

**MARIA DO SOCORRO RAYOL AMÓRAS SANCHES**

**TECENDO FIOS ENTRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E A GESTÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA**

Belém  
2006

**MARIA DO SOCORRO RAYOL AMÓRAS SANCHES**

**TECENDO FIOS ENTRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E A GESTÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal do Pará, Centro Sócio-econômico, para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: “Serviço Social, Política Social e Cidadania”. Linha de pesquisa: “Serviço Social, Gestão de Políticas e Direitos Sociais”.

Orientador: Professor Doutor Hélder Boska de Moraes Sarmento

Belém

2006  
MARIA DO SOCORRO RAYOL AMÓRAS SANCHES

**TECENDO FIOS ENTRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E A GESTÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal do Pará, Centro Sócio-econômico, para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: “Serviço Social, Política Social e Cidadania”. Linha de pesquisa: “Serviço Social, Gestão de Políticas e Direitos Sociais”.

Este exemplar corresponde à dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca:

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento - Orientador  
**Centro Sócio-econômico/Curso de Serviço Social**  
**Universidade Federal do Pará - UFPA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cely do Socorro Costa Nunes  
**Centro de Ciências Sociais e Educação**  
**Universidade Estadual do Pará – UEPA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heliana Baia Evelin Soria  
**Centro Sócio-econômico/Curso de Serviço Social**  
**Universidade Federal do Pará - UFPA**

2006

***DEDICATÓRIA***

*A Joca e a todas as crianças aqui presentes que, solidariamente, ao iluminarem com suas “lanternas mágicas” as pistas dos meus achados, ajudaram-me a tecer linha por linha deste texto consolidando a assertiva de que precisamos habitar melhor o mundo.*

*As crianças que se eternizam em mim, Tarsila e Leticia, contestadoras das minhas verdades de adulto e fonte de poesia.*

*A meu querido pai que me possibilitou viver a bela experiência da brincadeira com os brinquedos artesanais. Brinquedos feitos a quatro mãos.*

### **AGRADECIMENTOS**

*Ao meu sempre atencioso e dedicado orientador, Dr. Hélder Sarmiento, pelo desafio de realizarmos este estudo mesmo tendo que retomar o ponto de partida e rever opções. A você Hélder, a minha mais profunda gratidão e admiração pela possibilidade de crescimento.*

*As crianças, diretoras, professoras, moradores do conjunto Paar, enfim, todas as pessoas com quem dialoguei, por terem permitido que esse trabalho se realizasse, dispondo dos seus tempos e compartilhando suas histórias, angústias e esperanças.*

*Aos colegas de trabalho da Unidade Administrativo-pedagógica da Seduc do Conjunto Paar, pela receptividade e informações concedidas.*

*A professora Dr<sup>a</sup>. Diana Antonaz, pela delicadeza e incentivo, com quem pude também dividir as minhas fragilidades nos momentos difíceis de elaboração teórica.*

*A professora Dr<sup>a</sup>. Roseli Giordano, pela orientação e reencontro com Walter Benjamin.*

*Ao professor Dr. Guilherme Fernandes, pela amizade, pelo carinho com que leu meus primeiros rascunhos e pela orientação na forma mais sensível de recolher e transcrever o oral.*

*A professora Dr<sup>a</sup>. Heliana Baia, pela valorização da minha escolha temática.*

*A meu amado Téo, pelo afago, estímulo e pelos momentos de reflexão acerca dos problemas do universo da escola pública que, juntos, enfrentamos cotidianamente.*

*A minha querida mãe e irmãos pelo apoio e ajuda nas situações difíceis.*

*A meus amigos e colegas de curso, pelo incentivo e troca de idéias.*

Pra mim o Conselho Escolar é assim, vamos supor, que os alunos devem dar suas propostas junto com os pais, junto com os professores, os diretores, secretários, porteiros, tudo junto, porque aqui eles só marcam reunião com os pais, mas, assim, pra ver o comportamento dos filhos, mas nunca pediram nossa opinião, a gente sempre fica de fora. Na minha opinião, eles deveriam ouvir todo mundo, muitos quer falar também e muitos têm que ficar calado, né, mas eu gostaria muito de falar. Eu vejo o conselho escolar dessa maneira, da pessoa poder se expressar com as outras, mas aqui, infelizmente, não tem esse espaço que a gente deve ter. Eu gostaria muito de ter esse direito aqui, porque aqui, principalmente, os alunos nunca têm razão.

(Vinícius, treze anos, “Escola Pará”).

Ao dizer de Vinícius, porta voz de tantas crianças, trago a poesia de Gonzaguinha:

*Quando eu soltar a minha voz  
Por favor entenda  
Que palavra por palavra  
Eis aqui uma pessoa se entregando*

*Coração na boca, peito aberto, vou sangrando  
São as lutas dessa nossa vida...*

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental, localizadas no conjunto Paar, área periférica do município de Ananindeua-Pa, região metropolitana de Belém, no qual reflito sobre o *espaço* que a escola pública tem reservado à *participação da criança* a partir da investigação das interações visíveis no ambiente escolar, tendo em vista a idéia de que o espaço escolar não se reduz a indivíduos, mas se constrói por relações sociais. Para tanto, detive-me à *análise das representações dos sujeitos envolvidos com a escola sobre a criança e a infância*. Esta pesquisa sinaliza, antes de tudo, caminhos que possam desenvolver novas lentes ampliadoras do nosso ângulo de visão, na perspectiva de um aprender a pensar relacionalmente sobre as relações entre adultos e crianças estabelecidas no campo do poder das instituições escolares.

Palavras-chave:

Criança – infância – participação – escola – direitos.

## **ABSTRACT**

This work presents the results of a field research made in two fundamental level public state school, situated in PAAR residential, peripheral area of Ananindeua' city, in the metropolitan region of Belém, where I reflect on the space that public school has reserved to the child's participation beginning from investigations of the visible interactions in school environment aware of the idea that the school is not restricted to individuals but it's constructed by social relationships. So I concentrated the study on facts concerning the involved in the school around the child and the childhood. This research shows, primarily, ways that can develop new amplifier lens of our visual angle, in the perspective of learning to think about the relationships between adults and children established in the field of the power of the school institution.

Key-words:

Child – childhood – participation – school – rights.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO,10

### CAPÍTULO I,19

#### PUXANDO O FIO CONDUTOR

- 1- *Escavando e recordando: nasce uma idéia*,19
- 2- *Criança e Infância: algumas lembranças*, 24
  - 2.1 - *Possíveis vestígios*, 25
- 3- *Criança e infância: um debate histórico*,29
- 4- *A criança tem voz própria: sua participação na gestão da escola pública*, 42
- 5- *Seguindo as pegadas do percurso teórico-metodológico*,52
  - 5.1- *Para construir um pensar relacional*, 52
  - 5.2- *História de vida e representações*, 53
  - 5.3- *Trajetórias de campo*, 55

### CAPÍTULO II, 68

#### SITUANDO O ESPAÇO: O PAAR, OS SUJEITOS E AS ESCOLAS EM QUESTÃO

- 1- *Ocupação do conjunto*, 68
  - 1.1- *Notícias de uma época*, 68
  - 1.2- *Configurações atuais*, 74
- 2- *O Paar pelas crianças* ,81
- 3- *As escolas: o castelo, seus muros e suas grades*, 88

4- *O local da palavra*, 96

4.1- *“Escola Amazonas”*,96

a) *A diretora e a escola: suas histórias*, 96

b) *A situação da escola*,103

4.2- *“Escola Pará”*,105

a) *A diretora e a escola: suas histórias*, 105

b) *A situação da escola*, 109

4.3- *A criança (aluna), sua família e a escola*, 111

a) *Sua família*, 111

b) *A escola e a sua família*, 118

c) *A criança aluna*,135

4.4- *Ser criança*, 158

a) *A criança pelos adultos*, 159

b) *A criança pela criança*,165

**CAPÍTULO III**, 176

**TECENDO AS TRAMAS DA DIMENSÃO COLETIVA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR**

1- *Os fios entrelaçados entre o prescrito e o vivido na gestão da escola*, 176

1.1- *A gestão da “Escola Amazonas”: as relações de trabalho*,178

1.2- *A gestão da “Escola Pará”: as relações de trabalho*, 200

**CAPÍTULO IV**, 220

**PUXANDO A REDE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA: DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO**

1- *As (im)possibilidades de participação da criança e da infância na gestão da escola*,222

1.1- *Os documentos registram*, 222

1.2- *Os adultos falam*, 223

1.3- *As crianças com a palavra* ,231

**RELEXÕES CONCLUSIVAS: *inventariando os achados*, 243**

**REFERÊNCIAS, 255**

## INTRODUÇÃO

*O espaço se confunde com a própria ordem social de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores, não se pode interpretar como o espaço é concebido.*

(DA MATTA, 1997, p. 30)

É minha intenção, nesta dissertação, compreender o *espaço* que a escola pública tem reservado à participação da criança a partir da investigação das interações visíveis no ambiente escolar de duas escolas<sup>1</sup> públicas estaduais de ensino fundamental<sup>2</sup>, localizadas no conjunto habitacional PAAR<sup>3</sup>, área periférica do município de Ananindeua-Pa, região metropolitana de Belém, tendo em vista a idéia de que o *espaço escolar* não se reduz a indivíduos, mas se constrói por relações sociais. Para tanto, detive-me à análise das *representações dos sujeitos envolvidos<sup>4</sup> com a escola sobre a criança e a infância*, mobilizando várias técnicas<sup>5</sup> que se fizeram pertinentes. Esta pesquisa sinaliza, antes de tudo, caminhos que possam desenvolver novas lentes ampliadoras do nosso ângulo de visão, na perspectiva de um aprender a pensar relacionamente sobre as relações entre adultos e crianças estabelecidas no campo do poder das instituições escolares.

---

<sup>1</sup> Aqui chamadas pelos nomes fictícios de “Escola Pará” e “Escola Amazonas”.

<sup>2</sup> 1ª à 4ª séries.

<sup>3</sup> Conjunto Pará-Acre-Amazonas-Rondônia – PAAR.

<sup>4</sup> Diretores, professores, funcionários, crianças e seus “responsáveis”. As *aspas* indicam que existe um debate acerca da expressão *responsável*, porque na nossa sociedade envolve uma discussão jurídica que atrela a criança à condição de *pessoa incapaz*.

<sup>5</sup> Observações no diário de campo, entrevistas semi-estruturadas (audiogravadas e de registro escrito), conversas informais, histórias de vida, questionário, imagens (desenhos), documentos oficiais escritos. Tais procedimentos permitiram combinar análise de discurso com análise etnográfica, sendo possível segundo Bourdieu (2001) uma vez que se rompe com a *rigidez* do monoteísmo metodológico sem perder o *rigor*.

Parece-me necessário explicitar, antes de qualquer coisa, as razões de inserir este estudo no curso de Mestrado em Serviço Social, uma vez que nos habituamos a pensar a escola como um campo exclusivo dos profissionais da pedagogia e a cobrar destes todas as soluções dos problemas apresentados no cotidiano da escola. Ao longo de vinte anos de experiência com as escolas públicas estaduais, venho escutando, e escutei muito durante o trabalho de campo, professores e diretores dizerem, enfadonhamente, que são tudo dentro da escola além das suas funções: psicólogos, mães, assistentes sociais, enfermeiros e médicos. Na verdade, reclamam do comportamento dos alunos, da ausência da família, da violência interna e externa à escola, da evasão, da repetência, da falta de recursos, dos contratos temporários dos professores e outros. São problemas que se agravaram a partir da década de 1990 com a “democratização” do acesso e permanência na escola das classes populares, estando entre os objetivos do projeto liberal de regulamentação da economia, porém este acesso não aconteceu com qualidade e dignidade, pois ocorreu uma forte deteriorização desse serviço social e resistência em efetivar direitos instituídos.<sup>6</sup>

Em decorrência disso, o profissional de Serviço Social, formula suas propostas de inserção na Política Social de educação tendo em vista uma construção coletiva e interdisciplinar na busca de mecanismos que assegure a universalidade do acesso à escola com equidade e justiça social. Desse modo, sua contribuição efetiva consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, bem como sua gestão democrática (CFESS, 2001). Daí, ser de meu interesse, em uma perspectiva interdisciplinar, trazer elementos que possibilite ao Serviço Social refletir seu campo teórico metodológico e fortaleça suas ações neste tipo de intervenção.

Ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, observei que a coleta de materiais para o estudo do tema proposto não seria tão fácil, devido o direito de participação dos envolvidos com a escola na sua *gestão*<sup>7</sup> ser um assunto presente nos discursos, principalmente, nos do diretor escolar e dos professores, porém não visualizava nesses discursos uma reflexão

---

<sup>6</sup> Para a discussão dessa problemática cito os estudos de Gaudêncio Frigotto (1995), Maria Alice Setúbal (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (1995).

<sup>7</sup> Tomo o termo *gestão* em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, N. 9.394/1996 ao referir-se à *administração* da escola. Mesmo sabendo que existe um debate acadêmico e teórico acerca dos diferentes significados entre ambos e de seus impactos na reforma educacional dos anos noventa, não é minha intenção neste estudo problematizá-los, utilizarei como sinônimos porque percebi que assim são utilizados nas escolas pesquisadas.

coletiva, estava muito no sentido de que “Agora a lei diz que tem que ser assim: todos participando”<sup>8</sup>, soando em tom de obrigação, existindo uma complexidade de entendimentos acerca da participação da comunidade escolar e local<sup>9</sup> nos processos decisórios, sendo a da criança que gerava mais polêmica, colocando em ebulição um conflito histórico entre adultos e crianças.

Eu mesma me peguei várias vezes, ao longo das minhas experiências profissionais com a criança, procurando os limites da sua participação, do que e como poderia participar, como quem quisesse enquadrá-la, e me perguntava se seria responsável envolvê-la nas decisões “sérias” da escola, como: verbas, obras, convênios, contrato de professores, legislação, discussões que muitas das vezes nos são enfadonhas. Essa minha postura adultocêntrica envolta de todo um sistema simbólico que me enlaçava no entendimento dessa questão, levava-me a querer obter tais respostas sem ouvir as próprias crianças e apenas recorria à literatura. Foram questionamentos que me acompanharam ao longo do trabalho de campo, desafiando as minhas verdades de adulto, as minhas representações no corpo a corpo da escuta dessas crianças tentando compreender os sentidos das suas falas. E, na própria formulação das perguntas, nas entrevistas, me vi subestimando suas capacidades de entendimento, situações que muito me incomodaram e me foram caras, porém constituíram-se elementos fundamentais que me possibilitaram interagir com o “objeto” me colocando em atenção constante para “deixar o material falar”.

Daí a necessidade de refletir sobre um aspecto fundamental, implicado no meu trabalho de campo, qual seja, a desnaturalização de uma concepção de criança, vista como um ser frágil, incapaz, infantilizada e descontextualizada do seu entorno cultural, ou seja, uma mudança na compreensão da socialização e do desenvolvimento humano, algo que muitas vezes incorre ao sociólogo nas suas investidas no campo; uma visão distorcida do mundo, provocadora de generalizações induzidas no modo de interpretar as gradações da vida social.

---

<sup>8</sup> Referiam-se a atual LDB.

<sup>9</sup> Expressão conforme a atual LDB. Existem teóricos e educadores que contestam o uso que a Lei faz da expressão *comunidade* e outros reelaboram os termos *escolar* e *local* e adotam como *comunidade educativa* ou *comunidade aprendente* para se referirem tanto aos alunos, profissionais da escola, familiares dos alunos e às pessoas e instituições públicas, privadas ou religiosas presentes no bairro onde a escola se situa, pois compreendem que todos se encontram em situação de troca de saberes, de aprendizagem, portanto, educando-se. Ressalto que utilizarei neste estudo a expressão da Lei, *comunidade escolar e local*, porque é a que observo ser a mais utilizada nas escolas pesquisadas.

Para compreender, portanto, o *espaço* que a instituição educacional tem reservado à participação da criança e da infância, estava claro que não obteria respostas somente fazendo levantamentos de documentos escritos produzido pela escola, ou através de técnicas quantitativas, podendo, de certa forma, ser de grande contribuição (como foram neste estudo), mas precisava de um caminho que me permitisse penetrar na história dessas instituições e ultrapassar esses labirintos arquivísticos e as tradicionais abordagens positivistas a partir de fontes escritas. Pareceu-me, dessa forma, mais coerente optar por trabalhar com as *representações dos sujeitos envolvidos com a escola sobre a criança e a infância* de forma que me possibilitasse conhecer as modulações dos pontos de vista, do concebido, do simbolizado, e que revelassem as contradições entre o normatizado e o vivido, pois é no interior das organizações que percebemos as contradições da sociedade; são em seus diferentes tipos de relações que são destruídas ou construídas as relações do campo democrático.

Para tanto, busquei, assim, os fundamentos metodológicos da “sociologia reflexiva” orientados por Bourdieu (2001) a fim de analisar a escola como *espaço*<sup>10</sup> de relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do *campo relacional*<sup>11</sup> e das relações necessárias estabelecidas pela mediação dos *habitus*<sup>12</sup> dos seus ocupantes que detêm um poder à proporção do seu *capital* e que participam na realidade e no devir deste espaço. Desse modo, pensar a questão da participação da criança na gestão da escola pública, implica o reconhecimento de que adultos e crianças de acordo com o lugar que ocupam neste espaço constroem seus pontos de vista e cavalgam em um terreno belicoso de lutas e de contradições, revelando as tramas das

---

<sup>10</sup> Aqui entendido segundo Bourdieu (1997) como *espaço social* sendo por sua vez um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da *violência simbólica* como violência desapercibida. Encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas e constitui-se como um espaço de diferenças no qual a posição de cada um se define em relação à diferença (ou posição) que apresenta para com outra posição.

<sup>11</sup> Segundo Bourdieu (2001), o *campo relacional* pode ser entendido como um *espaço de relações* onde se desenvolve um *jogo* interessado com suas regras (regularidades) precisas e suas apostas próprias. É um espaço, portanto, multidimensional de posições em disputa onde os agentes distribuem-se nele conforme o volume global e a composição do *capital* (recursos e bens colocados em torno das apostas em jogo nos diferentes campos) que possuem.

<sup>12</sup> O *habitus* é um sistema de disposições aberto construído continuamente, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas, sendo, desse modo, um estoque de disposições incorporadas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um *campo*. É, nesse sentido, um conhecimento adquirido e também um *haber*, um *capital* construído ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos (BOURDIEU, 2001).

relações de poder ali estabelecidas. Também recorro às orientações deste autor para encontrar-me com o meu “objeto” num exercício de socioanálise lançando mão das minhas experiências de criança, de infância e profissionais.

Com a intenção de situar uma compreensão de criança e de infância que norteasse o meu olhar neste estudo, voltei-me às assertivas de Bosi (1994, p. 73) quando refere: “A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história de vida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização”; de Arendt (1988) para uma compreensão do debate contemporâneo acerca de uma crise da perda da *autoridade* e do respeito adulto frente à criança; de Walter Benjamin (1984) ao sinalizar que a criança é portadora de história e produtora de cultura, não precisa tornar-se adulta para ser sujeito histórico, como concebiam as teorias tradicionais da infância e de Gullestad (2005, p. 523) quando orienta: “Buscar o ponto de vista das crianças significa não apenas recorrer a um enfoque *nas* crianças, mas antes, e mais importante, ver a sociedade e a cultura *a partir dos* pontos de vista de crianças”. Logo, as culturas infantis são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no seu futuro como adultas, a partir da própria voz da criança e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas. E, ainda, em acordo com Gullestad, a infância aqui reivindicada não é apenas percebida como um estágio ou um *período de tempo* na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas *qualidades de vida*. Assim, tomo também as orientações de Kramer (2002) ao apontar que pesquisar a infância com essas lentes significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem, desvelando o real e subvertendo a aparente ordem natural das coisas.

A opção pelas escolas estudadas, decorreu do fato de localizarem-se em uma área marcada pelos conflitos urbanos no que concerne à moradia, sendo considerada por muito tempo a maior área de “ocupação” da América Latina. As famílias das crianças que aí residem são, geralmente, advindas de bairros do município de Belém-Pa. que pelo efeito da urbanização, vão melhorando seus serviços e valorizando os espaços e, conseqüentemente, afastam as pessoas com menos posses; são também migrantes do interior do Estado e de outros Estados da região Nordeste do país. Mantém-se do trabalho precário e enfrentam as mais variadas dificuldades quanto ao acesso aos serviços básicos. Tais problemáticas se agravam quando associadas às várias situações de violência que essas pessoas estão expostas.

Diariamente, é veiculado na mídia o alto índice de violência contra essas crianças (estupros, assassinatos, exploração do trabalho infantil, tráfico, prostituição, uso de drogas, envolvimento com gangues, roubos e assaltos) e muitos casos não chegam a ser divulgados, ficando apenas nos comentários entre os moradores da área. Fatos muitas vezes ouvidos por mim durante a pesquisa de campo relatados tanto pelos adultos quanto pelas crianças. Sendo, assim, também é intenção deste estudo investigar como a infância de crianças desprovidas de *capital econômico, cultural e social*<sup>13</sup> dessa sociedade é vista no seu direito de participação nos processos decisórios da escola pública, considerando que seja a escola pública de ensino fundamental de periferia uma instância onde a circulação de capital econômico e social é restrita e onde a exigência de capital cultural é menor do que em outros níveis e ambientes (CASTRO, 1998).

Todos esses fatores me aproximaram dessa criança. É a que, de certa forma, assemelha-se com a que fui, pois vivi a pobreza, no sentido de não ter acesso a alguns bens básicos, porém diferente, talvez, no sentido de ter vivenciado laços afetivos familiares fortalecidos. É a criança que, ao longo das minhas experiências profissionais, coloquei-me como observadora das implicações da ausência desses laços na sua vida. É a criança que, pela ausência desses laços, é vista pelas escolas autoritárias como “população perigosa”<sup>14</sup>, uma vez que cria as suas próprias formas de inserção nesse mundo ao se apropriar dos espaços públicos. Também é a criança que ocupa um espaço físico próximo ao meu e compartilhamos algumas características de coabitação específicas dos conjuntos habitacionais, sendo para Bourdieu (1997) os lugares ditos “difíceis”, *difícil de descrever e de pensar*.

Moro e trabalho no conjunto habitacional Cidade Nova (vizinho do Paar) que apresenta melhores condições dos serviços básicos, tendo em vista os oferecidos no Conjunto Paar, percebo que existem muitos preconceitos dos moradores do conjunto Cidade Nova com os moradores

---

<sup>13</sup> Para uma melhor explicitação tomo o exemplo de Almeida (2002) em consonância com Bourdieu: “conseguir um emprego utilizando-se de relações pessoais é converter o *capital social* (relacional) em *capital econômico*, comprar livros, fazer cursos de Inglês é converter o capital econômico em *capital cultural*”.

<sup>14</sup> Foucault (1987) refere às multidões consideradas confusas e inúteis nas relações hierarquizadas. São populações que tomam os espaços públicos (ruas, praças, etc) como espaços de socialização da marginalidade. Os espaços urbanos indisciplinados, nesse sentido, são vistos como *lócus* da vadiagem e da criminalidade e, a rua, configura-se como espaço possível de contestação e revolta.

desta área, evidenciando uma *violência simbólica*<sup>15</sup> que decorre na discriminação dessas pessoas, comparando-as aos “bandidos”, aos “marginais”, aos “violentos”. Na minha atividade profissional desenvolvida em uma unidade administrativo-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação-Seduc, também observo que muitos estudantes, moradores do Conjunto Paar, preferem matricular-se nas escolas do Conjunto Cidade Nova, mesmo tendo despesas com transporte, do que frequentarem uma das escolas do bairro. Penso que o fato de escolher uma escola em um local que é tido como “melhor”, incidi na forma de ascender socialmente. É comum também alguns professores efetivos do Estado que trabalham no conjunto Cidade Nova, não quererem carga horária nas escolas do conjunto Paar, alegam a falta de segurança nessas escolas, o mau comportamento dos alunos e os frequentes assaltos e ataques de gangues.

Essa é a razão que me fez escolher as escolas para estudo, onde procurei garantir duas situações contextuais entre elas: uma em que o diretor morasse no conjunto desde a sua fundação e, outra, em que o diretor residisse em um bairro mais afastado e urbanizado, ou em outros municípios das proximidades mais desenvolvidos. A intenção consistia justamente na recolha das representações de criança e de infância do diretor que mora na área do Paar e que vivenciou a sua história de ocupação como migrante, que enfrenta de alguma forma as mesmas dificuldades das crianças devido à precariedade dos serviços básicos, que vivencia as situações de violências que se apresentam cotidianamente, que tem uma aproximação maior com os familiares das crianças e que já ascendeu socialmente em relação à maioria das pessoas do bairro; e, as representações de outro, que reside em um município mais desenvolvido em relação ao município de Ananindeua, possuindo, portanto, mais acesso aos serviços básicos, mais segurança, por isso, os casos de violências são menores e, devido à distância, tem menos tempo de aproximação com as crianças e suas famílias e, a precariedade dos serviços, não interfere de maneira grave na sua vida. Tais situações levantaram o seguinte questionamento: que relações a escola estabelece com as crianças quando o diretor é um membro da comunidade local e quando não é? Logo, a inserção social desses profissionais constitui variável explorada neste estudo.

Dessa escolha decorre uma pergunta: por que o diretor e não os professores, ou qualquer outro funcionário para determinar a escolha das escolas? A resposta está no meu próprio entendimento compartilhado com os meus colegas de profissão, sobre quem deve ser o diretor escolar e, geralmente, entendemos que por ser um dinamizador da gestão e, segundo o *Regimento*

---

<sup>15</sup> Bourdieu (1975) chama o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como *violência simbólica*.

*das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica do Estado do Pará*, este, tem a função de gerenciar as atividades administrativas e pedagógicas da unidade de ensino, atuando em todos os turnos, defendemos que seja um profissional que more no bairro onde a escola esteja localizada, pois facilitará o contato com a comunidade escolar e local, uma vez que conhece as suas demandas e está mais próximo das famílias das crianças, porém nunca nos debruçamos em um estudo aprofundado para compreender como se dão essas relações efetivamente.

Nesse sentido, justifico a opção pelo uso da pesquisa *qualitativa*<sup>16</sup> de cunho *descritiva*<sup>17</sup> e pelas técnicas aqui mobilizadas, objetivando demonstrar um quadro de caracteres pertinentes a um sistema coerente de relações de forma a proporcionar o pensar relacionalmente tanto as unidades sociais em questão quanto as propriedades, permitindo perceber particularidade do caso estudado e realizar a intenção de generalização.

Quanto à estrutura do trabalho, no primeiro capítulo, *Puxando o fio condutor*, discorro sobre o surgimento da idéia deste estudo, para isso lanço mão das minhas memórias de infância e profissionais para discutir a concepção de Benjamin acerca da criança como portadora de história e produtora de cultura e que, segundo Bosi, está mergulhada na história de vida das pessoas de idade que tomam parte na sua socialização; discuto, em consonância com outros autores, citado ao longo do texto, um debate histórico sobre a criança e a infância tomado como referencial de análise neste estudo. Exponho, brevemente o contexto de criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e como esse movimento foi visto por alguns diretores de escola frente às novas demandas colocadas à participação da comunidade escolar e local nos processos decisórios da escola básica e estendo para uma discussão acerca do direito de participação da criança. E, por fim, apresento o percurso teórico-metodológico.

---

<sup>16</sup> A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. A pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais. Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista (BAUER, GASKELL & ALLUN, 2002, p. 23).

<sup>17</sup> A opção por este tipo de estudo fundamenta-se também em Martins (1994) ao discorrer que só haverá Ciências Humanas se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa. Os conceitos, portanto, sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, num plano de pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições. Não se está colocando aqui a linguagem como objeto das ciências Humanas, mas estamos tentando focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado, o seu *campo relacional*.

No segundo capítulo, *Situando o espaço: o Paar, os sujeitos e as escolas em questão*, apresento o campo empírico onde o estudo foi realizado, tento demonstrar as representações das crianças e dos adultos acerca do local onde mobilizam suas vidas (o conjunto habitacional) de forma que revele traços de uma identidade social adquirida na luta constante de classificações que fazem. Localizo as escolas estudadas e demonstro como, para os sujeitos que ali interagem, são espaços não-homogêneos, um *campo relacional*, existindo uma luta de representação que aponta para uma incorporação no mundo social e para as suas interações no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, *Tecendo as tramas da dimensão coletiva: a organização do trabalho escolar*, busco entender o encontro entre a escola e o sujeito, analisando a relação entre a história de vida do diretor escolar e sua inserção no cotidiano do contexto escolar, ao mesmo tempo em que tento compreender, por esse mesmo caminho, as representações sobre o exercício do poder na escola, possibilitando a compreensão da realidade escolar frente à participação dos sujeitos na sua gestão e a discussão dos traços identificatórios mais flagrantes, segundo o depoimento dos entrevistados. Demonstro, assim, como essas representações atestam particularidades da rotina escolar, capazes de operar nos quadros mentais desses sujeitos, definindo comportamentos e delimitando condutas.

No quarto capítulo, *puxando a rede das representações sobre criança e infância: discutindo a participação*, exponho o arcabouço legal que garante o direito de participação da criança nas questões que lhe dizem respeito e como está garantido nos documentos escritos das escolas pesquisadas. Apresento as representações dos adultos sobre a participação da criança na gestão da escola e as relaciono com as suas representações acerca da criança e da infância demonstradas ao longo dos capítulos anteriores e discuto os sentidos de participação por mim percebidos. Para finalizar, posiciono as “respostas” das crianças à essas representações.

Em todos os capítulos, por meio dessa forma de abordagem, procurei encontrar um caminho epistemológico que, podendo contribuir com a chamada Sociologia da Infância possa subsidiar os debates acerca dos princípios de uma escola democrática que reconhece e exerce o direito de participação da criança nos processos de democratização da gestão, em particular, da escola pública.

Em relação à pesquisa, será uma contribuição a mais para o acervo de pesquisa, na área de concentração “Serviço Social, Política Social e Cidadania” do Programa de Pós-Graduação em

Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e para os estudos sobre “Serviço Social na Educação”, a ser socializado por todos os interessados da área.

## CAPÍTULO I

### PUXANDO O FIO CONDUTOR

*1- Escavando e recordando*<sup>18</sup>: *nasce uma idéia*

*Meu olho, seja ele penetrante ou fraco, não vê além de um certo espaço, e neste espaço eu vivo e ajo, esta linha do horizonte é meu destino mais próximo, grande ou pequeno, ao qual não posso escapar [...] Nós estamos em nossa teia como aranhas e o que quer que lá peguemos, só pegamos o que se deixa capturar em nossa teia.  
(NIETZSCHE, 1977, p. 117).*

Quando e onde tudo começou? Essa é uma das primeiras perguntas que venho me fazendo ao iniciar o estudo da temática em que se encontra envolta a pesquisa proposta e, a cada vez que tento respondê-la, vou encontrando pontas de fios que me enlaçam e me envolvem, ora entre nós difíceis de desatar, ora entre pontas que precisam ser atadas para preencher seus espaços aparentemente vazios, seus silêncios, suas pausas.

Foi em meio ao buscar respostas a essa pergunta que me vi construindo os passos dessa investigação e fiz opções, como diz Drummond (2005), em *Verdade*: “E carecia optar”, que me possibilitassem (re)mexer a “velha caixa de brinquedos” (a memória), exercício que pretendi fazer sempre que me deparei, ao longo das minhas experiências, com as crianças – como mãe, tia, professora, colaboradora dos trabalhos das professoras – desafiando-me a investigar a forma como, nós adultos, dirigimo-nos à elas e a maneira como criam suas estratégias de sobrevivência frente às nossas verdades. Para tanto, fez-se necessário um caminho metodológico que me

---

<sup>18</sup> Expressões de Benjamin (1993, p. 239).

permitisse juntar os cacos da “velha caixa” e (re)virar os possíveis vestígios de um conflito histórico entre adulto e criança.

A opção pelo tema demandou toda uma fase de investimentos, sobreinvestimento e desinvestimentos que se vinculou a um período – muito significativo, das minhas experiências pedagógicas com as crianças – que, tendo início no ano de 1986, permitiu-me observar os desafetos entre estas e a escola por não poderem ao menos reclamar que a merenda escolar estava mal feita. De 1998 a 1994 estive envolvida com a educação infantil diretamente, pela Secretaria Estadual de Educação, coordenando um dos antigos Casulos, projeto federal em parceria com LBA- Legião Brasileira de Assistência, criado em 1974. Vivi nos primeiros anos um dos momentos mais difíceis junto às crianças devido o espaço físico não oferecer as mínimas condições, pois funcionava em um prédio cedido por uma Igreja dentro da sua área, porém servia também de capela mortuária e de vacinação de crianças e de animais na época de campanha. Nos dias de velório, as crianças voltavam para suas casas, nos dias de chuva ficavam em baixo das mesas para não se molharem, pois o telhado era cheio de aberturas. Espaço para brincar não existia.

A Secretaria de Educação também não se importava com esse espaço, sua preocupação maior era com a escolarização para suprir as carências culturais dessas crianças. Nós, educadores, estávamos presos às referências da psicologia do indivíduo que concebiam o desenvolvimento humano como etapas ou estágios, sendo, também, determinado pelos dons e aptidões. Essa forma de pensar era fruto da formação que recebíamos e nossa prática se voltava à elaboração de atividades dirigidas, de fichas avaliativas padronizadas por idade, aos exercícios de prontidão, à higienização, à formação de hábitos e de atitudes e à aceleração do desenvolvimento cognitivo. Nesses termos, a criança era concebida como semente a desabrochar, ser imaturo e privado culturalmente, isto é, uma *pedagogização da infância*<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Para evitar um sentido pejorativo, de forma que possa parecer uma desvalorização da pedagogia e desconsideração da sua importância científica para o pensar crítico acerca da educação, é importante explicitar que tomo neste estudo o sentido desta expressão segundo as reflexões de Kramer (1996) ao realizar a crítica à escola moderna que impôs a pedagogização do *ser criança* – em consonância com Walter Benjamin que reconhece o projeto iluminista como marco do conhecimento sistematizado sobre a infância -, processo alavancado pela ciência moderna, por sua vez assentado no cartesianismo, toma a infância como um tempo de insipidez, de mudez, de “não ser”, que precisa ser educada a partir da idéia de criança ideal para “ser amanhã”. Uma pedagogia, portanto, da repressão que não compreende a criança como ser transformador e criador de significados, ou seja, como portador de história e construtor de cultura, por isso restrita à condição de objeto e submetida a um processo de normalização e disciplinarização. Assim, para Kramer, essa concepção de educação infantil atravessou séculos e permanece

No ano de 1992, quando o convênio com a LBA já havia encerrado, conseguimos com muita luta um outro prédio, de dois pavimentos, ainda da Igreja, chamado de antiga “Casa dos padres”, porém com a condição de que as crianças não brincassem na área livre para não perturbar as missas e cerimônias. Em 1995 esta área foi transformada em estacionamento privado da igreja e os padres pediram o prédio de volta. Hoje, reflito e vejo que durante esses anos convivi com a criança que esqueci dentro de mim, com a criança invisível, não-real, idealizada, enquadrada nas “verdades adultas”, portanto, desconsiderada como ser singular e submetida às migalhas de uma incompreensão que violenta e rouba o que esse ser tem de mais sublime: *a infância*.

Em 1993, participei de um curso de especialização em Educação e Problemas Regionais, na Universidade Federal do Pará, promovido pelo Centro de Educação, tive a oportunidade de encontrar-me com as pistas de uma antropologia filosófica da infância nos escritos de Walter Benjamim, ou seja, com a criança livre das “grades etárias”, com a criança do presente e, não, a do futuro, que é parte da cultura e produz cultura, que constrói a história e ressignifica uma história de barbárie, que tem voz própria e o brincar é a sua forma de pronunciar o mundo. Encontrei, assim, as pegadas da criança que fui e daquelas que me proporcionaram formar as minhas primeiras coleções.

Nos anos seguintes, pude estar aprofundando essa discussão junto aos professores nos cursos de formação básica no interior do estado do Pará. Estive, na maior parte desse tempo, em municípios do interior do Estado, localizados às margens do rio Tapajós e Tocantins e alguns da Rodovia Transamazônica. Deparei-me com o espaço da brincadeira que tive, com as possibilidades de tirar o brinquedo de qualquer lugar, com as crianças em meio aos familiares trabalhando, brincando e construindo brinquedos, crescendo sem preocupação com a idade. A maioria das escolas nesses locais não possuía cercas, nem muros e nem grades, mas as professoras já estavam presas aos princípios positivistas da psicologia do desenvolvimento e entendiam como ignorância as mães não saberem a idade dos seus filhos e não considerarem suas incapacidades, também, não permitiam a entrada dos brinquedos das crianças na escola, havendo espaço somente aos que chamavam de “educativos”. Essa experiência fez-me pensar no quanto a

escola, apesar de muitas mudanças, ainda insiste em ser algoz do homem, do seu tempo e do seu lugar.

Início de 2004, trabalhando na área urbana do município de Ananindeua-Pa., tive a oportunidade de receber no meu local de trabalho um grupo de crianças que pediram para registrar denúncias contra a administração da escola que estudavam. As crianças reivindicavam o direito de serem ouvidas e atendidas. Observava nos seus relatos que (pré)anunciavam o autoritarismo dos adultos e reivindicavam o direito de terem atendidas suas necessidades, tais como: que os pratos fossem lavados a cada criança servida e que os restos de uma não fossem servidos no prato de outra; que as merendeiras não os chamassem de “maconheiros” quando se empurravam na fila para receber a merenda; que elas não separassem a merenda melhor para os funcionários da escola; que a diretora não transferisse a inspetora da escola porque era a única funcionária que sentava com elas para conversar; que houvesse papel higiênico no banheiro, espelho, sabonete e toalha para enxugar as mãos, tal como no banheiro dos professores; que, retirassem as urnas do pátio da escola para denunciarem, anonimamente, os alunos que pichavam a escola (como quem *vigia e pune* o seu igual, o seu par, sem nada tocar, sem nada acontecer). Diziam querer fazer a denúncia porque a diretora sempre desconsiderou seus reclames.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Euzébia Castro<sup>20</sup>, durante uma visita técnica, um grupo de crianças dizia querer uma mesa para colocar o prato na hora da merenda. O relato de um funcionário, Sr. Francisco Holanda, afirmou que, muito embora tenha existido verba para a construção de um refeitório para as crianças, a diretora considerou melhor erguer um muro de concreto, medindo 60 cm, para oferecer a merenda, pois, instalar uma mesa seria apenas “criar aborrecimentos”, permite-me, hoje, inferir qual a concepção de criança subjacente às práticas educativas aí vivenciadas, o funcionário também subentendia que a diretora considerava que a criança pobre, por não ter o hábito de comer à mesa em sua casa e por ser muito “insubordinada”, subiria no móvel e, rapidamente, o destruiria. Essa é, portanto, uma visão de “criança pobre” que a concebe como *população perigosa* e que precisa ser transformada em multiplicidade organizada.

Ainda nesta mesma escola, outro grupo de crianças reclamava que não podia brincar na escola porque a área livre estava cheia de mato. A diretora da escola, onde ouvi essas *vozes infantis*, relatou-me que o mato da escola era capinado, até certa altura, de forma proposital, pois,

---

<sup>20</sup> Os nomes do funcionário e da escola referidos são fictícios para preservar suas identidades.

assim, impediria a “correria”, a “barulheira” e a “bagunça” das crianças na área da escola.

Diante desses fatos, está claro que as crianças não estão passivas diante do autoritarismo do adulto, pois têm voz própria e criam as suas formas de resistências, evidenciando a escola como espaço de luta, de confrontos, de contradições, de conquistas. Desse modo a criança desconstrói o fardo histórico que lhe é imposto de *ser incapaz, sem razão, naturalizado*.

As minhas experiências profissionais, portanto, me revelam que as políticas públicas educacionais pouco, ou quase nada, possibilitaram o debate acerca do direito que a criança tem ao respeito às suas especificidades físicas, psíquicas e culturais; do direito de participação nos processos decisórios da gestão da escola, ambos garantidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, Na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN Nº 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Isso me leva a um questionamento: que relações se estabelecem entre o campo das instituições escolares envolta da história de vida dos sujeitos ali envolvidos e o campo da reprodução do poder para que esse debate seja esvaziado?

O vazio, o silêncio, as pausas, nesse debate, embrutecem nossas práticas com as crianças. Nosso olhar não alcança suas criações, suas expectativas, suas renúncias e denúncias, a *infância*. Decidimos sobre seus corpos em todos os sentidos. Não reconhecemos sua potência, o que lhe faz singular, impedindo que existam outros adultos diferentes de nós. Experimentei esse esvaziamento em determinados momentos quando expus meu interesse de pesquisa a alguns colegas de profissão e senti uma velada intolerância a essa discussão, não sei se por ser interpretada como algo muito grande, ou muito pequeno. Enfatizavam que as crianças colocavam questões mais sérias para serem investigadas, como a “miséria”, a “exploração do trabalho”, o “abandono” e outras. Confesso que fiquei assustada, pois, entendo que todas essas questões existem também porque temos a nossa voz roubada, silenciada, esvaziada desde a mais tenra idade, desde quando os adultos nos mandavam “engolir o choro”. Também fui questionada se eu não estava querendo fazer apologia da desordem e da indisciplina. Tenho muita clareza de que essa proposta de estudo suscita muitos questionamentos e dúvidas e seus resultados mais ainda, porém, sustento a idéia de que nenhuma instituição ou comunidade de homens sobrevive sem o mínimo de limites e de regras, como também expõe Srour (1998, p. 134): “não existe liberdade individual sem um mínimo de organização do espaço habitado”, mas interrogo junto com Kirinus (1998, p. 63): “por que não permitir também a desordem geral como parte prévia e necessária a

toda nova ordem?”. Penso que a nossa ideologia cartesiana-positivista, recebida como herança, não permita tal desordem, pois estamos habituados às ordens impostas e desconsideramos as construídas coletivamente por estarem associadas à “bagunça”, à “anarquia”.

Desse modo, proponho que o não reconhecimento do direito de participação da criança é uma das formas e conteúdos de uma sociedade que submete a infância à miséria, à exploração, ao abandono, portanto, à violência. São posicionamentos que evidenciam nosso atraso ocidental no tratamento com esses sujeitos e penso naquelas que, de alguma forma, já conquistaram alguns direitos, como é o caso das que participam do projeto “A cidade das crianças”, na cidade de Fano, em Roma.<sup>21</sup>

É importante ressaltar que aqui no Brasil já existe um grupo considerável de educadores que vem resistindo a um projeto que insiste em desistoricizar os jovens e as crianças, neutralizando suas vontades, desejos e utopias e propõe uma educação política, transformadora, comprometida com o protagonismo infanto-juvenil, no sentido de permitir-lhes sentir, propor, criticar e criar as suas próprias formas de comportamento e realização pessoal, desenvolver, exaustivamente, sua capacidade de sonhar, fantasiar, podendo expressar-se com maior liberdade e criatividade, ou seja, habitar os espaços com condições de lutar pelos seus interesses e, sabiamente, recompor o mundo, orientado por relações de poder transformadas, onde se priorize o diálogo, a escuta paciente e acolhedora, ou melhor, a experiência como possibilidade de acontecimentos. É nesta perspectiva que encontrei o caminho de minhas reflexões.

## *2- Criança e Infância: algumas lembranças.*

*A nostalgia confessada por uma infância feliz e uma juventude digna é a condição do criar. Sem isso, sem o lamento por uma grandeza perdida, não será possível nenhuma renovação de sua vida.*

*(BENJAMIN, 1984, p. 40).*

---

<sup>21</sup> Segundo estudo de Tonucci (2005) as crianças de Fano têm participação nos conselhos, decidem sobre a gestão da cidade, da escola, escolhem seus representantes e cobram o cumprimento de suas reivindicações. Para a nossa cultura adultocêntrica, com certeza, isso não é “coisa de criança”.

Vi-me, durante a construção dessa idéia com a mão na “enxada cautelosa e tateante na terra escura” (BENJAMIN, 1993, p. 239), tentando escavar o passado soterrado de uma infância que tem muito a nos ensinar no presente sobre como (re)inventar o novo dentro das nossas escolas sem perder de vista a criança que um dia fomos e as crianças das quais nos ocupamos já como adultos. A importância de termos isso em mente está exatamente no fato de não perdermos esses referenciais, de podermos a partir das experiências do passado, reconhecer o presente e buscar alternativas válidas para este.

Neste sentido, nas minhas *lembranças*, que ora pretendo discorrer, busco mostrar fragmentos de uma dada realidade para uma compreensão da concepção de Benjamin (1984) acerca da criança portadora de história e produtora de cultura e do entendimento de Bosi (1994) ao afirmar que a criança mergulha suas raízes na história de vida dos adultos que tomaram parte na sua socialização.

### *2.1- Possíveis vestígios*

As cidades do interior do Pará conseguiram, por muitas décadas, garantir às crianças um repertório lúdico que atravessou países, séculos, gerações. O cotidiano das crianças nas trilhas desse tempo foi marcado por pedrinhas, pedaços de paus, sementes, galhos, caixotes, cipós, terra, barro (e muitas que vivem afastadas dos centros urbanos ainda desfrutam desses materiais). Depois apareceram as latas, o vidro, o papelão e outros materiais – muitos dos quais eram objetos que os adultos jogavam fora, ou desprezavam por sua inutilidade –, todos manuseados com muita criatividade e espontaneidade. Tudo virava brinquedo, tudo ganhava vida.

Uma dessas crianças era Joca, que como eu, nos meados da década de setenta, no interior do nordeste do Pará, sem televisão em nossas casas e com um sistema de energia muito precário, viveu sua infância em meio a todos esses brinquedos. Com uma lata, um pedaço de arame e um cabo de vassoura o menino fazia um carrinho. Com um pedaço de tábua, acertava a terra do chão e desenhava a estrada, fazia a ponte de gravetos e as curvas sinuosas. E, começava sua viagem por caminhos que só ele conhecia, sem tempo de chegar e de voltar. Seu percurso, entretanto, durava até sua mãe chamá-lo para ouvir os ralhos e pegar umas cipoadas com cipó de goiabeira seco, já que, mais uma vez, cortou o cabo da vassoura para fazer as rodinhas do carrinho, porque derramou o restinho de óleo de cozinha para pegar a lata, e por que deveria estar

ocupado com os afazeres da casa. A cada carrinho que quebrava esta cena se repetia, pois não havia possibilidade de conserto. Não como um “fazer como se”, mas um “fazer sempre novo”, como diz Benjamin (1984, p. 75): “transformação da experiência mais corrente em hábito”. A dor do castigo era superada ao saborear sempre com renovada intensidade a vitória de ver sair de suas mãos um carrinho novo, que o levaria a uma nova viagem, a uma outra aventura.

Era o moleque mais esperto de todos para inventar brincadeiras, tinha um poder mágico de reunir toda a molecada da rua em um “pisar de olhos” e todos obedeciam seus comandos para pular, para correr, para roubar frutas do quintal do vizinho, para iniciar a rodada de peteca. Era Joca quem chegava com as novidades: uma brincadeira nova, uma adivinha nova, um jeito novo de pular a “macaca”, uma regra nova para o bole-bole e se encarregava de ensinar, pacientemente, a meninada alvoroçada. Trazia sempre as novidades porque era um menino “danisco” (assim o chamava a vizinha maranhense que muito reprovava suas traquinagens), pois sempre conseguia fugir da “esfera de vigilância” dos seus pais. Quando fugia, ia ao encontro da molecada das redondezas e de outros bairros. Assim, escapando dos seus pais, conheceu o medo, descobriu os atalhos, os caminhos mais curtos, os becos perigosos e pôde conhecer todos os bracinhos de rio que cortavam a cidade, aproveitando para se banhar em cada riozinho desses no retorno para casa. Quando chegava, estava sempre cheio de coisas para contar, para ensinar: com as mãos, com a fala, com o gesto, “como a mão do oleiro na argila do vaso”, como um artífice.

O quintal das nossas casas também era uma “cidade”, um *canteiro de obras*. Joca convocava os irmãos menores, pegava os lençóis escondidos da mãe e armávamos um circo. Tentávamos reproduzir cenas que assistíamos todos os anos no velho circo que se instalava na cidade antes das Festas de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no mês de novembro. Vestíamos camisetas nos gatos e nos cachorros, que eram as atrações, separávamos os pintinhos que iam sair do chapéu-de-palha do mágico. Com as latas de leite em pó e com suas tampas, catadas do lixo, montávamos uma banda de música, o lixo virava música, teatro, poesia. Sem medo de romper as fronteiras da vizinhança, tão preservadas pelos adultos, arrancávamos as estacas das cercas que separavam os quintais e fazíamos a perna-de-pau. O espetáculo começava: cantávamos, tocávamos, dramatizávamos, fazíamos mágicas e palhaçadas, falávamos na “língua do ‘pê’” e na “língua do ‘i’”<sup>22</sup>, subíamos nas árvores passando de galho em galho, tal como

---

<sup>22</sup> As vogais de uma palavra eram trocadas pela letra “I” ou após cada sílaba era acrescentada o “P”. Por exemplo, a frase *Pedro tem uma bola*, era pronunciada *Pidri tim imi bili* ou *Pepdop temp umap boplap*.

verdadeiros trapezistas e nos apresentávamos com os animais de criação que também eram de estimação.

Ao descermos das árvores, dependendo da época, já vínhamos com uma fruta na mão. Era proibido, contudo, descer com frutas verdes ou que estavam amadurecendo, porque todos os dias eram divididas entre nós e queríamos que elas sempre tivessem “gosto de fruta boa”. A hora da divisão era um momento de grande confusão: dois queriam o mesmo caju, um achou que ficou com a goiaba menor, outro devolvia a cajarana bicada pelo passarinho, outro, que chegou por último, não queria a manga batida que sobrou. No final, nós nos entendíamos e acabávamos dando ao moleque de “olhar pidão” o último pedaço, aquele do colado no caroço, que ainda guardava a lembrança do doce e do azedo da primeira mordida, ou seja, o melhor! Às vezes, dois que não se entendiam mesmo ficavam de “mal-a-morte”, com o “dedo partido” e tudo. A intriga durava dois ou três dias. A turma do “deixa disso”, liderada por Joca, logo encarregava-se de arquitetar as pazes, porque, caso a estranheza continuasse, as brincadeiras perdiam a graça e o brilho e não podíamos formar os pares. E, mesmo que viesse um menino ou uma menina de outra rua, não era a mesma coisa. Nossas intrigas e confusões tinham, também, seu lado positivo, pois testavam a potência dos nossos códigos de honra e sinceridade. Essa era a nossa forma de ser e ter amigos.

Assim, quando aprendíamos com Joca sua novidade, ouvindo-o atentamente, a brincadeira nada mais era do que o nosso mais puro momento de seriedade, pois tudo era feito junto, em “comunhão”. Mesmo com uma certa autoridade dos maiores, sempre havia espaço para os pequeninhos mostrarem o que sabiam fazer. Éramos atores e autores de um querer, de um sonhar, de uma experiência saudável de ser criança, de ser agente dessa história de muitos significados. Assim, uma experiência humana partilhada se erguia, era a nossa linguagem, identificando-nos como atores (participantes e parceiros) nessa existência histórica; era a forma como nos ligávamos uns aos outros, expressando o nosso entendimento de um mundo que construíamos, que o projeto de modernidade se encarrega de silenciar.

Mas a nossa vida de criança não foi marcada só pela diversão, pela brincadeira e pelo folguedo, mas também pelos castigos, pelas palavras ásperas. Vivíamos a negação da infância, tanto pelos nossos pais, familiares, quanto pela escola, que também tiveram sua infância negada. No interior dessas instituições, nós éramos a criança sem voz, sem querer, o miúdo, aquele que obedece, “amarra-se o cavalo onde o dono manda”, como rezava o ditado popular mais repetido.

Ouvíamos por parte dos adultos, com freqüência, que “não se dá conversa pra menino” e que “menino não é gente”. Joca era o “cão em figura de gente” para as diretoras das escolas públicas onde estudava e o que dava “nó em trilho” para o vizinho fazedor de papagaio, que muito admirava suas peraltices. Muitas vezes, ele não terminava o ano na mesma escola, sendo expulso ou transferido, pois reprovava mais de um ano seguido e a escola admitia somente uma reprovação. “Joca-é-um-problema-e-problema-não-se-guarda,-passa-se-em-frente”, as diretoras “soletravam” esta frase no ouvido de sua mãe. O seu tempo de escola durou pouco, mas aquelas escolas que tiveram a oportunidade de tê-lo como aluno, já adolescente, no mês de setembro, tiveram suas bandas marciais campeãs no desfile escolar, pois ele era o instrutor... o maestro, o artífice, o narrador.

Joca seguiu a profissão de pequeno comerciante do pai, casou, tem uma filha de vinte anos que cursa o nível superior, mora na mesma rua e na mesma casa que viveu desde menino com seus pais. Conversando com ele, recentemente, disse-me que a sua mãe não está mais perto para proibir seus brinquedos, mas agora é a sua esposa que implica com a criançada que reúne no pátio da casa para ensinar a confeccionar o “papagaio”<sup>23</sup> que subirá ao céu durante todo o mês de junho e julho. Nesta conversa lembrou dos seus carrinhos de lata, das histórias de assombração que os adultos nos contavam nas portas de nossas casas em noites de luar e do quanto gostava das bandas marciais. Muito pouco se referiu à escola, apenas lamentou não ter concluído a educação básica. Não esqueceu de falar das fogueiras e interrogou-me: “Você lembra das nossas fogueiras? Pois é, quando asfaltaram a rua fiquei triste, mas reservei um pedaço de chão para ela. A minha fogueira é a única da rua acesa durante esses últimos anos”.

As minhas lembranças de Joca, o menino “danisco”, que teve a oportunidade de construir e de desconstruir seus brinquedos, de amá-los e odiá-los em parceria com o outro, de partilhar descobertas, de dividir a dor dos castigos, de criar e respeitar regras, de ensinar sua poesia e sua música, mas devido à escola nunca ter compreendido seu saber, a *infância*, o excluiu, coloca-me o desafio de desvelar o que está sendo silenciado na vida das crianças, o que esta realidade, que me reportei no tópico anterior – instalada na vida da criança dentro da escola, que lhe atribui a responsabilidade de ser o carrasco do seu igual, do seu par, impulsionando-o a rir da dor do outro e, ao mesmo tempo, ser benevolente com o desrespeito que lhe é atribuído –

---

<sup>23</sup> Brinquedo popular também chamado de *pipa* em outras Regiões do Brasil.

denuncia com relação às experiências infantis controladas pela ética da democracia liberal. Parafraseando Benjamin, o que é possível fazer para se “devolver a moeda miúda do atual” e recuperarmos as “peças do patrimônio humano que tivemos que empenhar?”. Como defender uma formação cultural crítica que rompa com a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças e de administrada a infância passe a ser respeitada?

A criança continua clamando por uma outra ordem das coisas, pelo encontro, pelo diálogo, pelo direito a voz e pelo direito de continuar se comunicando através do que lhe é vital: o brincar, ou seja, a experiência de uma *infância criativa*. Não devemos, portanto, perder dos nossos horizontes que “a infância carente de linguagem, é também sua condição de emergência” (KOHAN, 2002, p. 234).

As minhas lembranças de Joca, envolta de um fascínio por um ser indesejado, desprezado e menosprezado pelos adultos, são para mim, portanto, um testemunho de uma parceria que não ocorreu apenas entre pessoas de pouca idade, mas uma parceria com possibilidade para a infância, para a linguagem, ou seja, pessoas pequenas que buscavam um sentido para vida em meio às “ruínas”, aos “estilhaços” que essa sociedade impõe. Infância que não se acabou com a chegada da fase adulta, mas que se reconstrói em *qualidade de vida* (Gullestad) e que me fazem ver este estudo como um *brinquedo* que se constrói com várias mãos. Mãos que refazem o caminho para Joca passar com o seu carrinho de lata, ou seja, com a sua poesia e manter sua fogueira acesa.

### 3- Criança e infância: um debate histórico

[...] a contemplação que se obstina em permanecer no terreno da infância, por mais formosa que esta se revele, não desvenda aquela seriedade que estabelece sua afinidade com a tristeza do adulto.

(Benjamin, 1984, p. 43).

As referências à criança e à infância, em alguns estudos atuais, apontam para uma oposição à concepção dominante de infância que é considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais que sustentam relações de poder entre adulto e criança caracterizada pela condição de subalternidade desta em relação àquele.

Nesse sentido, opor-se a esse modo hegemônico de pensar a criança e a infância, é compreender que “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de onde provém [...] existindo um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo”. Este é um pensamento de Benjamin (1984, p. 70) que anima este estudo a tomar como referencial de análise uma concepção de *criança* que a concebe como ativa na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que a rodeiam, e na sociedade na qual vivem. Pois, a criança não é apenas sujeito passivo de estruturas e processos sociais. Tal concepção, para Nunes (2002, p. 18 e 23) “tem implícito um papel político, liberta a criança do determinismo biológico e insere uma epistemologia própria da infância nos domínios do social”. A *infância*, portanto, em acordo com Kohan (2002, p. 237), “é condição da experiência, é linguagem, é afirmação de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança deva seguir para tornar-se um adulto, um exercício de potência”.

A concepção aqui reivindicada rompe com teorias e práticas funcionais ao *status quo*, na medida em que adestram corpos e demarcam terrenos, definidora de quem tem o poder nas tomadas de decisão, em outras palavras, quem é portador da razão. Segundo Kohan (2002, p.233), esta concepção, sobre a qual se erguem nossas práticas, promove a danificação do mundo da criança:

Estamos acostumados a associar a infância a idade prematura. [...] estamos habituados a ver a infância como uma fase da vida humana, fase que abandonamos ao chegar à vida adulta. [...] chegamos a associar a infância e o infantil ao pueril, ao ingênuo e ao simples, àquilo que, por ser ainda prematuro, não se reveste de suficiente complexidade nem merece excessiva atenção.

Indo na “contra-mão” dessa visão, vejo na “Rua de mão única” de Benjamin (1984, p. 77) a infância que é negada por sinalizar um futuro diferente ao que não é planejado, sistematizado, programado pelo projeto moderno de institucionalização da infância.

*Criança desordeira.* Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e de tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção. Na criança essa paixão revela seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que nos antiquários, pesquisadores e biblioônamos continua a arder... Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos...Sucedem-lhe como sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade

são horas passadas no bosque onírico. ‘Por em ordem’ significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã...

Continuando na “contra-mão”,

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser o que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança)... as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 2003, p. 91).

Para compreendermos a visão de infância danificada que, desde o início tento aqui desenhar, cito Kohan (2003, p. 16) que nos remete ao conceito de infância em Platão (427-347 a. C.), ou seja, para além da visão já consolidada entre os historiadores da infância que é a de Philippe Áries, segundo a qual a infância seria uma invenção moderna e ela não teria sido pensada pelos antigos enquanto tal. Expõe:

[...] a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a **possibilidade** quase total e, enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; essa é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a **inferioridade** em face do homem adulto, do cidadão, e sua conseqüente equiparação com os outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais, essa é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do **não importante**, o acessório, o supérfluo e do que merece ser excluído da ‘polis’, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; d) finalmente, a infância tem marca instaurada pelo poder: ela é o **material de sonhos políticos**; sobre a infância recai um discurso de necessidades e o sentido de uma política que necessita da infância para erigir-se em perspectiva de um futuro melhor. (**grifos meus**).

Para o autor, quando Platão considera a “infância como pura possibilidade” parece que essa visão soa como

[...] positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou

virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis em enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (2003, p. 18).

“A infância como inferioridade” para Platão vem juntar-se a tese da vida inferior a idade adulta masculina presente tanto no aspecto físico quanto no espiritual. Kohan (2003, p. 19) situa:

[...] *As Leis*. Ali se afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto (II 664e e 665a), e que possuem temperamento arrebatado (II 666a). As crianças sem seus preceptores são como escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir em seus pastores (VII 808d). Por isso, devem ser sempre conduzidas por um preceptor (VII 808e). Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado ‘o que neles tem de melhor’ (IX 590e-591a).

[...] Assim descrita a natureza infantil, com sua criação e educação buscar-se-á acalmar essa agitação e desenvolver seus potenciais em ordem e harmonia. A tarefa principal dos encarregados da criação das crianças e ‘dirigir em linha reta suas naturezas, sempre em direção para o bem segundo as leis’. (II 80<sup>a</sup>).

A infância também aparece associada a outros estados inferiores, [...] a embriaguez [...] Platão diz que quando alguém se embriaga desaparecem inteiramente suas sensações, suas lembranças, suas opiniões e seus pensamentos, e ele permanece com ‘a mesma disposição da lama de quando era uma criança pequena’ (I 645e). Aqui aparece outra vez, nitidamente, a imagem da infância como ausência, vazio. Em estado de embriaguez, um adulto, como uma criança, carece de atividades sensorial e intelectual: é menos dono de si mesmo do que nunca, o mais pobrezinho de todos os homens.

[...] Na infância não é possível saber o justo e o injusto; é o tempo da incapacidade, das limitações no saber e, também, no tempo; é a etapa da falta de experiência; é a imagem da ausência do saber, do tempo e *da vida*.

A infância como outro desprezado está presente em Platão como os que não têm domínio e nem controle sobre si.

[...] As crianças são figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de atender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são, para ‘Sócrates’ e para ‘Cálicles’, portanto para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *polis*, *ta politikà*. (op. cit., p. 24).

“A infância como material da política” evidencia-se em a *República* que enfatiza os cuidados na criação e educação das crianças e justifica-se na idéia de que estas serão os futuros guardiões da *polis*, seus governantes.

[...] A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. Na medida em que a normatividade que orienta a educação da República é um modelo de polis justa, trata-se também ou, sobretudo, de uma normatividade e de uma tarefa políticas. Segundo esse modelo, é alguém externo, um outro, o filósofo, o político, o legislador, fundador da polis, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. (id., ib., p. 25)

Kohan (2002, p. 236) se vale da visão de “infância como pura possibilidade” de Platão e se propõe a compreendê-la negando o infantilismo e a inferioridade que lhes é atribuído, fundamentando-se em Larrosa e Lyotard e afirma-a como

Possibilidade – impensada e imprevisível – da experiência humana. É uma chance de abrir essa experiência a novidade, à diferença; é uma ‘figura do começo’ (LARROSA), no sentido de uma imagem que abre um porvir, o inesperado, o diferente, o insuspeitado, o insólito; em outras palavras - melhor, em palavras de outro -, ‘a infância consiste em que alguém é e faz *como se* se tratasse, contudo, de liberar-se do enigma de ser-aí, de fazer frutificar a herança do nascimento, do complexo, do acontecimento, não para gozar dela, mas para transmiti-la e para que permaneça remetida (LYOTARD).

Segundo Áries (1981), a infância seria uma invenção moderna e não teria sido “pensada” pelos antigos enquanto tal, refere-se que com a Idade Moderna, emergem a escola e a vida privada, procedendo à supervalorização da infância e retira a criança do seu antigo anonimato. É importante compreender esse sentimento de infância que vai ser associado ao surgimento da razão acima de todas as coisas, da precisão, da certeza comprovada, onde o homem passa a ser o enigma de todas as áreas do conhecimento e desenvolve-se uma imensa necessidade de classificá-lo, de enumerá-lo, separá-lo, discipliná-lo, vigiá-lo, de ajustá-lo, de controlá-lo, de remunerá-lo, de uniformizá-lo, administrá-lo... de instruí-lo, de integrá-lo na totalidade social, em troca da “moeda miúda do atual”, como diz Benjamin (1993, p. 119).

Guido (2002) cita Hobsbawm ao lembrar que a instrução foi vista como possibilidade de mobilidade social. É, assim, que o homem foi transformado pela sociedade industrial em objeto manipulável de todos os sonhos e desejos. E a infância que lugar ocupa?

Com a criança moderna, nasce a escola, a distinção do mundo infantil em relação ao do adulto e a conseqüente tentativa de conhecer as especificidades deste momento da vida do ser humano. As ciências humanas, e, em especial a Psicologia, empenham-se em compreender e, muitas vezes, explicar, a infância, subsidiando práticas educacionais na família e na escola. (PULINO, 2002, p. 214).

A escola preocupada em formar indivíduos, úteis, moralmente disciplinados e tecnicamente preparados para o trabalho buscou esvaziar as tradições, a história dos povos e formá-los para uma nova sociedade, sociedade científica, tecnológica, industrial. Brincadeira na escola, só se tivesse uma utilidade clara: domar o caráter, aprender a competir, compreender que nem todos vencem, desenvolver habilidades e comportamentos[...] (DERBOTOLI, 2002, p. 84).

Em Guido (2002, p. 195) encontramos a concepção filosófica surgida na Modernidade vinculada à instrução da criança, “meio pelo qual pode ser assegurado àquilo que não é dado pela ordem natural”. Expõe: “A relação infância-educação permitiu a descoberta das peculiaridades do ser criança, porém, tal distinção foi efetuada pela ótica do adulto, desconsiderando quase por completo as experiências do engenho infantil”. Nesse sentido, a infância esteve muito longe de se constituir em uma *possibilidade* como defende Kohan.

Para a compreensão da reconstrução do nascimento do sentimento de infância na Modernidade, Guido (2002) se vale de Charlot e pontua que foi somente a partir do Renascimento que a infância deixa de caracterizar-se unicamente pela idéia do ser inacabado e, até mesmo, pela crença de que os primeiros anos da existência fazem parte de um período insignificante do ponto de vista cognitivo.

A certeza da eficácia da educação ancorou-se na convicção de que cada um possui em essência aquilo que virá a se tornar no futuro. A educação, portanto, atualiza a potencialidade nativa da alma. Esta maneira de ver a criança adentrou a modernidade, esteve presente ainda nos escritos humanistas e nas referências à infância encontradas nos primeiros filósofos modernos. (Ibid., p.196).

Descartes (1596-1658), nos estudos do referido autor (2002), admitia a infância, mas considerava-a como um “momento transitório, efêmero, uma fase própria de um ser genérico”. A criança era para o filósofo um ser sem razão, um não-adulto, aquele que não tem a fala (*infans*), um ser incapaz de manifestar sua vontade e somente o adulto é capaz de conduzir o seu juízo, somente na vida adulta o indivíduo é capaz de libertar-se do juramento que o prendia aos seus mestres. Conforma, assim às premissas da antiga convicção de que a infância corresponde à idade em que o ser ainda não está apto à reflexão abstrata, pois “da infância não se aproveita nada”. Por a criança necessitar da orientação do educador, ele é quem tornará efetiva a perfeição que a alma da criança já possui, na perspectiva do vir-a-ser o adulto. Descartes, com essa visão, diz Guido, “acaba reforçando o preconceito em relação a infância”. Erasmo (1467-1536) (apud Guido, 2002, p. 2003) também seguia a necessidade de orientação para a instrução da criança e escreveu o manual de boas maneiras, *Civilidade pueril*, vindo a influenciar durante séculos a educação das crianças. Foi tomado como um livro escolar. Guido (2002, p. 203) transcreve:

A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que ele se entregue às belas-letas e nelas mergulha profundamente; a terceira, que ele inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras da civilidade. (1978, p. 70)

Descartes conduz a outro caminho refutando a fé divina para a justificação da ordem natural que havia sido elaborada pelos humanistas, indicando os novos tempos da sociedade ocidental com base em uma ciência emancipada, instrumentalizada.

O método [de Descartes] permite que a inteligência proceda a investigação da verdade... Isso porque a inteligência age por duas vias: a intuição [é o incorreto – necessita de uma evidencia sempre atual – experiência sensível] e a dedução [é o correto – encontra sua certeza na memória]. O modelo de ciência admitido por Descartes é o da ciência natural que, por intermédio do raciocínio geométrico aplicado à física, vem proporcionar a certeza [...] (id. Ib., p. 206-207).

O pensamento é para Descartes, única experiência capaz de resistir às ilusões dos sentidos, aos equívocos da ciência, ao delírio e alucinação, como discorre Matos (1993, p. 19) sobre Descartes:

Descartes começa suas observações sobre o conhecimento refutando a tradição, o passado, a memória – [...]. A erudição nada mais faz do que acumular os equívocos do passado, que recebemos desde a infância, quando não podemos ainda fazer o uso de nossa razão ou bom-senso.

Nossa mente – folha em branco – vai se preenchendo com borrões desordenados e, na idade adulta, não sabemos mais discernir entre o verdadeiro e o falso. Descartes não confia nos dados dos sentidos: nos sentidos e nos dados dos sentidos não há estabilidade, permanência, identidade. Se olho para o Sol, por exemplo, sou levado a concluir que o Sol é do tamanho que meus olhos vêem. Mas, pela razão calculadora, sei que é infinitamente maior [...]

Foi pensando, ou melhor, fingindo pelo pensamento que não tinha corpo, nem mãos, nem sangue, que não havia céu nem ar, que Descartes concluiu que sempre lhe restava o pensamento, porque, adormecido ou acordado, 2 e 2 somam sempre o número 4, e o quadrado não tem mais que 4 lados.

Essa forma de pensar de Descartes, segundo Guido (2002, p. 207), fez com que não acreditasse na escola do seu tempo, “pois a estrutura educacional estava calcada na autoridade teológica e não oferecia as condições para que o intelecto infantil chegasse, desde o início da sua instrução, a alcançar as coisas segundo a ordem natural”. Nesse sentido, Descartes

[...] considerava a filosofia medieval uma filosofia menor, adequada ao engenho infantil, sendo que seria preferível que as crianças e os adolescentes fossem treinados nos silogismos do que ficarem sem receber nenhuma instrução.

[...] Mas o que faz com que a criança seja vítima preferida tanto dos sentidos quanto das opiniões possuem um acordo acerca das coisas, os sentidos impelem para o imediato, e as opiniões conduzem ao falso... *Discurso do método* [...] é quase impossível que nossos juízos sejam puros ou tão sólidos como seriam, se tivéssemos o uso inteiro da nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiado senão por ela. (id. ib., p. 207-208).

A racionalidade de Descartes captura a criança com as amarras do saber sistematizado, disciplinado que é trancafiado nas “grades” curriculares do sistema educacional e a infância, dessa forma, é comprovada como impossibilidade para o pensamento. Que condição haveria para a infância, para a experiência? Que espaço haveria para a “criança desordeira” de Benjamin que

constrói cultura, se:

A racionalidade que separa sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento. Cabe ao sujeito, destituído de seus aspectos empíricos e individuais, ser o mestre e conhecedor da natureza; ele passa a dar ordens à natureza, que deve aceitar sua anexação ao sujeito e falar sua linguagem – linguagem das matemáticas e dos números. Só assim a natureza poderá ser conhecida, isto é, *controlada*, dominada, o que não significa ser *compreendida* em suas dissonâncias em relação ao sujeito e nos acasos que ela torna manifestos. (MATOS, 1993, p. 48).

Em Erasmo (1467-1536) também encontramos uma percepção de escola. Esta para o filósofo não é cárcere, “ergástulo”, por isso a educação não pode utilizar-se da violência ou dos castigos corporais, como mostra o autor (2002, p. 205):

A educação não pode ser uma atividade enfadonha, pautada pela palmatória e pela vara; e não é só isso: a criança merece cuidados especiais e deve ser tratada com atenção, de maneira que a sua natureza indefinida não encontre na convivência com o mundo adulto o incentivo para o seu embrutecimento. Essa atitude não deixa de transparecer a maneira de ver na criança a maldade que existe na mentalidade do adulto, uma projeção que o adulto faz sobre a criança, influenciado pela crença religiosa de que a natureza possui uma propensão para o mal, herdada de Adão [...].

Apesar da ressalva, de que o mal é transmitido à criança, com maior intensidade, pela convivência com as pessoas de comportamento condenável, ainda há concordância de que o mal é inato. O pensamento cristão até a época de Erasmo era discordante em relação à filosofia platônica no tocante ao julgamento do mal. Platão defendia a tese de que não existe uma alma má, pois todas contemplaram a idéia de bem; o mal, portanto, é a privação do bem, e só se sobrepõe ao bem quando o indivíduo recebe uma má educação. A posição de Erasmo parece estar entre a doutrina cristã e a filosofia platônica no tocante à propensão para o mal, advinda do pecado original. Em que pese a concordância entre Erasmo e Platão, de que o mal seja alimentado ‘pelas perversas companhias e da má educação’, Erasmo não abriu mão da doutrina cristã e da anterioridade do mal, ao mesmo tempo que sinaliza com a propensão para o bem.

Mas, o respeito aos elementos constitutivos do *ser criança* tal como conhecemos hoje tem suas origens nos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgados pela Revolução Francesa, sendo sistematizados por Rousseau (1712-

1778) na sua proposta de educação (1979). Atribui um sentido funcional à infância ao delimitar nas suas idéias de inocência as etapas do desenvolvimento intelectual e moral da criança e baseia seu programa de ensino em princípios utilitários objetivando a adaptação às normas e regras sob a tutela dos adultos. A idéia de uma infância inocente de Rousseau encobre na relação adulto/criança, a posição de dominador do primeiro e numa perspectiva ética, uma desvalorização do funcionamento moral da segunda devido à ausência da razão, como afirma (Ibid. p. 78): “Se as crianças tivessem razão, não precisariam ser educadas” e ainda: “É preciso prestar menos atenção às palavras que ela [criança] pronuncia que aos motivos que a levaram a falar. Este aviso, até agora menos necessário, torna-se da maior importância logo que a criança começa a raciocinar”.

Porém Durkheim (1858-1917) mostrou-se contrário a necessidade desse respeito ao *ser criança* (1984), pois foi quem primeiro buscou enlaçar a infância aos objetivos da escola moderna ao propor a “moralização” e a disciplina da criança, isto é, uma *pedagogização da infância*. Para o pensador esse ser de pouca idade precisa de uma educação com tais fins uma vez que

[...] além de questionadora, ela [a criança] passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquietta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou [...] sob influencia da circunstancia mais tênue (1984, p. 110).

Para controlar a instabilidade do humor da criança, Durkheim, com base no seu conceito funcionalista de socialização, elaborou três elementos fundamentais para a geração mais velha promover a educação moral das novas gerações, ou seja, a adequação às regras do jogo social, político e econômico. Desse modo, educar a criança para este pensador, significa moralizá-la no sentido de imprimir na subjetividade desta tais elementos da moralidade:

[...] educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) (Idem, p. 110).

Para Benjamin (1993, p. 115) “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso

desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [...]. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Com a experiência subtraída, com a idéia de um homem que é responsável pelo seu destino e com criança matematizada, emoldurada no que Foucault (1987, p. 179) chama de “*corpos dóceis*, aqueles que podem ser submetidos, aperfeiçoados e dominados, disciplinados, adestrados [...] é a forma de controle”. Corpos com movimentos monitorados por um controle minucioso das suas operações. As instituições se encarregam desse funcionamento onde a “disciplina”, através de uma mecânica do poder, exerce o “domínio sobre o corpo alheio para que opere como se espera, com técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (ib., p. 119). Apagam-se assim, os rastros de uma possível infância. Por isso já não nos importamos com a infância roubada das crianças que esse mundo escravizou e escraviza, das que perderam a magia da rua, dos quintais e dos brinquedos artesanais, das que encontramos dentro das escolas excluídas, sem voz, sem querer, sem identidade, por serem consideradas incapazes. Incapacidade, como já apontei que se justifica pela sua idade, mas que também se junta à sua condição de classe, de gênero ou, simplesmente, pela sua etnia. Não estranhamos uma criança que conhece bem os Direitos do Consumidor e uma escola que não conhece nada dos Direitos das Crianças. Fica a questão: Como educadores, que laços ainda são possíveis estabelecermos com as crianças?

As situações de barbárie se instalam na vida das crianças no interior das organizações como quem nada quer e tudo quer, mas que não nos toca porque perdemos as pontas que nos levariam a sua compreensão, daí a tentativa de traçar de forma sucinta as trajetórias que Kohan e Guido realizam para discutir o lugar que a infância ocupa em épocas distintas. Com isso, tenho em mente o dizer de Benjamin (1993, p. 196): “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação”, pois problematizar *a criança, a infância e a gestão da escola pública*, requer uma compreensão de que as organizações são dinâmicas, são estruturantes, e se dão do ponto de vista material e não-material, formam um espaço em que agentes sociais, munidos de instrumentos de trabalho, processam matérias-primas e as transformam em produtos finais (SROUR, 1998). Envolvem as subjetividades dos agentes individuais. Incluem também relações de saber e de poder, de maneira, que as mesmas põem em jogo uma teia complexa de relações. Enunciam assim diferentes tipos de relações coletivas:

*As relações de dependência* – irmanam prepotência e subserviência, imposição e conformismo [...]; *as relações de sobredependência* – justificam

soluções extremas e o uso da violência física e simbólica [...]; *as relações de independência* – enfatizam a individualidade autônoma e a crença na necessidade de o agente adquirir uma posição socialmente reconhecida contando tão somente com as próprias forças [...]; *as relações de interdependência* – enfatizam o coletivo, a co-responsabilidade e a cidadania”.(ib., p. 115-118).

Também busco nesses questionamentos Fernandes (1998, p. 112) ao ressaltar: “as instituições são habitadas. [...]. Ali nascem e morrem muitas expectativas de poder, de carreira, de realização profissional e pessoal, de vida”. É no interior das organizações que percebemos as contradições da sociedade contemporânea; são em seus diferentes tipos de relações que são destruídas ou construídas a relação do campo democrático. Para a autora, uma trama de leis é tecida desde a sua concepção:

Vai-se organizando e reorganizando o espaço, vai-se alargando ou restringindo o campo de trabalho, tudo isto num processo que é simultaneamente histórico, político, social econômico e cultural. Múltiplas lógicas se cruzam em cada instituição e fazem dela um fenômeno social total. [...] Assim, o espaço da instituição não é somente o espaço do instituído, do normatizado e o do pensado; é também o espaço do vivido, do esperado e do desejado. São duas tramas que se sobrepõem: a da atividade institucional e organizacional e a do desejo de todos os intervenientes. São dois códigos distintos da mesma mensagem. É da leitura de ambos, do constante decifrar das suas contradições que se pode entender a totalidade, o aspecto dinâmico daquela realidade. Aquilo que o desejo trama, interfere com o definido e o planejado. (ib., p. 112).

Assim, esses questionamentos se reúnem em um entendimento maior de que a escola não pode ser “masmorra”, “clausura” que aprisiona as pessoas na malha fina do “ser-assim”, dado imutável, oferecendo-lhes como alimento o sabor amargo da “consciência coisificada”.

Esta é, sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo (ADORNO, 1995a, p. 132).

Para evitar a barbárie, ou fazer com que a escola repense suas relações coletivas que podem lhe fazer clausura, é preciso que se conheça a condição interna e externa que a torna

assim. “O mero questionamento de como se ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor [...] esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição” (ib., p. 123 e132). Nesse sentido, é necessário um questionamento maior sobre a narrativa oficial expressa no conteúdo da Lei, no que diz respeito ao princípio democrático da *gestão da escola* e o entendimento de *gestão* expresso no tipo de relação coletiva estabelecida entre adultos e crianças dentro da escola nas tomadas de decisão.

Penso que quando nos propomos a questionar algo é porque existe a idéia de que “se as coisas não fossem assim como seria de outro jeito”. Exercício, que as crianças fazem muito bem, sempre brincando, de repensar a materialidade do mundo. Assim defendo a exigência de uma perspectiva compromissada com a dimensão da experiência crítica que concebe a *gestão da escola* como espaço de luta, de diálogo, de escuta, calcada no par “experiência/sentido” proposto por Larrosa (2002, p. 19), como estratégia de esclarecimento que possa produzir um espaço cultural, afetivo e intelectual no interior da escola:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Penso, que só será reconhecida a participação da criança como sujeito capaz de julgar e discernir as coisas, na medida em que, todos, adultos e crianças, sejam envolvidos nas tomadas de decisão na escola e se construam como sujeito da experiência, como sujeitos autônomos que questionam a vida, que movimentam o mundo e são movimentados por ele e, assim, fazem cultura. Desse modo, abrem-se possibilidades de rompimento da hierarquia entre mundo adulto e mundo infantil, passando a existir nesse lugar uma compreensão de que esses mundos se entrelaçam e se nutrem do mesmo “passadio”: a experiência do *entre* nas relações – a singularidade. Infante, portanto, será:

[...] todo aquele que está aprendendo a falar, ou seja, todos que estão em condições de serem sujeitos da linguagem, da história humana, da

experiência (Agamben). Na medida em que não falamos nem sabemos tudo, na medida em que o mundo não é o que (pensamos que) deveria ser e portanto ‘nossa’ história está inconclusa, nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. [...] um dos sentidos da educação de nosso tempo pode ser visto na restauração da infância, em criar as condições para a experiência, em gerar os espaços para que seja possível, em nós, a infância e a experiência, a infância da experiência e a experiência da infância. (KOHAN, 2002, p. 239).

Pensar, portanto, a *participação da criança na gestão da escola pública*, na contemporaneidade, exige compreender o complexo e multifacetado processo sócio-histórico da construção de uma concepção de infância e do papel que a escola vem desempenhando diante da *invenção moderna* de infância. Segundo Priore (2004), para uma compreensão da infância das crianças brasileiras, cabe-nos procurar nossas próprias respostas frente às teses de Ariès, uma vez que, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. O Brasil, com uma industrialização tardia, não deixou que tais questões florescessem, pois não possuía um sistema econômico que adequasse os indivíduos à esta nova realidade. Desse modo, ressalta a autora, a historiografia internacional pode servir-nos de inspiração, porém, não devemos tomá-la como bússola.

#### *4- A criança tem voz própria: sua participação na gestão da escola pública*

*Ao refletirmos sobre a difícil relação com as jovens gerações, sobre como e quanto estas se sentem, com frequência, estranhas e hostis em relação aos adultos, a suas instituições, suas cidades; ao pensarmos em suas duras inquietantes mensagens de agressividade ou de fuga, do vandalismo à droga, compreenderemos bem qual é o valor dessas experiências de participação infantil e que tipo de erro cometem o adulto, o administrador, o educador quando deixam de cumprir as promessas feitas.*

*(TONUCCI, 2005. p. 19)*

Há pelo menos duas décadas o tema da infância vem sendo debatido no Brasil. Entretanto, uma discussão sobre o direito de participação ativa da criança na gestão das organizações e instituições e, em particular, das crianças aqui tomadas como sujeitos da pesquisa (quais sejam, as que conseguem – em virtude da desigualdade socioeconômica sobre a qual se ergue a organização societal brasileira – realizar o direito de ascender ao ensino fundamental), na

gestão da escola pública é, praticamente, inexistente. Por isso, não conseguimos ainda refletir sobre as perdas impostas a essas crianças ao chegarem a esse nível de ensino, quando passam, em conformidade com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N°. 9.394/96, a ser nomeadas como *alunos* e não mais como *crianças*. Sabemos que tal modificação não é casual, pois está em disputa uma concepção de infância que, atravessando séculos, envolve a desigualdade no que concerne à distribuição do poder (e a seu exercício) entre adultos e crianças, desigualdade que se alia a um projeto de mundo que lhes é imposto ou dado a conhecer passivamente. Como considera Kramer (2003, p. 86): “A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos”.

Teoricamente, as investigações acerca da temática da infância e das questões sociais que a envolvem vêm sendo ampliadas, como venho tentando discorrer. Comparecem, contudo, por um lado, com maior freqüência, no discurso oficial que faz referência aos “direitos da criança”. Vimos, por outro lado, expandir a idéia de uma criança que, para além do seu atrelamento à subalternidade em relação ao adulto, precisa *adultizar-se*, ou seja, superar a idade prematura (KOHAN, 2002) o mais rápido possível. As mais pobres necessitam trabalhar desde a mais pouca idade para manterem-se vivas; as das classes abastadas, preparam-se, o mais cedo possível, para adquirir as competências e as habilidades necessárias para tornarem-se empreendedoras, isto é, adultos de “sucesso”. O trabalho, portanto, acompanha, nas sociedades de classes, o homem desde a mais tenra idade e a infância aprende a lidar com um vocabulário e um esquadramento do tempo e do espaço próprios do interior das fábricas e das empresas, tal como expresso no Art. 34 da LDBEN –9.394/96: “A **jornada** escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos **quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**” (**Grifo meu**). Ainda, conforme a referida Lei, em seu Art. 12, II, “Cabe aos **estabelecimentos de ensino** [...] **administrar** seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” (**Grifo meu**). Nesse sentido, este estudo supõe que em muito se assemelham a gestão da escola pública e a gestão de um estabelecimento industrial. Isso reporta ao questionamento que assim expresso: quais as condições e as possibilidades da participação da criança nas decisões referentes à sua permanência de quatro horas na escola? Esse questionamento justifica-se na medida em que a garantia desse “espaço” está assegurado na LDBEN N° 9.394/96, Art. 3° e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental-

DCNEF Nº 02/1998, Art 3º, VII, e reveste-se do discurso de autêntica formação para a democracia:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]. VIII – gestão democrática do ensino público [...]. Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]. (BRASIL, 1996).

Art 3º, VII- As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em conseqüência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares [...].(RAMOS, 2005)

Quando indiquei na introdução deste estudo que a escolha das escolas investigadas se deu a partir de algumas características apresentadas pelo diretor e por considerá-lo um dinamizador da gestão e, segundo o *Regimento das Escolas públicas estaduais Básicas do Estado do Pará*<sup>24</sup>, a administração geral da escola estará sob sua responsabilidade, desse modo, objetivo compreender como esse profissional, no contexto de uma área periférica, como a do Conjunto Paar, vem desenvolvendo as suas práticas político-administrativas junto às crianças, após a promulgação da nova Lei, que define que a gestão da escola pública deve ser democrática. Porém, considerando que ninguém se transforma em democrático por decreto, pois a promulgação de uma Lei não tem “poderes mágicos” para isso, uma vez que cada sujeito tem as suas próprias convicções e representações de mundo que definem suas opções políticas e orientam suas práticas nas suas relações com o outro, a Lei, portanto, será interpretada ou ignorada conforme as verdades desse profissional. Desse modo, este estudo, de acordo com Fortuna (2000, p. 19) não pode desconsiderar

[...] a dimensão subjetiva das práticas desses atores, com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus fantasmas, enfim, com toda sua história de vida, que entra como o dote que cada um traz consigo para o intercâmbio entre estas relações. Nesta troca, se inscreve a história coletiva, se

---

<sup>24</sup> Segundo o *Regimento das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica do Estado do Pará*, de 1988, em consonância com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96*, no seu Art. 19, define que “A administração geral da escola estará a cargo do diretor e vice-diretores” e, no Art. 21, determina suas funções: “O diretor deverá gerenciar as atividades administrativas e pedagógicas da unidade de ensino, empenhando-se na execução de uma proposta de trabalho integrada à comunidade e condizente com as necessidades da mesma, visando alcançar um melhor aproveitamento da unidade, enquanto espaço de construção do saber e formação da consciência crítica”.

constrói, se forma o sujeito coletivo. Por outro lado, o que cada um desses sujeitos traz inscrito sofreu a determinação impressa pela relação parental, que reedita a bagagem cultural e social que lhes são pertinentes.

Para situar esta questão, é importante ressaltar que o contexto de produção da LDBEN Nº 9.394/96, constitui-se do confronto de interesses entre os vários grupos envolvidos no processo da sua criação, que durou décadas. Esses grupos, a partir da década de 90, vêm a público mostrar seus reais interesses.

De um lado grupos de educadores, economistas, empresários, industriais, banqueiros, partidos políticos, sindicatos, ligados à elite dirigente do país e afinados com a dinâmica da política internacional hegemônica, defendiam o papel estratégico da educação no projeto neoliberal, com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais. A escola seria, portanto, a continuidade do que já vinha sendo desde a década de 30 em nosso país: o *locus* de preparação para o trabalho, ou seja, da competitividade, da prioridade da técnica. A gestão da escola estava na sua pauta de discussão, caracterizada pela preocupação com a gerência que deveria tomar os contornos da administração capitalistas e procurar servir as suas novas modalidades de trabalho. Logo, para esse grupo, caberia à comunidade escolar e local<sup>25</sup> uma participação na gestão da escola ajustada aos objetivos capitalistas (centralismo burocrático), sendo, portanto, o contrário de uma democracia participativa, quando muito, representativa. Pois, conforme Bordenave (1994, p. 41), “A participação não pode ser igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária”.

De outro lado, estavam os grupos de educadores ligados à educação popular, aos movimentos sociais, aos sindicatos e aos partidos políticos de esquerda. Defendiam a proposta de uma educação emancipadora, libertadora, capaz de promover a efetiva democracia participativa, pautada no diálogo e nas decisões coletivas. Visavam, desse modo, a construção de um sujeito humanizado e protagonista da sua história.

---

<sup>25</sup> Expressão conforme a LDBEN 9.394/96. Existem educadores que contestam esta expressão e utilizam o termo *comunidade educativa* ou *comunidade aprendente* para se referirem tanto aos alunos, profissionais da escola, familiares dos alunos e às pessoas e instituições públicas, privadas ou religiosas presentes no bairro onde a escola se situa, pois compreendem que todos se encontram em situação de troca de saberes, de aprendizagem, portanto, educando-se. Ressalto que utilizarei neste estudo a expressão da Lei porque é a que observo ser a mais utilizada nas nossas escolas estaduais.

No final dos anos 80, em especial os trabalhadores da educação, ligados a esses grupos organizados de contestação, segundo Paro (2001, p. 55):

[...] pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão.

Nos anos 90, grupos ligados ao projeto neoliberal, ficam extremamente fortalecidos com as novas diretrizes políticas traçadas na Conferência realizada em Jomtien pelo Banco Mundial, na Tailândia, e que contou com a participação de 155 países. Reformar a educação, na agenda do Banco Mundial virou prioridade.

É no interior, porém, do contexto de criação da nova LDBEN 9.394/96, que os sistemas educativos conhecem uma profunda transformação ocorrida no sentido de promover o ajuste à nova realidade político-econômica globalizada, impondo modelos de políticas educacionais às diferentes sociedades com o objetivo único de garantir a reprodução do capital e sua lucratividade. Assim, “a educação, fundamento da ideologia liberal [...], poderá de direito social transformar-se em uma mercadoria no setor de serviços” (LIMA, 2002, p. 4).

Assim, vimos a Reforma da educação, dos anos 90, envolta de tantas armadilhas, ser expressão dos anseios desses grupos, prevalecendo as propostas retiradas dos *lobbies* dos interesses privados porém, descritas com muita astúcia por parte dos legisladores no corpo da Lei 9.394/96. A nova Lei, no seu Art. 14 e incisos I e II, atribui aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, tendo em vista a participação dos alunos e dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como da comunidade escolar, tais como os Conselhos Escolares e equivalentes. Implanta-se, assim, o *novo* regime de *autonomia* das escolas, sob o apelo à cidadania, à participação e à democracia. A nova legislação implica, portanto, novas formas de organização da produção material e não-material na administração da escola.

A percepção crítica do que está nas entrelinhas de tais propostas exige uma interpretação minuciosa dos seus dispositivos, senão, cairemos nas suas falácias. A questão da autonomia da

escola expressa na Lei, revela um discurso conservador e privatista da educação. Discurso que confunde descentralização de poder com desconcentração de tarefas. Além disso, ao prever a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população (PARO, 2001, p. 55).

Nas minhas experiências profissionais venho observando, a literatura também tem mostrado, que uma boa parcela de diretores das escolas públicas, em desacerto com a democracia participativa, colocam em prática o projeto desse grupo hegemônico: uns, por opção política; e, outros, por se sentirem pressionados pelas esferas hierárquicas de poder que por qualquer desacato podem perder o cargo quando são temporários, ou, destituídos da função comissionada quando efetivos. Os temporários, geralmente, obtêm o cargo através de indicações de políticos ligados à coligação partidária que lidera a política estadual. E, no interior das unidades escolares onde muitos desses diretores atuam, vejo os conflitos se agravarem devido à ausência de diálogo, à centralização das decisões, à manipulação das ações dos conselhos, existindo, assim, uma participação forjada da comunidade escolar e local, pois é convocada apenas para ser informada das decisões já tomadas. São relações sociais que refletem o que essa sociedade tem de mais perverso: o seu autoritarismo. Observo, ainda, que muitos sujeitos nessas escolas não estão passivos, têm percepção do quanto são lesados por essa forma de administração e resistem às imposições burlando as regras, formando redes informais de poder, boicotando as propostas apresentadas pelos diretores e forçando o atendimento das suas reivindicações.

Existem, também, grupos de diretores de escolas de algumas áreas periféricas que se sentem impossibilitados de desenvolver uma gestão mais participativa, pois dizem não receber o apoio necessário da Secretaria de Educação, não conseguir intervir nas situações de violências dentro da escola, que advêm das próprias problemáticas que a comunidade local enfrenta, porque, também, não contam com a ajuda dos professores, uma vez que, estes, encontram-se desmotivados devido os baixos salários e às péssimas condições de trabalho, ou por possuírem uma formação precária que lhes impedem planejar ações interventivas.

Porém, existe um grupo menor de diretores que se mantem fiel ao seu projeto revolucionário, conta com o apoio da comunidade escolar e local, interpreta a Lei segundo suas convicções ideológicas, defende práticas políticas participativas, promove conjuntamente ações que atendem os reais interesses dessas comunidades, abre espaços de diálogo e de escuta, onde

cada sujeito tem garantido o seu direito à voz, envolve-nas no debate das suas problemáticas sociais e constrói mecanismos de lutas contra-hegemônicas. Sendo, dessa forma, intenções de uma distribuição mais igualitária de poder, de uma *autogestão*, que, segundo Bordenave (1994, p. 32-33) é

O grau mais alto de participação [...], na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Na autogestão desaparece a diferença entre administradores e administrados, visto que nela ocorre a autoadministração.

Neste grau de participação significa que todos os sujeitos envolvidos com a escola têm consciência de que a realidade pode ser mudada, sendo o fundamento da gestão democrática, que pressupõe a idéia de participação, isto é, do trabalho compartilhado, onde se tomam posições e agem-se sobre elas, em conjunto. Assim:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito. (LÜCK apud LÜCK, 2000).

Este é, portanto, o sentido de participação que tomo emprestado de Lück para, neste estudo, compreender *o espaço que a instituição educacional tem reservado à participação da criança e da infância*. Estendo o pensamento da autora às crianças porque entendo que estas têm voz própria e poder de influência para participar do mundo, tomando decisões, propondo, criticando e criando o novo.

Diante de tal sentido, convém, aqui, levantar as seguintes questões: o discurso oficial expresso na nova Lei atribuindo à gestão da escola um caráter democrático, de gerência compartilhada, com competência de estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas (LÜCK, 2000), tem contribuído para a abertura de canais de comunicação entre adulto e criança de forma a estender-se à participação da criança nas tomadas de decisão? O fardo histórico e sociológico – ao mesmo tempo, a “vestimenta” escolar infantil – que a criança carrega, sua identidade de “ser incapaz e inferior”, modificou-se? E a voz

dessa criança é ouvida? Na passagem de uma lei à outra, que mudanças ocorreram, de fato, na concepção de infância e na de gestão escolar? Quais mudanças podem ser verificadas nas práticas escolares? Ou pode-se afirmar que as mudanças ocorridas são alterações para que a escola se adaptasse à “ordem”?

No campo científico, a assunção das crianças como atores sociais inaugura um novo olhar sociológico sobre a infância, reconhecendo-lhes a cidadania epistemológica que a sociologia tem reservado aos adultos (QVORTRUP, apud ROCHA et al., 2005).

No campo social e político, impõe-se o reconhecimento dos seus direitos de cidadania. Do ponto de vista, porém, da substância dos Direitos da Criança (promulgado em 20 de Novembro de 1989) estes podem ser agrupados nos 3P's: Direitos de Proteção, Provisão e Participação, sendo mais veiculados os direitos de Proteção (direito ao nome, identidade, nacionalidade, contra os maus tratos e atos de violência do adulto) e os de Provisão (direito à alimentação, saúde, educação, assistência), enquanto que o de Participação, descrito no Art. 12: “A criança tem o direito de expressar sua opinião toda vez que são tomadas decisões que lhe dizem respeito, e sua opinião deve ser levada em conta na justa medida” –, tem sido negligenciado, quer do ponto de vista das políticas, quer das práticas sociais; do mesmo modo, é o que gera posições divergentes e traz à tona o legado sociológico que atrela a criança à idade da incapacidade e faz soar o clássico postulado durkheimiano sobre a educação sustentada na idéia de “ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social” (DURKHEIM, 1984, p. 17). É este postulado que, segundo Rocha et al (2005), “no campo sociológico alicerça um paradigma da reprodução social”, assume a criança como objeto, ou melhor, uma “tabula rasa na qual os adultos imprimem a sua cultura”.

Nesse sentido, a participação da criança na gestão da escola pública pressupõe o rompimento com o adultocentrismo e com o preconceito da “idade da incapacidade”. Admitir o direito da criança à participação é, desse modo, perceber as contradições entre a representação ideológica da criança como ser inferior, como *infans* (aquele que não fala), que foi normatizada e instituída e o desejo que a criança tem de ver garantido a sua forma singular de pronunciar o mundo. Admitir, também, esse direito, é romper com o modelo funcionalista de administração da escola, uma vez que, segundo Fernandes (1988, p. 116): “este modelo recusa teoricamente a possibilidade de influência de qualquer grupo que não tenha nem poder, nem prestígio, nem espaço da maioria”.

Reconhecer, pois, o direito de participação das crianças, implicaria, também, conforme Tonucci (2005, p. 153-4):

[...] quando os adultos tomam uma decisão que diz respeito também às crianças, precisam pedir a opinião delas. Após ouvir o parecer das crianças, os adultos devem levar isso em consideração. [...]. Todas as decisões tomadas na escola, como o horário das aulas, a quantidade de deveres de casa, o peso das mochilas, a organização do recreio, os problemas ligados à disciplina, ao interesse, ao prazer ou ao cansaço de aprender, interessam às crianças.

Acrescento que, para além dessa consulta extremamente importante, está o direito da criança de participar das eleições para diretores desde a escolha dos candidatos, assim como dos conselhos, na organização dos grêmios estudantis, na elaboração das atividades de integração que envolve a escola e a comunidade local, nas decisões voltadas ao emprego das verbas, na organização do espaço físico e do espaço normativo, na definição dos instrumentos de avaliações pedagógicas e de metodologias de ensino, na seleção dos conteúdos das disciplinas atrelada a uma concepção de currículo. Mas, para uma maior representatividade desse direito, deve estar assegurada de forma efetiva a participação da criança na elaboração e gestão do Projeto Político Pedagógico da escola.

Essas condições e possibilidades de participação da criança na gestão da escola, de alguma forma estão garantidas no Estatuto da Criança e do Adolescente devido à resistência dos grupos de pressão envolvidos com as causas sociais desses sujeitos, mesmo sendo notório que prevalece a ideologia hegemônica da tutela. Alguns diretores escolares também se fundamentam na interpretação crítica dessa garantia e voltam às tomadas de decisão para uma ação compartilhada entre adultos e crianças.

Considerando, portanto, que a cultura do autoritarismo tem raízes profundas na nossa sociedade que se atrela à hegemonia do projeto neoliberal da educação, Paro (2001, p. 250) aponta que a direção da escola pública, ainda hoje, encontra-se centrada, fundamentalmente, na autoridade investida do poder do diretor, apesar das “mudanças” propostas na “nova” Lei, assim penso que o diretor escolar situa-se muito mais próximo das esferas do poder decisório nas instituições escolares do que o restante dos segmentos que compõem a escola. Essa hipótese decorre do fato de que em minhas experiências pedagógicas junto às escolas estaduais, como já referi anteriormente, ainda percebo uma tendência de parcela significativa desses profissionais reproduzindo formas centralizadoras de poder que, advindas, hierarquicamente, da Secretaria

Estadual de Educação, submetida, por sua vez, às determinações da esfera maior de poder, à governança do Estado e, este, atrelado à política hegemônica neoliberal, controlam a forma de participação da comunidade escolar e local. Daí, desse modo também justifico a intenção deste estudo em tomar a escolha das escolas investigadas a partir de duas condições postas ao diretor escolar e não a outro membro participativo da gestão escolar como prevê a LDBEN N° 9.394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolar ou equivalente. (BRASIL, 1996)

Considera-se, assim, que o modelo de política pública educacional do Estado do Pará, por não estar desvinculado dos reais interesses econômicos dessa sociedade “mercadológica” e (LIMA, 2002), por isso “disciplinar” (FOUCAULT, 1987), funda-se no autoritarismo, no adultocentrismo. São, práticas que

“[...] com sustentação na ideologia do liberalismo econômico, carregam consigo um currículo oculto capaz de agir sobre as condutas dos próprios educandos que comungam dos tempos e espaços em que essas práticas se introduzem” (PARO, 2001, p. 14).

Nesse sentido, portanto, a questão-problema colocada neste estudo toma como reflexão a proposição de Fernandes (1988, p. 12):

[...] o espaço da instituição não é somente o espaço do instituído, do normatizado e o do pensado; é também o espaço do vivido, do esperado e do desejado. São duas tramas que se sobrepõem: a da atividade institucional e organizacional e a do desejo de todos os intervenientes. São dois códigos distintos da mesma mensagem. É da leitura de ambos, do constante decifrar das suas contradições que se pode entender a totalidade, o aspecto dinâmico daquela realidade.

São fios entrelaçados entre o discurso oficial, o normatizado e as expectativas dos sujeitos, fios que se entrelaçam por envolver em suas histórias de vida, experiências e representações de mundo. Desse modo, o discurso oficial da gestão democrática pode ser, no

interior da escola, desconstruído pelas condições postas pela *autogestão*, ou construído no prescrito pelo regimento interno das escolas, uma vez voltado ao comportamento que os adultos esperam de uma criança ideal (aquela que abdica de sua infância). Esta proposição confirma as reflexões de Benjamin (1993, p. 118) acerca dos hábitos esperados em espaços programados: “Nele, o ‘interior’ obriga o habitante a adquirir o máximo possível de hábitos, que se ajustam melhor a esse interior que a ele próprio”.

Desse modo, este estudo, também, considera, na busca de possíveis respostas às perguntas feitas ao tema em questão, o que Bosi (1994, p. 73) chama atenção: “A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo”.

## *5- Seguindo as pegadas do percurso metodológico*

### *5.1- Para construir um pensar relacional*

*Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que em nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo.*

*(BOURDIEU, 2001, p. 31)*

Algumas questões de método já foram delineadas anteriormente. Uma das questões centrais diz respeito ao meu envolvimento com o tema. Esta preocupação esteve permanentemente presente durante a construção deste estudo, pois as minhas naturalizações interiorizadas poderiam me levar a uma postura de não estranhamento, tornando insignificante o objeto estudado ao tentar antecipar-me produzindo pré-julgamentos, daí o exercício constante para “deixar o material falar” e aprender a pensar relacionalmente<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Ver Bourdieu, 2001.

Para Bourdieu (2001), a idéia do pensamento relacional permite, ao mesmo tempo, romper a idéia de indivíduo isolado agindo em volta de si mesmo e também a idéia de uma universalidade de categorias que espontaneamente se utilizam para pensar e qualificar os espaços a serem investigados. Permite, assim, pensar um *campo* a partir de suas próprias propriedades.

No *espaço social*, para o referido autor, está em enlace uma rede de relações visíveis ou invisíveis que definem a posição de cada um em relação à posição dos outros, isto é, uma posição social. Nesse sentido a *sociologia reflexiva* tem como foco pensar as relações que podem estar visíveis nas formas de coexistência, de sociabilidade, ou de relações entre indivíduos, ou ainda, de relações mais abstratas, mas estruturais, que organizam o *campo* da produção cultural num momento e num lugar dado.

Os *campos*, segundo Bourdieu, têm suas regras próprias, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. São desse modo, terrenos belicosos onde os atores travam suas lutas e estabelecem suas tramas. Assim, o *campo do poder* é um “campo de forças”, espaço de jogo interessado.

Nesse sentido, o *espaço social* constitui-se, desse modo, como espaço de diferenças no qual a posição de cada um se define em relação à diferença que se apresenta para com outra posição. Sendo, portanto, composto de vários microcosmos, ondulações onde Bourdieu aplica a noção de *campo*. Logo, estar em um determinado campo, significa apostar no jogo com os seus recursos e bens, um *quantum*, o suficiente de forças e social, ou de *capital* (econômico, cultural e social). Todo *campo* é um mercado onde se produz e onde se negocia um capital específico.

O *pensar relacionalmente* constitui-se neste estudo, portanto, em desafio de abandonar as imagens simplistas e unilaterais e o ponto de vista único, central, dominante, optando pelo proveito da pluralidade de suas perspectivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes (BOURDIEU, 1997).

## 5.2- *História de vida e representações*

A opção por tais procedimentos metodológicos, reivindicou o procedimento de *história de vida*, tendo em vista a mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e a

intersubjetividade como suporte de trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os narradores. Segundo Bourdieu (2002, p. 184), “A vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado [...]. O relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido”, estabelecendo relações inteligíveis entre estados sucessivos. Assim, o narrador torna-se “ideólogo da sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos ‘significativos’ e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência”.

Apreende-se com isso que a *história de vida* é uma expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva de uma razão de ser do indivíduo atrelada aos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade. Nesse sentido para Bourdieu (2002), as experiências anteriores têm preponderância sobre as posteriores na formação daquilo que somos. O que somos diz respeito à forma como nos movimentamos no *espaço social* e para o qual somos feitos. Este por ser um espaço de jogo interessado, constitui-se de diferenças no qual a posição de cada um se define em relação ao que está posto à diferença. Logo, cada indivíduo está no jogo com a sua “natureza”. Assim, a razão de ser de uma instituição é determinada pelos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes:

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na ‘vontade’ de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *hábitus* dos seus ocupantes, se geram as ‘vontades’ e no qual se define e se redefine continuamente, na luta - e através da luta - a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos (BOURDIEU, 2001, p. 81)

Bourdieu (2001, p. 61) compreende o *habitus* como “um conjunto de conhecimento adquirido e também um *haver*, um *capital*”, onde podemos encontrar

[...] o princípio ativo, irredutível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (isto é, o equivalente, historicamente construído e portanto historicamente situado, desse eu cuja existência, segundo Kant, devemos postular para justificar a síntese do diverso sensível operada na intuição e a ligação das representações numa consciência), mas essa identidade prática somente se entrega à intuição na inesgotável série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de aprendê-la como tal consiste talvez em tentar recuperá-la na unidade de um relato totalizante (como autorizam a fazê-lo as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do ‘falar de si’, confiança, etc). (BOURDIEU, 2002, p. 186)

O “falar de si”, para Bourdieu (2002), revela o campo das representações, pois a fala constitui expressão das condições da existência, representa o pensamento, revela condições estruturas, sistemas de valores, normas e símbolos, transmite representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Desse modo, as nossas representações são construídas desde os nossos primeiros contatos sensoriais com as situações cotidianas e revelam a forma como interiorizamos um conjunto de estruturas que refletem inevitavelmente as condições sociais em que elas foram adquiridas (estruturadas), explica:

De facto, os esquemas de percepção e de apreciação que estão na origem da nossa construção do mundo social são produzidos por um trabalho histórico coletivo, mas a partir das próprias estruturas deste mundo: estruturas estruturadas, historicamente construídas, as nossas categorias de pensamento *contribuem* para produzir o mundo, mas dentro dos limites da sua correspondência com estruturas preexistentes. (2001, p. 238).

Assim, as categorias mentais são resultado da incorporação das divisões sociais e definem para cada indivíduo a maneira de classificar, falar ou atuar. Nesse sentido, a representação que o indivíduo tem de si mesmo e a representação que tem dos outros, se traduzem através de *estilos de vida*.

Conforme Bourdieu (2001), a identidade social advém da percepção que cada grupo mostra de si mesmo e que se remete à incorporação mental coletiva de esquemas de percepção. A definição da identidade social é dada a partir do ser percebido por si mesmo ou pelos outros. Esse movimento consiste na luta constante de classificações. Aquilo que um indivíduo pronuncia, enuncia, pensa, classifica (recursos inerentes ao mundo das representações), revelam a posição que ocupa no mundo social. Ao longo da sua vida um indivíduo pode ocupar posições diferentes, pois pode produzir mudanças. Desta maneira, não se pode pensar a vida de um indivíduo sem situá-la de forma relacional, dentro do espaço global, ou específico no qual se encontra. A trajetória individual se apresenta, assim, vinculada a um mundo social inteiro, ou seja, situa-se em relação com os outros. Nesse sentido, a biografia sempre implica coletividade.

O que somos, portanto, consiste no esforço contínuo, em forma de processo, para construir nossas identidades sob bases complexas de relações hierárquicas de diferenças culturais e relações desiguais de poder, como refere Gullestad (2005, p. 513), “O que o indivíduo se torna depende dos esforços reconstitutivos em que ele ou ela se envolve”.

### 5.3- *Trajetórias de campo.*

O trabalho de campo teve início em outubro de 2005, encerrando-se em abril de 2006 com alguns retornos até o mês de junho deste ano. Durante esse período, foram realizadas visitas e *observações*<sup>27</sup> registradas no *diário de campo*, bem como coleta de documentos junto à diretoria da escola. As atividades do trabalho de campo podem ser agrupadas em sistemáticas e assistemáticas. As primeiras foram aquelas cuja realização estava prevista no planejamento do trabalho de campo. As atividades assistemáticas se referiam principalmente a entrevistas e observações e eram provocadas por fatos ou relações que, não tendo sido previstos, chamavam minha atenção que, ou apenas registrava o evento ou também intervinha fazendo perguntas ou participando de conversas. Todas as pessoas na medida que iam sendo envolvidas na pesquisa, eram por mim informadas acerca das minhas atividades estudantis, profissionais e dos objetivos da mesma. Logo, quando recolhia os depoimentos orais eles sabiam que estavam diante de uma Socióloga que era funcionária da Secretaria Estadual de Educação. Mas, sempre esclareci a instituição a quem se destinava este estudo, no caso, Universidade Federal do Pará-UFPA, curso de mestrado em Serviço Social.

As *observações* se fizeram mais intensamente no âmbito da escola, mas estiveram presentes também na comunidade. Nesta, restringiu-se, basicamente, à observação do conjunto e às condições de moradia, dos equipamentos públicos e de conversas informais com funcionários de outras escolas moradores do conjunto. Geralmente, o tema da conversa se dava entorno do seu processo de ocupação e das várias formas de violências que o conjunto enfrenta e que afetam as crianças. Nas unidades escolares, as observações se realizaram através de conversas informais com as crianças e com os professores dentro e fora da sala de aula, com os diretores, com os “responsáveis” pelas crianças, com os funcionários e “participando” dos eventos festivos. Sempre fui recebida com muita gentileza pelos professores, funcionários, diretores e crianças, mas é importante ressaltar que senti muitas dificuldades em realizar tais observações porque eu percebia uma certa insegurança por parte dos diretores com relação à pesquisa, tanto que muito raramente

---

<sup>27</sup> Sob a orientação de Richardson (1989)

eu fazia anotações diante das pessoas. Todas as observações foram registradas no diário de campo (101 páginas manuscritas).

Essa dificuldade foi maior na “Escola Amazonas” devido a diretora o tempo todo querer conduzir os meus passos dentro da escola, sempre marcava o dia que eu deveria voltar e tentou criar uma barreira entre mim e as crianças quando dizia para elas que eu era psicóloga, outras vezes dizia que eu era Assistente Social e que estava ali para observar o “mau comportamento” delas. Em decorrência dessa atitude da diretora, levei mais de dois meses para iniciar as entrevistas e, durante esse tempo, investi na aproximação com as crianças e com os professores, buscando a confiança deles.

Esse tempo de aproximação me possibilitou perceber o confronto entre o discurso e a prática tanto dos professores quanto dos diretores e me propiciou também tomar contato com a forma como as crianças se relacionavam com a organização das escolas, que serviram de subsídios para uma conversa mais fluente com os entrevistados. Logo de início quando percebi a situação que me encontrava, optei por não revelar os nomes verdadeiros das pessoas e das escolas, pois, caso contrário, poderia causar sérios problemas a elas. Ao longo do tempo, também ocorreram outras situações que ratificaram essa escolha, como o pedido dos professores durante as entrevistas para não gravar determinados comentários e também as perguntas que os “responsáveis” pelas crianças faziam quando estavam preenchendo o questionário se eu iria mostrar para a diretora e se não teria o risco dela saber o que eles estavam escrevendo. Com relação a isso, sempre deixei muito claro que seria mantido sigilo absoluto com relação às fontes de informação. Desse modo, tanto os nomes das escolas, quanto os de todas as pessoas que conversei diretamente, pertencente ou não às escolas, são fictícios, exceto os das pessoas públicas citadas pelas diretoras nas entrevistas, que por serem públicas, foram mantidos.

Mesmo com todas as orientações de Kramer (2002) não consegui encontrar uma forma para que essas pessoas pudessem ser de direito sujeitos da pesquisa, isso muito me incomodou e optei pelos nomes fictícios. Deixar que as pessoas escolhessem seus nomes, também não foi possível, devido os nomes se repetirem e complicariam o momento de identificar os relatos, principalmente, com as crianças que estavam em um número sempre grande. Com estas, vivi o drama maior! Porque o meu referencial teórico concebe a infância como categoria social e entende a criança como autora, sujeito que tem voz própria, sujeito da história, pessoa que produz cultura. Mas, de muitas formas elas estão presentes aqui com o “coração na boca, peito aberto”.

Quanto às *entrevistas*, no interior das escolas foram feitas um total de 45 entrevistas, sendo que 24 na “Escola Pará” e 21 na “Escola Amazonas”. Nesta, 2 foram realizadas com a diretora do tipo *em profundidade*<sup>28</sup>, 3 individuais com os professores, 1 com um pai de aluno e 15 com as crianças. Entre estas, 10 individuais e 5 com *grupo focal*<sup>29</sup>, sendo grupo de três (uma entrevista), de cinco (três entrevistas) e de quatro (uma entrevista), perfazendo um total de 32 crianças envolvidas nos dois turnos: manhã e tarde. Na “Escola Pará”, também 2 entrevistas em profundidade com a diretora, 5 individuais com os professores, 1 com um funcionário e 14 com as crianças. Entre estas, 8 individuais e 6 com grupo focal, sendo grupo de onze (duas entrevistas), de doze (duas entrevistas), de dezesseis (uma entrevista) e de quinze (uma entrevista), perfazendo um total de 77 crianças envolvidas nos três turnos: manhã, intermediário e tarde. O *corpus* da pesquisa, portanto, está constituído de 300 páginas digitadas.

Por concordar com Gaskell (2002, p. 70-71), a quantidade das entrevistas não foi privilegiada, pois “mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada”<sup>30</sup> e também a quantidade de crianças em cada grupo, porém, esses números não surgiram aleatoriamente, mas das expectativas e pistas que os sujeitos apontavam entorno da pesquisa. Mesmo contrariando Gaskell, que orienta que um grupo focal tenha no máximo de seis a oito pessoas, não poderia naquele momento, na “Escola Pará”, ignorar a vontade das crianças de participar das entrevistas e como, também, o meu contato com elas sozinha era pouco, desperdiçando a oportunidade, entendo que resultaria em perdas significativas. Teve uma turma desta escola que fez a professora me procurar para entrevistá-la e, como o local das minhas conversas com as crianças era sempre a sala de aula, não teria como

---

<sup>28</sup> Na entrevista em profundidade a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vistas pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos. (GASKELL, 2002, p. 75).

<sup>29</sup> O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social onde os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo. É [...] um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo. [...] A emergência do grupo caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, esse sentido de um destino comum presente quando dizemos ‘nós’. (GASKELL, 2002, p. 75).

<sup>30</sup> Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte compartilhada. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. Gaskell (2002, p. 71).

ficar apenas com três, quatro ou cinco no máximo e, dispensar as outras, seria extremamente frustrante para elas. Caso pedisse para conversar com grupos separados, as crianças perderiam praticamente um dia de aula e seriam prejudicadas e, ficando na sala de aula com a turma, a professora deixava as atividades para um outro dia<sup>31</sup>.

Para chegar até o momento das entrevistas com as crianças, nas duas escolas, fui ao longo do tempo criando formas de aproximação: logo de início pedia um tempinho da aula do professor para conversar com a turma e me era concedido, aproveitava para conversar sobre a pesquisa e já ia explorando algumas perguntas do meu *tópico guia*<sup>32</sup> algumas vezes, muito raro, ficava no pátio conversando com elas porque na maioria das vezes estavam na sala de aula. No caso da “Escola Amazonas”, uma situação desafiadora me foi imposta pela diretora da escola para entrevistar as *crianças*, que foi o fato dela apontar as crianças que considerava “aluno-problema”<sup>33</sup>. Alegava que os entrevistando eu poderia ajudá-la com mais informações sobre as suas famílias e seus comportamentos. Muito me incomodou essa situação e, num primeiro momento, expliquei-lhe que esse não era o objetivo da pesquisa, mas continuou insistindo e algumas perguntas comecei a me fazer: por que essas crianças estavam rotuladas de “alunos-problema”? O que teriam essas crianças a dizer sobre a escola? O que as diferenciava das outras crianças? Resolvi, então, entrevistá-las e aproveitava para esclarecer meus reais objetivos e deixá-las à vontade. O número, nesse caso, dependia da indicação da diretora. Ressalto, que a contribuição dessas crianças à pesquisa é inquestionável. Alguns momentos foram extremamente desconfortantes porque quando as crianças chegavam até a mim já estavam informadas que eu estava ali para observá-las. Em decorrência disso, entre todas as entrevistas realizadas com as crianças, nesta escola, apenas três não foram audiogravadas, que foram com três crianças entre aquelas que a diretora chamava de “aluno-problema”, pois no momento não estava com o gravador em mãos e a diretora insistia porque eles já iriam entrar de férias e iriam passar para uma outra escola, uma vez que eram alunos da 4ª série. Optei, então, pelo registro escrito mesmo sabendo das implicações das limitações da minha memória e colocando em xeque as orientações metodológicas da História Oral, mas não poderia perder a oportunidade de ouvir essas crianças.

---

<sup>31</sup> Penso que esse dado sirva para reflexões sobre metodologias empregadas nas investigações com crianças.

<sup>32</sup> Sob a orientação de Gaskell (2002). Questões temáticas: o que é ser criança? Como é ser criança na escola? Como é a escola? Como gostaria que fosse a escola? Sobre os mecanismos de ação coletiva na escola.

<sup>33</sup> Expressão da diretora da “Escola Amazonas”.

Em um dado momento, comuniquei a diretora que iria entrevistar as crianças que ela não considerava “aluno-problema”, pois precisava ouvi-las também e passei a visitar a escola com mais frequência sem marcar datas, numa dessas vezes, ela estava ausente e consegui reunir as crianças para as entrevistas com o consentimento dos professores. É importante dizer que as crianças se aproximaram espontaneamente.

E, na “Escola Pará”, entre todas as entrevistas realizadas com as crianças, apenas cinco com grupo focal não foram audiogravadas, devido à experiência de ter gravado uma e não ter sido muito proveitosa porque, como já foi dito, sempre conversava com elas na sala de aula durante os minutos que o professor consentia, o número de crianças era grande e, quando viam o gravador, todas queriam falar ao mesmo tempo comprometendo a qualidade da transcrição. E, também, nesse caso, optei pelo registro escrito e o resultado foi bem melhor. Mas, a forma como conduzi tais entrevistas, por mais difíceis que tenham sido, o objetivo foi alcançado que era o de dar à criança as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz e protagonismo a essas pessoas de pouca idade.

Na “Escola Amazonas”, as crianças eram mais retraídas e por mais que eu as estimulasse algumas tinham mais dificuldades de se expressar e esse fato me incomodou a ponto de querer saber o que aquelas crianças tão caladas tinham guardado dentro de si que não verbalizavam, enquanto outras estavam me falando das suas brincadeiras, fazendo denúncias com relação à escola, levantando problemas e propondo soluções. Decidi, então, pedir-lhes *desenhos*<sup>34</sup> que representassem os temas que havíamos conversado. Recebi uma gama de desenhos tanto das crianças que ficavam caladas quanto daquelas que falavam. Muitas delas desenhavam uma florzinha e escreviam com letras coloridas “Eu te amo tia Socorro”. Confesso que foi um momento muito importante para mim quando recebia esses desenhos porque era como um termômetro me sinalizando que já havia conquistado suas confianças e, aquela idéia de que eu estava lá para observar seus “maus comportamentos”, estava se desconstruindo.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas (MOREIRA, 1991, p. 20).

<sup>35</sup> É importante ressaltar que esses desenhos tiveram uma importância muito grande para a minha aproximação e o conhecimento de algumas particularidades das crianças, porém não tive como objetivo analisá-los, por isso não estão aqui apresentados.

A escolha dos *professores* para entrevistas<sup>36</sup> procurou garantir os que trabalhavam no mínimo nos dois turnos diários com as crianças. Não pude fazer outras escolhas porque percebi que não se sentiam muito à vontade para falar sobre o assunto e me coloquei à disposição das suas disponibilidades. Na “Escola Amazonas”, quando abordei uma professora recusou a entrevista em um tom áspero. Uma professora foi indicada pela diretora porque a considerava uma “professora-problema”<sup>37</sup> e achei importante ouvi-la pela mesma justificativa que me fez ouvir os “alunos-problema”.

A escolha dos *diretores* para entrevistas foi feita previamente no projeto de pesquisa, procurando garantir duas condições entre eles: um que morasse no conjunto desde a sua fundação<sup>38</sup> e outro que residisse em um bairro mais afastado e urbanizado, ou em outros municípios das proximidades mais desenvolvidos. A intenção de estabelecer tais condições consistia justamente na recolha da representação de criança do diretor que mora na área do Paar e que vivenciou a sua história de ocupação como migrante, que enfrenta de alguma forma as mesmas dificuldades das crianças devido à precariedade dos serviços básicos, que vivencia as situações de violências que se apresentam cotidianamente, que tem uma aproximação maior com os familiares das crianças e que já ascendeu socialmente em relação à maioria das pessoas do bairro; e, a representação de outro, que reside em um município mais desenvolvido em relação ao município de Ananindeua, possuindo, portanto, mais acesso aos serviços básicos, mais segurança, por isso, os casos de violências são menores e, devido à distancia, tem menos tempo de aproximação com as crianças e suas famílias e, a precariedade dos serviços, não interfere de maneira grave na sua vida. Essas condições levantaram um questionamento: que relações são estabelecidas com as crianças do conjunto quando o diretor é um membro da comunidade e quando não é? Para tanto, foram realizadas entrevistas em profundidade através da técnica da *história de vida*. Iniciei solicitando-os a explicitação das suas próprias experiências de ter sido criança, a partir da questão: quais as suas memórias de infância? E, em seguida, das suas representações acerca da criança e da infância. Estas questões desencadearam a explanação de

---

<sup>36</sup> Questões do tópico guia: o que é uma criança? O que é a infância? Quem é a criança que frequenta a escola? Sobre os mecanismos de ação coletiva.

<sup>37</sup> Expressão da diretora da “Escola Amazonas”.

<sup>38</sup> A área de ocupação tem apenas dezesseis anos.

temas específicos relacionados à vida profissional, à relação da criança com as escolas investigadas, à gestão da escola e ao envolvimento comunidade escolar e local com a escola.

Quanto aos “*responsáveis*” pelas crianças, foi aplicado um *questionário*<sup>39</sup> com perguntas *fechadas* e *abertas*, envolvendo as questões: parentesco com as crianças, trabalho, renda familiar, moradia, moradores na casa, trabalhadores e/ou estudantes, a criança e a vida doméstica, sobre o Paar, sobre a escola, sobre o lazer. Teve por objetivo obter informações acerca das condições familiares da criança e da relação da sua família com a escola. Na “Escola Pará” foram aplicados 15 questionários. Poderia ter sido um número maior, mas como já estava no final do ano letivo pouco iam à escola. Fiquei esperando o dia que iriam pegar o boletim das crianças, mesmo assim a maioria deles disse que não podia ficar respondendo o questionário porque tinha deixado crianças pequenas sozinhas em casa, alguns estavam fazendo o almoço, outros iam ao médico e outros tinham que pegar o boletim dos filhos mais velhos em outras escolas. Fiquei com os quinze que se dispuseram a respondê-lo em uma sala de aula desocupada, todas as questões foram lidas, as dúvidas foram esclarecidas, respondiam em silêncio e depois me devolviam. Na “Escola Amazonas” foram aplicados 37 questionários. Pela mesma situação da “Escola Pará”, o número não foi maior, porém obtive melhores resultados. Durante o preenchimento do questionário surgiram questionamentos entre eles e fizeram vários comentários à respeito das relações das crianças e das suas com a escola. Alguns pediram para escrever o que estavam dizendo nas costas das folhas que estavam em branco. Em um dado momento o debate se acirrou, parecendo que pela primeira vez estavam falando sobre tais questões. Foi um momento muito importante para a elaboração de novas questões a serem investigadas. Um pai de uma menina levantava uma série de questões, pedi para gravar uma entrevista e aceitou.

Quanto aos *funcionários*, realizei apenas uma entrevista com o Orientador de Pátio<sup>40</sup> da “Escola Pará”, também não foi possível gravar porque não podia ausentar-se do pátio e do portão da escola e sempre tinha alguém para atender, o barulho da rua prejudicaria sobremaneira a gravação. A entrevista foi feita através de uma conversa informal. Nesta escola os outros funcionários (merendeiras, serventes – pessoal de apoio), como eram temporários, estavam sendo

---

<sup>39</sup> Sob a orientação de Richardson (1989).

<sup>40</sup> Tem função parecida com as dos antigos *Inspetores*, porém ocupa-se também do serviço de portaria e de segurança da escola. São profissionais de uma empresa privada que o Estado contrata. Começaram a trabalhar nas escolas estaduais a partir de 2006. Interessei-me em saber que tipo de orientação eles recebem dessas empresas no trato com crianças.

destratados e substituídos pelos da empresa privada, o secretário sempre estava muito ocupado e dificultou uma aproximação. A “Escola Amazonas” não possui esses funcionários, estava aguardando o Estado contratar, tinha apenas um porteiro que durante a pesquisa foi também destratado e não tive a oportunidade de conversar com ele.

Todas as entrevistas foram realizadas através de perguntas “simples”, em linguagem usual, procurei deixar os *narradores*<sup>41</sup> o mais à vontade possível para fazer seus relatos. Procurei manter uma relação de empatia e de compartilhamento. Desse modo, a entrevista está aqui compreendida como uma experiência compartilhada, onde o diálogo determinou a estrutura do texto narrativo e a sua posterior forma transcrita. O diálogo demarcou, portanto, as pegadas de um encontro conflituoso, porém, com toda a riqueza da diferença de opinião, de ação, de visão de mundo, de cultura<sup>42</sup>.

Concluídas as entrevistas, a fase seguinte, a de *transcrição* das fitas, considerei-me como a pessoa mais indicada para fazer esse trabalho, pois uma entrevista não se reduz às palavras pronunciadas, ao conteúdo, mas ao enlaçasse de uma série de expressões: pausas, silêncios, gestos, exclamações, hesitações, ou seja, qualquer aspecto não captado pelo gravador<sup>43</sup> que dão sentidos à narrativa e, somente eu por estar presente neste momento, poderia registrá-las. Também envolve relações complexas e não-pacíficas entre o oral e o escrito e é preciso ter clareza de que ambos têm características autônomas e funções específicas<sup>44</sup>. Dessa forma,

---

<sup>41</sup> Este estudo opta pela categoria *narrador* a partir dos esclarecimentos de Fernandes (2005, p. 159): “a categoria que melhor se enquadra, em meu entender, aos propósitos da história oral não é a de informante e sim a de *narrador*. Isto porque acredito que o interlocutor do pesquisador não presta uma mera informação, pontual, que depois pode ser descartada ou recortada; ou mesmo que o narrador seja um ‘bate-paus’ ou alcagüete. Há de se vê-lo com a seriedade que se devota a um cidadão, a um ser histórico, que narra a sua experiência como participante de um contexto amplo – mesmo que não seja o protagonista – e que tem ponto de vista e concepção de mundo acerca de si e de outros. E quem narra, na estrutura narrativa, nada mais é do que o narrador”.

<sup>42</sup> [...] o conflito não é sinônimo de desavença, no caso da entrevista, e sim a possibilidade de se construir um texto rico em narratividades, descrições, reflexões. (FERNANDES, 2005, p. 159).

<sup>43</sup> A posição e o exato comprimento de pausa têm uma importante função no entendimento do significado do discurso, pausas gramaticais regulares tendem a organizar o que é dito em torno de um modelo referencial basicamente explicativo, ao passo que pausas de posição e comprimento irregulares acentuam o conteúdo emocional, e pausas rítmicas muito pesadas lembram o estilo de narrativas épicas. Muitos narradores desviam-se de um tipo de ritmo para outro na mesma entrevista, quando sua atitude em relação à matéria em discussão muda. Naturalmente, isto pode somente ser percebido se se ouve, não se lê. (PORTELLI, 1997, p. 28).

<sup>44</sup> A coerência no texto oral não é a mesma coerência do texto escrito. Neste, a coerência é muito mais interna, e deve ser assegurada estritamente pela palavra pela grafia. No caso do oral, a performance é o que engloba o todo para dar a medida expressiva da narração, ou seja, palavra e corpo estão enraizados na história, seja no tom da voz ou na escritura do gesto e do semblante. Assim é o que pode aproximar e estreitar o oral e o escrito é o gênero dramático, a

segundo Portelli (1997, p. 26), “requerem instrumentos interpretativos diferentes e específicos”. Por assim entender, este estudo adotou como proposta de transcrição o modelo utilizado pelo Projeto “Rotas do Mito” da Universidade Federal do Pará – UFPA/Centro de Letras e Artes exposto por Fernandes (2005) que tem como objetivo a transcrição não fonética e fonológica e, sim, semântica<sup>45</sup>.

Para uma melhor sistematização destaco as seguintes orientações em acordo com o referido autor (Idem, p. 162-4) seguidas neste estudo.

- As vozes do narrador/entrevistado e do pesquisador/entrevistador devem ser marcadas distintamente no texto. Utiliza-se a fonte TIMES NEW ROMAN ou ARIAL na transcrição da voz do pesquisador durante a entrevista assim como na escritura de seu texto (neste caso, dissertação) em que a transcrição faz parte como registro oral. No caso da transcrição da narrativa do entrevistado altera-se a fonte para COMIC SANS MS, pois outro destaque deve ser dado ao texto de gênese oral, ou seja, procura-se ressaltar a procedência diversa dos discursos presentes – cultura escrita e cultura oral – para chamar atenção que estamos face a um saber da ciência e outro da experiência. A opção por esta fonte no discurso oral é em decorrência dela simular, por seu caráter mais cursivo, o manuscrito (repara-se na grafia da letra a), que no meu entender [do autor] está mais próximo do corpo, como a voz, sem intermediação de instrumentos mais mecânicos, como o computador ou a máquina de escrever. Todavia, tanto no texto do narrador como no texto do pesquisador o tamanho da fonte deve ser o mesmo, para se oferecer uma melhor visualização na leitura. Os números devem ser grafados por extenso.
- Além do destaque na fonte, deve-se perceber que o espaçamento na página conferido a um outro discurso é o mesmo, isto é tal qual o texto do pesquisador o texto do narrador merece ocupar todo o espaço da página, como se fosse também o texto de quem constrói solidariamente o texto científico.
- Outro detalhe é que o espaçamento entre o texto do pesquisador e do narrador deve ser de duas entradas, para chamar a atenção de que uma outra voz irá falar a partir daquele momento.

---

escrita teatral, porque entre o narrador e o dramaturgo a diferença é de sentido: enquanto este escreve para encenar, aquele encena o que será escrito pelo pesquisador. E aqui talvez resida a riqueza da narrativa oral, pois ela é escrita a duas mãos, ou melhor, entre a voz e a mão, em duas modalidades. (FERNANDES, 2005, p. 161).

<sup>45</sup> [...] pois [...] interessa a diversidade cultural impressa nos sentidos construídos pelos narradores bem como o arranjo final dado a esses sentidos pelo pesquisador, que afinal é quem será o construtor da versão última em que a narrativa oral se posta. De qualquer maneira, não estamos desatentos ao fato de que a transcrição deve prezar pelo uso de linguagem conferido pelo narrador, seja ele de que classe social e escolaridade for (IDEM, 2005, p.166).

## Grade de transcrição:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras e/ou expressões	(...) reticências entre parênteses	Então eu (...), aí não deu.
Palavra/expressão não muito compreensível, com transcrição próxima à pronuncia ouvida	(folcror) transcrição entre parênteses	É verdade que o (folcror) daqui é muito rico!
Pausa, com palavras/expressão não concluída, em suspensão.	... reticências	O certo é que ... é muito difícil lembrar dele.
Pausa preenchida com excitação.	Eh, ah, oh, ih Sons mais ou menos claros ao final da pausa	Então, eh, eu não acreditei. Ih, cumpadre, o bicho pegou!
Truncamento ou corte abrupto na produção do narrador.	/ barra no ponto de corte da palavra/expressão.	Eu queria dizer/foi difícil
Ênfase ou acento forte	<b>TÊM</b> Uso de maiúsculas	Os políticos <b>TÊM</b> a mínima vergonha
Silabação: palavra pronunciada silabadamente.	<b>Im-pos-sí-vel</b> Separar as sílabas	É im-pos-sí-vel não ficar indignado.
Superposição, simultaneamente de vozes: a segunda voz, de narrador secundário, em linha separada e entre parênteses.  Digressão narrativa: comentários que quebram a seqüência temática, desvio temático.	(eu estava com medo)  -- entre parênteses	O cumpadre chegou (Eu estava com medo)  A comadre - era muito alegre - saiu correndo e gritando

Comentários ou intervenções do entrevistador na gravação.	[ ] entre colchetes.	Eu estava todo arrumado [o senhor era novo?] <i>sim, eu era!</i>
Manifestações extralingüísticas do narrador.	(RISOS) identificar entre parênteses a manifestação, com maiúsculas.	Eu gosto tanto do Boi que já me apelidaram de carrapato (RISOS).
Prolongamento da pronúncia de sílaba, no meio e no final de palavra.	<u>Então</u> ; <u>barraco</u> ; <u>nunquinha</u> Sublinhar a sílaba prolongada.	<u>Então</u> , quando eu vi, ela armou o maior <u>barraco</u> . Eu <u>nunquinha</u> quero ver ela.
Palavra ou expressão desconhecida do transcritor ou que represente uma especificidade da cultura do narrador.	<b>Sarandagem</b> Usar negrito na palavra ou expressão.	Na feira, aqui em Cameté, só se encontra a <b>sarandagem</b> , o peixe bom se foi!

Chegar, ao *ponto de saturação* (DUARTE, 2002) foi um desafio, pois a pesquisa com fontes orais não se pode esgotar dados<sup>46</sup>. Neste estudo, o trabalho de campo foi interrompido quando avalei que com o material obtido era possível: 1) identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão; 2) identificar valores, concepções, idéias, referenciais simbólicos que organizam as relações no interior da escola, buscando compreender seu *ethos*<sup>47</sup>; 3) construir as histórias de vidas dos sujeitos a partir das fontes que já estavam à disposição; 4) descrever e analisar

<sup>46</sup>Segundo Portelli (1997, p.36), é impossível exaurir a memória completa de um único informante, dados extraídos de cada entrevista são sempre o resultado de uma seleção produzida pelo relacionamento mútuo. Pesquisa histórica com fontes orais, por isso, sempre tem natureza inconclusa de um trabalho em andamento.

<sup>47</sup> Entendido como aspectos morais, estéticos e valorativos de uma cultura determinada.

diferentes situações de envolvimento da criança com a escola e construir hipóteses relativas às possibilidades de sua participação; 5) configurar algum nível de generalização no que diz respeito às relações entre adultos e crianças.

Quanto à *análise dos dados*, este estudo adota uma técnica essencialmente qualitativa e interpretativa: não utilizou categorias predeterminadas para a leitura dos resultados; pelo contrário, as categorias surgiram a partir da organização do material coletado.

Como proposta de interpretação, considere adequada a este estudo as orientações de Minayo (1994, p. 77) sobre o *método hermenêutico-dialético*<sup>48</sup> ao situar a fala dos atores sociais em seu contexto para melhor ser compreendida. “Essa compreensão tem, como ponto de partida, o *interior da fala*. E, como ponto de chegada, o *campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*”.

Por esse caminho, o procedimento adotado consistiu em leituras repetidas das observações, dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas. Essas leituras, foram fundamentais para relaboração do referencial teórico. Explicando melhor: para a *ordenação dos dados* obtidos no trabalho foi feito um mapeamento. Estão envolvidas nesse processo: transcrições das entrevistas audiogravadas, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante. A *classificação dos dados* se deu a partir de uma leitura exaustiva dos textos, estabelecendo questionamentos para identificar o que aparecia como mais relevante. Com base nos dados mais relevantes, as categorias específicas foram construídas. Na *análise final* procurei estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, de forma que respondesse às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Dessa forma, relações foram estabelecidas entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Sem a pretensão, portanto, de generalizar para todas as escolas públicas, para todas as crianças do Ensino fundamental e moradora dos conjuntos habitacionais de periferia, para todas as diretoras e professoras de escola pública, etc., considero os resultados obtidos como

---

<sup>48</sup> Minayo (1994, p. 77-78) aponta dois pressupostos desse método de análise. “O primeiro diz respeito à idéia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta”. O primeiro está afeito à: “conjuntura sócio-econômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado, história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo”. O segundo “baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação”.

“sintomas” da educação de crianças no Brasil hoje, isto é, evidências cujos significados podem ser encontrados em diversos contextos: escola, família, instituições assistenciais e jurídicas.

Por fim, quero justificar a forma como escrevi o texto desta pesquisa. Uma tentativa de traduzir em palavras meu pensamento e minha fala interior. Foi, para mim, um processo de costura e tecelagem, linha por linha, unindo e aparando pontas, como artesã que desmancha o mal feito e se encanta com o pouco ou com o muito do seu feito, mas sempre achando que poderia ficar melhor, assim valoriza a experiência. Busquei, desse modo, uma forma de me desvencilhar da “malha fina” das “amarras” da razão instrumental e preferi uma via mais artesanal que deixasse transparecer o meu tecido ora bem alinhavado, ora no seu mais evidente vacilo. Essa foi, portanto, a forma que encontrei para dizer que esse é o meu modo de construção. Uma tentativa de resgatar a arte de narrar, entendendo que a compreensão da história e a cultura pode advir da construção de um enfoque teórico-metodológico de pesquisa onde o eixo seja a linguagem. Nesse sentido, esta pesquisa não tem um fim em si mesma. Deixo para cada leitor a possibilidade de novas tecelagens, recortes, costuras e alinhavos, pois cada um poderá também mobilizar suas histórias, acionar seus arquivos, suas coleções e fazer novas capturas.

## **CAPÍTULO II**

### **SITUANDO O ESPAÇO: O PAAR, OS SUJEITOS E AS ESCOLAS EM QUESTÃO**

*[...] os lugares ditos ‘difíceis’ (como hoje o conjunto habitacional ou a escola) são, primeiramente,*

*difíceis de descrever e de pensar e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis*  
(BOURDIEU, 1997, p. 11).

## 1- Ocupação do conjunto

### 1.1- Notícias de uma época:

Com a intenção de sintetizar algumas informações que possibilitarão o acompanhamento e compreensão mais abrangente das reflexões provocadas pela proposta de estudo em questão, torna-se importante revelar alguns aspectos do local onde se situam as escolas que constituem o campo empírico onde habitam as crianças e suas famílias deste estudo. Algumas vivendo com mais intensidade as problemáticas aqui expostas e, outras, um pouco menos, mas, para ambas, com certeza, são situações extremamente difíceis de serem vividas, de serem compreendidas, pois é comum ser veiculada pela nossa sociedade uma imagem negativa dos habitantes dos grandes conjuntos populares, estando toda a crise vivida cotidianamente pautada na figura genérica da exclusão. A esse respeito, apóio-me em Avenel (2000, p. 33) para compreender tais questões:

A visibilidade dessas pessoas resume-se ao acúmulo de problemas que apresentam: desemprego, desestruturação familiar, abandono parental, incivildades, anomia, etc. no entanto, a marginalidade é a pior maneira de definir os moradores desses bairros. Qualquer que seja a diversidade dos percursos ou das situações, eles estão, com efeito, amplamente integrados aos cânones do modelo cultural dominante das classes médias, apesar de estarem sempre submetidos às formas de rejeição. Tanto o estilo de vida almejado quanto as imagens de si são modelados por normas similares, dominadas pelo investimento na esfera privada, pela preocupação consigo mesmo e pela busca da autonomia. Eles sonham com uma vida ‘banal’ (*seria ordinária, simples?*), apesar de a escassez de recursos tornar tal projeto bastante incerto e de o estigma transmitido pelo bairro não permitir uma vida normal

O conjunto Paar já foi considerado a maior área de ocupação da América Latina<sup>49</sup>. Tem, aproximadamente, 1.804.200 m<sup>2</sup>, localiza-se no município de Ananindeua-Pa e este, por sua vez, pertence à área metropolitana de Belém-Pa, situa-se a Nordeste do Estado, às margens da BR-316

<sup>49</sup> Jornal *O LIBERAL*, Belém-PA, de 6 de novembro de 2005.

e abrange uma área territorial de 185 km<sup>2</sup> com uma população estimada em 468.463<sup>50</sup>.

O município de Ananindeua-Pa originou-se nos meados do séc XIX e relaciona-se com o estabelecimento de uma parada/ou estação da Estrada de Ferro de Bragança-Pa., que hoje se refere a sua sede municipal. Sua elevação à categoria de município ocorreu pelo Decreto-lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, promulgado pelo Interventor Federal Magalhães Barata<sup>51</sup>.

Com a construção da rodovia Belém-Brasília e com a política de integração da Amazônia, Ananindeua se tornou, após 1960, propícia aos fluxos migratórios e servindo de área de remanejamento e de deslocamento de moradores do centro de Belém por conta da sua urbanização que decorreu em uma nova mudança na distribuição espacial da população, como explica Castro (1989, p. 173):

A remoção de uma favela ou de uma população de baixa renda pode resultar, e às vezes muito rapidamente, em melhoria dos terrenos e venda ou construção de habitações para uso das classes mais abastadas. A título de exemplo, na Doca de Souza Franco, em Belém, foi removida em fins de 60 a população pobre da ‘Vila Sarará’. [...] Com a melhoria dos serviços urbanos e drenagens, a Doca tornou-se local de habitação de famílias de classe média e abriu-se uma avenida que, embora se constitua espaço de festas populares, enquanto espaço de moradia, é usufruto exclusivo de famílias capazes de arcar com elevados preços de um espaço urbano beneficiado. [...] a invasão de terras, na cidade, aparece praticamente como única alternativa de morar sem pagar aluguel. Trata-se de um processo de ocupação ‘na marra’.

Toda essa problemática urbana chega nos anos 70 e 80 aliada aos problemas desencadeados no espaço rural da Amazônia por conta do fracasso dos projetos integralistas do governo e do fortalecimento do domínio do capital privado. O trabalhador rural não encontra outra saída a não ser migrar para as cidades mais urbanizadas e Ananindeua tornou-se palco dessas ocupações como se referiu Castro. No final dos anos 80 e início dos anos 90, os movimentos sociais em prol do “direito de morar” estavam fortalecidos e, os conflitos entre “sem tetos” poder público e privado, agravaram-se. O governo estadual tenta, naquele momento, amenizá-los e, também, com a intenção maior de atender os interesses dos setores privados, planeja a construção de conjuntos habitacionais em parceria com as verbas federais.

Com tais intenções, nos meados dos anos 80, a área do Paar foi demarcada para a

---

<sup>50</sup> Fonte: [www.ibge.br](http://www.ibge.br)

<sup>51</sup> Fonte: [www.governodoestado/gov.pa](http://www.governodoestado/gov.pa)

construção de um grande conjunto residencial com 4.323 unidades, que a partir de uma observação aérea teria a configuração geográfica dos Estados do Pará, Acre, Amazonas e Rondônia-PAAR. Receberia posto de saúde, creche, escolas, área de lazer e delegacia de polícia. Este planejamento não chegou a se concretizar, porque quando uma parte da área já possuía 80% da infra-estrutura pronta, como drenagem, ruas abertas e algumas com capa de asfalto, rede de esgoto, poste de iluminação, o processo de ocupação aconteceu por volta do final de 1988 e início de 1989. Os ocupantes foram construindo barracos cobertos de lona, fechados com restos de madeiras, papelões, plásticos e outros<sup>52</sup>, como comenta a diretora da “Escola Amazonas”:<sup>53</sup>

Estou aqui há quinze anos, desde o início. [...] eu cheguei aqui era só um terreno, aí, eu tive que mandar o rapaz limpar, fazer um barraco de lona [...] pra mim era, assim, a minha primeira casa, né, [...] E... todo mundo era no mesmo sentido, né, todo mundo na sua casa de lona, trazia sua panela, todo mundo na lenha. [...] eu lembro que as pessoas vinham de noite pra cuidar dos seus barracos [...] porque cada hora as pessoas tomavam barracos um dos outros, né, (RISOS).

O relato da diretora revela as incursões que uma boa parte das pessoas desprovidas dos bens básicos faz para sobreviver em uma sociedade excludente e segregadora como a nossa. No questionário aplicado com os “responsáveis” pelas crianças das escolas, também observei essa questão ao responderem<sup>54</sup> a seguinte pergunta: *Por que você veio morar no Conjunto Paar?:*

Vim pra cá porque não tinha onde morar e foi no conjunto que eu consegui uma casa própria. (Mãe).

Vim pra cá porque me separei e vim para próximo da minha irmã que me emprestou um pedaço pra morar. (Mãe).

Vim pra cá porque os meus pais queriam vim embora do Maranhão. (Mãe).

Aqui o aluguel de casa é mais barato. (Mãe).

<sup>52</sup> Fonte: SEDUC/PA, projeto escolar da “Escola Estadual Roraima”.

<sup>53</sup> Em entrevista, no dia 17/01/2006.

<sup>54</sup> Respostas escritas.

Vimos pra cá porque não tínhamos casa e uma cunhada emprestou a dela pra gente. (Mãe).

Vim pra cá em busca de conseguir um futuro melhor para os filhos, principalmente emprego. (Avó).

Vim pra cá porque não tinha outra opção. (Mãe).

Vim pra cá porque tinha muitas dificuldades e muitos problemas de doenças e morava no interior, era muito difícil. (Mãe).

Mudei para ter uma casa própria e ter tranquilidade. (Avó)

Vim pra cá por motivos financeiros, pois na época só meu pai trabalhava. (Mãe).

Vim por causa de violência em outro bairro. (Pai).

Assim como a diretora da “Escola Amazonas” diz que mora no conjunto há quinze anos, “desde o início”, algumas dessas pessoas também responderam que moram há quinze anos no conjunto e dizem ser o seu início. Para todas elas o Paar só tem quinze anos. Em uma entrevista informal com um dos membros do Conselho Comunitário, Sr. Hamilton Ramos, perguntei-lhe porque o Conselho comemorou o aniversário de quinze anos do Paar no dia 10 de agosto de 1995, considerando que já teria quase dezessete anos, respondeu-me:

Os anos que antecederam mil novecentos e noventa, que foi o final de oitenta e oito pra oitenta e nove, foi só bagunça, muita briga, muita morte, um pegava o barraco do outro, era uma confusão. Muita gente que não precisava de terreno, porque tinha casa em Belém, pegava de dois a três terrenos e uns já tinham até casarão bonito, casas de comércio, estâncias. Quando foi em noventa, a Cohab veio organizar e eu fui ajudar. Íamos de casa em casa cadastrar as pessoas. Aqueles que só colocavam gente pra reparar o barraco, a Cohab tirava e dava pra quem tava reparando e, assim, tudo foi se organizando. Por isso que esse tempo da BAGUNÇA a gente não conta, conta a partir de quando começou se organizar, que foi em noventa e também quando fundamos nosso Centro Comunitário.

Diante da sua explicação indaguei-o se essa entrada da Cohab no conjunto para “organizar” havia sido pacífica, sem maiores confrontos com os “invasores”, respondeu:

Tudo foi feito de forma ordenada SEM violência, nunca ouvi essa história de dizer que foi com violência. Agora, é claro que não podia deixar aqueles que queriam se aproveitar. A Cohab entrava nas casas e tirava as coisas e guardava num galpão. Tinha um homem que tinha uma casa só com móveis bonitos e caros, a Cohab tirou e até hoje parece que ele nunca fez procuração.

A diretora da “Escola Amazonas”, na mesma entrevista citada anteriormente, apresenta uma outra versão dessa ação da Cohab relatada pelo Sr. Hamilton Ramos:

A Cohab queria colocar a comunidade pra fora de maneira grosseira, brutal, é... com polícia, usando os aparelhos coercitivos do Estado pra assustar a comunidade, mas a comunidade não arredou o pé, até porque começou a pagar um advogado [...] mas é bom que fique claro que essa construção não foi pacífica, ela foi uma construção de muita luta, né, aonde nos tivemos que enfrentar a própria polícia de choque, né, e a Cohab chegava na nossa casa e se a pessoa NÃO tivesse, ela dava pra outra pessoa e, quando a casa tava fechada, ela marcava com um XIS e mandava arrancar tudo que tinha dentro da casa e mandava levar pra tipo um galpão que tinha dentro da própria comunidade do Paar [...] O Paar apresentava na época: fome, miséria, prostituição, a violência, o estupro.

Duas questões muito importantes se apresentam nesses relatos para compreendermos a forma como as pessoas moradoras do conjunto vêm se “organizando”, contando sua história e construindo uma identidade. A primeira, refere-se ao fato de estar silenciado praticamente dois

anos da história de construção do conjunto, “o início”. O quê e por que não querem lembrar? A segunda, diz respeito às duas versões acerca da ação da Cohab para “organizar” o Conjunto. Por que para o Sr. Hamilton, que faz parte do grupo que está à frente do Conselho Comunitário há quinze anos e que sempre é convidado pelas escolas para falar sobre a História do Paar, é importante informar que essa ação foi “pacífica”? Informação que também encontrei em uma pesquisa realizada pelos alunos de uma escola estadual de Ensino Médio. São questões que demandam um estudo aprofundado acerca de possíveis respostas, porém evidenciam a representação que têm das suas lutas, sendo importante assegurar que não são “violentos”, “bagunceiros” e que muito menos são “vítimas” de violência pelo Estado. “Calar”, “silenciar”, “apagar”, são maneiras que encontram para romper com os fortes estigmas que terminam por igualar todas as pessoas ali residentes.

Para o Sr. Hamilton, que é funcionário público e tem um *capital econômico e social* diferenciado da maioria, pois através do Conselho Comunitário aproxima-se das lideranças políticas do município: vereadores, prefeito, secretários municipais, vindo exercer um forte poder de influência perante os moradores, é preciso construir uma “imagem positiva” desses habitantes inculcando a idéia de que o “esquecimento” é fundamental.

O trabalho por essa imagem também está muito presente nas duas escolas pesquisadas, porém mais acentuada na “Escola Amazonas”, onde se cruzam a história de vida da diretora Joana, que tem origem em uma família pobre e que muito lutou para ser “diferente” e a história de vida das próprias crianças. Sendo, para Joana, sobreinvestimento diário para mostrar que da “Escola Amazonas” sairão crianças também “diferentes”. Assim, Avenel (2000, p. 34) ajuda-me a pensar tal questão quando reflete: “Nenhum deles deseja assimilar-se ao seu meio, estabelecendo uma distância do vizinho mais próximo, no qual ele vê o sinal de sua própria infelicidade e do declínio coletivo”.

São questões, portanto, que evidenciam o que Pollak (1989) chama de “memória envergonhada”, que ao forjar uma memória oficial, conduzem as vítimas da história ao silêncio e à negação de si mesmas. Essa memória não só nega qualquer ligação com a ação dos primeiros “invasores” como os acusa de terem contribuído com a divulgação de uma imagem violenta dos moradores do conjunto.

## 1.2- Configurações atuais

Ananindeua, hoje, conta com um distrito industrial, possui fábricas de grande porte, granjas, madeireiras, olarias e, conforme dados do IBGE (2005), possui 168 escolas de ensino fundamental, entre estas, 96 da rede estadual, 46 da rede municipal e 27 da rede privada; 41 escolas de ensino médio, sendo que, 33 da rede estadual e 8 da rede privada; 62 escolas de educação infantil, englobando, 8 da rede estadual, 30 da rede municipal e 24 da rede privada.

A área do Paar está registrada na Prefeitura de Ananindeua-Pa. como Conjunto Paar, mas os moradores não têm títulos definitivos dos terrenos. Conta com uma população de 69.510 habitantes, distribuída entre 9.546 crianças, 20.758 jovens, 34.755 adultos e 4.451 idosos acima de 50 anos possui 10.585 residências e a renda *percapta* é de aproximadamente R\$ 50,00 ao mês<sup>55</sup>. O Conjunto tem 9 escolas estaduais, porém, 3 são conveniadas e antes funcionavam como “escolas comunitárias” e, outras, de forma privada; 1 de ensino fundamental municipal e 16 privadas de educação infantil. Possui posto de saúde, delegacia de polícia e da mulher, transporte urbano, igrejas, associação de moradores, um pequeno centro comercial, bares, farmácias, supermercados, um canteiro central na rua principal com duas quadras de esportes, feiras-livres e corpo de bombeiro.

A situação de pauperização causada pelo descaso do poder público, que não deu continuidade às obras logo após a “invasão” e pela ausência de empregos e pelo trabalho precário, aliados às variadas formas de violência, a área do Paar passou a aparecer na mídia como a mais violenta do Estado, a mais “perigosa”. Em 1995, Paar foi palco de um caso de extrema violência que chamou atenção de toda imprensa paraense e rede nacional de TV, conhecido como “A Chacina do Paar”, onde três pessoas foram torturadas e mortas pela polícia, em represália à morte de três policiais.

Na noite de 14/05/1995, quinze dias antes da “Chacina do Paar”, três policiais prenderam um homem que foi reconhecido como a pessoa que teria roubado uma bicicleta. Durante a prisão, tendo resistido à ação dos policiais, foi por eles agredido fisicamente, tendo, um deles, cuspidido em seu rosto. Foi preso na delegacia do Paar e sofreu novas agressões físicas e, ainda foi obrigado a ingerir fezes e urina, com a finalidade de fornecer informações sobre uma pessoa conhecida, no meio policial da época, como ‘bandido perigoso’. Para garantir sua liberdade, pagou aos policiais a quantia de quatrocentos reais, em

---

<sup>55</sup> Fonte: Conselho Comunitário do Conjunto Paar/Panfleto divulgado em comemoração dos quinze anos do conjunto em 2005.

dinheiro. Na noite de 29/05/1995, cinco homens armados, entre eles estavam o homem acusado do roubo de uma bicicleta e homem que procuravam como ‘bandido perigoso’, entraram na delegacia e dispararam vários tiros no delegado e em mais dois policiais. Dezenas de policiais dirigiram-se para delegacia do Paar, de onde iniciaram uma ‘caçada’ aos responsáveis pelas mortes. Uma grande operação composta por cerca de duzentos policiais, entre civis e militares, foi organizada para encontrar esses dois homens e seus companheiros. Depois de vinte horas de perseguição contínua, as mortes começaram a acontecer, sendo que o homem que a polícia considerava ‘bandido perigoso’ teve seu corpo colocado no porta-malas de um carro da polícia, tendo a parte superior projetada para fora e seus braços, abertos, estavam amarrados para trás por uma corda e entre seus lábios foi colocado um cigarro, foi exposto pelas ruas de Belém, numa carreta policial animada por disparos de armas de fogo (ROCHA, 2005, p. 5-8).

Um morador do conjunto, Sr. José Brito, contou-me que esse carro desfilou nas ruas do Paar e os policiais pediam para que as crianças fossem retiradas da rua. Isso demonstra que o quadro apresentado configurava atos de extrema violência. Uma funcionária de uma escola pública no Paar e moradora do conjunto, Sr<sup>a</sup> Heloisa Maia, em uma conversa informal acrescentou a este fato:

*Os policiais andavam em carro aberto com os mortos sem as orelhas, sem os olhos, o corpo perfurado, mostrando a todos, gritavam e chamavam atenção da população.*

Em todas as conversas que tive com as pessoas do Conjunto, foi unânime a reprovação dessa atitude dos policiais. Após onze anos, essas pessoas relembram o fato como algo que comprometeu ainda mais a imagem violenta do Conjunto e que até hoje sofrem as consequências desse fato, principalmente a discriminação. Ainda, na conversa com o Sr. Hamilton Ramos, demonstrou um certo ressentimento com o governador do Estado porque colocou o nome do delegado envolvido com a “chacina” na Seccional, comentou:

*Eu falei pro governador numa reunião que teve aí que ele colocou um nome de um bandido na Seccional, porque pra nós o que ele [o delegado] fez foi coisa de bandido. E agora nós temos que ficar com um nome de bandido na delegacia... Essa*

chacina arrasou a gente aqui, foi muito ruim pra nós e ainda é.

No mesmo questionário aplicado com os “responsáveis” pelas crianças das duas escolas, referido anteriormente, alguns dizem gostar do conjunto, afinal de contas foi o lugar que encontraram para morar, tecem comentários à respeito das condições de moradia e referem-se às situações de violências que estão expostos:

Aqui a moradia é péssima, não tem água, muita violência. (Avó).

Os jovens estão sem atividade, drogas pra todos os lados, desemprego e prostituição infantil. (Pai).

Mau atendimento nos postos de saúde, violência, prostituição e falta de segurança. (Mãe).

Ele é violento, tem muita prostituição infantil, mas tem pessoas boas. (Mãe).

O Conjunto é muito bom, gosto muito daqui. Só gostaria que a segurança fosse mais viável, freqüente, para que a bandidagem temesse. (Mãe).

No setor onde moro já foi muito tranqüilo, bom mesmo de se morar, hoje temo até mesmo pelos meus filhos, pois está muito perigoso, a criminalidade impera no conjunto. (Mãe).

Aqui falta segurança, oportunidades, lazer, praças, creches, coletivos limpos, delegacias, colégios de ensino médio. (Pai).

O conjunto está entregue às baratas, a população está vivendo uma epidemia de parasitas. (Avó).

Uma mãe analfabeta relatou-me sua opinião para preencher o questionário:

O conjunto para mim é violência, assalto, morte. Criei meus filhos vendendo unha<sup>56</sup> e dava o tabuleiro para um menino da rua vender, hoje ele está adulto e se tornou um bandido perigoso, se eu passar com essa bolsa<sup>57</sup> perto dele, ele lança mão. É assim que eu vejo o Paar.

<sup>56</sup> Salgadinho feito com recheio de carne de frango e farinha de trigo.

<sup>57</sup> Mostrou-me sua bolsa.

Fica evidente na opinião dessas pessoas o descaso e a ausência do poder público no atendimento das suas necessidades básicas. Essas pessoas deixam claro os problemas que essas situações provocam nas suas vidas. Percebe-se que existe uma grande preocupação com os filhos, pois de alguma forma sabem que interferirão nos seus futuros.

Conversando, informalmente, com um professor de uma escola de ensino médio do bairro, relatou-me que os equipamentos públicos, em geral, presentes no conjunto, foram conseguidos através da organização dos moradores. Entre essas conquistas, encontrei no Panfleto de comemoração dos quinze anos do Paar, divulgado pelo Conselho Comunitário, a aquisição de 4,5 toneladas de cal para evitar a proliferação de doenças<sup>58</sup>. Esta por sua vez, também está vinculada à falta de abastecimento de água no conjunto, pois o pouco que conseguem não é suficiente para suprir suas necessidades de higiene.

Segundo este professor, o problema da falta de água acontece desde o início da ocupação do conjunto. Logo quando aconteceu a “invasão”, aqueles que possuíam um pouco mais de condições perfuravam poços e instalavam bombas elétricas. Contudo, na medida que as pessoas iam adquirindo bombas, também, eram vítimas de roubos e, na maioria das vezes, o conflito se instalava e terminava em mortes, mesmo assim muitas pessoas abriram seus poços. Agora o problema piorou porque os poços secaram. Informação confirmada por um jornal de grande circulação no Pará, com a matéria: *Os moradores do Paar vivem uma das maiores secas e esperam da Companhia de Saneamento do Pará colocar em funcionamento o terceiro sistema de distribuição de água do conjunto Paar previsto para 2006*<sup>59</sup>.

O alto índice de violência persiste até os dias atuais, mas apesar da presença constante de policiais, os moradores não confiam na segurança pública. Durante o trabalho de campo foi comum encontrar policiais andando pelas ruas e sempre presentes nas feiras e é, justamente, dessa “segurança” que têm medo. Na verdade, para essas pessoas a presença desse profissional significa insegurança.

Em uma das minhas visitas ao Conselho Comunitário, um dos seus membros, Sr. Rufino Soares, informalmente, disse-me que numa parte da feira-livre, na entrada do conjunto, funciona “O Roubalto” (chamado assim por todos os moradores, inclusive, pela polícia), uma espécie de

---

<sup>58</sup> Fonte: Conselho Comunitário do Paar, 2005, documento referente à comemoração dos 15 anos do Paar.

<sup>59</sup> Jornal *O IIBERAL*, Belém-PA, 06/11/2005

comércio ambulante, onde se compram objetos advindos de roubos ou sem notas fiscais e comentou que a polícia chegou há três dias atrás neste local e, na grosseria, saiu levando tudo, acrescentou:

Aqui ninguém acredita nessa polícia. Setenta por cento da polícia, como um todo, é bandida. E, isso quem está lhe dizendo é um ex-policia. Aqui todo mundo tem medo dela ao invés de ter segurança. Só pra senhora entender, aqui ninguém denuncia nada na delegacia porque se eles [os policiais] ouvirem ou saberem da denúncia vão contar pros bandidos pra pegar dinheiro deles. Aconteceu um caso horrível aqui de uma senhora que foi denunciar uns bandidos e os policiais contaram pros bandidos em troca de dinheiro, aí, esses bandidos entraram na casa da senhora e fizeram as maiores atrocidades com ela e a filha e elas tiveram que se mudar daqui. Eles sabem quem vende roubo aqui, não tomam providências porque tiram proveito dessa situação.

Observei uma conversa informal entre o Sr. Hamilton Ramos, o Sr. Rufino Soares e a freira, Irmã Matilde Freire, à respeito das crianças e dos jovens do moradores do conjunto e as formas de violências que estão envolvidos. Para eles, a participação destes em atos ilícitos decorre da ausência de uma educação rigorosa na família com limites e da falta de atenção com os filhos. Comenta o Sr. Hamilton:

Muitos jovens aqui estão na delinqüência, mas eu sempre passo nas nossas reuniões que a culpa é da família que não tem moral com os filhos, não sabe educar, isso quando a violência já não vem no sangue, aí, não tem jeito. Um dia meu filho saiu à noite pra namorar, eu falei pra ele voltar às onze horas em ponto, ele voltou onze e quinze, morreu de bater na porta e eu não abri, aí, foi dormir numa maca lá no posto de saúde. O médico deixou ele dormir lá.

Em outra conversa com o Sr. Hamilton, acrescentou:

Tem uma passagem da Bíblia que diz assim: 'Pai, usa a vara da correção pra que amanhã não venha te arrepender. Ensina o caminho que o teu filho deva seguir pra que amanhã não venhas derramar lágrimas'. Eu digo pra eles nas reuniões que o filho tá num carretel de linha, tipo um papagaio, ele só vai até onde o pai quiser. Se tiver muito longe, é só puxar a linha. Porque veja bem: a mãe matricula o vagabundo do filho na escola e SÓ aparece depois no final do ano. Isso NÃO pode! Olhe só: um dia roubaram a caneta da minha filha na escola, aí, eu fui lá falei com a professora e disse que eu queria a caneta de volta e sabia qual tinha sido o vagabundo que roubou. Se ela [a professora] não pegasse a caneta de volta eu ia dá um tiro nele pra matar. Eu disse lá na sala de aula: vocês SÃO alunos e não bandidos e bandido NÃO deve estudar aqui, tem que ser expulso, porque se fosse a minha filha que fizesse isso, eu dava duas surras nela, uma na SUA frente [da professora] e outra em casa. Quanto à droga, também é culpa do PAI, não acuso ninguém e eu digo pra eles que NÃO adianta ter polícia por todo canto, pode até TÁ na frente da casa, mas NÃO adianta, porque o bandido tá dentro, que é o filho.

Sr. Hamilton ao divulgar perante os moradores do conjunto suas convicções acerca da família com autoridade centrada no pai, ou seja, dominância masculina na família (ROMANELLI, 1995) e da sua responsabilidade de educar em um lugar estigmatizado pela marginalidade, coloca, assim, em evidencia a idéia de uma família como espaço privilegiado das relações de felicidade íntima, lugar que permite resistir a decadência, como discute Avenel (2000), isto é, livrar os filhos da “má sorte”. A família nesse sentido, a “casa” como diz Da Matta (1997, p. 53):

Um espaço infenso ao tempo linear, onde as coisas ‘lá de fora’, do mundo e da rua não atingem, com seus novos valores de individualização e subversão, a sua velha e boa ordem estabelecida pelas diferenças de sexo, idade e ‘sangue’.

Mesmo que para isso esteja sustentada em relações autoritárias de poder que reproduz a violência doméstica contra a criança ao “educá-la”. Desse modo, Sr. Hamilton, junto aos moradores do conjunto, reivindica a legitimidade de uma educação que incute um *habitus autoritário* que reproduz opressores, Bruschini (1993, p. 59) explica:

Na família, lugar de adestramento para a adequação social, a criança aprende a relação burguesa com a autoridade; o filho aprende a desenvolver o respeito pela autoridade, através da idealização da figura paterna.

Sua fala também evidencia uma tradição da nossa sociedade de ensinar através do castigo, da punição e ela conta com as passagens bíblicas, com os provérbios e ditados populares que pregam uma intervenção violenta, respaldada na “obrigação” da família em “corrigir” a criança. E ainda mais:

Em muitos casos, a família não dispõe de um repertório democrático para resolver as situações conflituosas e recorre, portanto, a seu acervo pessoal (memória) de procedimentos adquiridos no próprio processo de aprendizagem. Soma-se, às vezes, a esta memória individual e coletiva (presente na história de vida do pai ou mãe violentos e nos costumes), uma intensificação da conduta destrutiva, quando predomina o ódio, o ressentimento, o abuso e a transgressão. É o mundo da tragédia relacional. (VICENTE, 1994, p. 58)

Assim, a violência penetra suas vidas e envereda-se por caminhos tortuosos não permitindo que consigam unir as pontas dos seus problemas e compreender suas causas, seus sujeitos, seus lugares onde se tecem em redes. Percebem uma única ponta desse fio, uma única saída: “toda delinqüência, acabaria se os pais fossem mais rígidos com os seus filhos”. Delinqüência, portanto, se resolve e se elimina no espaço privado, corta-se o “mal pela raiz”.

## 2- O Paar pelas crianças

*Se essa rua, se essa rua fosse minha...*

As crianças não estão alheias à essas questões e compartilham com os adultos seus medos, angústias e ansiedades. A rua para elas, assim como para os adultos, representa a ausência dos serviços básicos e espaço de violência. Na rua dizem estar as “pessoas perigosas”: “bandidos”, “vagabundos” e “moleques”, mas também, para algumas além de tudo isso, ainda é espaço de brincadeira, de encontro com os seus pares, de preservação das brincadeiras tradicionais, de um patrimônio lúdico, ou seja, espaço de diálogo com um passado de muitas crianças, que apesar das proibições dos seus familiares, encontram formas de continuar construindo as culturas infantis.

Em uma entrevista com grupo focal as crianças<sup>60</sup> narram o que escutam os adultos comentarem à respeito do conjunto e o que também presenciam:

*Elias: Que é muita morte de ladrão, muito assalto, inclusive, agora esse ano, tá tendo muito. Essa semana tá tendo muito assalto. São essas coisas.*

*André: Muita morte.*

*P: Vocês têm medo dessas coisas?*

*André: Eu tenho.*

*Elias: Eu tenho, mas a gente não chega tarde. Eu entro cedo em casa. A mamãe fala: "Entra CEDO logo!". Pra ter cuidado com o bandido.*

A criança também tem consciência de que a casa é um lugar de proteção e de que é uma das grandes vítima dessa violência, principalmente as meninas, como comenta Raiana, dez anos:

*Aqui eu acho legal às vezes assim, mas na maioria das vezes é muito violento. Tem muito desaparecimento de crianças. É muito tiro assim... é muita violência aqui no Paar. Às vezes, assim, eu não gosto daqui... às vezes, né. Mas, eu gosto de brincar aqui... é legal às vezes, mas tem uma hora que tem ladrão pela rua e a gente não pode brincar. A mãe da gente manda a gente sair, não pode ficar pra brincar, tem que*

---

<sup>60</sup> Elias (13 anos), André (12 anos).

ficar dentro de casa porque tem muita violência. Eu já vi um homem dá tiro nas pessoas e todo mundo corria assim. Eu não gosto disso. Mas eu escuto muito as pessoas falarem do desaparecimento de crianças, do ladrão que pega crianças e do homem que faz maldade com as meninas.

Marina, oito anos, acrescenta:

Em casa brinca, na rua NÃO. A mamãe não deixa por causa do ladrão. Tem o homem que pega criança. [...] Foi levando... ele matou a menina e deixou lá na maré jogada. Coitada da menina [...] Quando é à noite o ladrão fica escondido... quando a rua fica deserta.

A criança também denuncia a ausência dos serviços básicos:

Tem alguns problemas, assim, as ruas não são asfaltadas, quando chove as ruas alagam, principalmente, essa aqui da escola. (*Amanda*, onze anos).

Dentro das escolas, compartilha a mesma aflição com os adultos devido à falta de segurança e desconfiança da ação da polícia:

Todo mundo às vezes que vem pra cá até com medo já, principalmente, o turno da tarde é muito mais perigoso do que o da manhã. Foram assaltados sexta-feira, roubaram celular, dinheiro, todo mundo que tava aqui. Eles renderam e foram embora, não aconteceu nada com eles. Os policiais chegaram só depois que aconteceu. (*Vinicius*, treze anos).

Desse modo, para as crianças, a rua se constitui espaço belicoso onde trafegam as “populações perigosas” que invadem suas casas e a escola, vêm também como espaço de “vadiagem” onde está o “moleque” misturando-se a toda desordem e portador de comportamentos repudiáveis, porém muito do comportamento que atribuem ao “moleque” são próprios das crianças, mas dentro de um contexto em que vivem, precisam ser negados para poderem ser aceitos dentro das suas famílias e das escolas. A esse respeito comentam<sup>61</sup>:

*Arlindo: O moleque é brincalhão!*

*Carlos: É atentado!*

*Célia: Só arruma confusão!*

*Cleiton: Brinca na rua!*

*Moisés: Joga pedra na casa do vizinho!*

*Carlos: Rouba panela da casa do vizinho!*

*TODOS: (RISOS)*

*Márcia: Só fala besteira!*

*Débora: Fala palavrão!*

*Fabiana: NÃO quer trabalhar, só comer e dormir!*

*TODOS: (RISOS)*

*Arlindo: Não arruma a cama que ele dorme!*

*Carlos: Só chega na hora da **broca**!<sup>62</sup>*

Outro grupo de crianças<sup>63</sup> também complementa essas representações acerca do “moleque que vive na rua”:

---

<sup>61</sup> Arlindo (12 anos); Débora (11 anos); Carlos (13 anos); Beatriz (12 anos); Célia (10 anos); Pedro (9 anos); Cleiton (12 anos); Moisés (11 anos); Genilton (10 anos); Celina (12 anos); Fabiana (10 anos); Márcia (12 anos).

<sup>62</sup> No sentido de hora do almoço ou do jantar.

<sup>63</sup> Mateus (10 anos); Tiago (11 anos); Edson (11 anos); Edir (12 anos); Jorge (12 anos); Janaina (10 anos), Rosana (10 anos); Vânia (12 anos); Zilene (11 anos); Cléa (12 anos); Daiane (10 anos).

*Mateus:* Não quer nada com a vida!

*Tiago:* É preguiçoso!

*Edson:* Joga pedra nos outros!

*Edir:* TU é assim!

*TODOS:* (RISOS)

*Jorge:* É saliente!

*Janaina:* É inixerido!

*TODOS:* (RISOS)

*Rosana:* É atentado!

*Vânia:* É irresponsável!

*Zilene:* É danado!

*Cléa:* É rebarbado!

*TODOS:* (RISOS)

*Daiane:* Só gosta de ser o TAL!

*Jorge:* Dá-lhe porrada!

*Edir:* Estoura o beijo do outro muleque!

*TODOS:* (RISOS)

*Mateus:* Gosta de bater!

*Tiago:* Só quer se amostrar!

*Cléa:* É mal educado!

Durante a entrevista as crianças estavam eufóricas, foi um momento muito rico para a pesquisa. Ao mesmo tempo que criticavam o comportamento do “moleque” demonstravam uma certa admiração pela esperteza, pelo poder de desestabilizar a ordem estabelecida e apontavam umas às outras identificando quem apresentava tais comportamentos e respondiam com risos sem

---

agressividade. Ao afeiçoarem-se pelo “moleque”, afirmam a especificidade da vida infantil, que segundo Benjamin (1984, p 11):

[...] não representa uma miniatura do cosmos adulto; bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando [...] a criança não é um Robson solitário e soberano, uma vez que toda evidência do seu comportamento global é função da luta de classes, todas as suas atitudes enraizando-se nos contextos coletivos, histórico-sociais.

É muito presente nos seus relatos a figura do menino que está na rua e apresenta um comportamento específico. Nesse sentido, em uma entrevista com grupo focal<sup>64</sup> os interoguei sobre a menina, se para eles existia a “moleca”, responderam que sim e a caracterizaram:

*Milene: Ela sai pintada!*

*Norma: Se acha metida!*

*Marilena: Ela namora cedo!*

*Iraci: Se oferece!*

*Núbia: Gosta de bater nos menores!*

*Wilson: Só quer ser!*

*Jadson: Briga pelos meninos no colégio!*

*Roni: É muito fofoqueira!*

*Lia: Ela mata aula pra namorar!*

A representação da “moleca” para essas crianças também associa ao alto índice de prostituição infantil nas classes mais pobres e à precoce iniciação sexual em nossa região evidenciados nas pesquisas realizadas nos últimos anos<sup>65</sup>. Seus relatos dão testemunho de um

---

<sup>64</sup> Vinícius (13 anos); Roni (9 anos); Ednaldo (10 anos); Breno (9 anos); Marlon (10 anos); Jadson (11 anos); Wilson (10 anos); Milene (12 anos); Norma (12 anos); Marilena (12 anos); Iraci (11 anos); Núbia (10 anos); Dinair (9 anos); Lia (9 anos); Sirlei (9 anos).

<sup>65</sup> Entre estas cito a de Gilberto Dimenstein, *Meninas da Noite*, 2000.

passado no qual está assentada a história de formação da sociedade brasileira e que emite os ecos de um autoritarismo transposto nas mais variadas formas de violência nos nossos dias. Passado este onde viveram meninos e meninas, “moleques” e “molecas”, sob o mando de brancos sobre negros. Desempenharam papel de companheiros de brinquedo de meninos brancos, sendo eles mesmos feitos de “cavalo” açoitados, objetos de jogos sexuais, pequenas amas, pequenos trabalhadores, transmissores de recados, situações muito bem descritas por Gilberto Freire (2004), em *Casa-Grande e Senzala*. Essas crianças, no Brasil Império eram denominadas pelas autoridades, pejorativamente, como “vadios, moleques, mendigos”. Entre estas estavam as meninas buscando meios de sobrevivência e, conforme Santos (2004 p. 218): “ora mendigando pelas calçadas ou furtando pequenos estabelecimentos, ora prostituindo-se para obter o difícil sustento”. Nessas condições, esses meninos e meninas, exerceram várias funções e ocuparam lugares específicos na sociedade e teceram com suas mãos um retalho da história.

Com a “Lei do Ventre-livre” e depois a “Abolição”, muitos continuaram servindo seus antigos senhores e, outros, na sua grande maioria, foram viver a miséria total e fizeram da rua palco de encontro com todos “desertores”, “evadidos” e lugar de sobrevivência. Nessa época, o Brasil já familiarizava-se com a *idéia de infância moderna*, sendo a construção da especificidade da infância tomada a partir de padrões de normalidade do comportamento da criança burguesa na emergência da vida privada. Nesse sentido, com base em Gouvêa (2003), espaços sociais como a rua, nas cidades, passam a ser percebidos como nocivos à formação moral da criança, que deveria estar inserida no espaço doméstico. E, como observa Da Matta (1997, p. 58):

[...] até hoje a sociedade parece fiel à sua visão interna do espaço da rua como algo movimentado, propício à desgraças e roubos, local onde as pessoas podem ser confundidas com indigentes e tomadas pelo que não são. Nada pior para cada um de nós do que ser confundido como ‘gente comum’, como ‘zé-povinho sem eira nem beira’. Nada mais dramático do que ser tomado como um ‘moleque de rua’; ou para uma moça ser vista como uma ‘mulher da vida’ ou alguém que pertence ao mundo movimentado e do mais pleno anonimato.

Desse modo, “moleques” e “molecas”, chegam aos nossos dias com seus corpos aprisionados a toda forma de discriminação, de repulsa e marcados por sua inserção social. São meninos e meninas, onde a rua se apresenta como única possibilidade de sobrevivência e, na contra-mão de uma ordem estabelecida, constroem para si uma maneira de ser e de agir nesse

mundo como, poeticamente, Chico Buarque<sup>66</sup> compôs: *Uns atiram pedras, outros passeiam nus... Eletrizados cruzam os céus do Brasil... É a criançada se alimentar de luz.*

Seus relatos, portanto, denunciam a situação de pobreza que essas crianças estão expostas, como a exploração sexual infantil, a fome (pois “roubar a panela da casa do vizinho” não se reduz à pura brincadeira), o abandono, a necessidade do trabalho, ou seja, a ausência de políticas públicas voltadas à criança, ao adolescente e às suas famílias.

Entre o medo da violência e o abandono que estão submetidas, ainda vêm a rua como espaço da brincadeira, da poesia que um dia eu, Joca e tantas outras crianças fomos autores, da experiência com o que parece insistir em ser eterno: as brincadeiras tradicionais. Um grupo de crianças<sup>67</sup> ao ser interrogado sobre se brincavam na rua e de que brincavam, responderam:

*Jairo: De peteca!*

*Pablo: De bola!*

*Marcio: Eu gosto de brincar de bola também!*

*Júlia: Queimada!*

*Paula: Pular corda!*

*Dara: Amarelinha!*

*Alana Cemitério!*

*Eliane: Elástico!*

Suas brincadeiras dão testemunho de resistência em meio aos “escombros”, aos “restos”, ao “desprezível”. No momento da brincadeira na rua a criança divide o espaço com os “recusáveis”. Não é “filha” e nem “aluna”, ela é o que é. Comparece com sua linguagem, singularidade e totalidade. Ela é para os adultos mais uma entre os “condenados”, pois ao aproximar-se dos “inúteis”, dos “inadaptados” e dos “marginalizados”, burla as regras do aceitável pela família e pela escola e, entre tantas outras situações, comprova-se, segundo

---

<sup>66</sup> Compositor brasileiro.

<sup>67</sup> Márcio (10 anos), Pablo (10 anos), Alana (12 anos), Jairo (10 anos), Eliane (11 anos), Dara (12 anos), Paula (9 anos), Júlia (9 anos).

Benjamin (1984, p. 14), que “As crianças fazem a história a partir do lixo da história”, como se dissessem junto com Drumond (1973), em *Flor e Náusea*, “E dou a poucos uma esperança mínima. Uma flor nasceu na rua!”.

Assim, ouvir as crianças sobre como percebem o conjunto habitacional, a rua e suas brincadeiras, marcou um momento muito significativo para a pesquisa, pois também pude compreender porque essas brincadeiras são tão reivindicadas por elas dentro da escola nas aulas de Educação Física, porém são recusadas pelos professores e diretores, uma vez que as entendem como “não-educativas”, “inferior”, “não-importante”, “bagunça”, “barulhentas”. Quando o professor de Educação Física permite-as é taxado de “professor enrolão”, “mal formado”, “sem conteúdo”, “biqueiro”, “irresponsável”.

### *3- As escolas: o castelo, seus muros e suas grades*

*Onde está a margarida?  
Ela está em seu castelo.  
Eu queria vê-la.  
Mas o muro é muito alto.  
Tirando uma pedra.  
Uma pedra não faz falta...  
(Cantiga de Roda)*

Foi comum encontrar as escolas todas gradeadas, os muros altos e um clima de insegurança muito grande no seu interior. As grades e os muros não impedem que todas as formas de violência que o conjunto está exposto as invadam.

Ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, uma professora dos primeiros anos do ensino fundamental, de uma de suas escolas públicas, minha aluna em um curso de formação de professores da educação básica, disse-me que houve um tempo em que as gangues invadiam as escolas com paus e pedras, terçados e foices no horário de aula, do turno da noite, e acertavam suas “rixas” com alunos. Os policiais entravam e levavam presos os alunos e os invasores.

O porteiro dessa mesma escola, ex-policial, relatou-me que muitas mortes aconteceram na frente da escola, que alguns alunos já morreram em confronto com a polícia e que muitos deles estão presos. Segundo ele, há pouco tempo um policial à paisana, cegou um aluno porque tentou roubá-lo na frente da escola. O diretor da Unidade Administrativa da Seduc na área

relatou-me que novamente estão vivendo as ameaças de invasão das escolas pelas gangues. Os professores e os diretores de algumas escolas estão solicitando cerca elétrica, outros, dizem não querer ir mais para as escolas e, um grupo considerável desses, quer fazer uma passeata até a frente da casa do governador. Para ele, as grades e os muros, não resolveram o problema e muito menos as cercas elétricas e as passeatas vão resolvê-lo, uma vez que nunca fizeram nada (disse também se incluir) para discutir o que é essa violência, quais os mecanismos de intervenção e de como as escolas também contribuem para a reprodução dessa violência.

Ainda, o diretor da Unidade Administrativa quando era diretor da “Escola Roraima”, em conversa informal comigo, comentou que a escola ficava penalizada com o sofrimento da população e deixava o portão aberto para os moradores se servirem do poço, mas considerava complicado apesar de todo esclarecimento que tem à respeito da importância da comunidade local utilizar a escola que é sua, porque são as mesmas pessoas que depois roubam a bomba de água e o que estiver acessível. Observou que com um mês de inauguração do laboratório de informática, teve a porta arrombada e todos os dezesseis computadores roubados. Há pouco tempo havia encontrado buraquinhos no muro por onde passavam drogas para os alunos.

A droga também é um problema recorrente que envolve as crianças. O porteiro da escola, anteriormente mencionado, conta que foi buscar um menino, aluno da escola, de mais ou menos doze anos, estava uniformizado, completamente drogado e jogado nas margens de um rio que corta o conjunto. Comenta uma mãe:

Me mudei pra cá porque quando morei na Sacramento meus filhos se envolveram com amizades, com drogas, mas aconteceu aqui a mesma coisa.<sup>68</sup>

O diretor, anteriormente mencionado, na mesma conversa, disse-me sentir pouco apoio dos professores para fazer um trabalho mais de perto com os moradores do conjunto, pois a maioria está desmotivada parecendo que nada mais vale a pena. Isso, segundo ele, envolve salários baixos, falta de valorização profissional, má formação acadêmica e sentimento de impotência diante da demanda de problemas que vão se colocando para a escola. Terminou sua fala dizendo que o clima dentro da escola é muito ruim devido às desconfianças, pois se desconfia dos moradores, dos vigias da escola do entregador de gás, dos alunos, inclusive, ressaltou que um aluno confessou ter roubado a bomba de água da última vez.

---

<sup>68</sup> Resposta ao questionário.

A diretora da “Escola Pará”, Helena, relata em entrevista:

Nós conseguimos oito mil reais, ano retrasado, em dois mil e quatro, pros muros que são baixos, né. A comunidade invade. Nós somos, digamos assim, temerosos com a comunidade. Eles querem jogar bola, querem empinar pipa e tava acontecendo, assim, deles não respeitarem quem passava na rua - os nossos alunos -, eles jogavam pedra quem passava na rua, eles não podiam nem ficar na sala de aula estudando, eles jogavam pedra, eles atingiam quem passava na rua, aí, lá vinha pra escola, aí, reclamação. Nós tínhamos que explicar que não eram nossos alunos. Eles estavam estudando. Eram outros alunos que pulavam o muro. E, nós não tínhamos como aumentar esse muro.

Nos estudos de Sposito (2001), as discussões sobre a violência nas escolas que conhecemos hoje é um fenômeno relativamente recente no Brasil, vindo a aparecer na mídia há mais ou menos três décadas. No início da década de 1980 as escolas públicas passam a reivindicar segurança do poder público devido problemas de depredação e entrada de “pessoas estranhas”, sendo, geralmente, os próprios moradores do bairro, atribuindo-lhes a condição de marginais ou delinquentes. As pesquisas sobre essa questão também começaram a analisar as práticas internas dos estabelecimentos escolares produtoras da violência. Estes buscavam a visualização de um modelo mais democrático de gestão das escolas, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões. Porém, os casos de violência vêm se tornando cada vez mais intensos e difíceis de serem resolvidos, como os relatos demonstram. Hoje, nos dados estatísticos apresentados pela referida autora, apontam as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre alunos e as agressões de alunos contra os professores. Ainda, segundo suas informações, o índice dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos, oscilam numa escala de 68% no Pará, na região Norte, a 33% em Alagoas, na região Nordeste. Para Sposito, aparentemente, não existe correlação entre nível de desenvolvimento socioeconômico de determinado estado e os índices de depredação, mas a pesquisa verificou que

os estabelecimentos escolares de maior porte (com mais de 2.200 alunos) e localizados nas capitais, são os mais suscetíveis a essas práticas.

Venho acompanhando ao longo da década de 1990, até os dias atuais aqui no Estado, as discussões sobre a democratização da escola e percebo que muitos entraves a nível local impedem tal ação. Nas minhas observações, muitos desses advêm do próprio governo do estado que não tem investido em ações efetivas que envolvam as escolas nos seus aspectos administrativo e pedagógico e trata a violência nas escolas apenas como “caso de polícia”, distribuindo policiais dentro das escolas e nas rondas por bairro. Dessa forma de intervenção outras formas de violência vão se desencadeando, como me narrou o diretor da “Escola Roraima”:

Um dia dois alunos estavam brigando dentro da escola e o policial se dirigiu aos alunos chamando-os de “elementos”. Algemou um deles para levar à delegacia. O vice-diretor se aborreceu e disse ao policial que se fosse levar o aluno algemado teria também que algemá-lo e levá-lo junto. E foram, aluno e vice-diretor, algemados para delegacia. O policial, na sua maioria, não está preparado para atuar dentro das escolas.

Outro entrave é colocado pela própria Secretaria de Educação do Estado-Seduc que, em consonância, com os princípios da *administração pública gerencial* do governo do Estado, adotada no início dos anos noventa, em parceria com a União, estabeleceu diretrizes que adequavam o setor pedagógico ao setor produtivo estimulando a interferência do setor privado na realização de projetos educacionais. Ao longo desses anos e, nos últimos quatro anos, aconteceu dentro da Secretaria de Educação uma supervalorização do seu setor administrativo em detrimento do pedagógico. Com isso houve um aumento de profissionais como: economistas, contadores, administradores de empresas, arquitetos e outros dessas áreas afins que assumiram cargos afeitos ao administrativo, mas também passaram a responder pelas questões pedagógicas, uma vez que também ocorreu a diminuição de pedagogos, sociólogos, psicólogos e profissionais das licenciaturas. Como resultado disso, é praticamente inexistente dentro das escolas a presença

do setor pedagógico da Secretaria. Não presencio estudos sobre currículo, avaliação, gestão, projetos pedagógicos e culturais, ou seja, assuntos que ajudariam as escolas entender seus problemas e buscar soluções conjuntas. Estas, por sua vez, na sua grande maioria, funcionam apenas com um diretor e alguns poucos funcionários de apoio. Não têm os profissionais previstos pelo Regimento Interno das Escolas Estaduais, como: vice-diretor, supervisores e orientadores educacionais.

Não existe uma política de incentivo e de esclarecimento por parte da Secretaria de Educação à eleição de diretores prevista no Plano Estadual de Educação do Estado. Ainda, muitas das vezes, o cargo desses profissionais é conseguido através de acordos políticos entre os partidos da coligação hegemônica do poder executivo. Considero esse ponto também um grande entrave para o processo democrático, pois o diretor fica devendo satisfações a quem lhe confiou o cargo, enquanto essas satisfações são de direito da comunidade escolar, como comenta em conversa informal Joana, diretora da “Escola Amazonas”:

*Eu consegui ficar aqui na direção da “Escola Amazonas” através do Doutor Jader Dias que é advogado e Secretário de Habitação da Jurisdição de Ananindeua e do Chefe da Casa Civil, que é do Partido Verde. E, agora, são nossos parceiros.*

Um outro entrave diz respeito também à concepção conservadora de gestão da escola que muitos diretores têm, concentram o poder e descentralizam as atividades, exercem o controle do espaço e dos sujeitos que lhe devem pedir licença para entrar. A escola passa a ser sua “casa”, aquela que “abriga iguais” e afasta o “diferente”. Este último, não passa da calçada, do muro, da grade, fica na rua, como explica Da Matta (1997 p. 54): “Porque se o local de trabalho é uma casa, isso é sinal que os patrões são pais (as palavras têm a mesma raiz) e seus empregados são seus filhos (ou suas mulheres)”.

Desse modo, não existindo nenhuma ação, ou melhor, interesse político por parte do Estado em efetivar os princípios da gestão (vou ser bem redundante porque é o que escuto todos os dias no meu local de trabalho) democrática, compartilhada, participativa, igualitária, descentralizada, coletiva, etc., previstos na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e se analisarmos bem estão presentes nos direitos da

Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, esses diretores conservadores encontram campo livre para abrir as “portas” da sua “casa” (da escola) para quem e quando quiser, como comenta em entrevista Samuel, Orientador de Pátio da “Escola Pará”:

Uns meninos entravam pra jogar bola e começaram a jogar pedra e, aí, a diretora foi reclamar e eles desrespeitaram ela, aí, ela me falou que não queria mais a bola no final de semana. Mas, um dia eles me pediram e eu deixei sem a diretora saber e, aí, eles entraram e jogaram lama na parede. Mandei eles se retirar e não voltaram mais. Agora, não pode mesmo. Nós temos que fazer o nosso trabalho.

Contra também esses meninos os muros são levantados, janelas e portas são gradeadas e, mesmo Samuel dizendo “eles não voltaram mais”, as escolas não se dão conta de que esses mesmos meninos voltam com as suas “pedras”, suas “armas”, suas *metralhadoras cheias de mágoas* (Cazuza<sup>69</sup>) para devolver a “lama na parede” de um terreno movediço que o poder público insiste em reservá-los. Enquanto o Estado não atribui importância à violência nas escolas e apenas trata como algo menor, mas precisa discursar o projeto da “Escola em prol da Paz”, os funcionários têm que fazer o seu trabalho, como diz Samuel, e as crianças necessitam resistir atirando e retirando as pedras nesse e desse muro em busca da “margarida”, isto é, de uma escola que cultiva o respeito, o sentimento de pertencimento, a beleza do encontro, das diversidades, das brincadeiras, sejam dos adultos, ou das crianças. A margarida não é flor de cativeiro e, sim, do campo, aberto!

Que violência é essa que impede as crianças de verem a “margarida” que poderia enfeitar e mudar o espaço das suas casas, das ruas, das praças, das escolas, dos seus brinquedos e brincadeiras, proporcionando um clima favorável ao cultivo de novas “margaridas”? Penso que esse impedimento instalado na vida dessas crianças e desses adultos, narrados ao longo dessas páginas, atende a uma dinâmica entre dois sistemas distintos relacionados de forma direta com a produção dessa realidade: um é processo e outro é o que já está configurado, isto é, territorializado, visível na realidade. O entrecruzamento destes configuram uma *microfísica da violência* que viola os sentidos em relação ao outro. O processo consiste na estruturação dos

---

<sup>69</sup> Compositor brasileiro.

mecanismos de exclusão decorrente do fracasso do modelo de desenvolvimento econômico implementado no Brasil, que tem suas raízes fincadas em histórias e espaços estrangeiros e naquilo que aprendeu a fazer de pior: produzir “desfiliados”, romper com as relações de alteridade e dilacerar o vínculo entre o *eu* e o *outro*.<sup>70</sup>

Em função disso, a posição dos “desfiliados” na sociedade, caracteriza-se nas formas aqui expostas, como: a desigualdade de oportunidades de vida, isto é, um acesso desigual a recursos e uma vivência de situações sociais desiguais, as quais se materializam na precariedade da saúde, habitação, trabalho, educação, segurança, informação e conhecimento e na fragilidade das relações de sociabilidade.

Ficar com o precário significa sobreviver com as sobras, com os trapos, com o resíduo, com as migalhas daqueles que açambarcam o todo. Em decorrência disso, na vida cotidiana dos moradores do conjunto Paar, realiza-se uma inter-relação entre mal-estar, violência física e simbólica e sentimento de insegurança diante da “segurança pública” (?!). Assim, ficar com o precário é estar desprovido das condições de “amadurecimento”, como refere Heller (2004, p. 19). A exclusão dessa condição, no seio desse grupo, é a expressão, portanto, de uma sociedade violenta que se reproduz a partir de uma lógica perversa que mantém a desigualdade através da produção de uma *cidadania danificada*<sup>71</sup>. Nesses termos, vejo esses sujeitos expostos a uma violência que lhes danifica o corpo, a carne, a alma e arranca a “margarida” pela raiz e deixa o vazio, o deserto, e coloca em dúvida a esperança do germen de uma outra história possível.

Em tais condições de vida, a violência compõe um território no plano do visível. Por assim entender, situo o conjunto Paar não como uma ilha, mas como um espaço que faz fronteira e comunica-se com todas as esferas dessa sociedade. Aqui, no estado do Pará, ainda vivemos, vergonhosamente, a escravidão no campo de adultos e de crianças. Uma história de desigualdade e de desumanização entranhada nos primórdios da formação da sociedade brasileira e que vem beneficiando ao longo dos séculos a parcela privilegiada dessa sociedade. Por isso as “chacinas” e os “massacres” nos são familiares. No ano de 1996, menos de um ano depois da “Chacina do Paar”, o Pará viveu o “Massacre de Carajás” resultando na morte simultânea de dezenove trabalhadores rurais e dezenas de feridos por policiais militares e todos foram absolvidos pela

---

<sup>70</sup> Este é um olhar que tomo como referência ao longo deste estudo.

<sup>71</sup> Expressão por mim criada a partir das minhas observações empíricas e das leituras acerca da crítica que Adorno (2003) faz ao utilitarismo e das discussões de Da Matta (1997) sobre “A questão da cidadania num universo relacional”.

justiça paraense. A morte “por encomenda” de trabalhadores rurais e de suas lideranças é constante e seus mandantes vivem impunemente. Segundo Marcílio (2006), o Pará é o estado que tem a maior variedade de casos de exploração sexual de crianças e adolescentes: leilões de meninas virgens, prostituição de adolescentes entre dez e quinze anos, estupro, incesto, abuso sexual de menores, sedução. São, portanto, situações de extrema violência banalizadas pelo poder público como se nada acontecesse, nada tocasse.

Essa omissão das autoridades públicas em favor dos que detêm as riquezas, autoriza que as “chacinas” e os “massacres” continuem com a exposição de corpos danificados, *corpos condenados*, como espetáculo, revestidos da justificação moral ou política do direito de punir, sendo impossível não deixar chagas abertas produzindo um dano social, atuando sobre espaços abertos: excluindo efetiva ou simbolicamente, até a prescrição de estigmas e fertilizando terrenos para o microdespotismo.

Dessas acepções, penso que compreender a forma como o conjunto Paar está ocupado e como o cotidiano ali se produz, requer uma análise da exclusão nas entrelinhas também da distribuição desigual das riquezas que se materializa de várias formas e uma delas é a distribuição desigual dos espaços urbanos da cidade. Pois, seria quase impossível a violência não fazer morada em um local onde a maioria das pessoas não tem acesso à renda e onde o capital está presente na mais ínfima necessidade remexendo as chagas e enfraquecendo vínculos afetivos. Assim, viver nesses espaços implica sobreviver da pobreza revelada na insuficiência de renda como fruto dessa *cidadania danificada* e de acesso a serviços públicos sem qualidade.

Daí, percebo uma crise instalada nas instituições mais próximas das crianças do conjunto Paar: a família e a escola. Com o enfraquecimento desses vínculos, pais e professores perdem a autoridade e abrem espaço para a educação autoritária. Sendo assim, a violência elemento estruturador e organizador das relações e da superação dos conflitos. As crianças também se desvencilham das brincadeiras populares que só tem um brilho especial quando brincadas na rua, uma vez que passa ser palco de uma violência gestada nas durezas da vida. Nessas condições, a família e a escola, produzem nessas pessoas um sentimento de não-pertencimento, pois se assenta em um local antinatural que repercute os efeitos dessa violência. Estabelece, dessa maneira, incertezas e tensão no cotidiano dessas instituições.

Nas minhas experiências profissionais observo a presença de uma idéia de *violência na escola* como uma situação onde a escola e os professores são vítimas e os jovens são autores da

violência. E, sem o questionamento dos mecanismos de produção da violência tanto no campo macro quanto no micro, desconsideram que estes jovens também são vítimas de um tratamento autoritário instalado na cultura da escola que os impedem de habitá-la, de ver a “margarida”.

Em suma, a partir dessa reflexão falo da violência *na* e *da* escola e *da* e *na* família tecida na teia de uma crise societária, alojada na cultura, na ética, na política, influenciando o curso das suas organizações e instituições e promovendo suas “falências”, ou a *cidadania danificada*.

#### 4- O local da palavra

*Palavra viva  
Palavra com temperatura, palavra  
Que se produz  
Muda  
Feita de luz mais que de vento, palavra.  
(Chico Buarque)*

Como diz Larrosa (2002, p. 21): “O homem é um vivente com palavra E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que é o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra”. A palavra é o nosso guia, é como imã que atrai nossos pensamentos e dão sentido ao que somos e ao que nos acontece. Com as palavras nos colocamos diante dos outros, do mundo e de diante de nós mesmos. O homem, portanto, é o “local da palavra”, “palavra viva com temperatura feita de luz”.

##### 4.1- “Escola Amazonas”:

###### a) A diretora e a escola: suas histórias.

Eu sempre fui uma criança que queria mais, queria ser diferente das crianças do meu tempo, talvez pela situação bem pobre. Então, um dia eu disse pro meu pai que eu queria ser diferente.

Sempre uniformizada, blusa branca e calça comprida azul de malha, um jeito apressado e tentando dar conta de muitas coisas ao mesmo tempo dentro da escola, assim me encontrei várias vezes com Joana. Quarenta e dois anos, nasceu e morou até os sete anos com seus familiares (pai, mãe e oito irmãos) no Nordeste do Brasil, no interior do estado do Maranhão, lugarejo que

sobrevive do extrativismo do coco babaçu. Ao longo da sua fala repete enfaticamente que teve uma infância pobre parecendo-me como algo que muito lhe incomodou, fator de separação da família ainda menina. Refere-se ao lugar onde nasceu como uma “comunidade carente” de pessoas muito pobres. A maioria das suas colegas de infância que ficou lá tem muitos filhos e vive uma situação de miséria total.

Foi nesse lugar, caracterizado como “carente” por Joana, que diz ter sido de fato criança: porque eu pude viver uma infância tomando banho de rio, pescando, andando de canoa, subindo nas árvores, cuidando dos bichos, cuidando da natureza . [...] Então, criança, eu sempre digo e volto a frisar, que de fato eu fui criança quando eu pude brincar de... [...] brincar na areia, correr e me jogar no rio, pescar, andar a cavalo.

Aos sete anos Joana veio morar em Belém com uma tia sua, que segundo ela possuía uma situação financeira boa. Mudar-se para Belém possibilitou freqüentar uma escola pela primeira vez, poder ter uma boneca de verdade, livros, roupas. O fato de encontrar uma família que lhe acolheu, oportunizou-lhe “ser alguém”, mas relembra emocionada que a melhor fase da sua infância foi dos cinco aos sete anos porque estava junto da sua família e justifica a sua saída do interior do Maranhão: pela situação que a gente vivia na época, o meu pai não tinha condições de me ajudar e eu sempre fui uma criança que queria mais, queria ser diferente, talvez pela situação bem pobre (CHORO). Apesar da saudade que sentia da sua família e de uma afetividade que não encontrou nessa sua nova família, como relata: na verdade a minha tia não era minha mãe e, os filhos, não eram meus irmãos (CHORO), percebi que para Joana ter acesso ao que não tinha foi mais importante. E tudo a minha tia comprava de melhor para mim e isso fez com que os meus sonhos da minha infância bem pobre... (CHORO) pareciam se realizar. Passa a vê afetividade nas coisas que começa obter: tudo para mim era uma novidade: um caderno novo, um lápis uma mochila [...] porque tudo eu tinha com muito carinho: meu primeiro lápis, meu primeiro caderno, meu primeiro picolé, eu nunca tinha comido picolé, né, porque na minha cidade não tinha energia.

Para Joana, a família da sua tia era uma referência de “família estruturada”, pois possuía um bom poder aquisitivo e intelectual e diz ter se espelhado muito nessas pessoas, cita um primo que era professor de matemática e uma prima que era Assistente Social e muito admirava seus discursos, batizou-a e passou ser sua madrinha. O fato de não ser batizada para Joana também parece vincular à sua pobreza, comenta baixinho: **eu nem era batizada**. Também tinha obrigações com essa família: **cuidava da casa, cuidava das coisas, mas tudo era assim com muita satisfação**. Depois que a madrinha casou, foi morar com ela para ajudá-la, mas diz que sempre a incentivou fazer um curso superior.

Ao referir-se às suas experiências de escola lembra com muita satisfação, pois amava seus professores, gostava de participar de todos os eventos da escola e diz ter sido uma aluna eficiente. **A educação era, assim, algo... cada hora era diferente pra mim nessa construção de tudo aquilo que um dia eu sonhei**. Estudou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. No ensino médio cursou o magistério. **A minha tia queria que eu fizesse o magistério, porque eu tinha que ser professora**. Mas, lembra de quando era criança brincava de ser professora e advogada. Sendo esta última profissão sua primeira tentativa de ingresso na universidade. Logo após o término do magistério, passou a frequentar uma escola privada bem conceituada no mercado de Belém para cursar preparatório vestibular. **A minha tia pagava porque ela percebia que eu tinha um sonho, uma vontade de mudar, uma vontade de melhorar**. Prestou vestibular para o curso de Direito em uma universidade pública, mas não foi aprovada, vindo cursar depois Ciências Sociais em uma universidade privada entre as que têm uma mensalidade mais caras de Belém através do crédito educativo financiado pelo governo federal. Pareceu-me que para Joana o ingresso no ensino privado significou um novo momento de deslumbramento devido o contato com pessoas que não faziam parte do seu grupo de convivência. **A cada hora era só, vamos dizer, escolas onde as elites da sociedade paraense estavam instaladas**. Percebi na maneira como Joana fez essa fala como se esse espaço tivesse uma importância maior devido à presença dessas pessoas.

No último ano de faculdade conseguiu um contrato de professora temporária para trabalhar em uma escola pública estadual, ministrando a disciplina História e, depois, Estudos

Amazônicos e Sociologia, todas para o ensino médio. Com o título de graduada em Ciências Sociais, Joana se define como historiadora, socióloga e cientista política. Para Joana, obter um curso superior significou realização de um sonho e também se diferenciar das pessoas que ainda estão no lugar onde nasceu. **Acredito que todas as coisas que vieram me acontecendo, acho que já estavam nos planos de alguém, ou nos meus, ou de algo superior, mas que tudo deu certo: o meu sonho.[...] Hoje quando volto na minha comunidade, eu sou a primeira pessoa que tem nível superior (CHORO).**

Logo que começou a trabalhar como professora temporária do estado, por volta de 1990, quando a Cohab estava cadastrando os moradores e “organizando” o espaço do conjunto Paar, em decorrência do movimento de “invasão”, uma amiga de trabalho a convidou para obterem um terreno e aceitou o convite: **Pensei que seria minha primeira atitude em relação à minha independência e cheguei com a minha tia e falei que eu vinha pro Paar, né, que foi pra ela assim uma coisa, porque...** Segundo Joana, a tia considerava que tinha tudo, mas parecia que não a satisfazia e também o Paar não seria um lugar para morar uma pessoa como ela.

Conseguiu um terreno de 400 m<sup>2</sup> e, por volta de 1991, construiu o prédio para residência própria e depois improvisou alguns compartimentos para aulas particulares. Nessa época fez parte de um grupo de pessoas do conjunto que organizaram um centro comunitário com tendência de esquerda, ligado ao PT (Partido dos Trabalhadores). Em 1998, ainda residindo no prédio, já tinha uma escola particular de Educação Infantil (do Maternal à Alfabetização) com quatro salas. Depois ampliou para nove salas de tamanhos diversos, variando entre 4/4m, 5/5m e 4/3m e estendeu até à quarta série do Ensino Fundamental e mudou-se para uma casa localizada na mesma rua da escola. Em 2004, após alguns problemas financeiros, firmou convênio com a rede estadual de ensino e comprometeu-se com os “responsáveis” pelas crianças em manter a qualidade da escola. Hoje, recebe uma complementação de carga horária no seu contrato de servidora temporária para exercer o cargo de diretora da escola, cargo garantido pelo título obtido no curso de especialização em Gestão Escolar em uma universidade privada. Diz exercer a administração da escola sozinha porque não tem vice-diretor, pessoal de secretaria, supervisor e orientador educacional e, devido o destrato do pessoal de apoio (merendeiras e serventes), também realiza essas atividades.

Na passagem da escola privada para escola pública, Joana viveu alguns problemas: Nós temos mais ou menos quinze anos aonde a “Escola Amazonas” veio, principalmente, por um caminho da área particular aonde nós tivemos inúmeros problemas é... problemas em relação à justiça do trabalho porque nós não podíamos pagar o salário da categoria que é hoje quase oitocentos reais e, nós pagávamos, na época, apenas é... o piso nacional. E isso, nós tivemos problemas. Quando esses professores saíram, que colocaram a escola na justiça/ aonde eu tive que dar parte do meu salário durante... eu acho que uns três anos. [...] É... a partir do momento que a gente assumiu essa parceria também com o Estado, né, acredito, que foi, assim, positivo, porque deixamos de ter encargos sociais que são inúmeros [...] Eu não poderia, na época, cobrar dos meus alunos uma mensalidade entorno de cem reais, porque a maioria dos nossos pais estavam, estão desempregados. A realidade continua a mesma coisa no Paar, não mudou muita coisa, então, fica difícil.

Segundo Joana, durante os anos que a escola funcionou como privada, foi considerada a melhor escola, atendeu os filhos de famílias que tinham situações financeiras melhores do conjunto: pequenos comerciantes, donos de lojas, mercadinhos e policiais. Ressaltou em uma das entrevistas que, quando a escola passou a ser conveniada com o Estado, comprometeu-se com essas famílias em manter a “qualidade” da escola, comenta: [...] nós tínhamos algumas crianças da rede particular que tinham uma situação boa, vinham todo dia de Kombi, mas, nem por isso, porque passou para o Estado, é uma escola... que eu tenho colocado muito pra comunidade: não é o Estado em si, mas a forma como as pessoas estão gerenciando.

Joana considera as escolas estaduais mal administradas, desorganizadas e os seus professores são irresponsáveis, por isso não desenvolvem um bom trabalho. Informação que preenche a sua pausa ao referir-se às escolas do estado. Para a diretora, a “Escola Amazonas” é organizada e bem administrada porque mantém os mesmos procedimentos de quando era privada e por isso é a melhor escola estadual do conjunto, qualidade confirmada, segundo ela, pela

procura por vagas na escola que tem aumentado a cada ano que passa e pelos prêmios que tem recebido. Em nenhum momento associa a eficiência do seu trabalho ao Estado, pelo contrário, tece críticas à falta de apoio, à ausência de políticas públicas, aos baixos salários, aos contratos temporários dos professores e ao modelo empresarial de educação, mas concorda com o contrato terceirizado que o Estado vem fazendo de merendeiras, pessoal de limpeza, vigias e porteiros porque acredita que o servidor terceirizado tem mais responsabilidade, cumpre horário e realiza seu trabalho com mais eficiência devido correr risco de ser demitido. Também vê uma certa facilidade em obter o trabalho das professoras temporárias nas atividades de secretaria e de outras dentro da escola, pois temem perder o emprego e, na hora de enviar o nome à Seduc para o contrato, pode prorrogar enviando o nome de uma outra professora que se exime desse trabalho: a maior parte dos nossos professores, são temporários, né, e a gente tem uma FACILIDADE nesse sentido, até porque... esse "ser temporário" é... ainda, pra ele... ele fica nesse impasse, né, "vou sair, não vou sair". Então, ele dá uma... né. Pra que ele fique, às vezes, a gente pode interferir pra que ele fique, a gente interfere. Joana diz hoje sentir muita admiração pelo livro de Bob Briner *Os métodos de Administração de Jesus*<sup>72</sup> : trata de uma visão de Cristo como o melhor administrador que já existiu na história, porque ele delimitou o tempo de tudo, pra tudo tem uma hora certa e, caso esses horários não sejam cumpridos, tem a punição. E, tem que punir! Ele era tão bom administrador que sabia até quem o traía (RISOS).

Orgulha-se muito de ter podido construir a escola: a "Escola Amazonas" tem uma história também feliz, porque ela foi construída também com luta, com a construção do Paar, vamos dizer, assim, que o Paar poderia ser o macro e, a "Escola Amazonas", o micro. Então, o Paar sendo a célula maior e a "Escola Amazonas", o micro. Então, o Paar sendo a célula maior e a "Escola Amazonas", uma partícula. Na verdade, Joana associa sua luta pela construção da escola à luta dos moradores nas melhorias habitacionais do

---

<sup>72</sup> BRINER, B. *Os métodos de administração de Jesus*. Traduzido por Milton Azevedo Andrade. São Paulo, Mundo Cristão. Col. Sabedoria e Negócios, 1997. "Se você realmente deseja ser bem-sucedido na vida e nos negócios, estude, aprenda e aplique *Os métodos de Administração de Jesus*". Briner é presidente da ProServ Television, Inc. com experiência em marketing e em negócios internacionais e membro de diretorias de organizações cívicas e filantrópicas.

conjunto, que para ela ambos são exemplo de sucesso e cita o fato do conjunto estar mais bem estruturado, em termos de equipamentos públicos, do que outros bairros mais antigos de Belém e o fato da sua escola ser a melhor escola pública da área: *O Paar está melhor que a Marambaia [...] A cada hora vejo que a escola é um reflexo dentro da comunidade. Nós, em dois mil e quatro, recebemos prêmios pela Câmara Municipal de Ananindeua-Pa, pelo PV (Partido Verde) [...] recebemos esse ano um prêmio "Escola Cidadã", prêmio dado pela própria comunidade, pelo presidente do Centro Comunitário do Paar e, recebemos, essa semana, um prêmio do Unicef, um diploma pelo nosso trabalho junto à comunidade.* Diz que a escola realiza uma gestão democrática, havendo a participação de todos os segmentos nas atividades que realiza e voltada-se à preparação para o trabalho, isto é: *o trabalhador que o Brasil precisa, para a vida e para a formação de futuros cidadãos críticos.*

O fato de a comunidade reconhecer o bom trabalho que a escola realiza, encarrega-se de divulgar o seu trabalho: *teve uma Ong aqui (Americana) que as pessoas vieram conhecer o Paar e falaram da "Escola Amazonas" e ela veio até aqui a escola. Nós temos uma fita é... falando sobre a educação da "Escola Amazonas" , do Paar, da construção da história, até na Califórnia, né, então, a gente já tá além dos muros do Brasil, né. Isso é positivo porque a maior parte das pessoas que vieram nesse passeio até o Paar, são médicos e advogados bem sucedidos nos Estados Unidos que ajudam as comunidades carentes, né, eles são evangélicos.*

Segundo Joana, a escola recebe prêmios porque sempre mostra o trabalho realizado às autoridades. Realiza eventos públicos fora da escola e preocupa-se com a decoração e com as roupas das crianças e, nesses eventos, duas meninas, alunas da escola que fazem balé, sempre se apresentam com roupas caras, justifica: *porque entendemos que não é porque nós somos POBRE que tudo tem que ser pobre, miserável. Não é porque a gente mora numa comunidade carente que tudo tem que ser FEIO, tem que ser SUJO. [...] a estrutura da escola, que veio de uma história de educação particular, é boa dentro da*

comunidade [...] porque nós temos que mostrar as nossas ações às autoridades políticas pra que elas percebam que não é só porque o Paar é o Paar que só tem bandidos. Em uma conversa informal Joana tece um comentário que complementa essa sua fala: aqui no Paar não tem só criança FEIA, como todo mundo pensa lá fora, tem criança bonita, veja a foto dessa menina<sup>73</sup>, eu acho ela linda parece uma européia. Quando a escola era privada eu escolhia as professoras de rosto bonito, porque entendo que as crianças gostam de professoras bonitas, jovens. E apresentou-me uma professora branca, cabelos alourados, olhos claros e com mais ou menos uns vinte e cinco anos que escolheu para trabalhar na escola.

As investidas de Joana na “Escola Amazonas” parecem revelar uma luta para ir além dos limites da pobreza ali instalada e construir o “diferente” tão enfatizado por ela, que lhe acompanha desde a mais tenra idade.

Joana não casou, não teve filhos e mora sozinha.<sup>74</sup>

#### *b) A situação da escola*

Entendendo situação como as condições básicas de funcionamento da escola, entre estas, as provindas dos recursos do Estado e as subsidiadas pelos recursos gerados na própria escola,

---

<sup>73</sup> Mostrou-me a foto de duas meninas, bem vestidas e disse que a roupa de uma delas a mãe mandou da Espanha. São roupas que as crianças que têm um poder aquisitivo melhor vestem para se apresentar nos eventos públicos da escola. Várias vezes insistiu em dar-me as fotos dessas meninas para colocar no meu trabalho dizendo: **leve e mostre lá na Universidade que aqui também tem criança bonita**. Nessa escola encontrei alguns casos de mães e pais que deixam seus filhos para trabalhar em outros países no trabalho precário, como Japão, Suriname e Espanha. Situação recorrente em todo Brasil nas classes mais pobres. Joana apresentou-me orgulhosa um garoto, de mais ou menos três anos, filho de um senhor que trabalha no Japão. Penso que para Joana esse fato valoriza a escola.

<sup>74</sup> As entrevistas com Joana aconteceram sempre na sua sala na escola, em datas e horários marcados por ela e era como se eu não estivesse presente, parecia que concedia uma entrevista pública e sempre dirigia as expressões: “eu já falei para a Socorro”, “a Socorro já viu isso”, “a Socorro já conversou com...”. Demonstrava muita preocupação com a qualidade do seu discurso e, ao final de cada resposta sua, interrogava-me: **e aí, ficou bom o que falei? Você gostou? É isso mesmo? Será que ficou legal?** Esses momentos constituíram-se de esforço seu por um “desempenho” (GOFFMAN, 1985) que lhe fornecesse respostas satisfatórias, ou seja, ratificação dos prêmios que vem recebendo pelo trabalho desenvolvido na escola.

assim como o quadro de professores e dos demais funcionários, demonstro com o que a “Escola Amazonas” contava em 2005.

Em 2005, a escola possuía 781 alunos, sendo 150 na Educação Infantil (do Maternal à Alfabetização) particular, com 03 professores pagos diretamente pela diretora; 400 de primeira à quarta séries do Ensino Fundamental e 231 na Educação de Jovens e de Adultos-EJA, estaduais, com 20 professores contratados, temporariamente, pelo Estado. Entre estes apenas 08 possuíam nível superior e 02 destes trabalhavam com o Ensino Fundamental. Todos os funcionários de apoio (serventes, merendeiras, porteiros e vigias) eram contratados pelo Estado de uma empresa terceirizada, porém não contava com todos. O quadro administrativo era composto apenas pela diretora. Seu espaço físico dispunha de nove salas de aulas dispostas em dois pavimentos, entre estas, três eram da Educação infantil, restando seis para o Ensino fundamental, funcionando em dois turnos, manhã e tarde; uma cozinha; dois banheiros; uma sala da diretora, onde se guardavam livros, cadernos das crianças e documentos da escola, também servia de Secretaria e duas áreas livres. Todo prédio construído em alvenaria.

Os equipamentos (mesas e cadeira, armários, arquivos, material de cantina) estavam em bom estado de conservação. Não possuía computador e nem máquina de escrever, o trabalho de secretariado era realizado manualmente. Segundo Joana, a escola não sofre com invasões, assaltos e apedrejamentos, porque conhece um “assaltante” que mora atrás da escola e pede para ele reparar a escola.

Além do pagamento dos professores e dos funcionários (serventes, merendeiras, porteiros e vigias), recebe um fundo rotativo, semestralmente, no valor de quatrocentos reais destinado à limpeza e manutenção do prédio. Devido problemas com a documentação da escola, ainda não recebe as verbas do PDDE<sup>75</sup> do governo federal, comum a todas as escolas públicas, que seria em média quatro mil reais ao ano. Também, através das verbas estaduais, Fundo Rotativo, tem direito a serviços elétricos e hidráulicos, aos equipamentos de sala de aula, cozinha,

---

<sup>75</sup> O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) é um programa federal implantando, desde 1995, pelo Ministério da Educação e executado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento). Baseia-se no princípio da descentralização da execução dos recursos federais destinados à educação fundamental. O dinheiro pode ser utilizado respeitadas as categorias econômicas de custeio e de capital nas seguintes finalidades; aquisição de material permanente, manutenção, adaptação, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, avaliação da aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais e desenvolvimento de atividades educacionais. Os recursos são movimentados pelo Conselho Escolar a partir da definição das prioridades.

diretoria e secretaria, pagamentos de luz e água. No momento, Joana está pleiteando, junto à secretaria de Educação do Estado, o aluguel do prédio no valor de dez mil reais.

Do Estado as crianças recebem os livros didáticos e a merenda escolar.

#### 4.2- “Escola Pará”:

##### a) *A diretora e a escola: suas histórias.*

Eu tava saindo da faculdade [...] na teoria É muito diferente da prática [...] a escola é muito diferente daquilo que você almeja, daquilo que você entende que seja escola. A organização, a estrutura, o amparo do órgão.

Helena, cinqüenta e oito anos, uma expressão fechada no rosto e de vez em quando esboçava um sorriso, assim a encontrei várias vezes na escola. Nasceu e morou durante muitos anos no Oeste do Pará, na cidade de Óbidos com seus pais e mais seis irmãos. Veio para Belém quando já estava casada e com filhos. Seus pais possuíam condições financeiras boas: **meu pai era de uma família..., assim, sendo de uma família de classe média, podemos dizer, alta, pra cidade que nós morávamos [...]** a maioria da família do meu pai era formada em Direito, quando não era em Direito, era em Engenharia. [...] Ele queria que os filhos seguissem o Direito.

Os pais de Helena lhe dedicaram uma educação tradicional com base em muitas regras, limites e princípios religiosos rígidos, mas para ela, foram muito importantes na sua formação. O dia-a-dia na sua casa decorria entorno dessas regras: **principalmente, eu, mulher, tinha horário pra brincar, o horário pra estudar. [...]** E, conforme eu ia crescendo, esta responsabilidade foi também aumentando, por mais que eu tivesse meu momento de lazer, mas eu tinha sempre uma responsabilidade com as práticas do lar e a observar as que eu chamo... chamava, antigamente, de empregadas e acostumou-se a chamar de secretária e de estar observando os passos, o que elas faziam, o trabalho desenvolvido.

Helena diz ter boas lembranças de infância: o que mais eu lembro da infância: o natal. E, pra mim, o natal, [...] Onde todos nós tínhamos oportunidade não só de

ganhar os, as lembrancinhas do natal. [...] mas nós tínhamos obrigação com as nossas orações, tudo. Outro momento que eu lembro também, eram... as festas juninas, os folguedos, [...] o papai fazia questão de trazer os foguetes, os foguetinhos, os foguedos, essas coisas, né, pra nós. E, ele se inseria conosco nesse momento de harmonia, de brincadeiras, tanto em festas juninas, natal. A parte religiosa, também, que eu lembro na Semana Santa, aonde a minha mãe reunia os filhos e, durante aquela semana todinha, lia a Bíblia. E, também outros momentos que eu guardo muito, é a reunião com os meus irmãos, a brincadeira com os irmãos, o momento do cinema.

Helena fala da sua adolescência como uma fase sem problemas, sem conflitos, sem resistências: eu não tive, assim, adolescência. A minha mãe mesmo diz que eu não tive adolescência (...) Ela dizia, assim, não que eu não tivesse, ela dizia, assim, no sentido de eu não dar trabalho pra eles, não sofrer as influências. Eu não tive esses procedimentos de revolta da adolescência. Então, eu acho que é aí que a minha mãe diz que eu não tive adolescência, que eu não dei trabalho e me elogiava bastante na fase de adolescência e até na fase de adulta quando ela fala, assim, ela conversa (...) nem, nem se parece que sente quando passou a adolescência, mas eu levo pra esse lado: compromisso com o estudo, compromisso com o estudo.

Começa a freqüentar a escola aos três anos, o maternal, em um colégio religioso, que era destinado só às meninas, e segue até as séries iniciais do primário. Estudava no colégio religioso porque a escola pública era freqüentada por meninos, onde seus irmãos estudavam, e por crianças de famílias pobres, mas percebia que este ensino era mais avançado do que o que recebia no colégio religioso. Insistiu com sua mãe até ser matriculada em uma escola pública. Terminando o primário, volta para o colégio religioso para cursar o Normal Regional porque na sua cidade não tinha o ginásio. Quando já havia concluído o primeiro ano deste curso, começa a funcionar o ginásio na sua cidade e seu pai como não queria que fosse professora devido à tradição da sua família de advogados e ela também não pensava em ser professora, foi cursar o ginásio.

Concluindo o ginásio, foi interna em um colégio religioso na cidade de Santarém, próxima a Óbidos, para cursar o magistério porque não havia outra opção. Ao término do curso, sabia que não se identificava com as disciplinas de História e de Geografia e estava querendo fazer medicina, pois apresentava um bom desempenho nas disciplinas Biologia, Química, Física e Matemática, mas decide não fazer Direito como seu pai desejava e volta para Óbidos. Casa com um namorado de muitos anos, funcionário de um banco público, vai morar em Alenquer, cidade também próxima a Óbidos, ainda com a esperança de fazer Medicina. Depois de um tempo retornou para Óbidos - **E o que aconteceu? Sou professora! (RISOS)** - foi aprovada em um concurso público estadual, em 1973, para o cargo de professora primária.

Das suas experiências como professora, Helena relata que se identificou mais com os adolescentes do que com as crianças, porque com os adolescentes disse que era mais fácil dialogar e falar da realidade e com as crianças tinha que usar uma metodologia que envolvia “musiquinhas infantis” e “histórias para criança”. Das atividades que desenvolvia em sala de aula com as crianças, recorda-se dos métodos que utilizava para alfabetizar as crianças, da didática empregada, das técnicas de leitura e do seu “domínio de classe”, da defesa que fazia em se criar classes de alunos mais adiantados e outras de alunos atrasados nas habilidades de leitura, de escrita e de coordenação motora.

Depois de anos, Helena foi afastada da sala de aula devido problema de faringite e de alergia ao pó de giz, passou a realizar trabalhos de secretaria escolar e, eventualmente, na falta dos professores de Educação Artística e de Ensino Religioso, assumia essas disciplinas.

Seu esposo foi transferido para Itaquatiara, cidade de Manaus, onde ficou oito anos sem exercer a profissão, mas amparada pelo direito do servidor público acompanhar cônjuge, aproveitou para, junto com seus filhos que já haviam concluído o Segundo Grau, inscrever-se no concurso vestibular de uma universidade pública, mas sem a oferta do curso de Medicina na época, teve que fazer outras opções e ficou em dúvida entre os cursos ofertados: Letras, Filosofia e Pedagogia. Sua opção primeira era Letras, mas não tinha conhecimento da Língua Inglesa e, entre Filosofia e Pedagogia, optou por Pedagogia. Mais uma vez seu esposo é transferido, agora para a cidade de Belém, onde conclui seu curso com habilitação em Administração Escolar, vindo depois se especializar em Gestão Escolar, em uma universidade pública. Este curso fez parte de um programa de capacitação de diretores de escola financiado pela Secretaria Estadual de Educação. Quando terminou o curso de Pedagogia, não teve direito à progressão funcional

devido à lei que determinava progressão automática ter sido revogada e Helena exerce hoje o cargo de diretora da “Escola Pará”, recebendo um salário de professora de nível médio.

Quando Helena chega para ser diretora da “Escola Pará”, em 1995, já havia sido construída há cinco anos atrás e funcionava como anexo de um escola de ensino médio do conjunto, atendendo crianças da educação infantil. No ano da sua chegada, a escola deixa de ser anexo e passa atender as séries iniciais do ensino fundamental. Helena relata que quando foi convidada para assumir o cargo de diretora da escola não tinha idéia de onde ficava localizada e imaginava que o conjunto Paar era o conjunto Cidade Nova, por isso aceitou o convite, porém, ao deparar-se com o lugar e com as condições do espaço físico da escola, sentiu-se desgostosa, comenta: *Eu estou na direção da escola há dez anos. No início, quando eu cheguei na escola, eu tive, assim, um impacto. Foi assim... sensibilizada e desgostosa, entendeu? Porque eu tava saindo da faculdade, estava terminando administração escolar e porque observo, assim, que na teoria, é muito diferente da prática. Na teoria... é linda a teoria. Você tem, assim, um projeto, uma perspectiva de uma outra escola e quando vem, na realidade, assumir a gestão da escola, observo que a escola É muito diferente daquilo que você almeja, daquilo que você entende que seja a escola. A organização, a estrutura, né, o amparo do órgão, né, o amparo do órgão, porque a escola é estadual, então, o órgão da Seduc. Alguns se admiram porque observam que deixa muito a desejar, assim, naquilo que você idealizou como universitário, né. Ao chegar aqui na escola, na “Escola Pará”, encontrei a escola muito carente, depredada, faltando material. Assim como Helena esperava encontrar uma escola com uma estrutura física ideal e com a presença do Estado, talvez, também pensou encontrar um padrão de criança, um tipo de professor e de funcionário ideal. Suas experiências profissionais com a escola, já em Belém, antes da “Escola Pará” se deram em escolas do centro de Belém. Lembra de uma atividade realizada nas aulas de estágio supervisionado, onde representou o papel de uma professora que defendia o apoio que o Estado dava às escolas públicas e disse que realmente acreditava no que estava defendendo, vindo pensar diferente só quando assumiu a direção da escola.*

Helena faz uma fala longa ao relatar suas experiências como diretora da “Escola Pará” e atem-se às dificuldades de administrar as verbas que são poucas; às portas e janelas que teve e tem que mandar consertar; aos contatos com firmas para fazer pinturas, colocar piso, reformar banheiros, cozinha e outras dependências, grades, forros, construção para levantar o muro, reparos da rede elétrica e hidráulica, consertos de lousas; à aquisição de geladeiras, fogões, bebedouros, mimeógrafos, máquina de escrever; aos eventos que realiza com fins lucrativos para complementar o pagamentos de despesas; ao cumprimento de horários; ao mal comportamento dos alunos e a má orientação das suas famílias; à falta de “domínio de classe” dos professores.

A boa aparência da escola, a fachada, para Helena, é fundamental: *nós tínhamos uma reserva ainda do Fundo Rotativo que dava pra comprar um galão de tinta, mas era pouco pra pintar a escola, aí, a escola entrou com um galão de tinta, aí, a escola foi pintada e mudou realmente. Pra comunidade tivemos elogios dos pais e as crianças... era mais quem queria vir pra escola, porque estava toda estruturada, organizada. É pra você vê, por mais que faça alguma coisa na escola, mas não pinte a escola, a escola não aparece pra comunidade.* Mesmo com todo esse seu esforço, a escola continua sendo depredada pela comunidade, invadida e vítima de assaltos. Helena define a gestão da escola como democrática, havendo a participação de todos os segmentos.

Helena reside em um bairro da cidade de Belém onde seus equipamentos públicos são bem melhores em relação aos que se encontram no conjunto Paar e chega até a escola no seu carro particular. Disse não morar no Paar, mas já se considera “fazendo parte do pedaço”. Para as pessoas que ali moram, esta expressão significa que uma pessoa de fora já tem a permissão dos considerados “bandidos” para transitar na área sem ser agredida. Quando a sua filha pede para levá-la até a escola, responde que não, porque a mesma não “faz parte do pedaço”. Para Helena, ali trafegam “populações perigosas”.

*b) A situação da escola*

Em 2005, a escola possuía 850 alunos matriculados, mas já existia uma margem de evasão, porém a diretora não soube me informar o percentual. Sendo que, entre estes, 392 eram do Ensino Fundamental e o restante da Educação de Jovens e Adultos-EJA. O total de alunos estava distribuído em quatro turnos diários. Existiam 14 turmas de Ensino Fundamental e 07 da Educação de Jovens e Adultos. Contava com 25 professores, entre estes 16 eram efetivos e o restante contratados temporariamente pelo Estado. 20 possuíam nível superior. Dos 11 que trabalhavam com o Ensino Fundamental, 06 tinham nível superior. O seu quadro de administrativo era composto pela diretora e um secretário. A equipe de apoio era formada por 02 merendeiras, 02 serventes e 02 orientadores de pátio.

Seu espaço físico dispunha de uma área de 440m<sup>2</sup> construídos em alvenaria, sendo cinco salas de aula medindo 7/6 m<sup>2</sup>, uma diretoria, uma cantina, dois banheiros, um pátio, uma sala para os professores, uma sala para serviços de digitação e duas áreas descobertas de areia onde as crianças faziam aula de educação física. Os equipamentos (armários, mesas e cadeiras, arquivos e material de cantina) estavam precisando de renovação. Possuía apenas um computador e uma máquina de escrever.

A escola é mantida com verbas estaduais e federais, Fundo Rotativo e PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola. Porém, segundo a diretora, não supre as necessidades da escola, por isso muitas vezes realizou eventos com fins lucrativos e também vendia picolé na hora do recreio. Helena chegou a comentar, em entrevista, quando a escola não dispõe de dinheiro algum, tem que dispor do seu salário, principalmente, para a compra de material de limpeza e de temperos para a merenda. Também relatou que a escola tem muitos gastos com pinturas, consertos de janelas e portas, telhados e reposição de equipamentos devido às invasões e apedrejamentos serem freqüentes.

#### 4.3- A criança (aluna), sua família e a escola

##### a) Sua família

*Mas, há milhões desses seres que se disfarçam tão bem, que ninguém pergunta de onde essa gente vem.*  
(Chico Buarque)

As crianças, tanto da “Escola Amazonas” quanto da “Escola Pará”, na sua maioria, são filhas de pais separados e têm a mãe ou a avó como “responsáveis”. Possuem uma média de idade entre vinte oito e setenta e três anos. Geralmente, suas mães já vivem com um outro companheiro ou relacionam-se sem haver compartilhamento da mesma casa, chamado pelas crianças de “padrasto”, de “marido da minha mãe” e de “namorado da minha mãe”. Muitas das vezes as crianças não conhecem seus pais. Assim a família dessas crianças vai passando por mudanças: destas novas uniões nascem outros filhos e outras relações são estabelecidas, que para o padrão de “família moderna” são difíceis de serem entendidas por serem “estranhas”. Explica André, doze anos:

Nós somos quatro: eu, meu irmão, minha irmã e meu outro irmão. A maioria é separado. Só mora eu e meu irmão menor. A minha irmã, mora com o pai dela. O meu irmão, mora com o irmão do pai da minha irmã. Eles três são de um pai diferente e eu sou de outro/ porque eu ainda não conheci meu pai ainda, aí, eu falo pra minha mãe: Mãe, a senhora me leva lá pra conhecer meu pai, mãe? Ela nunca me levou (SILÊNCIO PROLONGADO).

Esse dado empírico me colocou diante de duas situações desafiadoras. A primeira foi a de garantir uma escuta com o coração a André que demonstrava muita emoção ao falar da sua família e, levou-me a segunda: tentar compreender, à nível de especulação sem possibilidade de dar conta neste estudo, sobre as implicações e significados das separações e recasamentos e sobre às concepções de família e parentesco, uma vez evidente novos *status* familiares aos quais correspondem novos papéis e que ainda não dispõem de nomeação em nossa classificação de parentesco, como atenta Bilac (1995).

Pensar na família de André é pensar em “famílias”; é buscar nitidez para nossa visão embaçada pelas fagulhas da teoria parsoniana; é abrir as presilhas da “camisa de força” da família nuclear, institucional (pai mãe, filhos); é virar a página das normas “dadas” e revistá-las nos acordos, nas negociações entre seus membros, sendo o tempo de existência, o tempo de duração dos acordos.

Nesse sentido, nas famílias das crianças que freqüentam as duas escolas pesquisadas pude visualizar o lugar que a mulher vem ocupando nesses acordos, restando-lhe, na maioria das vezes, assumir a sobrevivência da sua prole com a ajuda de todos os adultos e, em alguns casos, veladamente, com a das crianças. Em termos gerais, a família é mantida através das rendas dos adultos, entre um e dois salários mínimos, obtidas no setor da informalidade, mas encontrei um número considerável de trabalhadores formais entre os homens, porém desempenham funções de vigilantes, de serviços gerais, de agentes administrativos, de auxiliares administrativo e de policiais militares. Na “Escola Amazonas” tem um número pequeno de famílias com um poder aquisitivo maior do que na “Escola Pará”, geralmente são pequenos comerciantes do conjunto.

A maioria é moradora do conjunto há quase quinze anos, possui “casa própria”<sup>76</sup> e é ocupada, em média, por quatro a seis pessoas, entre adultos e crianças e, em um número bem próximo, por sete a dez. Entre estas, convivem pai, ou padrasto, mãe, irmãos, tios, avós, primos e não parentes.

Quanto à escolaridade, tem recorrência um número significativo de ensino fundamental incompleto. O que não significa que pararam de estudar, pois com a implantação dos cursos de Educação de Jovens e de Adultos, praticamente em todas as escolas públicas estaduais presentes no conjunto, muitos voltaram às salas de aula.

---

<sup>76</sup> Os moradores foram construindo suas casas nos terrenos “invadidos”, mas não têm registro definitivo do imóvel, ou seja, não têm garantia nenhuma sob o bem. A aquisição desse registro sempre aparece nas campanhas eleitorais municipais e estaduais como promessa dos candidatos.

Quanto às crianças, na faixa etária de sete anos, todas já estudam e apenas algumas freqüentam a educação infantil, isso devido à oferta em escola pública estadual ser inexistente e poucas vagas são oferecidas nas escolas municipais. Suas idades variam entre sete a quinze anos, mas estas últimas são minoria na “Escola Amazonas” e um número bem maior na “Escola Pará”. Os “responsáveis” declararam que as crianças não trabalham e apenas colaboram com os serviços domésticos, segundo uma mãe: “coisas leves”. Mas, como mencionei anteriormente, encontrei algumas crianças desenvolvendo atividades para adquirir renda. Estas disseram fazê-las com o consentimento de seus “responsáveis”. Como é o caso Gerson, treze anos, que trabalha em uma oficina de carros e de Iran, treze anos:

*P:* Você trabalha?

*Iran:* Trabalho na frente dum mercadinho ali “reparando” bicicleta do pessoal que vai lá comprar.

*P:* Como você começou a trabalhar “reparando” bicicletas?

*Iran:* Vi uns meninos fazendo, aí, eu gostei e me acostumei a fazer isso.

*P:* Iran, o que você faz com o dinheiro que ganha?

*Iran:* Compro merenda pra mim, vou passear na praça e jogo *videogame*, compro churrasco e *hamburg*.

*P:* Quanto você ganha por dia?

*Iran:* Por dia dá seis reais, cinco reais. Quando dá bom, dá dez reais.

*P:* A sua mãe sabe que você faz esse trabalho?

*Iran:* Ela sabe e não diz pra eu não ir.

*P:* E, para sua casa, você compra alguma coisa com esse dinheiro?

*Iran:* Às vezes a minha mãe me pede pra comprar pão e eu dou.

Também é o caso de Adilson, doze anos, tem sua avó como “responsável”. Encontrei-o à noite em um parquinho do conjunto habitacional Cidade Nova pedindo dinheiro às pessoas que ali se encontravam, e conversamos:

*P:* Como você chegou até aqui?

*Adilson:* De ônibus. Eu venho todas as noites.

*P:* A sua avó sabe que você vem todas as noites?

*Adilson:* sabe.

*P:* Você entrega esse dinheiro para ela?

*Adilson:* Entrego. Ela compra as coisas lá pra casa

Encontrei também crianças que ajudam seus pais nos seus trabalhos, como relata Fabiano onze anos ao ser interrogado se trabalhava:

*Fabiano:* Vou lá no trabalho da mamãe ajudar ela.

*P:* O que você faz lá?

*Fabiano:* Ela trabalha no armarinho, mas tem máquina de videogame, aí, eu fico lá pra trás, fico atendendo o pessoal.

Uma mãe ao responder o questionário diz que sua filha ajuda-a a fazer bijuterias para vender, mas considera um “lazer”.

Em um sinal de trânsito no conjunto habitacional Cidade Nova, encontrei Joel, doze anos, com um limpador de pára-brisa de carro nas mãos abordando os motoristas que ali paravam. Em uma conversa informal comentou comigo:

*P:* Joel, um dia vi você em um sinal de trânsito no conjunto Cidade Nova com um limpador de pára-brisa nas mãos... (interrompeu-me).

*Joel:* É tia, eu trabalho lá, mas só das duas horas da tarde até umas cinco horas, mas é só às vez.

*P:* Há quanto tempo você faz isso?

*Joel:* Desde uns nove anos. Já faz três anos.

*P:* Você ganha quanto por dia?

*Joel:* Às vez uns vinte reais.

*P:* O que você faz com esse dinheiro?

*Joel:* Eu coloco no meu cofrinho, no meu porquinho. Ele já tá cheio. Quero fazer uma festa de aniversário pra mim que eu ainda não teve.

*P:* A sua avó sabe que você trabalha no sinal?

*Joel:* Sabe, só diz pra eu ter cuidado.

Há mais de dois séculos que muitas crianças pobres no Brasil estão na rua realizando os mais diversos trabalhos e, hoje, somam 7.622 milhões de crianças, em média, envolvidas com alguma atividade, seja remunerada ou não (CORSINO, 2003). Entre essas atividades estão as bem antigas como a de Adilson, pedinte, e de Gerson, aprendiz em oficinas, e outras, mais recentes como a de Joel, limpador de pára-brisa de carros nos sinais de trânsito, de Iran, “reparador” de bicicletas nos supermercados e de Fabiano, atendente em casa de *videogame*. Esses meninos têm suas famílias, estão *na* rua realizando “pequenos” serviços, porém não *vivem nela*, ainda de alguma forma vinculam-se com seus familiares e participam da aquisição do que lhes mantêm vivos.

Dentro de suas casas as crianças, meninos e meninas, têm suas responsabilidades com o trabalho doméstico: lavam louças, arrumam e varrem a casa, enchem recipientes com água para as necessidades diárias e cuidam dos irmãos menores e, por mais que seus “responsáveis” chamem de “coisas leves”, nem sempre é visto dessa forma por elas, como comenta Raiana, dez anos:

*P:* Quando você está na sua casa o que você faz?

*Raiana:* Varro a casa, lavo louça, cuido da minha irmã quando a minha mãe sai pra fazer compra assim. A gente fica sozinha lá.

*P:* Você gosta de fazer essas coisas?

*Raiana:* É... às vezes. Eu me canso sim às vezes assim... quando eu tô varrendo a casa o braço dói aqui, bem aqui [pega no local que diz doer].

Há indícios de que a participação das crianças nos afazeres domésticos acompanha a história da humanidade de diversas formas em várias sociedades, havendo também em algumas delas a divisão sexual do trabalho, contudo não podemos afirmar como foi vista pelas crianças ao longo do tempo, se como prazer, ou como dever, ou dessas duas maneiras ao mesmo tempo, mas temos registros suficientes de quando foi transformada em exploração e em humilhação. No caso das crianças pesquisadas, existe nas suas famílias uma necessidade de começarem desde cedo a contribuir com esses serviços, pois na maioria das vezes os adultos estão fora de casa em busca de uma atividade remunerada. Assim, tanto as meninas quanto os meninos, realizam atividades consideradas apenas de mulheres. Parece não existir mais a divisão sexual dessas atividades que há poucas décadas atrás era valorizada aqui entre nós. Mas, para Raiana, ficar sozinha, cuidar da irmãzinha e realizar um trabalho que exige forças do seu pequeno porte físico, não é prazeroso.

As crianças também reclamam dos castigos empregados em casa, como comentam:

Eu apanho todos os dias da minha tia de sandália, às vezes ela me bate com a mão, mas ela já me deixou de castigo amarrado com uma corrente e cadeado (*Adilson* o menino que encontrei no parquinho pedindo dinheiro).

É ruim ser criança porque eu apanho da minha mãe, do meu tio, do meu pai, da minha avó e também da minha madrinha (*Dênis*, 10 anos).

Brinco lá na rua, perto de casa, com os meus colegas, mas a mamãe não gosta e se aborrece quando ela manda eu entrar e eu não entro. Se não voltar logo, ela dá porrada com a mão, com a sandália às vez, ou então, ela dá castigo, não deixa eu sair de casa durante uma semana (*Michel*, treze anos).

Às vezes, eu brinco na rua de bola, mas a mamãe não gosta muito, porque ela me chama, assim, pra encher as garrafas de água e, aí, eu respondo que tou

brincando e, aí, ela dá castigo. Ela bate de sinto... mas tem gente que apanha pior, né. (*Iran*, o menino que “repara” bicicletas).

Ao relatarem os castigos que sofrem, as crianças denunciam a violência presente no meio familiar e trazem-me a mente a concepção de educação defendida pelo Sr. Hamilton Ramos, inserindo-se em nosso sistema de tradições e também revela um caráter social como consequência do sistema econômico, contudo, em acordo com Roure (1996, p. 76), não desconsidero neste estudo a existência de um “micro poder de relações interpessoais que favorece o silenciamento de inúmeros microdespotismos que vitimizam crianças e adolescentes, determinando consequências futuras no desenvolvimento destas” e fomentando relações autoritárias estabelecidas pelos adultos ao relacionarem-se com as crianças. Estas, ocupam o lugar dos desprivilegiados, daquele que possui menos força física, de tamanho menor, o que obedece, o que não tem razão, o que não tem querer, o desregrado, o que precisa ser controlado, dominado. Como orienta o velho ditado na nossa região: “É de pequenino que se torce o pepino”. A predominância, portanto, de um relacionamento adultocêntrico.

Essas crianças também presenciam e vivenciam os problemas familiares:

Quero falar sobre a minha mãe que quis se matar. Teve um dia que ela chegou caindo lá da casa do namorado dela, chegou caindo lá em casa, aí, ela caiu, aí, ela falou que tomou veneno, aí, a vovó fez um copo de leite pra ela, aí, eu me acordei, aí, o meu tio levou ela lá pro hospital, aí, levaram lá pro hospital de Belém. Ela se envenenou, mas eu da não sei por que foi. Parece que foi que brigou com o meu padrasto e por causa de nós que não respeitava ela. Essas coisas, né? Eu e meu irmão. [...] Me sinto triste porque ela [sua mãe] me falou que, quer dizer, que quando ela tava grávida de mm, todo mundo falava pra ela tomar veneno pra... tomar remédio pra perder esse filho que era eu, aí, ela não tomava. Aí, meu tio, minha avó e a minha tia, pegava ela e levava lá pra casa. [...] Ela diz que o meu pai só fez me fazer aí foi embora, nunca veio me conhecer (*André*, 12 anos).

O relato de André mexe profundamente com as certezas que esse mundo prega e soa como um grito de dor que ninguém ouve porque sai de uma boca que fala baixinho e, pausadamente, como gemido, como suspiro, como lamento de alguém de pouca idade que necessita de um “porto seguro”, de um “vínculo”. A discussão da importância do vínculo familiar para a criança já decorreu em uma vasta literatura que o considera extremamente benéfico para o seu desenvolvimento e está garantido como direito na convenção Universal dos Direitos da Criança (20/11/89). No seu preâmbulo os Estados partes reconhecem que “a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão”. Nesse mesmos termos, também está assegurado na Constituição Federal (05/10/1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (13/07/1990).

Para tal realização, o Estado compromete-se em destinar especial proteção e assistência à família no seu adequado exercício de suas funções. Porém, o “vínculo afetivo” que André reivindica denuncia o enfraquecimento da Lei perante as várias situações de pobreza que o Estado tutelar, clientelista e assistencialista provoca no interior da família ao penetrar nas suas subjetividades paralisando forças e reservando a frieza dos sentimentos e a dureza da vida.

#### *b) A escola e a sua família*

*“Os excluídos do interior”*

Com base em Bourdieu (1975), pude compreender que os baixos *capitais econômicos, culturais e sociais* dessas crianças implica na atribuição às suas famílias como sendo responsáveis por um comportamento inadequado dentro da escola e insucessos. É o peso da origem social sobre o destino escolar.

Na “Escola Pará” têm crianças que se envolvem em pequenos delitos e ficam um tempo ausentes internadas na DATA (Delegacia de Atendimento e Tratamento à Criança e ao Adolescente). Quando vão retornar à escola e, geralmente, o ano letivo já está em andamento, as diretoras das escolas do conjunto são comunicadas que devem abrir uma vaga para elas, mas, segundo Helena, abrir uma vaga para essas crianças não é tão fácil, porque tem diretora que não

quer essas crianças na escola e fica telefonando para saber quem quer, comenta em uma conversa informal:

Eu já disse para Iranilde [diretora de uma escola pública estadual do conjunto] que eu não vou mais aceitar os alunos que ela manda pra mim porque os que ela mandou eram todos perigosos. Você está vendo aquele menino ali? Aquele menino É perigoso! Aquele menino é perigoso.[FALA BAIXINHO]. A mãe largou ele com a avó, uma mulher idosa que não tem condições mais pra nada.

Helena também comenta que alguns professores têm medo desses alunos e relata, ainda nesta conversa, um fato que aconteceu dentro da sala de aula com uns alunos que haviam brigado e a professora não tomou nenhuma atitude:

Que ela [a professora] não iria falar com os alunos na frente dos alunos, que não iria falar com os alunos, estar chamando assim a atenção porque já tinha falado com eles (...), porque todos eles eram de gangue. Ela levava logo pra esse lado: que eles eram de gangue e que, depois, ela tinha filhos e não queria ser morta pelos alunos lá fora. Aí, eu disse: não é assim. Depois conversei com ela e disse que ela não deveria ter dito isso na frente dos alunos, primeiro que ela não pode afirmar que eles são de gangue, outra, ela está dando a oportunidade pra eles crescerem e tomarem a força dela dentro de sala de aula.

Joana comenta em entrevista o seguinte caso ocorrido na “Escola Amazonas”:

Nós tivemos um aluno aqui na escola, ele... ele... vamos dizer assim, ele saiu daqui ele tinha uns treze quatorze anos, e aqui ele era uma criança... até porque tinha todo um trabalho/ a mãe trabalhava fora, ele ficava o dia todo, ele vinha pra

escola e nós tínhamos aquele trabalho com ele, né, de tá orientando, hoje, a gente já descobriu - já... alguém contou pra gente - que ele é um dos maiores bandidos da comunidade do Paar, né. E aí? A gente se pergunta: o que que aconteceu? Aonde foi que a família errou, né?

Em uma conversa informal Joana e a professora Mercedes comentam à respeito do comportamento de Michel, treze anos, e de outras crianças:

*Joana:* A mãe desse menino é traficante. A família toda é suspeita. Às vezes ele parece que tá drogado. Um dia desses ele estava com todo o jeito de drogado.

*Mercedes:* É... ele estava com o comportamento agressivo, com um olhar esquisito, fazia careta.

*Joana:* Ele estava drogado, mas parece, também professora, que ele estava com espírito mau por causa da droga?... Aí, tivemos que colocar a Bíblia nele e orar nele.

*Mercedes:* É... aqui a gente faz de tudo: é professora, é psicóloga, é médica, tira espírito e tudo. Senti que ele estava com espírito mau. Quando me aproximei dele senti um arrepio, uma coisa ruim. Porque é... as pessoas que se envolvem com drogas os espíritos maus se aproximam. Esse menino tem que procurar uma igreja.

*Joana:* Sinto que esses meninos vivem procurando o mal. Um aluno desenhou o mal com chifre e tudo.

*Mercedes:* Eu tenho um menino na sala que não sabe lê, não vai passar, mas mande ele fazer um desenho desses... só faz Pokémon<sup>77</sup> com chifre. Meus alunos são muito violentos... aí eu leio a Bíblia pra eles. Um não pode encostar no braço do outro para a briga começar. Eu acho que tudo isso vem do LAR.

---

<sup>77</sup> Desenho animado infantil que as crianças assistem pela televisão. Pokémon é personagem de um extraterrestre e é vendido nas lojas como brinquedo. Durante um tempo, aqui no nosso estado, existiu um comentário que algumas igrejas evangélicas estavam associando esse boneco ao “demônio” devido ter uns pontinhos na cabeça parecidos com chifres.

*Joana: É... tem crianças que são lindas: tem família, outros, são jogados.*

Para as professoras e diretoras, a maioria dessas crianças não tem apoio da família em casa o que interfere no desempenho delas em sala de aula. Geralmente, são “alunos-problema”, “doentes”, “sujas”, “fedorentas”, “mal comportadas”, “mal alimentadas”, “desarrumadas” e “sem formação”. Joana, diretora da “Escola Amazonas”, considera como “aluno-problema” aqueles que possuem uma família “desestruturada”, são os “jogados”, ou seja, famílias que não correspondem ao padrão da família moderna e têm envolvimento com “atos ilícitos”: tráfico de drogas, prostituição, ou estão sem atividade nenhuma e induzem as crianças a trabalhar. Todas essas crianças provindas dessas famílias, para Joana, agregam as características acima relacionadas.

Mesmo usando o termo “proletariado” equivocadamente, Joana deixa claro que a maioria dos alunos da “Escola Amazonas” é a criança pobre:

*A criança que tá aqui na escola, a gente pode dizer assim: é o filho do proletariado, né, esse desprovido de TUDO. Uma criança onde o pai não tem emprego e são usuários de drogas, são prostitutas.*

Porém revela, que tem uma minoria possuidora de privilégios. Quando Joana várias vezes me dizia “aqui também tem criança bonita não é só criança feia”, “no Paar não tem só bandido”, sinalizava uma divisão de classes que faz entre as crianças e suas famílias, pois também as divide entre filhas de policiais e de comerciantes. Estas últimas, estudam no turno da manhã, enquanto que as e filhas do “proletariado” e do “bandido”, estudam no turno da tarde. Existe uma cultura na nossa região do turno da manhã ser o melhor turno para a criança estudar, pois a criança que estuda no turno da tarde não acorda cedo e torna-se preguiçosa, além de também ser o período mais quente do dia e como ultrapassa às dezoito horas, começa escurecer e temem os assaltos, daí o turno da manhã ser disputado pelas mães.

Joana tenta passar a idéia de que na “Escola Amazonas” a visão da escola pública freqüentada somente por crianças pobres não é regra porque apresenta um número considerável

das que têm um *capital econômico e cultural* diferenciado da maioria. E, são essas, responsáveis pela boa imagem da escola perante a comunidade local:

Aqui as crianças são filhas de policiais e de bandidos. Os filhos dos policiais são os que têm melhores condições: chegam de carro próprio, ou de Kombi<sup>78</sup>, trazem merenda boa e, geralmente, estudam pela manhã. À tarde, estudam as crianças mais humildes. [...] aquele que vem de carro, que vem de Kombi, né, porque o pai tá confiando no nosso trabalho [...] são acompanhadas diretamente pelos pais [...] Às vezes tenho medo porque são filhas de bandidos e de policiais, e, aí, né... E também têm as crianças que já trabalham no comércio.

Ao questioná-la sobre o porquê dessa divisão entre as crianças, Joana confirma o privilégio das crianças que têm um *capital econômico* maior:

As crianças que estudam pela manhã são as crianças que vêm da nossa educação infantil, do particular. Os pais pedem para continuar nesse turno da manhã e a gente prioriza. De tarde são as vagas que sobram.

Professora Dalva<sup>79</sup> comenta a esse respeito:

A tarde estudam as crianças que os pais não ligam. Eles têm muita dificuldade com a leitura e a escrita, os cadernos deles são desorganizados e bagunçados. Eles têm tanta dificuldade que ainda não consegui passar atividade da Bíblia pra eles. Os da manhã são diferentes, como são alunos da escola desde a

---

<sup>78</sup> Transporte escolar privado.

<sup>79</sup> 43 anos, formada em Magistério, nível médio. Atua como professora das séries iniciais há dezoito anos, sendo que há treze anos trabalha na rede pública estadual de ensino como professora temporária. Desenvolve seu trabalho na “Escola Amazonas” há sete meses. Não reside no Conjunto Paar, mora no Município de Marituba-Pa vizinho de Ananindeua-Pa.

educação infantil, do particular, estão bem adiantados, lêem bem, os pais acompanham. Você via bem essa diferença nas roupas deles no dia da festa junina. Os da manhã estavam todos arrumadinhos e os da tarde só você vendo a roupa deles. Para mim é culpa dos pais, da família que não liga. É... os da tarde são também os rebeldes.

Helena, diretora da “Escola Pará”, também diferencia as crianças com base no reflexo de uma família que não contribui com a formação de hábitos e de atitudes desejáveis.

E, a criança aqui da escola, eu não vou generalizar, né, a criança da escola, ela demonstra falta de atenção da família, né, ela demonstra violência por parte da família, né (...). E, como eu vejo essas crianças da escola?... Também a formação, a falta de formação, como ainda agora eu falei, aquela educação mesmo, aquela preocupação com a educação mesmo, como formação e cidadania pra eles se comportarem, pra eles saberem se colocar em qualquer lugar, né, sem estar usando de violência, sem estar... destruindo.

Vera<sup>80</sup>, professora dessa mesma escola, diferencia as crianças entre as que “têm formação” e as que “não têm formação”:

Existe crianças que vêm com uma formação excelente mesmo morando aqui no Paar [...] não vejo só o lado ruim, entendeu, tem criança maravilhosa, criança que vem com uma formação excelente, mesmo morando aqui no Paar. Nós temos criança aqui na “Escola Pará” que... sabe, você observa crianças de família, assim, carente,

---

<sup>80</sup> 39 anos, graduada em Pedagogia das Séries Iniciais, professora temporária da rede pública estadual de ensino há dezesseis anos. Há nove anos trabalha na “Escola Pará”. Não reside no Conjunto Paar, mas mora em Ananindeua-Pa.

po... mas tem uma formação excelente. Também não vamos vê só aquele lado ruim não.

Professora Vera ao ser interrogada em uma conversa informal sobre o que significava para ela um aluno com “formação excelente”, respondeu:

O aluno que tem uma formação excelente é aquele que está apto em tudo, tem educação pra falar, da pra observar a educação que ele traz de casa. É o aluno que vem pra cumprir o estudo, mas ele já sabe. É interessado, se expressa bem, é nota DEZ! Os que NÃO têm essa formação, você tem que ser uma segunda mãe. Esses, muitas vezes chegam todo marcado de conflito de gangue. Um chegou aqui depois de dias e disse que quase morreu num conflito desses: “Professora, só Deus me salvou. Eu fiquei quase morto!”. Agora ele começou a faltar de novo, já me disseram que ele tá com o dedo **torado**<sup>81</sup>. Estou muito preocupada com ele.

As professoras Graça<sup>82</sup> e Dalva comentam como é o desempenho dessas crianças no ensino:

Então, tem várias crianças. Eles não têm aquele carinho, aquele AFETO de pai e mãe, família, família. Então, às vezes, eles trazem aqueles maus costumes de casa, que não são bem tratados em casa, então, eles trazem pra dentro de sala de aula. E, é uma luta que a gente passa pra poder conciliar isso. Tem uns que são MAL comportados mesmo. (Professora Graça)

---

<sup>81</sup> No sentido de um ferimento profundo provocado por objeto cortante.

<sup>82</sup> 47 anos, formada em Magistério, nível médio, professora efetiva do Estado há vinte e três anos. Há quinze anos trabalha na “Escola Pará”. Não reside no Conjunto Paar, mas mora em Ananindeua-Pa.

Os que não têm condições, o pai não ajuda em casa, infelizmente, ficam, vão ficando, mas as crianças que são trabalhadas na escola, que o pai ajuda, dá aquele apoio, ele vai embora, dificilmente, ele pára, ele repete, ele vai ficando pra trás. [...] nós temos que ter dentro de nós aquele compromisso de fazer pela criança, seja uma criança que ela não venha pra cá trazendo a vida dos pais dela lá fora, senão, ela vai ter uma visão negativa de lá de fora. (Professora Dalva)

Essas crianças também têm as suas aparências e condições de saúde somadas a esses problemas citados:

Essas crianças agora já melhoraram um pouco, mas antes vinham muito sujas pra aula, batia um mau cheiro. Comecei a pedir pra eles tomarem banho e que as meninas pedissem pra mãe comprarem "xuxinha"<sup>83</sup> pro cabelo. Hoje eu já consegui mudar a aparência deles. (Professora Eliana<sup>84</sup>)

Joana, também toma suas medidas para combater essa aparência dentro da escola:

Eu sou assim e chego cedo, sou a primeira a chegar e verifico como está a farda, se tá limpo, se tá sujo, [...] nós temos problemas de alunos que às vezes você não consegue nem chegar perto, porque essa criança ela tá fedorenta, mas por que ela está fedendo? Porque muitas das vezes, ou muitas vezes, ela não tem quem acompanhe esse trabalho/ "Você tem que tomar banho!".

---

<sup>83</sup> Prendedor de cabelos divulgado por uma apresentadora de programa infantil na televisão e muito vendido no comércio.

<sup>84</sup> 43 anos, formada em Magistério, nível médio, professora efetiva do Estado há vinte e três anos. Há quatro anos trabalha na "Escola Pará". Não reside no Conjunto Paar.

Joana, muito se preocupa com a imagem das crianças do Paar que, segundo ela, como citei sua fala repetitiva: “quem não conhece o conjunto pensa que aqui só tem criança feia”. E, para modificar isso, tenta junto às crianças impor uma aparência que devem ter, um *habitus* da “boa aparência”. Toma como referência a aparência das crianças (da minoria) que freqüentam a escola e têm melhores condições financeiras. Keyla<sup>85</sup>, treze anos, comenta:

É... a diretora é um pouco “impressionada”, ela a-do-ra falar mal da gente. Fala que nós é bagunçado, manda a gente se arrumar, ficar arrumado. A gente tá com o PÉ machucado ela NÃO deixa a gente entrar na escola, por exemplo, se a nossa roupa TÁ suja, a gente deixa em casa, ela manda voltar, essas coisas aí. É por isso que a gente não gosta muito dela. Pra falar a VERDADE, eu não gosto da diretora, ela é muito chata.

Joana, muito se orgulha dos eventos que a escola realiza e as crianças sempre estão bem vestidas, como diz: “Com roupas caras”. Porém, a participação das crianças nesses eventos conta ponto nas avaliações das disciplinas que os professores realizam, ou às vezes esse argumento serve apenas para obter uma “boa aparência” perante o público, sendo, portanto, obrigadas a adquirir tais roupas. Assim como as crianças contestam essa postura de Joana, também presenciei uma mãe comentando com a outra a esse respeito e muito, sabiamente, rompe com qualquer padrão que se queira enquadrar a “criança pobre” e oferece todas as pistas para que pensemos uma escola não hipócrita, mais humana, plural, que respeita as diferenças, inclui e propõe-se ao encontro que produz atração e não repulsa :

Mas ela [a diretora] tem que entender que se coloca um colégio vai receber criança pobre, preta, carente ... ela tem que entender isso. Ela não está trabalhando só com BARÃO. Tem pessoa mais carente. Tem que entender que as crianças são pobres e nem todas são iguais. Eu posso vestir bem meus filhos, mas outras famílias

---

<sup>85</sup> Keyla é uma menina negra.

NÃO. Porque na festa de confraternização era ponto pra prova, aí, TEM que ir todo vestido de branco. Mas, as provas já tinham terminado! Por que ponto? Por que ela ameaça? Se Não vai todo de branco, vai tirar ponto da prova... Não entendo isso!

A professora Diva<sup>86</sup>, comenta sobre as condições de saúde dessas crianças que também implica nas suas aparências:

São crianças muito carentes, você vê pelo estado delas, não têm acompanhamento, tipo assim, na área da saúde. [...] porque a gente vê que tem criança aqui na escola, que precisa, tipo assim, de um acompanhamento assim médico. É doente, é mal tratada. A gente vê de vez em quando relato de crianças, sabe, que é doente, não tem aquela dedicação. Olha, inclusive, no mês passado, no ano passado, né, nós tivemos vários casos de crianças doentes, faltava porque a mãe não levava ao médico, a mãe trabalha, aí, fica/ torna-se difícil. [...] Às vezes a gente sabe já que tá doente através de colegas.

\_ "Olha professora, colega tal, tá doente, hospitalizado".

Então, fica difícil [...] E, vejo assim dessa maneira, a criança cheia de problemas, problema de asma, problema de febre. É, tudo isso acontece. De vez em quando:

\_ "Professora, Fulano tá com asma! Aí, professora, Fulano não pode vim pra escola porque tá com a barriga doente".

\_ Então, vão procurar um médico! Não tem condições! Vão pro posto!

Só sei que essa segunda série FALTA por demais. E, é isso: só, eles não podem ir, dependem dos pais, né, tem que ir com a mãe deles.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> 47 anos, graduada em Pedagogia das Séries Iniciais, professora temporária da rede pública estadual de ensino há quinze anos. Há quatro anos trabalha na Escola Pará. Não reside no Conjunto Paar, mas mora em Ananindeua-Pa.

<sup>87</sup> Professora Diva da "Escola Pará".

Essas são as crianças que necessitam da merenda escolar, mas nem sempre ela é suficiente para atender todas. Para muitas delas é o único atrativo que a escola oferece:

Uma aluna minha estava passando mal, quase desmaiando. Era fome. Aí, fiz um café pra ela e mandei comprar pão. Ela comeu e foi melhorando devagar. (Professora Eliana).

Um dia encontrei uma aluna vomitando só uma água amarela e perguntei: por que está vomitando? Ela respondeu que estava em jejum, não tinha nada pra comer em casa, não tinha comido nada e estava esperando a merenda. Tenho um aluno que diz assim: "Professora, amanhã vai ter merenda?! Se tiver eu venho se não tiver eu não venho!". (Professora Graça).

Joana, diretora da "Escola Amazonas", dirige um tratamento diferenciado às crianças mais pobres que, para elas e suas famílias, são encarados como humilhação e também reclamam da falta de respeito da escola com as crianças ao expor para elas as suas dificuldades financeiras. Observei isso em um comentário acerca da merenda escolar de uma mãe dirigindo-se a outra durante o preenchimento do questionário destinado aos "responsáveis" e lembrei que presenciei tal cena:

A merenda um dia era mingau, tava ruim, e minha filha não quis e a diretora disse pra ela: "Você tem que dá graças a Deus, vai ver que na sua casa não tem nem isso pra comer". Isso não pode falar para criança. Eu graças a Deus posso dá comida pros meus filhos. Acho que a diretora não devia falar assim com as crianças. Eu já disse pra minha filha que quando ela falar isso de novo é para ela responder que nunca faltou comida pra ela graças a Deus. (Glória).

Em uma entrevista com grupo focal<sup>88</sup> as crianças comentam a esse respeito e denunciam a forma como são obrigadas a comer uma comida mal feita. É como se as crianças deveriam aceitá-la de qualquer jeito sem o direito de reclamar, porque a escola entende que não têm nas suas casas:

*Pâmela: A merenda é ruim. A merenda é ESTRAGADA parece. Um dia desses era sábado e a merenda era sopa de sexta-feira de tarde.*

*Elen: Ninguém comeu.*

*Marina: Eu nem comi, deixei pra lá.*

*Pâmela: Eu não como.*

*Elen: É... eu também não como.*

*P: Vocês são obrigados a comer a merenda?*

*TODOS: SAMOS!*

*Elen: O Nescau<sup>89</sup>... tia era só água e sem leite, só!*

*Pâmela: Se fosse pra beber Nescau, bebia é LOGO água.*

*Marina: A gente joga logo é FORA.*

A maneira como as professoras e diretoras vêem o baixo *capital econômico e cultural* da maioria das crianças, implica na representação da criança pobre como sendo vítima de um fracasso provocado pela sua própria família. Ainda mais quando já é uma criança que trabalha. A professora de Adilson já havia comentado comigo que o encontrou trabalhando, estava lixando uma geladeira em uma oficina no conjunto e teceu comentário em um tom áspero na frente da classe e o menino demonstrou constrangimento.

O Adilson estava faltando aula. Sabe o que ELE tava fazendo? Encontrei ele lixando uma geladeira velha numa oficina que tem pra li. Vou mandar a vó dele vim

<sup>88</sup> Marina (8 anos), Elen (8 anos), Pâmela (8 anos).

<sup>89</sup> Bebida achocolatada.

aqui conversar comigo, aposto que ela sabe disso. Daqui a pouco ele não quer mais estudar e vai se atrasar de novo.

Percebi que a forma como a professora Sandra comentou o trabalho de Adilson, constringindo-o, é uma prática comum entre alguns professores e a diretora da “Escola Amazonas”, dirigirem-se às crianças que trabalham como se não houvesse necessidade, sendo apenas uma forma de ficarem pela rua e a família tirando proveito do que ganham. Como aborda Gomes (1995, p. 62): “Na verdade, o trabalho nas ruas, de crianças e jovens, faz parte do que denominamos ‘estratégias familiares de sobrevivência’ ou, simplesmente, ‘luta pela sobrevivência’”. Nesse sentido, o trabalho das crianças, não é resultado da vontade das suas famílias, muito menos de determinada tradição cultural, como os defensores do capitalismo pregam, ideologicamente, e culpam seus “responsáveis”, mas é fruto de uma situação imposta sem possibilidade de opção. Nesse caso, como ressalta Silva (2005), não se pode falar apenas de “crianças abandonadas”, mas de “famílias abandonadas” por um sistema extremamente excludente que promove o desemprego, reduz as condições materiais de existência dos trabalhadores, aumentando as desigualdades sociais e a pobreza, impossibilitando a manutenção da própria existência da família e do indivíduo.

Uma compreensão, portanto, que a escola desconhece e contribui com a marginalização dessas crianças. Desse modo, a maioria dessas crianças é rotulada de “alunos-problema” e, por isso, essas escolas estão sempre convocando o Conselho Tutelar para ajudá-las nestas questões, porém não é bem visto pelas crianças, demonstram medo e tomam como uma ameaça, pois o Conselho está associado dentro das escolas com a DATA - sendo esta, para elas, uma “cadeia que prende crianças e adolescentes mal comportados, ou que trabalham, ou que não têm mãe e andam perambulando pela rua” - e com o Assistente Social que faz o atendimento. Michel, treze anos, comenta em entrevista:

*Michel:* Tem um menino lá na sala, o Iran, que trabalha num mercadinho e ela [a diretora] ameaçou ele, diz que vai internar ele na Data, no Conselho Tutelar e ele tem medo. Ele sumiu mais de um mês daqui, aí, o professor disse que era pra ele voltar que a diretora queria só colocar medo nele.

*P:* Será que o Iran conversa comigo Michel?

*Michel:* A senhora é Assistente social?!

*P:* Não Michel, não sou. Mas qual seria o problema de eu ser?

*Michel:* É porque ele tem medo também da Assistente Social, parece que na Data e no Conselho Tutelar tem. Mas, a senhora não é né, então ele vem.

Iran, em entrevista comenta:

Tudo isso é porque ela [a diretora] NÃO gosta de mim. Tem um *short* meu aqui e disse que só vai entregar quando a mamãe vier aqui. Às vezes vou "reparar" bicicleta e não posso ir de farda. O homem lá não deixa "reparar" de farda, aí, tenho que esconder dentro da bolsa o *short*, senão, ela me toma. Ela disse que ia mandar o carro da Data me pegar, aí, eu não vim mais pra escola. Agora eu voltei. Mas, eu já disse: Ela NÃO MANDA na minha vida e eu vou continuar! Só nessa escola que é assim.

Joel, o menino que limpa pára-brisa de carro no sinal de trânsito, comenta comigo em conversa informal:

*P:* Joel, a diretora da escola sabe que você trabalha no sinal?

*Joel:* Agora ela não sabe, mas da outra vez... um dia ela disse que ia mandar a Data me prender se eu não parasse.

*P:* E se ela mandasse?

*Joel:* Ela pode mandar, eu não tô nem aí.

*P:* Você não tem medo?

*Joel:* Não, não tenho não. Não tenho mesmo. A senhora falou pra ela tia que me vê lá?

*P:* Não, não falei, você acredita em mim?

Joel: **Acredito** [me abraçou].

Mesmo sabendo das limitações da *Teoria da Reprodução* de Bourdieu e Passeron (1975) para uma compreensão das questões educacionais no Brasil e, em particular, nas duas escolas pesquisadas, vejo que a partir dos relatos, das diretoras e das professoras, em relação à forma como percebem as crianças e suas famílias, é pertinente associá-la às contribuições do estudo desses autores no que diz respeito à imposição e à inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário e de inculcação (educação), que toma a escola como reprodutora da cultura dominante. Para tanto, cobra das crianças e de suas famílias os gostos, as crenças, as posturas, as aparências, as vestimentas, os valores dos grupos dominantes, dissimulados como cultura universal.

As escolas “Pará” e “Amazonas”, ao rejeitar, rotular, controlar, generalizar, impedir a vida das crianças dentro da escola, incutem um *habitus* dominante e reproduzem as desigualdades sociais. E, mais que isso, cumprem o papel fundamental de legitimação das desigualdades ao dissimular as bases sociais destas no enquadramento das crianças em diferenças acadêmicas, cognitivas, afetivas e méritos individuais. Com isso, desencadeia um processo constante de reprodução da “inferioridade” das classes populares.

Os estudos acadêmicos têm mostrado que a participação da família na educação escolar das crianças e no processo de aprendizagem é fundamental, porém as escolas, “Pará” e “Amazonas”, tendem a exigir nesse processo a participação da família idealizada e acabam separando-a em dois grupos situados em posições opostas, como explica Romanelli (2006, p. 01):

Em um deles, apesar das condições de pobreza das famílias, elas são consideradas como unidades organizadas, constituídas por trabalhadores que se dedicam a atividades profissionais com seriedade e que dispensam atenção aos filhos, o que contribui decisivamente para que eles tenham bom rendimento escolar. Já no outro grupo, apontado por essas avaliações como composto por maior número de famílias do que o primeiro, a pobreza não é só material, mas a precariedade das condições de vida impregnada o conjunto da vida doméstica, evidenciando ausência de capacidade de pais e mães para viverem de modo considerado adequado, o que inclui descuido na socialização dos filhos e no acompanhamento de suas atividades escolares. Sendo o inverso do primeiro, esse segundo grupo torna patente a desorganização da vida familiar de uma parcela significativa das famílias das classes populares. [...] Tal classificação dicotômica, funda-se em uma postura etnocêntrica e classista, pois toma como referência um modelo idealizado de família.

Vejo que também é impossível compreender a forma como essas crianças são vistas pela escola se não recorrer ao auxílio da história, no sentido de não perder de vista os “rastros”, como diz Benjamin (1993), e tentar unir as pontas das suas possíveis respostas ao que tanto a escola insiste em estigmatizar. Que escola é essa que classifica a criança pobre como “filha do ‘proletariado’, desprovido de tudo? É a criança de um pai desempregado, usuário de drogas e de uma mãe prostituta”. Filha do “proletariado” é igual à filha do “bandido”. Os filhos destes são “sujos”, “fedorentos”, “aluno-problema” e tantas outras denominações. Por que a escola pública que lida há séculos com essa criança desconhece sua história? É tudo muito assustador e urgente.

As crianças das famílias pobres, moradoras dos grandes centros urbanos, vêm ao longo da história de formação da sociedade brasileira sendo perseguida pelos ditos “limpos”, “cheirosos”, “saudáveis”, “organizados”, “estruturados”, “civilizados”, com o objetivo de “limpá-las”, ou melhor, higienizá-las, estruturá-las, ordená-las, classificá-las, porque enfeavam a cidade, porque eram depósitos de doenças, porque ameaçavam a moral e os bons costumes com as suas incivildades, porque seriam pais de futuros delinquentes, porque possuíam todas as características atribuídas pelas crianças ao referirem-se aos “moleques” que percorrem as ruas do Paár. Assim essa criança aprendeu a se ver e a ver os seus pares. Assim a elite imperial a via. Assim nossa sociedade aprendeu a ver essas crianças. Assim as escolas “Pará” e “Amazonas” as vêem, porque enfeiam com as suas aparências “bagunçadas”, com suas roupas sujas, com seus maus cheiros, porque perturbam a ordem estabelecida, porque contribuem para manter os estigmas que estão sujeitos as pessoas moradoras do conjunto.

Nos estudos de Schueler (1999), a partir dessa imagem da criança pobre produzida no Brasil Império, assentada nos pilares dos princípios positivistas, a corte imperial autorizou a matrícula das crianças em estado de pobreza ou indigência em escolas públicas. Com o fim do regime de trabalho escravo, surge a preocupação dos governantes em formar cidadãos disciplinados e úteis à pátria, uma vez que também aumentava o número de marginalizados, “desvalidos”. Com tais propósitos a escola aparece na vida dessas crianças.

Não foi diferente nas duas primeiras décadas do regime republicano, marcado pela urbanização e industrialização e pela entrada dos imigrantes, do estrangeiro, do “estranho” (palavra com a mesma raiz), vindo compor a massa de proletariado, juntando-se aos que aqui já se encontravam também como “estranhos” aos seus patrões. Esses padecem das conseqüências da

deteriorização das condições sociais. A infância fica exposta a toda forma de criminalidade e ainda era concebida como “semente do futuro”. Segundo Santos (2004), essa infância era vista pelos criminalistas como responsável pelo aumento da criminalidade nos grandes centros urbanos devido à falta de educação e de cuidados por parte da família e da sociedade, por isso eram presas fáceis dos criminosos.

Assim, a infância dessas crianças chega aos nossos dias danificada dentro das escolas. São filhas do “proletariado” que é igual ao “bandido”, ao “estrangeiro”, ao “estranho”, aquele que é diferente - do patrão, do padrão - filhas das famílias que compõem o segundo grupo descrito por Romanelli, como Joana define: “o desprovido de tudo”. Essas crianças são as mais reclamadas nos relatos dos adultos, restando-lhes o programado, como a professora Mercedes avalia: “Não vai passar... eles vivem procurando o mal”.

Mas, no interior desse “pobre comércio de temores e de desconfianças...” (Korczak, 1984), penso em uma compreensão “não-reprodutivista”, “determinista” da *Teoria da Reprodução*, onde não há espaço para as resistências e interrupção da reprodução. Para isso, parto da “deixa” dos autores ao escolherem a poesia<sup>90</sup> que serve de epígrafe na obra e sinaliza que é possível fazer uma “omelete social”. Com base em Chartier (2002), nos seus estudos sobre Bourdieu, isso é possível porque não se pode pensar a vida de um indivíduo sem situá-la de forma relacional, considerando que este pode mudar, porque ele mesmo muda ou porque muda o espaço. Neste ponto, localizo Keyla não aceitando ser chamada de “bagunçada”, a mãe que não concorda que a escola diga que não tem comida para dar aos seus filhos, a mãe que ensina a pensar a criança pobre a partir das diferenças e não da exclusão, as crianças que se recusam a comer a comida mal feita e estragada e a professora Olga<sup>91</sup> que questiona emocionada a forma como a criança da escola pública é rotulada:

Ah! Não sei. Falar, falar deles. É... falar de como eles vêm. Eu acho que, assim, foi pouco pra falar. É... eles são tão INCRÍVEIS, sabe, eles são tão

<sup>90</sup> O capitão Jonathan / estando com a idade de dezoito anos, / captura um dia um pelicano numa ilha do extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco / E daí sai um pelicano / espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano / por sua vez põe um ovo inteiramente branco / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode resistir por muito tempo / Se antes não fizemos um omelete.

<sup>91</sup> 45 anos, graduada em Educação Física, professora temporária da rede pública estadual de ensino. Há quatorze anos trabalha na “Escola Pará”. Não reside no conjunto Paar.

apaixonantes, quando a gente chega perto deles, quando a gente, a gente pára pra ouvi-los. É... eu acho que você já deve ter ouvido alguns deles e, é incrível como eles são pessoas inteligentes, perspicazes. Num primeiro momento, tu não consegues arrancar nada deles, mas a partir do momento que tu vais convivendo com eles, é impressionante o relato de experiência de vida, de sentimento que eles têm. Porque, normalmente, é... assim... criou-se essa cultura, NÃO sei onde, NÃO sei quando, que o aluno da escola pública, ele é POBRE, ele é BURRO, ele é SUJO, ele é NADA, porque ele vem de um meio FEIO, do meio RUIM, e não é isso, eles são BELÍSSIMOS, belíssimos. Eu aprendo todo santo-dia com meus alunos. Eu... não porque eu sou professora, eu sou porque eu gosto de ser, eu amo a minha profissão, eu não saberia fazer outra coisa.

Fica evidente, portanto, que o *espaço social* da escola está sendo ocupado pelas lutas entre os atores sociais, estando em jogo capitais diferenciados, relações de poder autoritárias, representações estereotipadas que reproduzem o conservadorismo e as desigualdades sociais e representações que convergem para ações com possibilidades de lutas emancipadoras.

c) *A criança aluna*

ORDEM E PROGRESSO  
 O brinco na orelha  
 As frutas na fruteira  
 No braço a pulseira  
 O prato na prateleira  
 O grilo na grama  
 O travesseiro na cama  
 Cada coisa no seu lugar  
 É preciso colocar  
 (Nosella, 1981, p. 143).

Sempre uniformizadas, blusa branca e bermuda azul de malha até os joelhos, tênis pretos e meias brancas. Pouco falantes, de uma certa forma, retraídas. Sentadas em carteiras enfileiradas, bem alinhadas, em salas pequenas, superlotadas, com pouca ventilação e iluminação, paredes limpas, sempre bem pintadas contendo apenas um quadro magnético fixado. Às vezes,

esperando, em fila, com horário marcado na programação diária da escola, uma vaga para entrar no banheiro ou para beber água, independente da sua vontade. Assim encontrava a criança (aluna) da “Escola Amazonas”.

Nos meus primeiros contatos com as crianças na sala de aula, Joana mandava as crianças me cumprimentarem em Inglês e depois cantavam a musiquinha de “boas vindas”. Com o passar dos dias esta musiquinha se tornou uma constante e sempre sob o mando das professoras. Suas expressões esboçavam uma certa desmotivação pelo repetitivo e tinham um olhar vagamente entristecido e, enquanto não cantassem demonstrando empolgação, as professoras as mandavam repetir. Mila, nove anos, deu-me a letra dessa música de presente que transcreveu:

*O meu amigo esta passando puraqui/  
O meu amigo esta passando puraqui/  
Quando eli passa tudo si transforma/  
A tristeza vai e a alegria vem/  
Quando eli passa tudo si transforma/  
A tristeza vai e a alegria vem.<sup>92</sup>*

Perguntava-me, insistentemente: qual tristeza aquelas crianças cantavam? Qual tristeza suas professoras pediam para cantar? Qual alegria lhes faltava? Cantavam a tristeza de um local que muito falava por elas: o pátio vazio, os corredores vazios, a área livre esvaziada de corpos livres, a aula de educação física que saiu do currículo, o horário que não cabia recreio<sup>93</sup>, o silêncio de uma escola de pessoas de pouca idade. Lugares de criança sem criança. Assim as encontrei: no vazio, na ausência, no silêncio.

Extrovertidas, muito falantes, roupinhas simples: camisetas, bermudas, minisaias, sandálias e algumas com a blusa do uniforme não-obrigatório, a maioria não tem tênis e faz aula de educação física descalça. Essas foram as minhas primeiras impressões sobre as crianças da “Escola Pará”. Comenta a professora Olga de Educação Física lamentando:

---

<sup>92</sup> Preservei a escrita de Mila, porque acredito que assim conservo sua forma e esforço de se comunicar.

<sup>93</sup> Intervalo entre as aulas destinado à merenda e que as crianças aproveitam para brincar mais espontaneamente. Durante as minhas experiências profissionais em escolas de ensino fundamental, que já perduram vinte anos, a “Escola Amazonas” é a primeira onde encontrei crianças sem o recreio previsto no horário diário da escola .

O professor de Educação Física, ele tá calçado, ele tá com tênis, e o nosso alunado é..., se você prestar atenção, a gente encontra dois, três alunos calçados com o tênis, os outros, to-dos es-tão des-cal-ços.

Lembro de uma cena onde Jorge, um menino de nove anos, de bermuda até os joelhos, sem camiseta, descalço, muito suado, sujo de areia dos pés à cabeça e sua professora Olga, meio aborrecida porque o menino sujou-se todo, tentava lavá-lo para voltar à sala de aula depois da aula na área livre<sup>94</sup>. O menino parecia extasiado ao término da brincadeira. Naquele dia a aula foi uma brincadeira porque puderam brincar de “cemitério”<sup>95</sup>. O tênis não fez falta porque essa é uma “brincadeira de rua”. Quando a aula é de ginástica não consideram brincadeira - Depois de alguns minutos: “hora do recreio”. Encontrei Jorge com seus colegas entre gritos e encenação de lutas no pátio da escola. Neste momento, tão comum nas escolas, são senhores desse tempo, apenas cinco minutos. Esses são os dois momentos mais prazerosos existentes na “Escola Pará” comentados pelas crianças.

*Recreio e Educação Física*, palavras mais pronunciadas por essas crianças, ambas vistas por elas como *hora da brincadeira*. Para as Crianças da “Escola Amazonas” hora que não existe e, para as da “Escola Pará”, uma eterna espera pelos quarenta minutos da aula de Educação Física e pelos cinco minutos do recreio. Pequenos momentos de uma possível liberdade. Pois, como pensa Benjamin (1984, p. 64): “Sem dúvida brincar significa sempre libertação”. Mas, como falar de “corda” em casa de “enforcado”? A esse respeito, comentam as crianças da<sup>96</sup> “Escola Amazonas”:

*Igor: Era bom se tivesse, como é?... RECREIO, assim, também, Educação Física.*

*P: Você sente falta do recreio e da Educação Física por quê?*

*Igor: Só ficar preso na sala é ruim.*

<sup>94</sup>A escola não tem quadra de esportes, apenas um terreno de areia com mato nas laterais.

<sup>95</sup> Brincadeira popular, envolve dois grupos de crianças que jogam em campos opostos. É também chamada de “queimada” em outras regiões do Brasil.

<sup>96</sup> Igor (13 anos), Fabiano (11 anos) e Tânia (11 anos).

*P:* Por que você acha que na sua escola não tem recreio?

*Igor:* Não sei... porque ela [a diretora] pensa que vai ter muita bagunça eu acho.

*P:* É ruim não ter recreio?

*Fabiano:* É muito! A gente fica só lá na sala, a gente não brinca.

*Tânia:* A minha escola é bacana (RISOS), é grande, SÓ! Mas, ela é ruim também, porque a gente não pode brincar muito por causa na hora do recreio a gente fica lá em cima, a gente não pode vim pra baixo brincar, não pode conversar muito.

Ao pedir para as crianças desenharem como era a hora do intervalo e como gostariam que fosse, Nadson, nove anos, expõe como ficam, geralmente, na sala de aula: sentados e enfileirado. Através da escrita sobre o desenho, parece reproduzir a fala da professora: “todos em silêncio”. Em outra cena, demonstra como gostaria que fosse esse momento: o encontro com seus pares, com o brinquedo e com a brincadeira.

Nessa escola as crianças têm dez minutos de intervalo para merendar. Quando tem merenda escolar (distribuída pelo governo do estado), ficam todas sentadas em um refeitório improvisado no pátio da escola com carteiras escolares e, ao terminarem, retornam para sala de aula. Quando não tem, permanecem nas suas salas e algumas crianças merendam o que trazem de casa. As crianças não consideram esse momento como sendo recreio

*P:* E na hora da merenda, pode brincar?

*Bruna*<sup>97</sup>: Isso que não pode. É só comer e voltar pra sala. A gente perde muito tempo/só fila, fila, fila. Dava um tempinho de brincar.

A fila que tanto Bruna reclama é vista por Joana, a diretora, como algo positivo que demandou um processo de aprendizagem. Comenta Joana em entrevista:

E, hoje, você vê as filas, até eu me emociono a cada hora que eu olho né, eles fazem a FILA, depois eles voltam, sentam, todo mundo merenda SENTADO e a

---

<sup>97</sup> 9 anos.

gente acompanha. Eu CIRCULO em todo esse momento da merenda. [...] nós estamos ensinando essa criança a merendar, que ela tem que ir com seu prato na fila, sentar, respeitar o seu alimento, respeitar o seu colega e, antes de merendar, ela tem que aprender a agradecer, né. E, no primeiro momento, foi um pouco difícil porque ela ainda não estava acostumada com a merenda [...] Então... mas hoje, você passa na escola, elas estão merendando todas sentadas. [...] é... você já imaginou colocar TODAS essas crianças nessa faixa etária, né, sete até doze, treze anos, todo mundo JUNTO de uma vez? Então, é um pouco complicado. [...] o professor TEM que acompanhar. A gente tem pedido muito isso, porque jamais você vai deixar um monte de crianças sozinhas sem ninguém pra acompanhar. Então, o professor merenda JUNTAMENTE com o aluno. [...] e ele fica OBSERVANDO, porque nós temos um entendimento que a nossa criança do Paar, ela é uma criança que PRECISA SER trabalhada, né, porque você já viu uma criança que começa a socar o outro e não tem ninguém pra tirar? Elas vão se matar, né. Então, nesse sentido, é nossa preocupação. [...] mas não pode ter, vamos dizer, assim, é RECREIO, bate a campã e todo... vai, né, [...] Então, nós trabalhamos assim e, ACREDITO, que tá dando certo, pra criança ainda é um pouco complicado, mas ela vai se adaptando.

A professora Sandra<sup>98</sup> confirma este procedimento da “Escola Amazonas” e revela o poder que exerce perante as crianças:

Aqui, na realidade, o recreio deles é junto com a gente, não tem um recreio só deles, entendeu? Quem faz o recreio é o professor, se eu achar que hoje eu

---

<sup>98</sup> 40 anos, graduada em Pedagogia das Séries Iniciais, professora há vinte anos e tem dezesseis anos como professora temporária da rede pública estadual de ensino, sendo que os quatro primeiros anos trabalhou na rede particular. Há um ano trabalha na “Escola Amazonas”. Não reside no Conjunto Paar, mas mora em Ananindeua.

tenho que sair da minha sala, eu saio, se achar que não, eu não saio, fica a meu critério.

Interroguei-lhe se este tipo de trabalho estava dando bons resultados e se ela achava que as crianças estavam realmente adaptadas a essas medidas e comentou muito emocionada como se essas medidas também apontassem o *lugar* que as professoras ocupam no espaço da escola:

Não, não. Pra ser sincera, não! Muitas das vezes eles vêm brincar, eles brincam porque a gente tá ali, mas fica aquela coisa, assim, cansativa também ... né, porque você... ali eles não TÃO brincando como eles querem, eles estão brincando como eu QUERO que eles brinquem, não é verdade? Eu fico olhando pra eles... aí, às vezes eu digo assim: Vão correr!. Eles não podem pra não fazer barulho pras outras salas de aula, entendeu? (CHORO) Mas... (CHORO) [...] Mas, aí... aí, como aqui nós temos esse tipo de trabalho, esse é o critério da escola, né, é a metodologia da escola.

O fato das crianças não terem recreio também incomoda a mãe de Walter, nove anos e comentou comigo durante o preenchimento do questionário:

Me falaram que as crianças não descem para o recreio. Isso TÁ errado! Ficam na sala, mesmo lanchando.

As crianças<sup>99</sup> da “Escola Pará” comentam a esse respeito:

*Manoel:* Só cinco minutos do recreio. Não dá pra nada!

*P:* O que vocês fazem nesses cinco minutos?

---

<sup>99</sup> Manoel (11 anos), Davi (11 anos), Leonardo (10 anos) e Daniel (10 anos).

*Davi: Conversa, vai no banheiro e merenda, só!*

*Leonardo: Quem tem dinheiro compra merenda, que não tem fica olhando os outro comprar, como esse aqui que só pede! (bate na cabeça de Daniel) (RISOS).*

*Daniel: É melhor pedir que ROBAR! (responde aborrecido).*

Helena, a diretora, também relaciona os poucos minutos do recreio ao espaço físico da escola que não comporta todas as crianças ao mesmo tempo no pátio e ao muro que é baixo e as crianças podem ir para rua:

*Os alunos são assim mais difícil de controlar. Aquelas [professoras] que trazem (os alunos para merendar) voltam, mas têm as turmas que elas não trazem e já ficam perambulando mesmo. Então, eu venho... é por isso que eu não uso, não costumo usar a cigarra na merenda, como nas outras escolas, PÁ! na cigarra e sai todo mundo pra merendar, NÃO. Esse/ como você vê nosso espaço é pequeno, né, não dá pra colocar todos os alunos pra vim merendar, o nosso muro é baixo, aí tem que ter todo aquele controle com eles aqui, eu fecho os portões pra eles não irem pra rua.*

As duas escolas justificam a impossibilidade do recreio devido o espaço da escola ser pequeno. Na “Escola Amazonas” existia um pátio grande, mas foi adaptado como sala de aula, pois aumentando o número de alunos também aumentavam as verbas estaduais e federais. Possui uma área nos fundos quase do mesmo tamanho do espaço construído, porém cheia de matos sendo impossível ser utilizada. Na “Escola Amazonas”, existem duas áreas livres, sendo que uma delas é praticamente sem utilidade, serve apenas para condicionar lixos. A justificativa do espaço pequeno não é aceita pelas crianças, contestam e propõem:

*Se esse espaço todo fosse capinado, sobrava muita área pra gente brincar, jogar bola, né? Mas, uma vez capinaram, mas o professor de Educação Física não trazia a gente pra cá, aí, o mato cresceu de novo. (Célio, nove anos, “Escola Pará”)*

O mato cresceu porque tem que capinar e jogar aquela areia igual da quadra em cima, aí, o mato não cresce mais. A gente também começa a pisar em cima e não nasce mais. Aí, fica bom. (*Edimar*, nove anos, “Escola Pará”).

Toda escola tem recreio, até menor que essa. Por que aqui não tem? Por que a área que a gente podia brincar é só lixo? A gente brinca de muitos jeitos, em todo lugar, a diretora pensa que é só de correr, gritar, brigar. Espaço tem SIM, é que não querem dá pra gente. (*Félix*, dez anos, “Escola Amazonas”).

“Ela vai se adaptando” (A criança). É esse o esperado de um espaço programado nos seus mínimos detalhes. Na verdade, não é qualquer criança que está sendo impedida de ter o recreio que a maioria das escolas têm, mas é a “criança do Paar” que corre perigo ao juntar-se, como disse Joana: “elas vão se matar”, a que não sabe sentar, não sabe merendar, foge pra rua, a que precisa de um *habitus*, de adaptação, de ajustamento para não ser mais a “criança do Paar”, mas a criança idealizada, aquela que está na mente do adulto que aprendeu que existe “a criança”, no singular, e essa deve ser perseguida, a ponto de Joana emocionar-se ao vê-la na fila, sentada, calada, imobilizada, agradecendo com piedade o alimento que lhe faz crescer e transformar-se no adulto desejado, dócil, útil.

Alimento que disciplina através da distribuição dos indivíduos no espaço: cada indivíduo no seu espaço; e cada lugar, um indivíduo. Assim essas escolas decompõem as implantações coletivas; usam das suas táticas de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Para isso, vigia-se, trancam-se os portões, circulam-se e impedem-se todas as passagens e instauram-se as comunicações úteis. Sendo, segundo Foucault (1987, p. 125), a *disciplina*, arte de dispor em *fila*, individualizante dos corpos e calmante para os que se sentem ameaçados por corpos aglomerados, misturados, entrelaçados, desfigurados. Instantes que as crianças vivem e fazem muito bem por terem a capacidade de viver o *inter* sem receios, sem temor, intensamente, por isso continuam sendo “o hóspede mais inseguro e irascível”, como Benjamin (1984, p. 80) se refere ao discutir a potência da infância em desfigurar o configurado, em desordenar para ordenar, em encontrar-se em meio às ruínas. Para negar a infância “desordeira”, a disciplina

opera nessas escolas com a constituição de “quadros vivos” que transformam multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. Assim, “crianças” (massa disforme: multidões confusas, perigosas, heterogêneas) são transformadas, em “alunas” (massa uniforme: multiplicidades organizadas, ordeiras, homogêneas) por um *poder simbólico*<sup>100</sup> que mantém a estrutura da sociedade e o *status quo*.

*A importância da escola para ser alguém*

Para as crianças<sup>101</sup> ir para a escola não significa gostar da mesma ou das aulas

*P:* Vocês vêm para escola por quê?

*Bianca:* Porque é preciso, né? Se não fosse preciso eu NÃO vinha.

*P:* Você não gosta da sua escola Bianca?

*Bianca:* Se fosse POR mim, eu ficava só em casa.

*TODOS:* (RISOS)

*André:* A gente tem que vim pra ser alguma coisa na vida, né? Senão...

*Elias:* Se ficar só em casa não aprende nada, não aprende NADA. A gente tem que aprender alguma coisa pra mais tarde ser alguma coisa na vida.

*Tânia:* A escola é, assim, importante pra gente, assim que tá crescendo, pra gente poder arrumar um trabalho melhor, ter um futuro melhor. A escola é importante pra gente.

*Deise:* Aqui a gente pode aprender, estudar...

*Fabiano:* É o estudo que vai ajudar a gente ser alguém na vida, né?!

*P:* Você acha que ainda não é alguém?

*Fabiano:* Não sou.

*P:* Por que Fabiano?

*Fabiano:* Não tenho profissão pra trabalhar.

---

<sup>100</sup> Segundo Bourdieu (2001) o *poder simbólico* é um poder invisível, subordinado. É uma forma transfigurada e legitimada capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia.

<sup>101</sup> Elias (13 anos), André (12 anos), Bianca (10 anos), Fabiano (11 anos), Tânia (12 anos), Deise (11 anos).

As crianças dessas duas escolas - entre grades, muros, portões, carteiras enfileiradas, vigilâncias, controles, comidas indigestas e olhares que imprimem um carimbo – têm também seus sonhos com relação à escola: representa uma possibilidade de melhoria de vida, possibilidade de emprego que tanto aflige suas famílias. “Escola como possibilidade de mobilidade social”, idéia secular que persiste com toda a sua potência, alimenta esperanças aos desesperançados, mas que insiste na dúvida que Nosella (2004, p. 39) levanta e me faz pensar nas expectativas dessas crianças: “Quiçá, pensam, os miseráveis das nossas favelas não consigam entrar no mercado de trabalho porque lhes faltam um preparo técnico e cívico adequado”. Caso essas crianças não consigam uma profissão, continuarão achando que não são “alguém”.

Daí, as crianças e suas famílias imprimem todo um esforço para que escapem dos “ninguéns”, dos “desfiliados”, mas, sem saber, entram em um jogo de cartas marcadas, pois, considerando os estudos de Willis (1991), se a mobilidade fosse permitida a todos, ter-se-ia uma massa de empregadores debatendo-se para manter um exército de garotos equipados em trabalhos desprovidos de significados e os ciclos das crises econômicas seriam maiores demandando a mobilização milionária de capitais acumulados. Não está, portanto, na essência do modelo econômico vigente a produção em massa de “alguéns”, ou melhor, de homens humanizados, portadores de uma cidadania que lhes permite “amadurecer” e desenvolverem-se como sujeitos.

Nesse jogo, as crianças comparecem com o “sonho do trabalho” que a escola moderna alimenta e implica suportar *afetos*, repulsas, porque percebem que as suas regras são injustas. Observei nas suas falas que esses *afetos*, no interior da escola, emanam de um poder autoritário e personalizado na figura do *diretor escolar* (detentor de maior capital), onde o mando circula em territórios específicos e mobiliza outros agentes. São relações desiguais de poder muito bem percebidas pelas crianças nas duas escolas pesquisadas, como comentam:

*Punições: os castigos, as ameaças de transferência e suspensão*<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Segundo o *Regimento interno das escolas estaduais do Estado do Pará*, a transferência de alunos para outra escola não é uma decisão isolada do diretor, ocorre a partir de decisões conjuntas entre “responsável” pela criança e conselho escolar, isso após várias etapas superadas Deve ocorrer, portanto, em casos de extrema gravidade, assim como o de suspensão.

No Regimento Interno da “Escola Pará” as *punições* consistem nas seguintes sanções:

3- O aluno que não se adaptar as regras da escola, será **punido** com advertência, suspensão e em casos gravíssimos com desligamento do aluno. (grifo meu).

*Elias:* É ruim, assim... que a diretora ela, a escola ela é boa, mas o problema é que ela não deixa a gente sair. Se ficar em PÉ, fica reclamando. Qualquer coisinha, ela fica reclamando. Essas coisinhas assim. Quando a professora não vem, ela não deixa a gente ir pra casa.

*André:* Ela deixa a gente fazendo de UM A MIL, cópia, essas coisas assim. NADA a ver. Coisa que NÃO TEM nada a ver. Eu acho.

*Elias:* Ela pega, depois EMBOLA, depois joga no LIXO. Aí, nosso trabalho foi em vão praticamente.

*Bianca:* É isso mesmo, ela JOGA tudo fora.

*Elias:* A diretora é INJUADA, a gente não pode LEVANTAR na sala que ela diz: “Ti AQUIETA, SENTA AÍ. Vou te dá tua TRANSFERÊNCIA LOGO!”.

Keyla, treze anos, também comenta as ameaças de transferência que sofre. Para Joana, é uma aluna que já está fora da faixa etária estabelecida para cursar a quarta série do Ensino Fundamental, daí considerá-la uma “aluna-problema”. Apresenta um comportamento que não agrada devido ficar o tempo todo reclamando da escola e influenciando outras crianças e, também, por ser evangélica, não participa das festas da escola.

*Keyla:* Eu não gosto dela [da diretora]. Sei lá... desde quando entrei nessa escola, ela começou a implicar comigo, cansou de implicar comigo, até que a menina me falou:

\_ “Keyla, a diretora implica porque ela quer você lá em baixo”.

Eu disse:

\_ Ah, é?! Tá! Ela não vai conseguir me deixar no CHÃO.

Como falou ainda agora, ela quer me dá TRANSFERÊNCIA só porque eu queria ir embora que estava sem aula, eu queria ir pra casa e ela disse logo: "VOU dá TRANSFERÊNCIA a você!".

Gerson, quatorze anos, comenta o motivo de ter recebido suspensão:

*Gerson:* A diretora é injuada. A gente faz uma coisa mínima... Ela me suspendeu... a gente tava brincando de cemitério e acertei a bola na menina, mas a brincadeira é assim, não porque eu quis bater, aí, ela me suspendeu. Só por isso.

Na "Escola Pará", as crianças<sup>103</sup>: também dizem que as ameaças de suspensão servem para impor uma disciplina:

*Jane* [...] não gosto [da escola] porque das merendeiras, as merendeiras...

*P:* O que têm as merendeiras que você não gosta?

*Jane:* As merendeiras são assim... não gosto delas. São, assim, muito injuadas as merendeiras.

*Entrevistadora:* O que elas fazem?

*Jane:* Ainda agora, a menina e o Jair foi querer pegar bolacha lá, a merendeira foi lá e disse que não era mais pra ele entrar lá senão eles iam ver do que ia acontecer com eles.

*Entrevistadora:* O que poderia acontecer Jane?

*Jane:* Não sei. Iam dizer pra diretora, então pra professora, aí, o aluno pega uma suspensão.

*Bruna:* O castigo. É isso mesmo que a Emile falou, manda a gente ficar de cabeça baixa. É MUITO ruim.

---

<sup>103</sup> Jane (12 anos), Bruna (9 anos), Emile (9 anos), Maira (9 anos), Eder (9 anos), Rosilene (11 anos).

*Eder:* E também de cara pra lousa e de cara pra parede. Todo mundo rir.

*Emile:* Às vezes a tia bota a gente pra “pagar mico”<sup>104</sup> na sala.

*Maira:* É tia, o pior é mico que todo mundo rir mesmo.

*P:* Como é o mico que se paga?

*Emile:* Imitar um animal, fazer tudo dele. Todo mundo rir, dá vergonha!

*Eder:* Quando a tia vê a gente andando e conversando ela faz isso aí que as meninas disseram, **MANDA** a gente ficar calado ou “pagar mico”. Na hora do recreio, ela manda a gente baixar a cabeça, mas é **RUIM!**

*P:* Como é castigo que a professora dar Rosilene?

*Rosilene:* Ficar em pé de frente para parede e sem recreio.

*P:* Você já pegou esse castigo alguma vez?

*Rosilene:* Não, mas aquele menino ali **JÁ** (aponta para Daniel).

Um dia cheguei na escola e a professora de Adilson comentou comigo que o menino estava causando problemas na sala com umas meninas. Havia mandado bilhetes para as duas dizendo querer namorá-las e as duas meninas brigaram. Por conta desse fato, Joana deu três dias de suspensão para Adilson. Em uma conversa informal, o menino comenta comigo:

A diretora disse que vai mandar a Data me prender. Vou ficar preso lá se eu não me comportar.

As crianças denunciam as “táticas” arbitrárias utilizadas para discipliná-las e entendem como “coisa que não tem nada a ver”. Colocá-las para escrever de “um a mil” e dispensar esse trabalho, reduzi-lo a lixo, é produzir o lugar de um poder arbitrário. Ameaçá-las com a punição por coisas mínimas, ou caso movam seus corpos fora do tempo estabelecido, é impor, autoritariamente, o gesto eficiente.

---

<sup>104</sup> Passar por situação constrangedora.

“Castigar é exercitar”. Os castigos funcionam como uma força repressora que não perdoam o menor desacato, ou mexer no intocável do estabelecido promovendo a desordem. O estabelecido não permite a conversa, o brincar, o direito à sexualidade, tudo que aproxime do outro, gestos tão peculiar das crianças porque ainda não se transformaram em adultos enrijecidos. Assim, os castigos são usados a título de punição que, nestes relatos, materializam-se nas humilhações, na frieza, na indiferença, na exposição, na sujeição da criança. O “baixar a cabeça” perdura por séculos. Meus pais contavam-me que sofreram esse castigo dentro da escola, eu sofri e essas crianças sofrem. Assim, aprendemos a “baixar a cabeça” perante aquele que nos comanda, ao superior, ao rei, ao sacerdote, ao chefe, ao patrão, ao branco, ao homem, ao adulto. “Ficar de cara para parede”, é ocupar o lugar dos “condenados”, dos “criminosos”, dos que não tem direito à defesa, do imobilizado. “Pagar mico”, é ensinar a criança envergonhar-se de si, a rir da dor do outro, é ensinar a indiferença, é banalizar a violência através das sutilezas, do humor sarcástico das “brincadeiras que machucam a alma”. Essas são, portanto, formas *normalizadoras* de ensinar a submissão à criança.

*Intestinos, bexigas, veias e neurônios sob controle*

A diretora não quer que a gente vai no banheiro e nem beber água. Pode ficar apertado com a bexiga cheia e ela NÃO deixa. ( Wilson, dez anos)

Para Joana, as crianças devem obedecer aos horários destinados às suas necessidades fisiológicas, caso contrário, merecem as *punições*, justifica:

Assisti uma reportagem dos Estados Unidos que as crianças de seis anos são PUNIDAS se eles fizerem xixi nas praças americanas e, as nossas, [...] nada é PUNIDO. Então, ele acha que sujar tanto faz, porque ele ainda não tem esse hábito de aprender.

Durante a pesquisa de campo encontrei muitas crianças reclamando que não podiam ir ao banheiro na hora que tivessem necessidade. Não podiam porque o horário já passou, ou ainda não chegou. Em uma das minhas visitas à “Escola Amazonas”, encontrei José Augusto, dez anos, em uma situação constrangedora perante a sua turma devido ter feito xixi dentro da sala de aula e a professora muito aborrecida havia colocado-o para limpá-la. Algumas mães também comentaram comigo que era comum acontecer esses casos e gostariam de saber o porquê disso. A maioria das crianças quando chega à escola já tem o controle do esfíncter, por que a escola precisa inculcar um novo hábito? Penso que esse novo hábito precisa ser produtivo. A escola moderna origina-se com essa função: formar indivíduos úteis e otimizadores do tempo.

Assim, a disciplina impõe uma ordem, aprisionando o corpo e, a punição, uma das suas “táticas”, domestica-o, controla desejos e prazeres, sentimentos estes que as crianças conhecem bem, mas que devem esquecer. No trabalho desumanizado que se preparam não existe espaço para os desejos, os prazeres, as paixões pelos seus pares. Muito pertinente à situação dessas crianças no interior dessas instituições de ensino é o exemplo dado por Deleuze em uma conversa com Foucault (1979, p. 81): “A verdade é que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. Basta vê a entrada da Renault. Ou outro lugar: três permissões por dia para fazer pipi”. Como também refere Moreira (1991, p. 81): “Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos, neurônios... trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo”. Fazer xixi na sala de aula é sempre culpa da criança que ainda não internalizou o *habitus* que lhe fará ser “alguém”, aquele que saberá controlar as suas necessidades, suprimir desejos e extirpar as paixões sem alterar a lógica da exploração entre patrões e empregados.

Em uma conversa informal com as crianças da “Escola Amazonas”, observei que olhavam a minha caderneta de anotações e cochichavam baixinho, depois me explicaram que estavam falando sobre as figurinhas que eu havia colado na capa. Perguntei-lhes se queriam algumas para enfeitar seus cadernos e responderam que não porque a diretora não permitia colar figurinhas no caderno e nem fazer desenhos. A criança revela que o “seu” caderno é território do diretor. Ao final das aulas, os professores recolhem os cadernos e guardam nos armários, nenhuma criança pode levá-los para casa. Segundo Joana, esse é um procedimento que evita sujar, rasgarem e riscarem (desenharem).

*Impedimento das expressões, da linguagem:*

*P:* Quando nós estávamos conversando lá fora, vocês<sup>105</sup> comentaram que não podiam colar figurinhas no caderno e nem desenhar, sabem por que não podem?

*Tânia:* Se a gente colar uma figurinha no caderno ela [a diretora] sai arrancando tudo, ela arranca até a folha do caderno que tem até revisão.

*P:* E por que não pode colar?

*Tânia:* Eu não sei. Isso é ela... é ela que não deixa a gente botar. A gente não pode fazer um coraçãozinho que ela bota uma folha em cima, aí, tá lá a revisão atrás, aí, a gente fica prejudicado por causa que a gente cola só pra ficar bonitinho, aí, ela vai e PREGA! Ah! Isso é muito CHATO!

*P:* E os desenhos, por que não podem?

*Tânia:* Os desenhos também, por exemplo, eu faço uma estrela, ela diz: "Deixa eu OLHAR os cadernos de vocês". Quando chega lá na sala, aí, o professor desce pra tomar água, aí, ela começa a olhar: "Ah, esse aqui não tá", mas quando chega, por exemplo no dele, aí, ela vai, vê tipo um desenhinho, daí ela pega, ela RASGA tia.

*Adriana:* Embola tudo e joga no cesto de LIXO. É isso que ela faz toda vez.

*Tânia:* Ela diz também que quando a gente faz desenho tamo fazendo PICHANÇA. A diretora falou assim mesmo: "Vocês fico fazendo PICHANÇA, vou falar pro pai de vocês". Aí, eu só não falei pra mamãe porque ela parou de chamar pra gente que a gente tava pichando, aí, eu não contei pra mamãe, porque se ela continuasse falando isso, eu ia chamar a mamãe porque a gente não é pichador. A gente tá na escola pra estudar, então, a gente quer estudar bastante pra ter um trabalho melhor, não ser pichador só porque a gente tá fazendo um desenho. Então, a gente não vai ser pichador porque tá fazendo um coração, um desenho, alguma coisa? Ah! Isso me ESTRESSA muito! (RISOS).

<sup>105</sup> Tânia (12 anos) e Adriana (9 anos).

Impedir uma criança de desenhar é roubar-lhe a escrita, a palavra. É impedi-la de emocionar-se, de aventurar-se, de dizer “eu existo”, “eu estou aqui”. O desenho é a sua linguagem natural que a eleva à beleza, à alegria, à fantasia, à magia, à poesia, à vida. Como diz Benjamin (1984, p. 14): “Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago”. Daí, a criança identificar-se com a escrita hieroglífica, imagética, com a poesia e a música que transforma em desenho. Por isso, observei que nos seus relatos a exposição do lamento da palavra expropriada, do *eu* suprimido, por um adulto que decide e julga porque já perdeu a capacidade de desenhar, isto é, de se emocionar, de se encontrar, de se expressar com o coração, com as mãos, com o interior.

A criança do Ensino Fundamental ainda está aprendendo a escrever, a ler (se é que um dia aprendemos de fato). Aprendemos a escrever através dos desenhos, dos rabiscos, das garatujas, dos traços espontâneos. Mas, nos relatos dessas crianças o que está em jogo não é “a criança e o seu desenho”, mas sim “a criança do Paar e o seu desenho”. Para os “educadores” adultos o desenho da criança do Paar é a pichação. A pichação é desenho do “delinqüente”, do “marginal”, do “vagabundo”, do “moleque”, daquele que o Sr. Hamilton diz que não deve freqüentar a escola: o “bandido”. É o desenho que a professora Mercedes associa às influencias dos espíritos maus sobre os drogados. Uma relação perversa, desumana e reprodutora da violência que o adulto submete a criança. Adulto que um dia foi criança, que desenhou e rabiscou suas primeira emoções e tracejou seus primeiros códigos e sinais e reproduz na escola as relações de poder da sociedade em que vive. Tomando emprestado a expressão de Paulo Freire (1987), são adultos que “hospedam o opressor em si” e seguem a risca a cartilha dos métodos racionalistas.

Eliminar o desenho da criança, impedi-la de enfeitar o seu caderno com um “coraçõzinho para ficar bonitinho”, como diz Tânia, é impedi-la também de comunicar-se e de participar da construção do belo que enfeita a vida e constrói cultura. Vida tão difícil de ser vivida por essas crianças.

*Violência explícita e desrespeito.*

*P:* Vocês são alunos<sup>106</sup> da terceira série. Vão fazer a quarta série aqui?

*Jânio:* Acho que sim, mas nós NÃO quer por causa do Professor Jaime, mas PARECE que ele vai sair, eu não sei.

*P:* Por que vocês não querem estudar com o professor Jaime?

*Gildo:* Porque ele BATEU na cara de um aluno.

*Jânio:* Mas se ele quiser vim me BATER a minha avó trabalha numa escola e sabe os direitos, porque se ele quiser vim me bater, HUM!...

*P:* E o professor bateu no aluno na frente de vocês?

*Jânio:* Não! Eles falam. A gente vi. Quando a gente coisa, ele pega a gente pelo braço pra trás, dá-lhe TAPA. Não sei se ele ameaça os alunos, não sei, só sei que ele dá-lhe PORRADA nos alunos.

*Gildo:* E ele chama muito PALAVRÃO na sala.

*P:* O que ele chama?

*Tais:* Caralho. Ele fala mais caralho.

*Gildo:* Ele também fumava muito na sala, agora, a diretora mandou ele fumar lá fora.

*Denise:* É por isso que a gente não quer mais ficar aqui.

Esse foi um dos momentos mais difíceis da pesquisa porque foram meses pensando nas implicações dessa informação para todos os envolvidos. Pus-me a perguntar-me se não deveria ter investigado mais a veracidade do que as crianças acabavam de relatar e vi o meu lado adultocêntrico aflorar. Refleti e vi que em nenhum momento fiz isso com que os adultos me narravam. No decorrer da pesquisa, fui obtendo outras informações complementares, como: não é raro o professor dirigir palavrão às crianças e aconteceu um caso de uma professora agredir fisicamente uma menina de doze anos que, segundo a professora, esta a assediava sexualmente (como compreender isso?). Não registrar os protestos dessas crianças, seria desconsiderá-las, desrespeitá-las e invalidar a pesquisa que me propus realizar.

---

<sup>106</sup> Jânio (12 anos), Gildo (14 anos), Tais (9 anos), Denise (10 anos).

*O uniforme: limpeza e organização*

As crianças da “Escola Pará” que têm o uniforme obrigatório, questionam:

*Jânio:* Às vezes nossa farda... às vezes a gente lava o nosso sapato e fica molhado, aí, ela não deixa a gente entrar, aí, a gente falta aula. Muitas vezes a gente não lava porque pode não enxugar, aí, a gente vem com a farda suja e ela manda VOLTAR... porque a gente não pode faltar.... porque tem vez que o nosso sapato - é... como é? - a gente pega uma chuva, a gente lava o sapato, aí, ela NÃO deixa a gente entrar sem farda, sem sapato. Se a gente vinher com a farda SUJA, ela começa a falar, mas a gente vem porque não pode faltar aula.

*Gildo:* Se a gente vinher, por exemplo, com a camisa da escola, mas o short não é do colégio, ela não deixa a gente entrar, PODE ser prova, qualquer coisa.

Rosilda, mãe de um menino comenta em conversa informal com uma outra:

Meu filho veio sem uniforme porque estava sujo, não fez sol para lavar, aí, ela [a diretora] não deixou ele entrar. Para não faltar aula eu mandei ele vestir o uniforme sujo e eu estava só esperando ela reclamar do uniforme que estava sujo. O problema é que TEM que ser a opinião dela. Se eu não fizesse ele voltar com o uniforme sujo ele ia perder aula. Depois a criança **leva pau**<sup>107</sup> e dizem logo que é problema da família da criança.

Em relação à obrigatoriedade do *uniforme*, tão questionada pelas crianças e seus “responsáveis” e pelos professores, está prevista na “Filosofia da Escola” e no “Regimento Interno da Escola” da “Escola Pará”:

---

<sup>107</sup> No sentido de não ter um bom aproveitamento; reprovar.

2 – Normas da Escola: 2.16- O aluno só poderá freqüentar as aulas devidamente uniformizado (blusa padrão, saia ou bermuda azul, sapato preto e meia branca). (*Filosofia da Escola*).

Art. 17- São deveres do aluno: IV- apresentar-se com aseio e decentemente trajado. (*Regimento Interno*).

Joana argumenta:

Então, essa questão da norma que ele não tem em casa, ele vai ter que ir se adaptando dentro da escola, porque no primeiro dia de aula ele recebe as normas que estão estabelecidas dentro da filosofia da escola, né, é... o seu horário de entrada, o seu horário de saída, a farda que ele tem que tá todos os dias com a farda, porque às vezes me pergunto e tenho até inquietações: como é que o Paes de Carvalho, né, o Iep<sup>108</sup>, que são escolas que têm séculos de vida e as pessoas continuam usando a mesma roupa, meia até no joelho, saia plissada, e, JAMAIS ele pode entrar com uma outra farda que não seja a sua de origem e, nas escolas daqui do Paar, a gente percebe que as nossas crianças são muito bagunçadas, né, crianças entram de sandálias, crianças entram com qualquer tipo de calça dentro das instituições de ensino, entram nas salas de aula e assistem aula como ele bem entende. Então, eu acho que essa questão da escola que funciona de forma diferente dentro da "Escola Amazonas", aonde nós temos todo esse trabalho de orientar essa criança de que ele tem que ter sua farda, que ele tem que ter os seus cadernos, que ele precisa obedecer às normas, porque a sociedade ela é constituída de normas e nós temos que obedecer.

Joana justifica a cobrança do uniforme limpo e revela a sua representação sobre a família pobre. Uma família que vive a miséria da falta de higiene, da desorganização, da falta de normas

---

<sup>108</sup> Escolas públicas do centro de Belém, freqüentadas por alunos que têm um certo poder aquisitivo e podem manter despesas com uniformes.

e de limites. Nesse sentido, essa família constitui-se em “problema” para a escola, demandando um trabalho de inculcação de um *habitus* num verdadeiro exercício de lapidação, de modelação, de adequação ao aceitável, ao padrão:

A gente tá conseguindo fazer isso, aonde ela está dentro da sala de aula, ou dentro da escola, né, porque se ela já vive na sua casa essa realidade miserável, né, da falta de higiene, a falta de saúde, até mesmo, a falta de alimentação e se ela chega na escola e o produto de casa está no produto da escola, ou seja, a casa dela bagunçada, sem normas, sem limites, ela vai reproduzir a mesma coisa. [...] Esse primeiro momento de dois mil e seis nós já temos os nossos alunos que são nossos, que são alunos da “Escola Amazonas”, que já têm os hábitos. Esses não vão dar problemas mais , né, (RISOS), porque nós já incutimos uma outra cultura na sua forma de pensar, na sua forma de vestir, na sua forma de se alimentar. [...] Então, hoje eu posso dizer que , em dois mil e seis, aqueles alunos que já são nossos, não vão nos dá... assim, problemas, pra... pra... no sentido desse comportamento, dessa mudança, até porque ele já tem esse hábito, né. Agora, em dois mil e seis, nós vamos receber alunos das primeiras séries [...] Então, nós vamos ter um trabalho árduo, né, ensinar essa criança como ela deve se portar, como ela deve cuidar do seu banheiro, porque o banheiro é pra mim, o lugar mais importante dentro de uma escola, é o banheiro. O banheiro reflete como é essa escola [...] a gente sempre mantém tudo muito limpo, não só o banheiro, mas as salas como um todo e, acredito que, em dois mil e seis, essas crianças que estão chegando nós vamos LAPIDÁ-LAS, vamos ensinar pra que elas possam... começar a caminhar e, automaticamente, pra o ano e nos anos futuros, elas serão nossas **TAMBÉM**.

Muito se discute dentro das escolas a obrigatoriedade e importância do uso do uniforme. Algumas escolas aqui no nosso estado adotam o uniforme como uma forma de identificar os

alunos e evitar a entrada de “pessoas estranhas”. Algumas dessas escolas, discutem com os alunos e, juntos, escolhem a cor, o modelo e o símbolo da escola. Outras adotam apenas a blusa. Como o uniforme não é fornecido pelo estado, muitas escolas dos bairros mais pobres não o adotam devido às famílias das crianças não terem condições financeiras para comprá-lo, como é o caso da “Escola Pará”. Na “Escola Amazonas”, o uniforme completo e limpo é obrigatório mesmo sabendo que a maioria das crianças passará por muitas privações para adquiri-lo. Mas, a intenção é uniformizar, organizar, adequar sujeitos ao espaço, como Joana expôs.

Todo o esforço que Joana despensa à “Escola Amazonas”, no sentido de construir uma imagem da escola mais organizada do conjunto, onde as crianças não se comparam às outras (às “bagunçadas”, às “sujas”), faz com que perca as dimensões dessa cobrança. As aulas de Educação física transformaram-se em jogos de damas, dominós e outros jogos que mantêm as crianças sentadas, sendo uma forma de estarem sempre com os uniformes limpos e com uma “boa aparência”. Exigir o uniforme e justificar essa existência baseada nas realidades das escolas centrais de Belém, é no mínimo desconsiderar a situação de classe dessas crianças e supervalorizar uma pseudo organização da escola. Assim, as crianças aprendem que é legítima a imposição de uma norma e devem ser obedecidas sem questionamentos. Aprendizagem eficiente na construção de sujeitos obedientes, tudo que se precisa para livrar do estigma de “bagunceiros”, “violentos”, “desordeiros” e outros, atribuído aos moradores do conjunto e evitar a exclusão.

*O ensino: repetição pela repetição*

*Fabiano: Não gosto de História e Geografia.*

*P: Como você estuda História e Geografia para fazer a prova?*

*Fabiano: Estudo, estudo, estudo no caderno, aí, quando tou bem a mamãe me pergunta, aí, quando não sei muito estudo, estudo, estudo mais. Por isso, não gosto delas.*

*P: Tem que escrever na prova igual como está no caderno?*

*Fabiano: TEM! Por isso é difícil.*

*Keyla: Sei lá... É decorativo, tem que decorar tudo, aí, eu não gosto. Se dé um “branco”? Aí, já ERA!*

*P:* E as suas notas, como estão?

*Elias:* Até agora estão bom, tirei só três notas vermelhas.

*P:* Em quais disciplinas você tirou nota vermelha?

*Elias:* Ciências, História e Geografia.

*P:* Por que você tirou nota vermelha nessas disciplinas?

*Elias:* Porque eu não sabia mesmo. Eu não tinha estudado. Tem que escrever igual do caderno e aí eu não consigo às vezes, mas se eu tivesse estudado...

As crianças denunciam um tipo de ensino que há muito já foi fadado ao fracasso. A atual Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/1996) prevê que a educação básica deve preparar para o mundo do trabalho à prática social, ou seja, trabalho, vida, cidadania, competição aos moldes capitalistas na atualidade. Com certeza esse tipo de ensino reserva a esses meninos e meninas as fileiras do subemprego (filas que as crianças estão aprendendo muito bem a suportar, obedecer e a comportarem-se) e não chegarão pelo menos ao trabalho formal, mesmo na condição de explorados, por isso que a máxima da “escola como possibilidade de mobilidade social” não é para todos. Com esse ensino essas crianças não compreenderão a vida e não alterarão as relações autoritárias de poder e se manterão conformadas ao lugar que ocupam na sociedade.

“Decorar, decorar, decorar... estudo, estudo, estudo”. É essa a forma de “exame” que mede e quantifica o saber das crianças. A partir dos resultados classificados, normalizados, excluídos, transforma-se o indivíduo em “caso”<sup>109</sup>. Uma forma de “exame” autoritária que causa o desprazer, que paralisa as forças e elimina a criatividade, isto é, crianças mudas, telepáticas, danificadas; que imprime uma *violência simbólica*, pois as crianças culpam-se pelos seus próprios fracassos e insucessos.

*As resistências: confronto a “moral” estabelecida*

---

<sup>109</sup> O *caso* é o indivíduo como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc (FOULCAULT, 1987, p. 159)

*Jânio:* Às vezes a gente não quer ser bom aluno pra essa diretora porque ela trata MUITO MAL a gente. A gente chega e não dá "bom dia" pra ela, porque também, HUM!...

*Táís:* De TANTO ela ser MAU com a gente que escreveram lá na sala: "JOANA, FEIOSA E BUNDA SECA!", de tanto ela ser MAU com a gente.

*Jânio:* Nós somos da terceira série - isso foi quando a gente era da segunda - porque ela falou que a gente PICHÁ... aí, a gente é assim com ela.

Ao confrontar, portanto, a "moral" estabelecida, as crianças demonstram resistências e apontam a urgência de se fazer um "omelete social", no sentido de um "processo construtivo" que Roure (1996) define como resistência às ações dos agentes que detêm o poder de "educá-las" e de institucionalizar a violência pelo consenso, autorizadas pelo Estado. A resistência demonstrada por essas crianças aproximam-me das reflexões de Gramsci (1968) ao referir que o estado e seus *intelectuais orgânicos* constroem imaginários coletivos que promovem a internalização de regras, valores e comportamentos universais e homogêneos, próprios das classes dominantes. Ao resistir, as crianças evidenciam a repulsa do encontro com esses agentes e assim demonstram como a *vida* se produz no interior da escola. Seus relatos evidenciam uma vida muito difícil de ser vivida, marcada pela reprodução dos modos de subjetividade dominante, materializada nos estigmas; na desconsideração do *ser criança* portador de uma cultura, de sentimentos e de necessidades específicas; no menosprezo às suas condições familiares, afetivas e financeiras e na submissão.

Evidenciar, portanto, essa fatia da vida é resistir e sinalizar a urgência de novos *encontros*, de novas *vidas*, capazes de um *entre-corpos* humanizados. Isso é ser transformador, como bem colocou Benjamin (1984 p. 88): "Verdadeiramente revolucionário é o efeito do *sinal secreto* do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil".

#### 4.4 – Ser criança

Considerando que ao longo desse capítulo muitos dos dados aqui apresentados já foram problematizados e alguns resultados já evidentes, porém neste tópico, procuro descrever de forma mais sistematizada as representações dos sujeitos sobre a criança e a infância de forma que possibilite chegar a algumas conclusões (no quarto capítulo) acerca do espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança na sua gestão. Para tanto, apoiei-me nos “sinais” das crianças ao questionarem a organização da escola a partir do que mais lhe afligem, onde se sentem mais tolhidas, onde o corpo rejeita o indigesto.

Assim, evidenciaram relações desiguais de poder e de dominação que demarcam o ponto que ocupam no espaço da escola. Nestes pontos essas crianças se localizam, destes pontos vêm os adultos, a escola e neles se movimentam, se relacionam. E, desse movimento, estabelecem relações e diferenças e jogam um jogo interessado a partir do lugar que ocupam na sociedade e no interior da escola. Tais percepções foram fundamentais para a compreensão das representações dos adultos sobre o *ser criança* subjacente neste espaço, expostas ao longo deste capítulo, que implica o entrecruzamento das representações da criança ideal e da moradora do conjunto habitacional Paar.

Conhecer, portanto, as representações dos sujeitos, tomando como investigação as interações visíveis no ambiente escolar, possibilitou-me compreender a razão de ser das escolas pesquisadas, tendo em vista os interesses associados às diferentes posições e do *habitus* dos seus ocupantes, pois é na prática onde o *habitus* se forma que e as representações imperam. E, através delas, identificamos o papel definido para cada um.

#### a) *A criança pelos adultos*

*Em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se 'experiência'. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. [...] de antemão ele já desvaloriza os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em elevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim, são os bem intencionados, os esclarecidos.*

*(Benjamin, 1984)*

Nas duas escolas pesquisadas, os adultos responsáveis pela organização da escola, no caso dessas: diretores e professores, se dizem *bem intencionados e esclarecidos* e com muita *experiência* para determinar as regras do jogo. Assim, esperam receber na escola a criança que se encaixa nas suas “boas intenções”, como expõem:

*A criança é o cidadão do futuro*

Eu vejo a criança como um ser em construção, que precisa ser acompanhado, ser orientado. Na verdade, o professor tem esse papel [...] A criança precisa ter um espelho, né, um espelho que possa refletir o que é positivo [...] A infância... acho que a infância é... a infância é pra mim algo muito importante, porque ela faz do embrião o próprio sujeito, mas tarde adulto, né, aonde a gente vai observar que ela vai surgindo, vai caminhando lentamente, né. [...] Acredito que toda criança é assim, ora a criança burguesa, ora a criança proletária. A criança só quer brincar, mas a gente tem que prepará-la para vida. [...] entendo que as crianças são construtoras da história [...] nossos cidadãos do futuro. [...] a gente observa que as crianças dos países periféricos, na verdade, eu nem sei se são crianças, né, porque hoje eles são mais marginais, mais bandidos do que crianças, né. [...] Mas, ser criança independe de tudo isso. Isso aí que a gente tá colocando/ os problemas sociais, é um problema do meio. (Joana)

*A criança é inocente e pura*

Vou dizer o que sinto: eu me sinto feliz de vê uma criança, independente de classe social, [...] a criança ela me cativa, como um ser especial, um ser que precisa de atenção, um ser que precisa viver realmente a sua infância. A sua infância, aquela faixa etária, então, você não tem que exigir tanto, você tem que procurar controlá-la [...] .Então, eu vejo, assim, a criança como um ser humano que... que necessita de todas as atenções de delicadeza, de paciência, né, de tranquilidade. Levando, assim,

pra esse lado de paciência, tranquilidade e atenção [...] E a criança é a pra mim, ela é... pra mim mesma (RISOS) acho, assim, criança como luz, entendeste? A criança é uma luz. [...] é uma luz que... que não tem assim... pessimismos ainda [...] a criança é... um ser, pra mim um ser humano, assim, como vou dizer? É uma pessoa [...] Ah, é um ser social, um ser carinhoso, [...] É assim que eu vejo, como um ser humano sensível, assim, sensível, delicado, carinhoso... [...] eu vejo que as crianças da "Escola Pará", não todas, mas tem parte delas com essa violência, elas destroem, elas não preservam, [...] pra eles... não estão nem aí, pra eles é um bom procedimento, como se eles estivessem felizes da vida. Aí, é isso que você vê nessa criança [...] Algumas [professoras] nos ajudam, não são todas, algumas nos ajudam nessa parte de controlar os alunos. (Helena).

*A criança é irrequieta*

Eu vejo assim a criança... [...] a criança gosta de brincar, de buscar, de descobrir, né, ela tá ali sempre na descoberta, pra ela nunca ela... aquilo ali tá... solucionando, ela quer buscar soluções pra resolver, eu vejo a criança dessa forma. E, dentro da infância, a infância pra mim é tudo isso também: é brincar, é participar. [...] Aqui, na "Escola Amazonas", diretora ela quer assim: [...] qualquer espaço que ela saia fora da sala de aula, é pra você ficar com ela [...] Pra eles não quebrarem, não brigarem, porque eles brigam entre si, eles fazem artimanha, entendeu? [...] Agora, eu gosto. Eu... eu digo, assim: eu gosto até porque eles evitam se sujarem, eles evitam se machucarem, de se baterem, até porque tem crianças que são muito agressivas. (professora Sandra).

*A criança é dispersa*

A criança, a criança, todos nós até hoje somos criança, temos um, pouco de criança, eu acho que pra isso aí não tem idade, né, criança é aquele lado que você tem brincalhão, aquele lado que você assim, disperso, esse é o lado da criança. (professora Ana<sup>110</sup>).

*A criança é obediente*

O adulto você já viu como é, você fala e ele não obedece, [...] mas as crianças elas obedecem, é mais fácil lidar com elas. (orientador de pátio Samuel).

*A criança é infantilidade*

Não sei, mas tem a criança, eu acho né, tem a criança... eu acho que ela não tem infância, por exemplo, eu trabalho com a criança aqui de várias idades e, às vezes, elas não são umas crianças com infantilidade, elas já vêm com a mente adulta. [...] A hiperatividade, essa coisa de tarem correndo no pátio, palavrão, pornografia, eles chamam com certeza, eles chamam cada um que você fica... (professora Graça).

*A criança é irresponsável*

A criança já dá o nome, né, criança, né, ela tem aquela participação cotidiana de está aqui direto, não tem aquela responsabilidade, né, você sabe como é a criança, não tem aquela responsabilidade/[...] criança é criança, adulto é adulto. [...] Então, eu digo assim, criança não decide só, tem que ter alguém pra orientar. Nós, como educadora, temos que adequar essa criança. (professora Diva).

---

<sup>110</sup> 45 anos, graduada em Pedagogia das Séries Iniciais. Há quinze anos atua como professora temporária da rede pública estadual de ensino. Há sete meses trabalha na “Escola Amazonas”. Não reside no Conjunto Paar.

*A criança não sabe*

Elas têm que ter aquele direito de se expressar e a gente não pode dizer NÃO, nem como adulto, nem como educador, não pode dizer: "Menino, não fala isso!". A gente tem que ouvir e, se a criança tá falando alguma coisa, a gente tem que perguntar e tentar entender a parte da criança e tentar por pra ela o que é certo e o que é errado. (professora Dalva).

Todos esses relatos me reportam a Charlot (1986, p. 109-110):

A representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. [...] A autoridade do adulto sobre a criança reproduz, de maneira geral, as formas dominantes de autoridade numa dada sociedade. Mas o adulto não considera como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto que é naturalmente superior a ela

Talvez o pensamento de Charlot não se estenda de maneira geral para todas as relações existentes entre adultos e crianças em nossa sociedade, se considerarmos as especificidades de determinados contextos e situações, porém, neste estudo, possibilitaram-me compreender as representações que os adultos constroem sobre a criança e a infância e veiculam no interior das escolas pesquisadas.

Como foi exposto nos tópicos anteriores e nos relatos acima, nessas escolas estão presentes duas imagens da criança e da infância: uma *ideal* e, outra, *real*. Ambas estão atreladas à condição de classe e à idéia de natureza infantil. Não são excludentes, mas se entrelaçam e atuam em rede, pois estão nas escolas, nos tribunais, nas instituições assistenciais, na mídia, na família, nas igrejas e outras. Acompanham um percurso realizado entre essas instituições ao longo da história e pulverizam-se nos dias atuais.

A primeira pauta-se nos padrões e nos valores de uma classe portadora de *capitais econômico, cultural e social*, por isso dominante, o que lhe facilita o enquadramento em uma família nuclear e lhe possibilita ocupar o *espaço social* com um *quantum* suficiente para sempre elevar ao *podium* a educação promovida pelo modelo de família moderna. Esta recebe o *habitus* da sua classe por herança. Também se funda na impotência biológica e social da criança. Ambas evidenciam o poder que o adulto atribui ao tempo para dizer quando "está no ponto" de ser

encarada com seriedade, isto é, quando será mais uma entre os adultos, quando deixará de ser criança. Enquanto o tempo não acionar o seu “alarme”, este ser de pouca idade, é visto como alguém frágil dependente do adulto que orienta, tolera, tutela, controla, lapida e disciplina o seu *estar* nesse mundo. Agrega-se a esse pensamento uma visão romântica da criança e da infância como ser especial, puro, carinhoso e curioso e uma outra que reconhece o direito que tem ao respeito, ao brincar, a ser criança, porém precisa do controle.

A segunda pauta-se na imagem da criança e da infância pobre aliada também ao determinismo biológico e social, contudo, entre as crianças que não possuem os *capitais*, são valorizadas aquelas que têm uma família nuclear, todavia não lhe retira à condição de classe. E, junto àquelas que não se enquadram nos padrões dominantes, receberão, autoritariamente, os *habitus* da classe hegemônica através da imposição e da dominação, como expus anteriormente. É, na organização da escola para essa criança concreta, que a visão romântica da criança, da infância e dos seus direitos, entram em contradição.

Justifico minhas impressões com base em Ariès (1981) quando apresenta que as atitudes contraditórias dos adultos se resumem em duas: uma considera a criança ingênua, inocente e pura, traduz-se no que chamou de “paparicação”; a outra, surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela. Toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação promovida pelo adulto. O adulto, nesse sentido, tem a verdade; é espelho; é a idade da razão; é o que faz desabrochar a semente e nascer o filhote do homem; é o controle; é o educador. A infância é o infantil; o pueril; é a irresponsabilidade; é o bom humor dos pequeninos que nada sabem; é o pedagogizado; é o naturalizado; é a idade programada pela ciência do ideário iluminista, ressaltada por Souza e Pereira (2006); “é uma curta noite”, como bem disse Benjamin (1984).

Para Áries, foram sentimentos que se produziram no interior da sociedade moderna, o que demonstra que a idéia de infância não existiu sempre da mesma forma. O sentido dominante exposto por esse autor advem da mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que têm as crianças nessa sociedade. Desse modo, a idéia de infância foi universalizada pelas classes hegemônicas e aprendemos a pensar a infância no singular, daí as instituições de ensino “bem-intencionadas” e “esclarecidas”, não alcançarem a reflexão da significação econômica da infância, estando, pois, na base do valor atribuído à criança nos vários domínios da realidade social. Logo, com base em Kramer (1984), a

criança não é valorizada de maneira uniforme, devido o positivismo, corrente defensora dos valores burgueses, ter-se encarregado de divulgar um conceito autoritário de infância que persiste e insiste em dizer que a infância pobre é um problema do meio. Mas, como diz Joana, “ser criança independe de tudo isso”, porque, também, segundo essa corrente de pensamento, todas as crianças são iguais, por isso desenvolvem-se da mesma forma, “ora a criança burguesa, ora a criança proletária”.

São os ideais de uma criança abstrata que se concretizam na criança burguesa. Uma criança e uma infância a-histórica. Nesse sentido, todas as crianças que não correspondem ao padrão dominante de desenvolvimento infantil, estão em situação de “desajustamento”, materializados nos “bandidos dos países periféricos”, nos “filhos do proletariado”, nos “alunos-problema”, nos “violentos”, nos “agressivos”, nos “hiperativos”.

Eis, portanto, que as representações dos adultos aqui expressas, revelam que as relações entre crianças e adultos são heterogêneas bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa outra classe. São representações estereotipadas que impedem a *infância* e reproduzem um sentimento de inferioridade pautado tanto na idade e sua relação com a capacidade cognitiva, quanto na condição de classe. E assim, contribuem para a construção de uma subjetividade nas crianças que as fazem crescer conformadas a uma “pequenez” e continuar essa história com outras crianças inculcando esse *habitus* adquirido.

*b) A criança pela criança*

*Eu fico com a pureza da resposta da criança...*  
(Gonzaguinha)

O meu olhar de adulta com certeza não foi capaz de captar os reais sentimentos de *ser criança* das crianças que conversei, que olhares e sorrisos troquei. Um universo de suas representações de mundo que só cabe a elas explicar, porque sabem “a dor e a delícia de ser o que é”, como comentam:

*A gente é criança até quando quiser ser criança (Marlon, dez anos).*

*Eu sou meio a meio. Não sei explicar (Jadson, onze anos).*

A partir de dez anos não é mais criança, porque a mãe diz: "Meu filho, tu não é mais criança, já entende!" (Arlindo, doze anos).

De certa maneira, o *espírito de criança*<sup>111</sup> é animado pela imagem liberta do lúdico que é traduzido na razão das suas existências, no encontro com os seus pares, uma oposição a trabalhar, a estudar. *Ser criança* para todas as crianças que conversei é *brincar*. Joana, apesar de não concordar, mas tem razão quando diz que "a criança só quer brincar":

*Ser criança é brincar, é se divertir, porque se ficar só em casa fazendo as coisas, para mim, não é ser criança, é ser grande.* (Amanda, onze anos)

Por uma parte ainda me sinto criança porque brinco com os meus colegas que têm onze anos, nove, oito. Eu me acho criança porque eu não brinco com gente maior, assim, do que eu, só brinco com gente, assim, menor do que eu, da minha idade. (Jane, doze anos).

Em uma entrevista com grupo focal, as crianças<sup>112</sup> expressam como a presença do lúdico é produzida a partir dos seus esquemas de brincadeiras, do acesso ao passado das brincadeiras tradicionais e de um conteúdo mais contemporâneo, sendo um mudo diálogo simbólico. *Ser criança*, desse modo, revela como se colocam como seres construtores de uma *cultura lúdica*<sup>113</sup>:

*A criança...*

*Carlos: Brinca com a outra.*

*Fabiana: Brinca de boneca.*

---

<sup>111</sup> Valho-me de Ariès (1981), ao tomar o termo "espírito de criança" para ater-me à condição de existência social das crianças da "Escola Pará" e da "Escola Amazonas".

<sup>112</sup> Carlos (13 anos), Fabiana (10 anos), Pedro (9 anos), Cleiton (12 anos), Débora (11 anos), Arlindo (12 anos).

<sup>113</sup> A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 2002, p. 25).

*Pedro:* Brinca de carrinho.

*Cleiton:* Brinca de peteca.

*Débora:* Brinca de elástico.

*Arlindo:* Brinca de bábie.

*Ser criança* também corresponde a uma série de possibilidades. Em uma entrevista com grupo focal, as crianças deixaram transparecer que muitas dessas possibilidades apenas são permitidas às crianças bem pequenas, mas guardam na memória como um tempo prazeroso que aos poucos vai se afastando e aproximando-se o tempo das “responsabilidades”, da “razão”, como comentam<sup>114</sup>:

*Jorge:* É fazer xixi na calça!

*TODOS:* (RISOS)

*Mateus:* É chorar!

*Tiago:* É beber mingau!

*Daiane:* É se divertir.

*Edson:* É ser feliz!

*Janaina:* É mamar!

*Edir:* É dormir!

*TOODS:* (RISOS)

As crianças<sup>115</sup> também revelam que o *ser criança* é uma oposição às responsabilidades dos adultos e das suas posturas enrijecidas. Sendo, assim, o seu lado bom:

*É bom ser criança...*

---

<sup>114</sup> Jorge (12 anos), Mateus (10 anos), Tiago (11 anos), Daiane (10 anos), Edson (11 anos), Janaina (10 anos), Edir (12 anos).

<sup>115</sup> Silvio (10 anos), Edilson (9 anos), Daniel (dez anos), Raiana (10 anos).

*Silvio:* É bom porque não tem responsabilidade.

*Edilson:* É bom porque não tem que pagar a luz.

*Daniel:* A criança brinca muito. Quando cresce fica rabugento e velho.

*Raiana:* Eu gosto de ser criança, porque a criança brinca. Ela brinca, assim, de muitas coisas e, quando ela já cresce, tem que estudar, fazer um monte de coisas já, aí, quando é criança, só brinca.

As crianças<sup>116</sup> demonstraram que as representações da *criança ideal* são as que lhes aproximam do comportamento desejado, aceito pelos adultos. Um grupo de crianças ao ser interrogado sobre como é a criança, respondem em oposição ao “moleque”:

*Edir:* Gosta de trabalhar!

*Vânia:* Faz o dever de casa!

*Jorge:* Não é mal educada!

*Rosana:* Não bate!

*Janaina:* Não é antipática!

*Cléa:* É inteligente!

Percebi que as suas representações sobre a criança portadora de comportamentos desejados estão relacionadas às suas representações acerca do *aluno*, comentam<sup>117</sup>:

*O aluno é...*

*Celina:* Comportado.

*Genilton:* Que faz o seu dever.

*Márcia:* Não meche com ninguém.

---

<sup>116</sup> Edir (12 anos), Vânia (12 anos), Jorge (12 anos), Rosana (10 anos), Janaina (10 anos), Cléia (doze anos).

<sup>117</sup> Celina (12 anos), Genilton (10 anos), Márcia (12 anos), Cleiton (12 anos), Roni (9 anos), Lia (9 anos), Dinair (9 anos), Iraci (11 anos), Marilena (12 anos), Breno (9 anos).

*Cleiton:* Obedece a professora.

*Roni:* Faz os dever direitinho.

*Lia:* Não joga lixo no chão.

*Dinair:* Tira dez na prova.

*Iraci:* Não chama palavrão.

*Marilena:* Respeita os pais.

*Roni:* Estuda.

*Milene:* Respeita os colegas e os funcionário da escola.

*Breno:* Não é "extravagante" nas coisa.

As crianças sabem que no modelo idealizado da *criança-aluna*, cobrado na escola, significa abrir mão do lúdico na sua forma livre, pois está associado à perda de tempo, à oposição ao trabalho, ao improdutivo, ao irresponsável, à dispersão, ou seja, ao que afasta a possibilidade de ser um "futuro trabalhador cidadão":

Porque a gente não deve só brincar, né? Porque a gente deve estudar, porque quando a gente crescer pra ser alguma coisa na vida. [...] às vezes eu fico conversando<sup>118</sup> quando a professora ta explicando as coisas. Eu não queria ser assim porque quando chega no dia da prova eu não sei nada e tiro nota baixa. Sempre peço pra Deus me dá sabedoria e pra ele melhorar esse meu comportamento. (*Raiana*, dez anos)

Assim como o assóvio do operário atrapalha a produção, o lucro, o trabalho bem feito, a brincadeira atrapalha o estudo e o bom rendimento. Nas duas escolas pesquisadas tal premissa constitui-se em um *habitus* incutido. Respondem as crianças em entrevista:

---

<sup>118</sup> Para as crianças da "Escola Amazonas" o *conversar baixinho* com o colega é a única possibilidade para a brincadeira.

P: Tem diferença entre brincar e estudar?

Sarah<sup>119</sup>: Sim, tem.

P: Qual é a diferença Sarah?

Sarah: Porque na hora de estudar não pode pensar mais em brincar, porque é hora de estudar.

P: A brincadeira atrapalha o estudo?

Sarah: Sim. Não dá pra prestar atenção.

As crianças, portanto, associam a escola como um espaço de não possibilidade da *criança* e da *infância*, como comenta Elias, treze anos:

É bom quando brinca, né? Mas, aqui não pode, né, brincar... ser criança.

Diante dos relatos dessas crianças, fica claro como essas escolas operam seus instrumentos de uniformização e de domesticação das potências marginais, das não padronizadas. Não se diferenciando de uma realidade que venho observando nas minhas experiências profissionais e na literatura que tenho acessado. Esta constatação leva-me a considerar que a retirada da “hora do recreio” do currículo é o preço que as crianças pagam por fazerem parte de uma classe que precisa de alguma forma suprir suas “deficiências” devido à ausência de um determinado *capital econômico, cultural e social*.

Impedir as crianças de brincar, de encontrar os seus pares, é a forma de controle dos seus comportamentos “barulhentos”, “bagunceiros”, “violentos”, pois, para o adulto, juntá-las seria catastrófico, com certeza perderiam essa batalha. Desse modo, a reorganização do tempo é a reordenação do corpo através da *disciplina*. Assim, as crianças têm as suas energias recanalizadas; invertidas, para diminuir a potência da sua força construtiva com o brincar; suprimidas, para adequá-las a uma relação de sujeição estrita. Segundo Benjamin (1984), o brincar é uma forma que a criança tem de responder aos seus questionamentos e se colocar diante

---

<sup>119</sup> (11 anos).

do mundo sendo autor do seu brinquedo, autor da sua história e com autonomia para revisitar o passado.

Muito já se discutiu entre os teóricos acerca da importância do *brincar* para o desenvolvimento infantil nas diversas áreas da psicologia, da pedagogia e da sociologia, porém as escolas se apoderaram (e se apoderam) desses estudos de acordo com as suas representações acerca do brincar infantil e dos contextos em que a criança está inserida e dão interpretações diferenciadas a essa atividade tão presente nas crianças independente da classe social a qual pertençam. Assim, a forma como as escolas pesquisadas impedem o brincar colocam-me três questões apresentadas por Camargo (2002) às quais considero centrais para analisá-la envolvendo a separação entre *ser ludens* e *ser faber*: a primeira, atrela-se a uma ética da civilização cristã nascente que condenou ao “inferno” o “não-fazer-nada” e do divertimento em geral expressa no velho ditado “para cabeça vazia, o diabo arruma serviço”. Professora Mercedes e Joana também acham que as crianças procuram o “espírito mal” quando fazem seus desenhos espontâneos, como se a criança tivesse uma maldade inata, bem a maneira do que Santo Agostinho pensava. Daí a entrega ao trabalho evitaria se viver inutilmente e com a alma corrompida. A segunda, também assenta-se numa ética religiosa propagada pelo protestantismo de valorização do trabalho e dos bens materiais, decorrendo na idéia de que tempo é dinheiro. Nessa forma de pensar a educação das crianças passa a ser vista como investimento pelos governantes na formação dos “futuros trabalhadores” que deverão desde cedo a aprender a não desperdiçar o tempo. A terceira, diz respeito à junção entre essas duas vertentes ao imprimirem o sentido de *improdutivo* ao *homo ludens*, uma vez que este exclui qualquer forma de disciplina e de rotina, como refere Camargo (2002): “Para se divertir, ele precisa ser receptivo – e não ativo – em relação ao ambiente”.

Logo, o *homo ludens* é sempre improdutivo, espontâneo e relaxado, enquanto o *homo faber* é produtivo, programado e tenso. O primeiro, cria o seu tempo próprio, como ressalta Agamben (2005, p. 85): “Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano”, por isso as crianças, os colecionadores de objetos velhos e usados, brincam com qualquer velharia e inventam seus jogos. Desse modo, o “tempo humano”, obedece ao tempo programado e recebe o brinquedo pronto, jogos com comando e regras fechados, ou seja, encontra-se submetido à pedagogização dos brinquedos ditos “educativos”.

Assim, a relação entre brincar-trabalhar-aprender nas duas escolas pesquisadas é fragilizada por uma usurpação do direito de brincar ou de transformar em lúdica a sua relação

com o trabalho. Desse modo, às crianças são negadas as condições para a aprendizagem do trabalho criativo, para a descoberta do prazer de estar ocupada, engajando-se por livre e espontânea vontade e descobrindo suas vocações. Assim, a forma como essa relação está posta no interior dessas escolas, produz uma representação acerca de como deve ser a escola da criança das classes populares. Por ser “desajustada”, não pode brincar na escola sem vigília, não pode correr, não pode gritar, pular. Como precisam “aprender a ser trabalhadoras” para superar a pobreza que seus pais lhe deixaram de herança, “não pode assoviar”, assim como seus pais não puderam. Penso que nas escolas em questão, também está arraigada a idéia de um “brincar supervisionado” discutido por Kishimoto (2004). Segundo a autora, esta forma de brincar surgiu nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o século XX. Devido à penetração de imigrantes e o crescimento da pobreza urbana, buscavam meios para americanizar imigrantes a partir da educação. Conforme Arendt (1988), a criança ganhou visibilidade nesse interesse alimentado pela ebulição de teorias que surgiam na Europa acerca da infância e que viam o pedagógico como *lugar* de reconstrução orgânica da vida social, sendo uma conexão entre indivíduos e governo, uma estratégia global centrada na construção do poder e de homologação da sociedade ao poder. Tudo isso encorajou a ilusão de que um mundo novo estava sendo construído mediante a educação das crianças.

A literatura nessa época sugeria que os programas *froebelianos*<sup>120</sup> enfatizavam esse tipo de brincar como encorajadores da uniformidade e, controladores, nos estabelecimentos destinados a imigrantes pobres. O brincar livre, prevalecia nas escolas particulares de elite, porém influenciado pela psicologia moderna e os princípios do pragmatismo de J. Dewey, preponderando à oferta dos brinquedos ditos “educativos”, os *jogos* e seus imperativos. Então, não tão livres assim se pensarmos no sentido pleno da palavra liberdade, pois os brinquedos passam a ser elaborados por adultos e encaixados nas “verdades” da psicologia do desenvolvimento. Nesses moldes, a Escola Nova propunha uma educação centrada na criança tendo em vista o desvendar do pensamento, do gesto e do sentimento infantis que, segundo Arendt (1988, p. 232): “se atribuiu importância toda especial à diluição entre brinquedo e trabalho – em favor do primeiro”. Desse modo, um divisor de águas se alarga entre o “mundo do adulto” e o “mundo da criança”.

---

<sup>120</sup> Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons dos brinquedos, objetos que subsidiam as atividades (KISHIMOTO, 2004).

Foram essas idéias que chegaram aqui no Brasil e invadiram a educação infantil brasileira (em escolas, creches, parques infantis) à semelhança da experiência americana. Desse modo, no Brasil, no final da década de 1890, os princípios *froebelianos* aportam na educação da criança pobre moldando o seu brincar a partir de uma seleção do que poderia produzir hábitos e atitudes desejáveis. Para a criança que brincava e encontrava seus brinquedos nas ruas e nos quintais, em meio a toda “desordem”, a toda “sujeira”, e que era filha do operário, não foi autorizada a teoria *froebeliana*, pois era uma teoria dispendiosa e acreditava-se que a criança brasileira necessitava não de brincadeira, mas de ensino, escrita e cálculo, como ressalta a autora.

Assim, o brincar, no imaginário dos profissionais que lidavam com as crianças pobres, estava relacionado à perda de tempo, considerando o contexto de uma sociedade que se erguia sob as bases positivistas da ordem e do progresso e que, para isso era preciso preparar os futuros trabalhadores, ou seja, os futuros “alguéns”. Quando Joana pune as crianças porque trabalham, porque estão fazendo algo proibido, sob um discurso de proteção, a escola revela o seu lado mais perverso, desumano e demagógico, pois as crianças estão apenas fazendo o que essa sociedade sempre as ensinou e sempre esperou: ocupar postos de trabalho na medida das suas inserções sociais, um trabalhador, portanto, desumanizado, danificado. Longe do que Gonzaguinha<sup>121</sup> dizia ao anunciar na sua música os princípios de um trabalho humanizado, honrado e promotor de felicidade: “sem o seu trabalho, o homem não tem honra; e sem a sua honra, se morre, se mata...Não dar para ser feliz...”.

Ao longo das minhas experiências com a educação infantil na Secretaria Estadual de Educação, entre os anos de 1986 a 1995, essas idéias estavam muito presentes. Uma valorização da escolarização em detrimento de uma socialização baseada na re-criação de experiências. Se para as crianças da educação infantil era impedido brincar livremente, para as do ensino fundamental restavam apenas a hora do recreio. O que dizer das crianças da “Escola Amazonas” que perderam os poucos minutos do recreio? Das aulas de Educação Física que se transformaram em jogos de damas, dominós, ou seja, no imperativo dos jogos educativos?

Antes de qualquer dúvida e mediante as reflexões que venho fazendo ao longo deste estudo acerca da importância do brincar na vida da criança, vejo a necessidade de explicitar a minha posição diante dessa atividade. Não me refiro à concepção do brincar como uma ação meramente natural e espontânea das crianças e uma espécie de símbolo único das atividades

---

<sup>121</sup> Compositor brasileiro.

infantis que encerram todas as outras suas expressões, sendo, desse modo, a única via de criação da realidade, mas, sim, a uma atividade dotada de significação social construtora de uma cultura lúdica que por sua vez comunica-se com a cultura em geral sendo capaz de recriá-la e, portanto, fazer história. Nesse sentido, entendo que o brincar tem referência significativa na socialização da criança ao contribuir para o entendimento de um mundo real e, culturalmente, simbólico, possibilitando-a situar o seu *eu* dentro de um emaranhado de códigos e signos e relacionar com as condições reais de existência, negando ou afirmando o seu contexto.

As crianças dizem ao longo das suas falas que *ser criança é brincar*. Assim se situam e dizem que brincando se sentem plenas. Por isso, pedem com todas as suas forças que abram as portas do cárcere e lhes devolvam o direito de brincar e que possam continuar a construção das culturas infantis interagindo com o mundo. Nesse sentido, encarcerar o brincar nas grades curriculares em nome de uma “preparação para vida”, como se referiu Joana, é reduzi-lo à mera incoseqüência, à futilidade, à perda de tempo; é negar a capacidade de criação da criança; é concebê-la como ser inferior que realiza atividades insignificantes. Oferecer-lhe somente os jogos ditos “educativos”, porque paralisa o corpo para não desordenar o espaço, é pedagogizar a infância e colocá-la numa “camisa-de-força”.

Logo, brincar dentro dessas escolas não combina com ensinar. Não combina porque a razão instrumental está enraizada no nosso modelo de educação e impede que a escola perceba o quanto a criança aprende e ensina brincando livremente. Quando tomo a posição de dizer que as crianças precisam brincar livremente e a escola pode ser esse espaço de brincadeira, não significa dizer que o professor não deva interferir, como ressalta Debortoli (2002, p. 77) ao referir-se a possibilidade de uma aprendizagem que se dá num processo compartilhado entre adultos e crianças: “Quando o adulto se envolve no brincar com as crianças, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que as crianças lhe ensinem outras, este tem a oportunidade de ajudá-las a organizar a sua experiência”.

Nesse sentido, ao propor a brincadeira institucionalizada, aquela que acontece na escola fundamental, penso que a escola deve entendê-la como um acontecimento em sua totalidade cultural e humana. Contudo, a possibilidade de um brincar pleno de relações e significados que compreende a criança como autora e sujeito de seu brinquedo, não pressupõe que adultos não devam interferir. Mas, interferência aqui tem sentido de participação, de compartilhamento, de vínculo, favorecendo a construção conjunta de códigos de honra, de fidelidade, de uma ética, de

uma identidade. Põe-se assim, uma oportunidade para que as crianças se desvencilhem das nossas máscaras e fisionomias enrijecidas e possam se desenvolver acreditando que podem chegar a vida adulta sem negar a infância. Logo, crianças e adultos vivem e recriam suas culturas.

Para tanto, os adultos dentro da escola precisam se dispor a conhecer as crianças e suas brincadeiras sem o peso na consciência de estarem desperdiçando o tempo destinado ao cumprimento dos conteúdos, dos exames, mas que acima de tudo estão possibilitando que a vida aconteça para ambos na reconstrução sensível da realidade. É nas brincadeiras que incorporamos conceitos, preconceitos e valores. Nelas expressamos nossas capacidades de construir o belo, como também as nossas familiaridades com o desumano, as contradições. Nestas, emanamos a competição, a solidariedade, a violência, a brutalidade, o desrespeito, o respeito, a cooperação, aquilo que agregamos e o que excluimos.

Penso que quando o professor se propõe a reconstruir essas contradições junto com as crianças, pode resgatar a *autoridade* perdida devido o rompimento do elo entre ambos desencadeado pela voga pragmatista ao suspender, segundo Arendt (1988, p. 230), “as relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram simultaneamente”. E, essa *autoridade*, Arendt (1988) ressalta que não deve ser entendida como exercício de um poder pessoal e carismático, pois este sentido vem servindo para a proliferação de uma variedade de formas de governo autoritárias e de alguma forma de violência.

Nós adultos temos um tempo na história que se diferencia da criança. Quando chegamos ao mundo já há uma cultura na qual nos inserimos e nos movimentamos. Nesse sentido, nós adultos, temos a responsabilidade de comprometermos com a apresentação desses conhecimentos às crianças que, historicamente, foram escritos a várias mãos e a criança é sujeito de direito dessa apropriação. A velha caixa de brinquedos precisa ser aberta! Neste caso, Derbotoli (2002, p. 84) reafirma: “a intervenção do adulto é fundamental e é uma responsabilidade nossa”. Para Arendt (1988, p. 239), essa atitude confere ao adulto uma *autoria* do processo civilizador e *conserva* elos da sociabilidade, tarefa engajada com uma *responsabilização* pelo mundo e “essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”.

Responsabilizar-se pelo mundo mediante a educação dos pequenos é mister o entendimento de que nós adultos não somos a única referência e de que estes necessitam do encontro com seus pares nas várias possibilidades de diálogo com os espaços, com diferentes

matérias e faz-de-conta, capazes de materializarem-se nos brinquedos e brincadeiras, isto é, na riqueza de um acervo cultural que faz a escola assumir a função social de criadora de espaços educativos comprometidos com a realização da vida. Condições estas, que não existem para crianças das duas escolas pesquisadas porque as suas vidas não *habitam* os espaços dessas instituições. Penso, portanto, que uma nova forma de controle surge na educação das crianças das classes populares e, através de um *poder simbólico e explícito*, as crianças aprendem que para *ser alguém*, para serem aceitas no interior da escola, precisam excluir o *brincar*, a *infância* e *ser infans* nem que seja “pedindo a Deus”, como relatou Raiana.

### **CAPITULO III**

#### **TECENDO AS TRAMAS DA DIMENSÃO COLETIVA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR**

\_ Fiandeira, porque fias?  
 \_ Fio fios contra o frio.  
 \_ Fiandeira pra quem fias?  
 \_ Fio fios pros meus filhos.  
 \_ Fiandeira, com que fias?  
 \_ Com fieiras de três fios.  
 (Trava-língua)

### 1- Os fios entrelaçados entre o vivido e o concebido na gestão da escola

As crianças com seus relatos, solidariamente, ajudaram-me a chegar até este ponto, porque foram meus guias em todo o percurso da pesquisa. As suas “lanternas mágicas” estavam sempre sinalizando que a organização do trabalho escolar estava sob o comando dos adultos (como narraram no capítulo anterior: disciplinamento e autoritarismo) e apontavam a *diretora* exercendo um poder centralizado, ocupando um *lugar* privilegiado no espaço da escola que lhe garantia um *quantum* para exercer o controle desse trabalho e de suas vidas em função dos *capitais* que possuía. Com tais pistas, busquei as nuances dessas tramas que envolvem a organização do trabalho escolar a partir dos *pontos de vista* dos diretores, professores, “responsáveis” pelas crianças, funcionários e no instituído dos documentos oficiais que versavam sobre a gestão da escola, estando, portanto, tecidas na forma como se dá o exercício do *poder* no espaço escolar.<sup>122</sup>

Assim, ao longo da pesquisa, deparei-me com as duas faces de uma mesma moeda, ou seja, duas tramas que se sobrepõem: uma posta no nível do discurso, do concebido, do normatizado e, outra, revelada no vivido, no desejado, no esperado (FERNANDES, 1988). Isso me fez lembrar da velha brincadeira de “esconde-esconde”, um verdadeiro exercício de procura. E, pus-me a fiar os fios entrelaçados entre o vivido e o concebido na gestão da escola, pois foi confrontando-os, relacionando-os, que pude compreender como a *gestão da escola* estava pensada e executada e como o “discurso progressista” se confrontava perante as *representações estereotipadas* que revelavam um *habitus dominante*, isto é, o equivalente, historicamente construído e situado (BOURDIEU, 2002), costurado entre os nós apertados do mando e da submissão. Ao ser veiculado por um *poder simbólico* e *explícito*, impede que direitos sejam garantidos, que diferenças sejam respeitadas; faz a Lei envelhecer, caducar e virar letra morta sem que seja cumprida ou ao menos questionada.

<sup>122</sup> As crianças responderão como participam deste trabalho no capítulo posterior.

Parto do entendimento, segundo Penin (1995), de que as *representações* são formadas entre o vivido e o concebido, sendo que ambos se diferenciam. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, desse modo, o ideário teórico de uma época. O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico.

Joana tem um discurso crítico, sempre se reporta à ausência do Estado em todos os aspectos do setor público, mas suas críticas são mais contundentes com relação ao abandono das escolas públicas e às políticas públicas assistencialistas voltadas à educação o que impede a escola ser democrática. Critica o ensino tradicional por não ter a preocupação de preparar a criança para o trabalho e para a vida. Ressalta que a educação do século XXI tem que ter essa preocupação. Para ela, os funcionários públicos, principalmente, os professores e diretores das escolas do conjunto, estão viciados em um serviço sem compromisso, por isso não se preocupam com as crianças dentro das escolas, sendo fator de descrédito da escola pública perante a sociedade, uma vez que desencadeiam um processo de extrema desorganização. Para, também, não cair nesse descrédito, desenvolve um conjunto de “táticas” punitivas, exercendo vigilância constante do cumprimento rigoroso dos horários, do uso adequado do uniforme e material escolar, do comportamento e higiene dos alunos, da limpeza da escola, da arrumação das salas de aula, da metodologia empregada no ensino pelo do professor e da sua aparência. Assim, acredita que a “Escola Amazonas” ganha credibilidade a ponto de destacar-se entre as escolas públicas do conjunto.

Com Helena, as críticas ao Estado e ao trabalho de alguns professores, são as mesmas, porém não se empenha, como Joana, para fazer da sua escola a melhor do conjunto. A sua preocupação maior está voltada à administração das verbas, das obras, dos equipamentos e ao controle dos horários.

Nas duas escolas pesquisadas, existe uma concepção de *gestão democrática* verbalizada pelos diretores, outra pelos professores e a normalizada nos documentos: Projeto Político Pedagógico, Filosofia da Escola, Regimento Interno e Plano de Ação. Para uma melhor visualização das *relações de trabalho*<sup>123</sup> estabelecidas na gestão das duas escolas pesquisadas,

---

<sup>123</sup> Segundo Srour (1998, p. 110): “definem o modo como os agentes se relacionam entre si, a partir de sua atuação no processo de trabalho”.

primeiro detive-me sobre a “Escola Amazonas” e depois sobre a “Escola Pará”, sendo uma escolha aleatória. Início com os relatos das diretoras, intencionalmente, porque nas entrevistas, conversas informais e nas minhas observações, percebi que concentravam as informações sobre o Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico, Regimentos e outro, vindo também desencadear a seleção dos temas abordados com os professores.

### *1.1-A gestão da “Escola Amazonas”: as relações de trabalho*

Joana tem uma experiência de quinze anos com a escola, sempre na condição de diretora. Para ela, o seu cargo obedece a uma hierarquia estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação – Seduc. Ao ser interrogada sobre a gestão da “Escola Amazonas”, caracteriza-a como democrática e cita a participação de todos os segmentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na Filosofia da Escola. Comenta:

A gestão que a gente busca dentro da “Escola Amazonas” é uma gestão participativa, uma gestão democrática. É claro que a gente tem que entender em toda e qualquer instituição ainda existe uma forma hierarquizada, né, porque nós temos que obedecer as regras [...] a gente, dentro do nosso Projeto Político Pedagógico, na nossa caminhada, nas nossas ações, nós discutimos uma gestão democrática participativa/[...] a democracia subentende algo diferente, né, onde o trabalhador vai participar dessa comunidade, dessa construção. [...] construir a nossa filosofia da escola, que tipo de homem nós queremos construir, né, e essa filosofia tem que preparar de maneira a própria criticidade desse sujeito, desse cidadão, né, pra que ele possa perceber a sua importância dentro da própria comunidade. A gente tem discutido bastante isso. [...] E, vejo a gestão, como algo que tem que ser construída não só pela direção, e a gente tem muito isso aqui, né. A gestão ela tem que ser construída com a família, com os professores e com a própria

comunidade escolar. E, vejo que, nesse sentido, a gente tá tendo pontos positivos, né.

Essa forma compartilhada de encaminhar a gestão da escola descrita por Joana está instituída na atual Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional quando prevê que a gestão da escola deve ser democrática, tendo em vista a participação dos profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico e da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares, porém, segundo Paro (2001), não é assunto consumado, existe um acirrado debate em torno do seu contexto de criação, das suas limitações, dos seus avanços, das concepções impressas de democracia, autonomia, igualdade, qualidade e outra, considerando que assenta-se nos pilares do liberalismo econômico. Mas, para Joana, essa é uma nova forma de conceber e encaminhar o trabalho escolar e que se diferencia sobremaneira de uma época em que as escolas foram comparadas às empresas não havendo espaço para uma educação voltada à promoção da cidadania:

E, a gente tem observado algum tempo atrás, na época da Revolução Industrial, século dezoito, a discussão de (*Taylor*) e (*Fayol*) quando eles comparam a escola com empresas, mas, hoje, o perfil é... [...] E, nesse sentido, a gente gostaria de colocar que esse olhar do século vinte e um, ele tá preocupado de fato com esse homem cidadão [...] Mas, nós temos que melhorar essa postura em relação à própria gestão, uma gestão compromissada com esse novo olhar diante do mundo globalizado.

No Projeto Político Pedagógico e na filosofia da escola<sup>124</sup>, encontra-se expresso o que Joana entende como “uma gestão compromissada com esse novo olhar diante do mundo globalizado”:

---

<sup>124</sup> São dois documentos separados.

[...] a proposta da “Escola Amazonas” tem uma semelhança muito feliz com o conteúdo do artigo 1º da LDB – “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar e na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa nos movimentos sociais e organizações da sociedade Civil e nas manifestações culturais”. Como se pode ver ao longo do trabalho da “Escola Amazonas”, a educação da criança é um caminho extremamente promissor para levar à prática, idéia de educar. Estamos, portanto, diante do **desafio de formar a pessoa, o cidadão e o futuro trabalhador que o Brasil necessita diante do mundo globalizado**. [...] Este é o desafio que propomos para enfrentar neste momento, com uma nova maneira de ver, entender e agir diante dessa situação. Um dos caminhos que a “Escola Amazonas” encontrou para levar esta nova forma de educar é o da formação de uma consciência crítica, política e ecológica da criança e do jovem, como via privilegiada de educação para a cidadania (*Projeto Político Pedagógico, 2006*). (grifos meus).

A escola pretende formar alunos com uma visão crítica, política, consciente, ecológica e socialmente, construindo e preparando-o para a vida. E, futuramente para um mercado de trabalho. [...] por isso a Educação Escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...] Por esse motivo é que a direção da “Escola Amazonas” tem o prazer em afirmar que o seu compromisso é com a Educação e com estes **futuros cidadãos** (*Filosofia da Escola, 2005*). (grifo meu)

Joana entende que o século dezoito e o momento que estamos vivendo hoje são dois momentos opostos: o primeiro, relaciona à época em que o sistema capitalista adotou pela primeira vez os princípios de organização do trabalho, adestramento do trabalhador, ou melhor, o controle do trabalho pelo capital, desenvolvido nas teorias da administração de Taylor e Fayol, sendo as escolas *locus* de preparação dessa mão-de-obra, porém estes remontam ao início do século XX; o segundo, associa ao momento atual da flexibilização do trabalho, que pressupõe trabalhadores flexíveis com o perfil desejado de uma economia flexível que, também, segundo Frigoto (1995), tais princípios assentam-se nas teorias desses dois autores e estão presentes na organização do trabalho e no modelo educacional vigente, pois a escola não deixou de cumprir o seu papel de produtora dos “braços” e “mentes” que o capital precisa para superar suas crises e se reformular.

Na verdade, não são momentos opostos, como pensa Joana, mas sobrepostos: Liberalismo e Neoliberalismo. A reforma administrativa brasileira, dos anos noventa, foi concebida para o ajustamento do país às novas exigências impostas pelos modelos econômicos e políticos também pautados no processo de acumulação, sendo, do mesmo modo, as instituições de ensino apropriadas para gerenciar o *saber-fazer* dos “futuros” trabalhadores, “futuros”

cidadãos. Deve, portanto, promover um trabalhador suficientemente treinado, “flexível”, para adequar-se às várias situações de mudanças que a rapidez do mundo globalizado provoca cotidianamente nas modalidades de trabalho.

Joana atribui a esse “novo” momento um sentido “progressista” para a educação, pois agora a escola não é mais comparada a uma empresa e é capaz de formar o “trabalhador que o Brasil precisa”: o cidadão de consciência crítica. Se Joana estiver falando de um sujeito crítico que questiona a ordem estabelecida, penso que é humanamente impossível, pois, conforme Silva (1995, p. 12) “o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal [...] servir aos propósitos empresariais e industriais [...] com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”. Logo, um cidadão sob tutela, assistido, um “remoto controle”, que não fica vagando pela sociedade como se caminhasse “do nada para lugar nenhum”, mas que sabe exatamente “a parte que lhe cabe nesse latifúndio”, ou seja, reconhece o seu lugar nas “migalhas” do poder mesmo de “olhos fechados”. Nesse sentido, de acordo com Severino (2005, p. 67):

Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflitos no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo. É nessa arena que se desenrolam as ações, harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais a nossa história irá se construir.

Assim, observo que o sentido que Joana dá ao “novo” revela um *imaginário* que aprendemos a construir ao longo da nossa história em torno dos momentos instituídos como as nossas “grandes mudanças”: “Independência”, “República”, “Abolição”, “Diretas já”, “Constituição Cidadã (!) de 1988” e, entre as mais recentes, a “LDB/96: gestão democrática da educação”. Uma das provas de que esse “novo” está tão “velho” no contexto da “Escola Amazonas” é a criança ainda ser “planejada” para o futuro: “o trabalhador que o Brasil precisa”. A “criança do futuro”, portanto, tem sua raiz fincada na Grécia antiga com Platão, ramificada nos pensadores modernos e mais apreciada nos dias atuais nos postulados durkheimianos ao conceber a educação como um meio que a sociedade tem para preparar no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência, devendo ser preparada para ocupar uma função que

será chamada. Cabendo, desse modo, para Durhheim (1984) as gerações adultas trilharem esse caminho, pois não se encontram preparadas para a vida social.

No Regimento Interno da Escola (2005), está normatizado a organização do trabalho escolar e aponta o Conselho Escolar<sup>125</sup> como um *campo* político estratégico de promoção da gestão democrática, tendo em vista os objetivos traçados nos documentos acima citados:

Capítulo III – Cabe ao Conselho Escolar: I-**apoiar** a escola no exercício do fortalecimento e da autonomia pedagógica, administrativa e financeira; [...] III- Atuar na construção coletiva do projeto pedagógico da escola; IV- Democratizar o gerenciamento da escola, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de ensino; V- estimular o compromisso, a responsabilidade, a participação, o envolvimento e comprometimento de todos os agentes da comunidade escolar. (grifo meu).

Ainda neste mesmo documento, é questionável o papel político do Conselho Escolar uma vez que apoiar não significa atuar, protagonizar, em regime de co-gestão como está previsto no Regimento das Escolas Estaduais e, sim, ser coadjuvante. Também, a definição dada à diretoria e às atribuições delegadas ao diretor escolar, sobrepõe-se às ações do Conselho:

Capítulo II- A diretoria. Art. 3º: A diretoria é o órgão de deliberação superior e será exercida pelo diretor pedagógico; Art. 4º: Ao diretor pedagógico compete: I- Superintender, orientar, coordenar e fiscalizar todas as atividades da escola; [...] IV- **Exercer o poder-disciplinar em toda a escola**; [...] VII- Convocar e presidir reuniões; XI- Designar os membros do conselho quando for o caso. (grifo meu).

Ainda de acordo com o Regimento das Escolas Estaduais, no Artigo 27, orienta: “a administração geral da escola estará a cargo do diretor e vice-diretor que, juntamente, com o Conselho Escolar, deverá definir a proposta pedagógica da escola”, contudo, o Regimento Interno da “Escola Amazonas” concentra o trabalho da administração no cargo do diretor, desconsiderando que a atribuição de deliberar e fiscalizar cabe ao Conselho Escolar. Pressupõe, desse modo, que uma gestão que se diz democrática não pode deliberar a revelia de todos. Por assim desconsiderar, Joana também acrescenta às suas funções:

---

<sup>125</sup> De acordo com o Regimento Interno das Escolas Estaduais, Art. 33- Os conselhos escolares são organismos consultivos, deliberativos e fiscalizadores vinculados às escolas públicas do Estado do Pará, que atuam em regime de co-gestão, participativa junto às unidades de ensino, visando: aconselhar, fiscalizar e avaliar o seu sistema de ensino, no âmbito da escola.

A gestão aqui funciona no dia-a-dia: EU olhando todas as salas, vigiando como está o funcionamento da escola, pegando o planejamento pra ver se tá sendo acompanhado, acompanhando o professor se o aluno está com problema, chamo a família se alguma coisa não está legal. [...] Participo da avaliação, pois verifico todas as provas que as professoras elaboram. Quando os textos não têm um bom conteúdo mando trocar.

Diante das controvérsias entre a forma como Joana definia a gestão democrática da “Escola Amazonas” e como os documentos a expressavam, retomei este ponto questionando-a novamente e insere um novo debate que diz respeito ao abandono do Estado com relação à garantia à escolaridade com qualidade no sentido da escola dispor dos equipamentos necessários, mas não problematiza as relações de poder nas tomadas de decisão no interior da escola:

Penso que a gestão, poderia dizer assim, é complicado o termo democracia, né, porque democracia subentende-se é... que o aluno teria acesso à escola na sua totalidade, né, e a gente percebe ainda que nós temos inúmeros problemas não só no Estado do Pará, no Estado como um todo, né, no sentido até mesmo federal, né, não só do Brasil, mas de países é... da América Latina, África e Ásia, onde as crianças não têm acesso à educação. Então: que democracia é essa? Que pátria-mãe é essa que muitos dos seus filhos estão fora da escola? [...] A questão da gestão, [...] é uma questão que passa pela Constituição Federal, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, aonde coloca a própria democracia. Se eu sou poder político e falo em democracia, como é que eu nego a educação, aquela que lhe é de direito, né, uma verba de qualidade pra pesquisa, né, pra pesquisa, pra que as escolas é... é... tenham equipamento de qualidade. Na “Escola Amazonas” a gente tá fazendo tudo manualmente em pleno século vinte um, né, então, isso é complicado, quer dizer, são

coisas que a gente percebe e a gente se questiona: que democracia? [...] É uma preocupação também, né, porque o texto táí, a democracia táí, e a gente que tem que fazer, fazê-la sem recursos, sem condições, né.

Nas entrevistas que fizemos e nas nossas conversas informais, Joana sempre deixou evidente esse seu posicionamento de que a falta de recursos impede a gestão democrática da escola:

É muito fácil falar de gestão democrática sem ter apoio do Estado. Os funcionários estão sendo demitidos porque são temporários. O poço só tem o buraco, a Seduc não continuou a obra e aí tem que pagar para encher os garrafões. A Prefeitura de Ananindeua cancelou a distribuição da merenda escolar e devolveu a responsabilidade para o Estado. E aí como falar de gestão democrática? Como estais vendo, eu tô aqui dando aula porque a professora tá doente, tenho que ficar no portão na hora da saída porque o porteiro e disse que não vem mais, mesmo sem ter terminado o mês. Essa senhora aí da limpeza também foi demitida, quinze anos de Estado, uma boa funcionária. Então, fica difícil pra falar de gestão democrática!

As reflexões de Joana são pertinentes, mas parece que não percebe criticamente que o crescente desabastecimento da escola pública é parte integrante do projeto neoliberal hoje imposto à sociedade, deslocando o “público” para o centro de toda a inoperância e o “privado” para o centro de toda eficiência. Porém, percebe de uma forma conservadora devido à “Escola Amazonas” ter sido privada e sempre repetiu nas nossas conversas que, ao firmar o convênio com o Estado, comprometeu-se com os “responsáveis” pelas crianças em manter a qualidade de quando a escola era privada.

Quanto à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, dizia haver uma efetiva participação dos professores.

Nós sabemos que o próprio projeto ele é flexível, ele não é nada definido, a cada momento surge coisas novas porque a gente entende que o homem é um ser histórico, é um ser da práxis, né, ele é um ser de relações, ele está no mundo para o mundo. [...] E, ele não é nada amarrado, né, nós podemos trabalhar de forma dialética dentro do Projeto Político Pedagógico. [...] não só o professor, mas a comunidade escolar como um todo. [...] O professor discute, exemplo, que aquilo que vai ser definido durante o ano letivo, né/ ele participa dessa construção do conteúdo dentro do Projeto Político Pedagógico, ele participa das festas, né, [...] Então, acredito que a "Escola Amazonas" , ela tá indo no caminho certo ainda sem os recursos, [...] A educação como um todo, ela tem que ser respeitada, né, porque a gente tá... a educação tem como objeto maior o próprio homem, né, e o homem tem que ser respeitado enquanto cidadão. [...] A gestão tá preocupada com essa questão do outro, do respeito.

Joana refere ao Projeto Político Pedagógico da escola em uma perspectiva não conservadora. Este, surge aqui no Brasil também no bojo da reforma educativa dos anos noventa, sendo para o projeto neoliberal uma forma de organizar a escola para se tornar mais produtiva. Hoje, muitos professores e pesquisadores defendem o projeto como uma ação coletiva que se constrói e reconstrói no cotidiano da escola, voltado à organização do trabalho pedagógico como um todo, considerando as reais necessidades dos alunos. Para isso, de acordo com Veiga (1997), deve pautar-se em um referencial teórico metodológico que auxilie a reflexão e ajude a comunidade escolar pensar e repensar suas práticas. Nesses termos, é um instrumento nas mãos da escola com possibilidades para a autonomia (relativa<sup>126</sup>) no sentido de pensar uma educação reflexiva, que acontece no espaço público, por isso valoriza o debate, o diálogo, a escuta, sem

---

<sup>126</sup> Digo *autonomia relativa* porque as escolas públicas estão atreladas a um conjunto de normas, de diretrizes administrativas, financeiras, curriculares, de princípios educacionais normatizados, que emanam de esferas superiores dos poderes públicos, considerando também que as expectativas que essa sociedade imprime à escola na atualidade, sendo, portanto, impossível falar de uma autonomia no sentido absoluto.

desconsiderar as divergências, os conflitos, as relações de força, ou seja, o respeito que Joana diz que a “Escola Amazonas” está preocupada.

Na leitura do texto do projeto elaborado pela “Escola Amazonas”, percebi que não apresentava uma intenção teórica metodológica consistente para as críticas que sempre fez nas nossas conversas e entrevistas sobre “a não neutralidade da educação, pois atende os interesses da classe dominante”, as idéias eram controversas assim como são sua fala e os documentos de normatização. O espaço maior do conteúdo estava destinado à descrição dos projetos de eventos (festas comemorativas do calendário escolar: páscoa, jogos, festa junina e outros) desenvolvidos durante o ano letivo, daí Joana referir-se à participação dos professores nessas festas. Em nenhuma passagem do texto e nem na sua fala encontrei referências sobre a participação dos alunos e de seus “responsáveis” na elaboração e execução do projeto.

Esses, portanto, são os argumentos de Joana, porém compreendê-los no âmbito das dimensões coletivas, é preciso lembrar das falas das crianças e acionar suas “lanternas mágicas” e trazer ao palco os professores, os “responsáveis” pelas crianças e funcionários. Professora Sandra ao ser questionada em entrevista sobre o que entende por *gestão democrática da escola* responde:

Olha, gestão democrática é aquela onde o dire... o gestor no caso, né... o gestor ele... ele... como é... te dá idéias, reúne pegando a tua participação? Como é? ... pegando a tua sugestão pra contribuírem com qualquer atividade que ele vai desenvolver na escola, é isso? Ele te deixa, ele te insere em qualquer trabalho, em qualquer programação. Seria isso a gestão democrática? Não entendi...

Professora Sandra demonstra dificuldades em dizer o que pensa sobre gestão democrática da escola e deixa evidente que não é um assunto que está presente no dia-a-dia da escola. Mesmo assim, continuei interrogando-a se considerava a gestão da “Escola Amazonas” democrática:

Olha, vou te ser franca Socorro eu... eu, assim, tem... o que eu observo assim, a nossa gestora é muito assim.... com o professor, por exemplo, esse ano que eu tô

aqui na escola, faz um ano que eu tô aqui na escola, a gente tá muito envolvido com ela nos trabalho da escola, né, ainda mais nesse fim de ano, mas na maioria das atividades dentro da escola, a diretora ela já vem com a atividade dela PRONTA já, entendeu? Ela já vem pronta, ela só faz nos comunicar, entendeu? Quando, assim, é festa junina, festa da criança, ela participa de tudo. Resumindo, ela tá envolvida em tudo... ela tá envolvida, mas, assim, ela já vem com TODA a sua programação pronta, né, aí, é... nem nós, né, nem as crianças se envolvem, ela já FAZ o próprio projeto dela, o planejamento dela, tudinho aí. Quando a gente chega, é só pra...é... como é que se diz?... é... EXECUTAR.

Em conversa informal complementa:

Logo que entrei aqui me bloquearam, porque na outra escola que eu trabalhava, eu chegava com a diretora e dizia:

\_Diretora, vai chegar o "Dia das Crianças" e eu queria fazer uma programação com elas.

E ela dizia:

\_ Faça como você quiser. Fica a seu critério.

É... eu tinha essa liberdade, aqui não é assim.

Professora Ana comenta a esse respeito:

A definição é assim, deixa eu achar um termo assim bem, bem *light* (RISOS), deixa eu vê... não é uma gestão democrática, é uma gestão assim... voltada só pra si, né, quer dizer, não tem opinião, não tem... não tem outras idéias, a verdade é essa!. Aqui as coisas são impostas e você TEM que fazer!

Professora Dalva comenta em entrevista como as decisões tomadas:

Infelizmente, a direção NÃO reúne, FAZ TUDO, a gente já pega o PACOTE pronto, mas a gente trabalha, assim, como eu tô dizendo: com a criança na sala de aula (...) As reuniões que teve era feita SÓ com a direção da escola e os pais, nós não tínhamos acesso, só é chamada pra conversar com os pais só quando vinham reclamar, AÍ tinha acesso. Então, nós NÃO participamos, assim, diretamente. Eu acho aqui muito... Olha, as aulas já vão começar, ela não sentou ainda, não conversamos. Conversa, assim, entre nós professores. Mas, quanto à tomar decisão, INFELIZMENTE, é assim. Eu converso com os meus colegas: Vamos trabalhar isso? Mas, já pega aquele PACOTE pronto: TÁ! É jogado pra nós. Nós temos que trabalhar aquilo.

Neste “pacote” também está o *currículo* que Joana escolheu para a escola como *marketing*:

Então, o professor dentro da “Escola Amazonas” hoje, percebe que ele já tem uma outra postura diferente da escola por onde ele passou, né, ele tem toda uma preocupação com a apresentação dos livros, né, com a organização dos cadernos [...] Cada caderno tem uma disciplina, né, é tudo muito separado [...] Nós temos ainda, Educação Artística, Educação Religiosa e Inglês que não... não fazem parte do, vamos dizer, assim, do currículo da própria Seduc, [...] nós colocamos essa necessidade de termos algo como *marketing* da escola, né. Então, a princípio os professores tiveram um pouco de dificuldade porque não conseguiam entender o Inglês.

Como Joana já havia me fornecido cópia do Projeto Político Pedagógico, perguntei as professoras Dalva e Ana como havia sido a participação dos professores na sua elaboração, respondem:

*Dalva:* Não sei responder.

*P:* Mas a “Escola Amazonas” tem um Projeto Político Pedagógico?

*Dalva:* Olha, **AQUI**, eu acredito que **NÃO**.

*P:* Vocês não construíram no ano passado?

*Dalva:* Não, acredito que não tenha chegado a uma definição ainda. No início nós sentamos, mas de lá pra cá, ninguém sentou... mas, e não sei.

*Ana:* Sinceramente eu desconheço. Não tenho conhecimento. Não vejo falar nisso!

Os seus relatos evidenciam que Joana elaborou o Projeto Político Pedagógico sozinha e os professores executam o que não conhecem. Tais evidências também se estendem às ações do Conselho Escolar. Sobre este, professora Dalva comenta:

Também... eu sou sincera, já disse que eu sou assim, tem uma coisa que eu não suporto É mentira, a diretora até tem conversado comigo:

\_ “Você tem que vê como conversa”.

Eu digo:

\_ Não! Se tá errado, a gente tem que dizer: “Tá errado!”

Por isso, eu não sei se ainda tá tendo, porque se tem não tem reunião, apesar de ser poucos funcionários... não, não sabemos muito, porque nós não temos reunião, assim, pra debater. Como estou lhe dizendo, as aulas começam segunda-feira e nós não sabemos que turma vamos assumir, como é que **TÁ** o andamento, ainda não foi feito **UMA** reunião pra dizer como vai ser feito, nós já pegamos o **PACOTE PRONTO**, como diz a linguagem do... o pacote já vem pronto pra nós. Não tem assim:

"Vamos discutir, vamos fazer...". Até nas festas a gente já vem só prá aprontar a festinha, "Você vai fazer isso, você vai fazer aquilo, você vai fazer isso".

Ela não discute. Enquanto direção, ela não tem, assim, aquela relação, assim, de sentar, de conversar, de debater... Na outra, tinha plano pedagógico das professoras, a gente participava de tudo, de reuniões de pais, todo tempo vinha comunicado das reuniões.

Percebi que todos esses comentários não são expostos para Joana e circulam apenas nas *redes informais de poder*<sup>127</sup>, mas existe algo que muito colabora para uma aceitação e silenciamento dessas suas atitudes arbitrárias, que é o fato de ter a posse do prédio da escola, afinal de contas foi a casa onde morou por muito tempo e continua sendo no sentido dado por Da Matta (1997). Considerando a nossa dificuldade histórica de lidar com o "público" devido as nossas bases autoritárias de formação, Joana reveste-se de um poder *simbólico* que lhe permite dirigir a escola com legitimidade, consenso, isto é, sem discordâncias explícitas e embates. Comentam:

A Joana é uma pessoa batalhadora pela escola dela (Professora Sandra).

Um dia cheguei e encontrei o meu filho de castigo e ele ficou me chamando, mas não fui lá e falei pra ele: Você tava de castigo porque a diretora tava certa, não ia tirar a moral dela. A escola É dela! Ela TÁ dentro da escola dela. Ela faz o que quiser! (Sr<sup>a</sup>. Rosilda).

Muitos acham ela mal educada, eu acho que NÃO, ela tá lutando pela escola dela, mas sempre os pais dizem na portaria que ela é chata. Desde quando estudei as

---

<sup>127</sup> Segundo Srour (1998), significa grupos de amigos, colegas de emprego, de escola, etc, assentam-se nos laços de amizade e de confiança.

diretoras são chatas, porque também elas são cobradas de outras instâncias, por isso ela TEM que cobrar e é pra COBRAR. (Sr. Ronaldo)

O comentário do Sr. Ronaldo também revela que existe um *habitus* que relaciona o diretor escolar a uma postura autoritária, intransigente e cumpridor de ordens superiores, como sendo legítima e eficiente para impor uma organização à escola. Geralmente, esses diretores são bem vistos em instituições de ensino localizadas em áreas conflituosas, violentas, onde os alunos têm comportamentos agressivos, pois representam toda a organização, rigidez, autoridade que ali não existe. Assim, também devem ser os carcereiros e os pais, como defendeu o Sr Hamilton no primeiro capítulo. Nas nossas conversas informais Joana comenta:

Eu educo esses meninos para não serem bandidos. Até os pais dizem: \_ "Olha, vou botar lá na "Escola Amazonas", porque lá tem normas, a diretora sempre tá presente". \_ "Oh, professora! Meu filho aprendeu tanto: aprendeu a se vestir, aprendeu a se calçar, aprendeu a se alimentar, aprendeu até a se comunicar, falar...". Se você vê a confusão que é quando chega a matrícula, as mães vêm aqui desesperadas que querem vaga, eu digo que não tem e digo pra procurar outra escola e elas dizem que não querem na "Escola Roraima" porque só estuda bandido lá. Quando a gestão não tem ordem, não é organizada, acontece isso e a "Escola Roraima" tem a ver com isso e, aí, as mães não querem.

Esse *poder simbólico* que Joana exerce ao promover a organização da escola, comprova-se nos comentários da professora Dalva:

A criança fica muito presa na sala de aula, aí a criança fica revoltada. Na outra escola que eu trabalhava, tem muito espaço, então, as crianças tinham recreio, elas podiam brincar, a Educação Física ela é assim... de sair, aqui pouco tem isso e a

criança pouco tem o lazer fora da sala. A criança fica muito presa na sala, devido o espaço ser pequeno, segundo a direção da escola. Mas, olha, eu entendo o ponto de vista dela que ela tem uma escola, assim, boa, e eu acho muito importante que as crianças são muito bem trabalhadas aqui [...] Apesar deles permanecerem muito tempo na sala de aula [...] Eu acho que os pais tão é satisfeitos, apesar deles dizerem que a criança tem pouco espaço pra tá correndo, que é direito da criança, direito do lazer, o direito à Educação Física.

Observando uma conversa entre duas mães durante o preenchimento do questionário, percebi como o questionamento que levanto a cerca do *habitus* da postura autoritária do diretor se justifica pela “organização” que consegue promover nesses ambientes “difíceis”.

*Rosilda:* Apesar de tudo essa ainda é a melhor escola que tem por aqui. É a única que se interessa pelo seu filho. As outras não ligam para as crianças. Quando o professor não vem, a criança está na escola e não vai sair por nada. Você sabe que aqui o seu filho está seguro, tá protegido. Ficamos despreocupadas. Eu já disse pro meu filho: Você não gosta da diretora e acha ela enjoada porque ela quer lhe dá uma disciplina, ela quer o melhor pra vocês.

*Zumira:* Mas toda diretora é enjoada. Não sei porquê!

*Rosilda:* NÃO, NÃO! NÃO é isso! Ela não é enjoada, ela só quer a organização. Ora, se até na casa da gente tem que ter a organização. Aqui ela só quer isso.

“Na casa de Joana”, só comporta os “organizados”, ou seja, os “bem aparentados”, “vistosos”, “limpos”, “bonitos”, assim como as empresas empregam os de “boa aparência”, porque atraem bons compradores e demonstram a quem aquele espaço se destina. Quando a “Escola Amazonas” era particular Joana escolhia os “professores de rosto bonito” e, segundo a

professora Dalva, essa passou agora ser uma cobrança feita pelas crianças, o que lhe causa muito sofrimento:

Na escola outra escola eu trabalhava com crianças especiais e aqui não tem crianças especiais, todo mundo era tratado da mesma maneira [...] era muito bom, tanto tem meninos que eu trabalhei que foi embora, foi direto, passou na... no ano passado, passou na escola técnica. Meninos que foram meus alunos e que hoje tão fazendo segundo grau já e, que hoje... (CHORO) chegam comigo e me agradecem por eu ter participado e dado uma força muito grande no aprendizado deles. E, aqui, infelizmente, eu acho que eles não me aceitaram apesar de eu trabalhar muito com eles... Não sei porque eles são, assim, muito arredio comigo, não sei... Lá, não, era muito bom, tive uma aceitação, aqui, as crianças são meia, assim, meia arredia. Não sei se porque os outros professores que passaram aqui, tinham aquele pa... não sei.... (olha, eu vou falar a verdade, porque eu não gosto de mentira), porque os professores que passavam por aqui, na época do particular, era aquele negócio que era o professor mais bonito... e eu, sou, assim, baixinha, não sou lá essas beleza, né! (CHORO).

Professora Dalva, ao longo do seu relato, chora e enxuga o rosto, fala baixinho e deixa transparecer muita tristeza. Para ela, recebe um tratamento diferente das crianças porque foi incutido nas suas cabeças o padrão dominante de beleza e de boa aparência, ou seja, uma imposição cultural que aprendemos a cultivar quando transformamos nossos “rascunhos em arte final”. Dalva faz uma observação que eu já havia feito durante o trabalho de campo, que é o fato da “Escola Amazonas” não ter “alunos com necessidades especiais”. Questionei com Joana e respondeu-me que nunca houve procura de matrícula por esses alunos e acrescentou: **Graças a Deus, senão era mais um problema!** (esses alunos não correspondem ao padrão!). É questionável o fato de não haver procura, porque durante os anos que tenho de experiência com a escola pública nunca encontrei uma escola que não tivessem esses alunos. Nesses últimos anos a

procura tem aumentado devido haver uma maior divulgação das políticas de “educação inclusiva”.

Penso que para Joana lidar com o “diferente” no espaço que tenta homogeneizar, seria muito difícil. Quanto a esse seu esforço, questiona a professora Ana:

A criança aqui, a nossa criança ela é muito podada em certas coisas, sabe, ela não tem, assim, liberdade, né, não tem liberdade pra sair da sala de aula, pra... por exemplo, se eu quiser sair pra dá uma aula lá fora, eu não tenho também essa liberdade com elas. Então ela é uma criança, assim, vamos usar o termo, é... CRIADA num VIDRO,tá, ali ela só OLHA, ela não pode fazer mais nada. É assim que é a nossa criança aqui. Ela não tem, assim, AQUELE horário dela, do recreio dela, de brincar, correr, pular, ela NÃO pode gritar, é... é essa a nossa criança aqui.

Sempre nas nossas conversas informais, professora Ana demonstrava indignação ao impedimento da criança de brincar, de ter recreio e de ter aula de Educação Física. Em uma dessas conversas narrou-me um fato:

Um dia só pra fazer maldade pra ela [para Joana], não pras crianças, coloquei elas pra marchar pra ela vê que aqui parece um quartel e ela é o general. [...] As crianças cantavam a música do “Soldadinho” e passei na frente da sala que ela tava substituindo a professora que faltou e gritei: Olha aí Joana, eles não vão marchar em setembro? Já estão ensaiando! E ela disse: “Essa professora é maluca ainda é mês de fevereiro” (RISOS). Veja só Socorro<sup>128</sup> como a letra diz tudo:

*Eu sou um soldadinho,  
Eu sou militar.  
De farda e bonézinho,*

---

<sup>128</sup> Dirige-se a mim.

*Já sei marchar.  
Soldado não tem cama,  
Dorme no chão.  
Na hora da partida,  
Ele faz bim bom.  
Não usamos espingarda,  
Nem espada,  
Nem canhão.  
Nosso lema é a verdade,  
Nosso lema é a salvação!*

O Sr. Rivaldo, ex-porteiro da escola, comentou comigo em uma conversa informal à respeito do tratamento que Joana dispensa às crianças, da cobrança autoritária do uniforme e da “boa aparência”:

Eu sai de lá e espero não voltar mais. Logo no início fiquei preocupado, mas já arrumei outro emprego e estou bem. Eu não agüentava mais vê as grosserias da diretora. Ela não gosta de criança. Você já viu uma escola não ter recreio? Eu sofri naquele portão porque os pais não podiam entrar pra pegar as crianças, ficavam só no portão, e tem que ficar chamando o nome de um por um. Tem que olhar o uniforme e tudo. Um dia eu vi uma mãe chorando porque foi levar o filho pra festinha e ele tava de bermuda e de sandália, bem simpleszinho, e ela não deixou entrar porque estava desarrumado. Eu não agüentava mais vê isso.

Professora Ana também confirma que na “escola de Joana”, não há espaço para o diferente. Um hóspede indesejável que destoa, desbota, que embaça a imagem do estandarizado.

Agora a Joana está implicando com a minha aparência porque eu calço sandália para dá aula. Já disse pra ela que eu tenho problema de coluna e não posso usar salto, mas falei que esse mês vou vê se dá pra comprar uma sandália de salto.

Ela me respondeu por que eu ainda não comprei, pode?! Ela me chamou na sala dela e disse assim:

\_ "Tu está parecendo uma interiorana<sup>129</sup> com essa sandália. Se aparecer um pai pra falar contigo, você vai falar com ele de sandália?"

Eu também estava com a calça enrolada, porque chove e suja toda e eu sei o quanto custa pra limpar e, aí, ela também reclamou:

\_ "É essa calça enrolada parece um pescador!"

\_ Um apanhador de pimenta? (RISOS) Ironizei!

\_ "Um apanhador de pimenta, um pescador, o certo é que você tem que prestar atenção na sua ética".

\_ E o que tem de mau na minha ética?

\_ "Como é que você vai conversar com um pai parecendo uma interiorana?"

Ela ainda disse pra mim:

\_ "Olha, mais uns... não sei quantos professores já foram destrutados pelo Estado".

Agora eu pergunto:

\_ Por causa da roupa? Do sapato? Eu nunca vi isso!

Joana, cobra da professora Ana uma dada "postura ética" a partir de uma visão etnocêntrica muito bem aprendida com o sistema de valores dos nossos colonizadores, inserido no nosso sistema educativo ao ser reduzido a mecanismo de adaptação cultural à ordem econômica e política e ao padrão cultural. Daí, impregnamos as instituições colonizando as mentes das pessoas com a idéia de que *ser ético* será pôr-se de acordo com as regras morais de uma sociedade uniformizada, tendo em vista o ordenamento natural e o equilíbrio da sociedade (SARMENTO, 2005). Para Joana, a experiência dolorosa de ter sido muito pobre foi superada

---

<sup>129</sup> No sentido de se parecer com pessoas que moram no interior do Estado que, geralmente, vestem-se com roupas simples e são trabalhadores rurais.

quando pode ter “uma boneca de verdade”, pois as bonecas que fazia das espigas de milho para brincar no interior do Maranhão não eram de verdade, assim como os valores dessa cultura (o jeito de vestir, de andar, de receber as pessoas) também não eram “verdadeiros”. “Verdadeiros” são os que recebeu ao mudar-se aos sete anos para uma cultura urbana, no seio de uma família que pode lhe dar “do bom e do melhor”. Assim, o capital com que Joana concorre no espaço da escola lhe permite manter à distancia as pessoas e as coisas indesejáveis, a ponto de intimidar a professora Ana com a ameaça de perder o emprego, de condenar a professora Dalva à repulsa das crianças e de mandar o “menino que estava vestido simpleszino voltar para casa”. Todos *deslocados* porque não cumprem as condições que o espaço exige tacitamente. Desse modo, penso na assertiva de Bourdieu (1997, p. 164) “os que não possuem capital são mantidos à distancia [...] A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar”.

Do seu lugar de menos prestígio, também comenta professora Marina, da educação infantil do ensino particular da escola, conversando informalmente comigo e demonstrando muito cansaço:

*P:* você está cansada?

*Marina:* Sim e muito! Mas não é pelas crianças, mas por questões do trabalho mesmo.

*P:* pode me explicar?

*Marina:* É a diretora mesmo. Ela não conversa nada, impõe tudo! Tudo TEM que ser do jeito que ela quer e TEM que fazer. Ela não sabe conversar, vem logo gritando. Ela grita com a gente na frente de todo mundo. Um dia gritou comigo na frente das crianças que eles até se assustaram, ficaram com medo dela. Eu chorei muito... Nós, professores do particular, só agüentamos porque precisa, sabe como é as dificuldades, a gente tem família... eu já tenho seis anos aqui, vou SAIR se Deus quiser, mas não vou jogar ela na justiça. As outras professoras, quando a escola era particular, jogaram ela na justiça porque não pagava uma série de coisas e era desse jeito, mas eu não vou fazer isso... Só sei que eu não agüento mais isso aqui.

Os “responsáveis” pelas crianças também ocupam esse lugar desprivilegiado de poder. Deixam claro isso quando respondem duas questões do questionário: primeira: *quais assuntos são tratados nas reuniões da escola que você participa?* As respostas se detiveram às informações sobre o comportamento da criança em casa e na escola, ao desempenho nas provas, as festas comemorativas, a frequência, a assiduidade, ao uso do uniforme adequado, aos horários, a entrega de provas, a escrita, a limpeza e a higiene das crianças. Segunda: *quais assuntos você gostaria que fossem discutidos coletivamente na escola?* As respostas recorrentes foram:

*Recreio:*

Porque a escola não tem recreio, toda criança gosta de Brincar pelo menos 15 minutos. (mãe).

*Reunião:*

Mais reunião porque só tem reunião quando vai entregar prova. (mãe)

*Participação da criança nas festas:*

Gostaria de saber se a criança é obrigada a participar de festividades quando a criança é evangélica, porque a diretora diz que se não for vai perder ponto. (avó)

*Tratamento dado às crianças:*

Sobre o tratamento dos responsáveis da escola com os alunos, termos de regras um tanto absurdas. (mãe)

*As filas:*

A fila não pode ser na rua, água, recreio e merenda e que a criança possa ir ao banheiro.

Todos os relatos aqui apresentados, quanto às questões que os “responsáveis” pelas crianças levantam, revelam que o sentido de *gestão democrática* produzida no cotidiano escolar da “Escola Amazonas” traduz-se em uma estrutura *burocrática*<sup>130</sup> de caráter autoritário onde o diretor, em nome de um sistema de valores tomados como absolutos, planeja, organiza, coordena,

<sup>130</sup> De acordo com Weber (1982, p. 229-230): *A democracia moderna* funciona da seguinte forma específica:

I. Rege o principio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas.

1. As atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada burocraticamente são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais.
2. A autoridade de dar as ordens necessárias à execução desses deveres oficiais se distribui de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção, físicos, sacerdotais ou outros, que possam ser colocados à disposição dos funcionários ou autoridades. [...].

II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores. [...].

comanda e controla por uma relação de mando e subordinação. Sendo, também, própria dos modelos tecnocratas, considerando que a *tecnocracia* na esfera educacional sempre tem um perfil antidemocrático, já que, continuamente, reserva para si o monopólio das virtudes necessárias para a educação (MARTINS, 1994). E o sentido de *participação* dado a esses segmentos é o de receber *informação*, isto é, segundo Bordenave (1994, p. 31):

Os dirigentes informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas. Por pouco que pareça, isto constitui uma certa participação, pois não é infrequente o caso de autoridades não se darem sequer ao trabalho de informar seus subordinados.

É esse pouco que, para Joana, tem sentido de muito, pois sempre menciona a grande procura por matrícula e o reconhecimento de melhor escola pública do conjunto pelo trabalho de “educação cidadã” que realiza, sendo fator que levou a escola receber um prêmio do Unicef em dois mil e cinco, por isso acredita que todas as crianças são felizes no espaço (na casa) que escolheram se “hospedar”:

Bem, diante de tudo que eu falei anteriormente, acredito que a criança da “Escola Amazonas”, ela é acima de tudo uma criança, como eu posso dizer no meu entender (RISOS), uma criança feliz, né, feliz hoje porque ela já tem o seu livro que ela pode manipular, ela tem a merenda escolar, ela já tem sua carteira que é o seu primeiro documento, né, que ela ficou super feliz, todo mundo correu fez FILA, pra ter a sua primeira carteira de estudante, né, que é o “Passe Livre”, já tem sua Bolsa Escola. Assim, estamos garantindo a cidadania da criança.

Nesses termos, o sentido de *cidadania* impresso neste espaço educacional exprime um caráter *relacional* na “medida exata” das necessidades imediatas do indivíduo, ou seja, a “criança cidadã” é uma *igual para baixo*, numa nítida perversão do ideário político. A solidão de uma “cidadania assistida”, vivenciada nas “migalhas” do poder e nas “franjas” da sociedade, ou seja, uma *cidadania danificada*.

Mas Joana não tem tanta certeza dessa felicidade da criança, pois sempre me interrogou sobre o que comentavam nas entrevistas e queria saber o que elas achavam da escola. Pergunte-lhe se alguma vez já havia feito essa pergunta a elas, respondeu que não e acrescentou:

*Eu acredito que elas gostam muito daqui e são felizes aqui, porque acho que a escola é um lugar prazeroso.*

Termino este tópico com a fala de Jânio, doze anos, como se dissesse “Fio fios contra o frio”, respondendo todas as perguntas que Joana “gostaria” de saber e ensinando todos os adultos que se mantêm calados, coagidos, diminuídos, desconsiderados, sem nada dizer, que a saída é a busca dos direitos e o repúdio a qualquer ação autoritária, dissimulada e marginal.

*Uns pais vinheram aqui falar e ela disse: “\_ Ah! Quem MANDA aqui sou EU. Na administração da escola, quem MANDA sou EU!”. Ela pensa só porque ela é a diretora e dona dessa escola e nós NÃO sabe NOSSOS direitos.*

### *1.2-A gestão da “Escola Pará”: as relações de trabalho*

Helena há dez anos assume a direção da escola e apresenta a gestão da “Escola Pará” como sendo “democrática e participativa”. Compartilhada entre alunos, professores, funcionários e família. Essa forma de ver a gestão da escola está presente no Projeto Político Pedagógico e no Plano Global da escola. Todos esses segmentos, segundo Helena, tiveram somente seus representantes na elaboração dos mesmos, pois seria impossível reunir todos os envolvidos. As tomadas de decisão se dão de forma representativa, porém na elaboração do Projeto Político Pedagógico o número de representantes foi bem menor, devido ter ocorrido uma pressão da Secretaria de Educação para que todas as escolas estaduais, em um curto espaço de tempo, elaborassem seus Projetos Pedagógicos em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as Diretrizes Curriculares. A Secretaria também estava sendo pressionada pelo MEC.

Na unidade administrativa da Secretaria onde trabalho, presenciei este momento que Helena refere no início do ano letivo de 2004. Foi um período muito difícil para as escolas devido os esclarecimentos sobre o projeto não estarem amadurecidos com a comunidade escolar a ponto de se partir para sua elaboração. Ainda viviam o período de digestão das rupturas e continuidades presentes na nova Lei. A Secretaria alegava que o tempo não era pouco, pois a LDB estava em vigor desde 1996. Para algumas escolas, oito anos poderiam ter sido suficiente, mas, para outras não significaram nada. Nessas condições, de pressões e ameaças, as escolas elaboraram seus projetos, mas com quase ou nenhuma participação da comunidade escolar. Alguns tiveram a participação somente do diretor, outras dos técnicos ou com alguns membros do Conselho Escolar. De forma geral, a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas estaduais não aconteceu com a participação e interesses dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. Sendo, desse modo, uma tarefa burocrática para ser enviada às autoridades e atender seus interesses políticos.

O corpo do texto do Projeto Político Pedagógico da “Escola Pará” faz a seguinte menção:

As organizações educacionais, preocupados com a formação do aluno têm como meta à melhoria da qualidade de ensino e priorizam um **trabalho participativo** de acordo com os parâmetros da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9,394/98). [...] buscando respeitar as normas comuns e os princípios definidos pela LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, que deve acontecer num **ambiente democrático e participativo**, envolvendo docentes, gestores, pais, discentes e funcionários na discussão e articulação do trabalho pedagógico numa perspectiva mais ampla, daí a LDB delegar poderes aos sujeitos que fazem a escola, a tarefa de elaborar o seu projeto pedagógico. [...] Nessa perspectiva a “Escola Estadual de ensino Fundamental Pará” se esforçará em desenvolver um trabalho coletivo e contribuir com ações educativas numa **prática libertadora e transformadora** num ambiente saudável no qual o aluno sinta-se bem e queira permanecer. (grifos meus).

O Plano Global tem como objetivo geral:

Proporcionar a integração das categorias que atuam na escola priorizando desenvolver atividades que contribuam para um **trabalho participativo** em prol da aprendizagem do aluno. (grifos meus).

Ainda, no Projeto Político Pedagógico está definido:

## EIXOS NORTEADORES

1- Reconhecer que existem opções de valores pessoais, mas que na escola é preciso definir critérios de **natureza coletiva** para gerar um **clima participativo** com ênfase na aprendizagem. O que implica em: (grifos meus).

- **Abdicar dos modelos idealizados de alunos**, respeitar o seu conhecimento, sua história de vida e incentivar o seu potencial cognitivo. (grifos meus).

2- Reconhecer que o poder é uma dimensão constitutiva de qualquer relação social e a estratégia para se lidar com ele é a **negociação**. Avaliá-lo e discuti-lo implica reflexão, capacidade de negociação para encaminhamento das decisões. (grifos meus).

## EIXOS DE MEDIAÇÃO

[...] A estratégia deve ser sempre o diálogo, a negociação, os acordos nas tomadas de decisões.[...] atitudes que deseja desenvolver: **respeito, diálogo, tolerância, direitos humanos, participação**. Na administração dos conflitos a escola terá como procedimento a advertência oral; advertência por escrita e/ou punição de acordo com o dispositivo no artigo 116 e seus incisos deste Regimento. (grifos meus).

3- a relação docente, discente, apoio administrativo e escola x família se efetivará através de reuniões de trabalho, encontros para planejamentos, projetos, eventos e confraternizações.

4- O Projeto Político pedagógico deverá ser constantemente divulgado, considerando **toda a comunidade escolar** com vistas à favorecer o processo de convivência escolar e do ensino aprendizagem. (grifos meus).

Os documentos que definem a proposta de gestão da “Escola Pará”, apresentados por Helena, também assim como os da “Escola Amazonas”, assinala consonância com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apontam os princípios de uma *gestão democrática*, pautada no diálogo, no respeito às diferenças, na tolerância, nas decisões coletivas, nos acordos, na negociação, porém, contraditoriamente, “na administração dos *conflitos*, a escola terá como procedimento a advertência oral ou escrita e/ou punição de acordo com o Regimento Interno”. Em nenhuma passagem do texto desses documentos encontrei a quem se destinam tais advertências e punições, contudo o artigo citado está relacionado ao capítulo Das Penalidades do Regimento Interno das Escolas Estaduais direcionado aos alunos. Advertência, nos dicionários da língua portuguesa, significa repreensão, avisar, admoestar. O repreendido ocupa o lugar daquele que cala e ouve, porque lhe falta a razão. Logo, o “conflito” que os alunos poderão apresentar no espaço escolar terá sempre um sentido “negativo” que requererá punições. E o diálogo?

Nas conversa informais com Helena sempre afirmou a participação assídua do Conselho Escolar nas tomadas de decisão. Em entrevista, Helena relata como se dão as decisões junto com os professores:

É assim que nós administramos, é a nossa administração... a proposta é que seja participativa, na perspectiva democrática, participativa. Mas, hoje, nós temos, assim, tanta preocupação com essa nova proposta, assim, por causa da conscientização, pra eles entender que participativa e democrática, é decidir na hora da reunião. [...] Nós sabemos que somos professores, somos funcionários... Cada órgão/ porque cada empresa porque cada empresa tem uma, a sua linha de direção, então, se nós assumimos... se nós assumimos que vamos ser professores, que vamos ser funcionários da Seduc, ou de uma outra repartição, mas nós temos que aderir a linha que segue o processo administrativo. Então, vamos... Você é participativo? É! Vamos reunir. É democrático? É! Vamos colocar nossas propostas. Coloquem as propostas de vocês! Primeiro eu gosto que elas [as professoras] coloquem as propostas delas. Se, se equilibrar, se equiparar com a da direção, tudo bem! A direção já vê, vamos ver, se achar que não, a direção coloca a proposta dela. [...] quer dizer, tudo foi aceito, decidido na reunião, aí, vem aqueles... tudo aquilo que foi colocado, a maioria aceitou, a maioria acatou, aí, elas não entendem que a democracia é ali, reuniu ali decidiu. [...] Mas a democracia não é assim, a democracia e a participação, você fala no momento que tem que falar. Mas, depois, elas queriam desfazer tudo que tinha sido acatado na reunião. Na hora de colocar as situações todo mundo aceita, depois... Gente! Isso já é anarquia! Vocês decidem uma coisa na hora, todos... depois já querem mudar tudo, NÃO pode! [...] Eu dizia assim: Isso não é democracia, já é uma anarquia! Então, essa é a nossa gestão, mas eu estou hoje, graças a Deus conseguindo fazer muitas mudanças nessa escola, principalmente, no horário. Têm uns que não gostam, querem enrolar.

Os professores comentam a esse respeito e imprimem seus sentidos à gestão da escola e à tomada de decisão:

Eu acho que a gestão democrática aqui na escola ela tá muito no papel, ela tá muito no papel. Eu, SINCERAMENTE, não vejo assim, grandes progressos enquanto gestão democrática na VIVÊNCIA, na PRÁTICA, entendeu? Eu acho que ela tá muito mesmo ainda no papel, falta mudar muita coisa. É... gestão democrática seria se todos os segmentos fossem realmente ouvidos e fossem levados em conta, em consideração. É... na maioria das vezes, a gente...(RISOS) (Dirige-se a mim: Posso ficar à vontade, né? P: Pode sim) Na maioria das vezes, a gente percebe que essa gestão democrática é uma gestão... de, de, de DITADURA, não vejo democracia aí, não vejo. Por que que não vejo democracia? É... porque num lugar onde todos os segmentos deveriam, né, deveriam ser ouvidos, deveriam socializar, deveriam é... deveriam ter VOZ, [...] isso sim é DEMOCRACIA, isso sim é PRATICAR a democracia, é você... é você tentar, é você ouvir todos os segmentos [...] Às vezes a gente vai buscar junto a nossa direção, vai reivindicar muita coisa e a gente não é atendida, a gente não é nem SE QUER ouvido [...] A gente é visto assim... não sei nem ti explicar, exatamente, como é essa angústia que vem, sabe, porque a gente pede, a gente fala e a gente não é ouvido. (Professora Olga).

Às vezes tem muita... é... tem mais jeito de autocrá... AUTOCRACIA... Não sei. Acho que... [Podes formular um exemplo do que você está querendo dizer?] (SILÊNCIO PROLONGADO) No meu caso, eu não sei se é obrigado ou não, ainda não (...) épocas de festas juninas, qualquer festa (eu sou evangélica), então, eu faço tudo antes pra naquele dia eu não vim, porque pra nós... então, eu acho que eu sou o-bri-ga-da, querem me o-bri-gar a fazer, por exemplo, vender bingo, vender essas coisas assim,

que a minha religião não permite e, às vezes, o-bri-gam eu fazer. Eu acho assim... que... não sei... (Professora Graça).

Eu penso assim, que pra funcionar uma escola tem que ser o conjunto TODO, todo, funcionário de secretaria, a, a, a dali da cozinha, a merenda dos alunos, uma EQUIPE toda, porque eu acho que escola é uma família, a criança deixa a família dela de lá e vem pra escola aonde ela vai ter outra família [...] Então, o que eu não gosto, assim, certas coisas que eu não gosto (não sei se nem é pra gravar) (RISOS) é, assim, é questão, assim, de... assim falando do horário, né, o horário do aluno é três horas da tarde, aí tem aquela tolerância de quinze minutos, então, se cobram da gente, cobram do meu aluno, aí, uma vez ou outra que chegue essas coisas/ tudo bem que aconteça, mas eu sou contra esse negócio. Eu às vezes fico chateada, me aborreço, porque tem coisas que acontecem dentro da casa do aluno, né, tem coisas que você não tem (...) "Ah, faltou tal coisa". Então, é uma coisa, assim, muito relativa, sabe. (Professora Eliana).

Helena concedeu-me uma cópia do Projeto Político Pedagógico da escola para a pesquisa. Em relação ao da "Escola Amazonas" está melhor elaborado. Tem como título: *Importante Instrumento à melhoria do funcionamento da escola, com ênfase na formação do aluno e no resgate dos valores culturais e ambientais*. Professora Olga comenta em entrevista:

É... eu não conheço o Projeto Político Pedagógico dessa escola. Eu sei que deve ter o Projeto Político Pedagógico da escola/ até por uma exigência, né, até por... eu não tenho certeza, mas tem haver com... com algum fundo, com... com... precisa ter o Projeto Político Pedagógico por uma questão é... que eu não sei te dizer, exatamente, né, que é fundamental a gente sabe, mas eu nunca fui chamada

pra... pra construção desse projeto aqui nessa escola. É... eu nunca tive acesso a ele, se É que ele existe. (Professora Olga).

Professora Eliana tem dificuldades de entender o que lhe perguntava:

*P:* Eu gostaria que você me relatasse como foi a participação dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico da “Escola Pará”.

*Eliana:* É aquele planejamento do professor que você fala?

*P:* O planejamento que cada professor faz das suas disciplinas, um plano de curso?

*Eliana:* Sim!

*P:* Não, não é esse.

*Eliana:* Então, eu não sei que projeto é esse. Projeto Político da escola?... Não sei. Só a Helena que pode responder, que pode responder (RISOS). Não sei qual é o Projeto Político da escola. Não sei como é.

Professora Diva não consegue responder:

Bem, esse projeto... (SILÊNCIO PROLONGADO) não sei.

A respeito do Conselho Escolar também comentam:

A escola tem Conselho Escolar, só não sei quem faz parte, mas tem. (...) Só sei que tem uma professora que faz parte. (Professora Diva).

Pois é... o Conselho Escolar da nossa escola ele... ele... Ah, é tão complicado falar isso!<sup>131</sup> É... assim, o Conselho Escolar dessa escola, a visão que eu tenho é a

---

<sup>131</sup> Olga demonstra desconforto em falar dessa questão.

seguinte: ele FOI feito, ele FOI votado, porque a escola precisa do conselho pra que sejam liberado as verbas, mas o conselho quando reúne, é... eu digo assim, particularmente, ninguém NUNCA me perguntou nada, assim, o que eu gostaria de fazer, o que eu gostaria de levar pro conselho. [...] eu não vejo o nosso Conselho atuante nesse sentido, eu vejo assim, apenas pro burocrático [...] É, quando tem reunião, eu nunca sei. Geralmente, assim: "Ah! Não... precisa pegar determinada verba, ou, então, precisa empregar essa verba até tal dia". Enfim, isso o conselho fecha e resolve. NÃO tem uma participação aberta. [...] Então, montaram o Conselho, "Pum!". Montou-se o Conselho, PRONTO! É... é... quem é o nosso professor representante? Eu sei o nome, né, da colega representante, mas... [...] na reunião pedagógica, a gente vê/ a nossa diretora nos coloca: "Olha, nós temos tanto de verba dentro do conselho. O que vocês acham? Faz isso, faz aquilo". E, já pré-determina ali, entendeu? [...] Pra falar a verdade, eu nem sei se essas reuniões acontecem como têm que acontecer, ou se... enfim não sei te dizer. (Professora Olga)

Ah! Tô por fora desse Conselho Escolar (RISOS). Eu não sei, porque eu nunca participei, assim, do Conselho Escolar, sabe, nunca! A não ser quando eu vim da "Escola Roraima", teve alguma coisa, assim, triste com um aluno, foi a primeira vez que eu soube que o Conselho Escolar é pra resolver essas coisas e também pra... o dinheiro que vem, né, aí tem que ter o Conselho Escolar, mas eu não sei bem não a respeito do Conselho Escolar. Eu nunca participei, assim, de reuniões sobre o Conselho Escolar e eu não... sou uma pessoa, assim, interada nesse assunto sobre o Conselho Escolar. [...] Pelo que eu sei é isso, mas... eu num... eu não sei realmente, assim, pra que é o Conselho Escolar. (Professora Eliana).

No questionário aplicado aos “responsáveis” pelas crianças, igual como na “Escola Amazonas”, são os mesmos assuntos tratados nas reuniões: horários, comportamento das crianças, higiene, festas, etc. Quanto às questões que gostariam de discutir coletivamente, respondem: “A segurança da escola”. Também revela o sentido dado a *participação* destes como receber informação, sendo uma boa maneira de evitar conflitos.

Helena demonstra que o sentido de “conflito negativo”, dado aos alunos, também se estende às suas relações com os “responsáveis” pelas crianças (por isso os mantêm em uma posição pacífica) e com os professores nas tomadas de decisão ao chamá-lo de “anarquia”. Em uma das entrevistas que realizamos, disse ter dúvidas com relação à proposta de *gestão democrática da escola* e revela seu pouco conhecimento para entender às dificuldades do processo democrático que, na verdade, é uma aprendizagem, é construção, demanda tempo, esforço, esclarecimento, escuta, e pauta-se na disputa pelo poder, no conflito, nas contradições, nas frustrações e nas conquistas que nem sempre são para todos.

Também ficou claro, diante dos relatos, que a direção da escola está centralizada no poder que agrega ao seu cargo, revelando o seu sentido *burocrático*, a ponto das propostas só serem aprovadas se estiverem em acordo com os seus interesses e atribui a si as mudanças promovidas na escola, principalmente, o controle dos horários. Dessa maneira, o sentido de *gestão democrática* prescrito nos documentos da “Escola Pará”, penso assentar-se no que Bourdon e Bourrieaud (2001) explicam como uma modalidade de governo, sob um “clima” de reciprocidade, que tem *distancias reduzidas* entre governantes e governados<sup>132</sup>, todavia a vivência revela um sentido *burocratizante*, do mesmo modo que se produz na “Escola Amazonas” uma *gestão tecnocrática*, porém, ambas são reveladoras de bases autocráticas e fomentadoras de um *poder simbólico e explícito*, isto é, de relações de *sujeição*.

Os tecnocratas imprimem um sentido “negativo” ao conflito. Com base nestes, excluem o processo participativo no planejamento e execução da educação, rotulando-o de “vagaroso” e, como chama Helena, de “anarquia”. Helena também evidencia esse sentido quando compara a escola com a empresa e justifica a obediência incondicional às hierarquias, às normas, tomadas

---

<sup>132</sup> Alguns psicossociólogos falam de uma organização, de um modo de gestão ‘democrático’ [...] processos de discussão e de decisões em que, na medida do possível, as coerções coletivas são negociadas e legitimadas [...] ‘clima’ de reciprocidade, de informação e de compreensão [...] Assim, interpretada, a democracia é uma modalidade de governo de qualquer organização onde as garantias reconhecidas e todas as categorias de interesses e de opiniões para se exprimirem e participarem *reduzem a distância* entre governantes e governados. (BOUDON & BOURRIEAUD, 2001, p. 132-133)

como absolutas, pétreas, onde não cabe gerenciados contrariar seus gerentes. Subalternos apenas executam ordens. Eis, pois, quem diz “Não pode!” é Helena. Impõe sua força pelo viés da crença nas suas verdades. Assim, o espaço da escola não está concebido como espaço de luta, de jogo, de investimentos e sobreinvestimentos, de disputas, de conquistas e de derrotas, de tensões e de tentações, ou seja, do “conflito” promotor de rupturas e de continuidades.

Concordando com Gullestad (2005, p. 526) ao afirmar: “Por meio das mais precoces percepções do mundo, cada pessoa adquire algumas das idéias, imagens e metáforas básicas que, mais tarde, vão estruturar suas experiências no mundo e os sentidos que dão a este”, penso que a visão “negativa” do conflito também está presente na forma como Helena diz não ter tido adolescência. Não teve adolescência por que “não deu trabalho para os seus pais, não sofreu as influências e não apresentou procedimentos de revolta”, daí relacionar à adolescência a um sentido negativo de conflito presente nos jovens. A sua imagem da criança que foi é sempre relacionada à responsabilidade com a casa e compromisso com os estudos, ou seja, o adulto em miniatura. Mas, essa sua forma de pensar é comum nos nossos dias atuais, pois a imagem do jovem na nossa sociedade está relacionada à problema e não à solução. Vítima dos estereótipos é chamado “nos quatro cantos” de “aborrecente” e aquele que gosta de “anarquia”. O que oferecer a esse jovem, se não, as punições? Como considerar as reivindicações dos professores que apresentam “o comportamento infantil do jovem” (criancices) ao lidar com as decisões coletivas? Nesse sentido, suas percepções se *encaixam* ao deparar-se com os princípios de uma formação acadêmica tecnocrática. Este profissional sempre espera produzir espaços uniformes, homogeneizantes, ao modo que era a casa de Helena: “as empregadas trabalhavam e ela vigiava os passos, o que elas faziam”. Tudo que não seja uniforme para esse profissional, deve ser excluído porque tem a “tarefa de hospedar sua ‘gente’, e os co-cidadãos, modelados à sua imagem, em acomodações adequadas à sua condição social”, como pensa Benjamin (1993, p. 117) à respeito dos radicais adeptos da técnica.

Helena, ao assumir a direção da “Escola Pará”, esperava encontrá-la, “na prática”, tal como estudou a *escola* “na teoria” quando ainda estava na faculdade. Igual também aos seus desejos, aos seus ideais, aos seus valores e a sua visão de Estado como “fiel companheiro” da escola pública, não havendo razão para o conflito. Penso que para Helena, foi muito difícil assumir a profissão que escolheu, uma vez que fez todas as incursões possíveis para não ser pedagoga. E, por não compreender o conflito como possibilidade de conquistas, de

amadurecimento do processo democrático e de superação de situações opressivas, faz com que a *gestão* da “Escola Pará”, vivenciada no espaço da escola, adquira outros sentidos que exprimem o mando incondicional aos seus “hospedes”.

Para mim está muito claro neste estudo que existe uma distância entre a lei formulada e o real, evidenciando a complexidade da organização escolar dinamizada pelo princípio da contradição, pois as relações institucionais ali estabelecidas produzem-se na referência de suas funções sociais e de sua vida própria. Desse modo, os atores sociais constroem relações e desenvolvem suas práticas a partir da dinâmica e interpretações que conseguem empregar no espaço escolar. Essas constatações levam-me a concordar com Pino (2005, p. 20) ao afirmar que “a implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema – a escola – ocorre nas relações institucionais, na interseção do poder, conhecimento e cultura, e é construtiva das práticas sociais dos atores”, porém, também considero, que a compreensão do conteúdo dessas relações requer uma análise vinculada às questões estruturais mais amplas produzidas pelas transformações no mundo do trabalho que vêm alterando significativamente o cotidiano das organizações ao longo da história. São relações, portanto, dinâmicas, estruturantes, mas também são estruturadas.

A prática administrativa da escola pública tem seu início com a sociedade moderna e foi desenvolvida com forma centralizada de poder baseado nos modelos administrativo vigentes que se pautavam no racionalismo da escola de Descartes e no pensamento dos chamados economistas clássicos do Liberalismo (Adam Smith, David Ricardo, James Mill). Nesse início, absorve os fundamentos da Teoria Clássica defendida por Fayol, pautados na obsessão pela organização e departamentalização em detrimento das condições dignas de trabalho. Defendeu cinco funções para a gerência administrativa: planejar, comandar, organizar, controlar e coordenar – PCOOC. Incorporaram-se a estes os princípios da Administração Científica desenvolvida por F. Taylor que pregava a adoção de métodos racionais e padronizados e comparava a organização a uma máquina que seguia um projeto pré-definido, inflexível, sem a participação dos trabalhadores.

A proposta de Taylor percorreu vários países e encontrou milhares de adeptos na medida em que reformulavam a organização do trabalho com vistas à otimização do tempo e do espaço e a conseqüente obtenção de lucro. Desencadeou uma “onda” de racionalização, que preparou o terreno para o surgimento da *gerência da qualidade total* -GQT. Porém, trouxe uma série de

implicações sociais e culturais decorrentes da sua execução, pois promoveu a total alienação das equipes de trabalho e da solidariedade grupal.

O emprego dessas teorias na educação denominava-se de *tecnicismo educacional* sendo a administração escolar um mecanismo de alto controle que decorreu na acomodação, na intimidação, na segregação de trabalhos escolares e na exclusão dos sujeitos de toda e qualquer forma de tomada de decisão. No Brasil, a administração da escola pública acompanha os vários modelos de planejamento educacional implantados pelos governantes em consonância com as tentativas de coordenar, controlar e planejar a economia brasileira. Segundo Zainko (2000), o Plano Salte de 1948 introduz formalmente pela primeira vez a educação como um dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico. A organização do trabalho escolar, nesses moldes, encarrega-se de promover “mentes” e “braços” treinados tecnicamente para acompanhar o desenvolvimento acelerado do país e dos anos que se sucederam.

Nas últimas três décadas, a *gerência da qualidade total* já tem seu terreno conquistado, passa a configurar no cenário internacional e nacional as novas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e colocam a exigência de um novo perfil de trabalhador que irá dispor da sua força de trabalho na reestruturação da produção. Com a necessidade de formar esses sujeitos, penetram nas organizações projetos de homens desejados a essas mudanças, ou seja, um sentido de cidadania pautado no individual, pois no cerne das suas necessidades objetiva-se um indivíduo cada vez mais enclausurado, socializado, uniformizado e adaptado aos espaços previamente delimitados e que, criativamente, busca mecanismos de sobrevivência frente às crises cíclicas do capitalismo, isto é, adequado à lógica dos novos processos de produção, reprodução e acumulação de riquezas, ou seja, esse novo cidadão é um indivíduo que age de acordo com uma dada psicologia, pois deve ser racional, responsável, participativo, autônomo, flexível e deve ter habilidade para resolver problemas individualmente. Nesses propósitos, a reestruturação do capital está intimamente ligada ao tipo de “eu” subjacente às propostas do construtivismo pedagógico pressupostas no discurso Neoliberal. A escola, assim como em outros tempos, passa a ser palco de treinamento desse “novo” sujeito racional, ou seja, como diz Adorno (1995, p. 132): “de produção de personalidades – tipos de energia psíquica – de que necessitam socialmente”.

Para a formação desse indivíduo desejado, aos moldes do Neoliberalismo econômico, foi pensada pelas esferas dominantes essa concepção de cidadania preocupada com a sociabilidade

individual que visa a acumulação de riquezas pelos já tão ricos. Daí, ocupa o âmago desse discurso a operação dos mecanismos de controle social, e a educação é justamente um desses mecanismos que “governa” a vida cotidiana e a transforma num objeto de consumo individual e não de espaço de luta e de discussão pública coletiva, contribuindo, nesses termos, para o controle dos gastos públicos.

As escolas que já vinham revelando um quadro de “falência” do ensino público, é visto pelo projeto Neoliberal como sendo resultado de uma má administração e desperdício de recursos pelos poderes públicos por parte dos professores, administradores e de outros profissionais envolvidos com a escola ao adotarem métodos ultrapassados e disfuncionais e um currículo defasado, desatualizado que não promoviam a formação de um trabalhador conectado com os propósitos do desenvolvimento econômico. E, como diz Silva (1995, p. 19): “Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas. É esse raciocínio que se insere o discurso sobre a gerência da qualidade total”. Objetivando tais soluções, essas propostas configuram-se na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atreladas a um sentido de *gestão* com *autonomia* pedagógica, administrativa e financeira para definir prioridades na formação do trabalhador/cidadão desejado ao prescrever os princípios da gestão democrática com maior participação das pessoas no interior da escola no controle dos seus gastos. Como agir com autonomia na formação de um sujeito que já foi previamente tracejado para trafegar em um terreno delimitado? Conceber a cidadania nesses termos revela um sentido que desconsidera o conceito de homem histórico que só existe e se constrói de modo social, na relação com os demais seres humanos e lhe permite apenas ocupar o seu espaço sem alterar o *status quo*. *Autonomia*, dessa forma, tem conteúdo de atividades manipuladas e empacotadas.

A *autonomia* emoldurada em uma pseudo liberdade, reduz-se a administração racional das verbas, faz com que estes diretores acreditem que de fato são livres para escolher o modo de gestão e o tipo de homem que querem formar, como observei nos discursos de Helena e de Joana em alguns momentos. Esse sentido de autonomia também serve para as escolas buscarem outros recursos através de parcerias com os setores privados: terceiriza cantinas, aluga quadras, auditórios, como a “Escola Amazonas” que faz “parceria” com a empresa de capacitação Inforland Schol, promovendo nos finais de semana cursos destinados a jovens e adultos nas áreas de marketing, telemarketing, secretariado, informática e outros e oferece a educação infantil privada. A “Escola Pará” também adota a venda de picolé e realiza eventos com fins lucrativos.

Esse sentido de *autonomia* está vinculado aos propósitos do *estado mínimo* onde o setor governamental desconcentra as atividades, mas mantém o poder concentrado e exime-se das suas responsabilidades confundindo abandono com liberdade de gerência. Com isso não estou querendo dizer que não foi um avanço o fato de as escolas poderem ter acesso direto aos recursos e fazerem as escolhas das suas prioridades, mas vejo como um grande problema as unidades de ensino conceberem a *autonomia* por esse único prisma, pois distanciam-se de um projeto educacional que entende a escola como promotora de uma inquietação com a vida e vontade política de ver sujeitos emancipados e envolvidos com as causas coletivas. Como são os casos da “Escola Amazonas” que, por não receber as verbas federais, o Conselho Escolar não tem nenhuma expressão e, da “Escola Pará”, que a professora Olga confirma os arranjos dados ao conselho para legalizar o uso das verbas.

Hoje, o modelo de sociedade hegemônico, assentado em uma ética, promove o individualismo e o imediatismo das ações. Em decorrência disso, nas minhas experiências profissionais, este estudo também confirma, venho observando que diretores e conselheiros escolares - estes últimos muitas vezes são escolhidos pelas práticas clientelísticas - concentram o poder e decidem à revelia da maioria, longe do que se poderia pensar em uma escola de fato democrática comprometida com o compartilhamento. Nesses termos, a escola pública cumpre sua função de servir a esse modelo, distanciando-se de um projeto de homem que gostaríamos de ver humanizado, pois o homem se humaniza na medida em que compartilha decisões e se responsabiliza por elas, tem sua voz garantida e ver consideradas suas reivindicações, supera conflitos e educa-se com as contradições, com a experiência. Assim, percebe-se e age como ser histórico.

Estas observações também não se distanciam dos estudos promovidos nos últimos anos nas escolas públicas de outros Estados do Brasil por alguns pesquisadores da área educacional<sup>133</sup>, onde constata-se uma dada concepção de construir processos democráticos através de pequenas consultas, informações de decisões já tomadas e da escolha estratégica de representantes dos conselhos deliberativos por uma minoria privilegiada dentro das escolas, sendo atitudes autoritárias determinantes no estabelecimento da “organização” do trabalho escolar, contribuindo, desse modo, para a reprodução das condições básicas alimentadoras do *ethos* autoritário visível

---

<sup>133</sup> Cito entre estes Vitor Henrique Paro (1995), Artemis Torres e Lindalva Maria N Garske (2000), Silvana Aparecida de Souza (2001), Maria Lúcia Fortuna (2002) e Jacirema Quintero (2004).

nas relações de *dependência* e *sobredependência*<sup>134</sup> no interior das instituições de ensino, revelando as correlações de forças hegemônicas, políticas e econômicas, vigentes no cenário nacional e internacional.

Neste estudo visualizo como conseqüência de tudo isso a reprodução histórica de um modelo de administração escolar autoritária, sustentado no pilar capital *versus* controle do trabalho alheio, que se apodera de trabalhadores *alienados*<sup>135</sup> do seu *fazer* no interior da escola, ensinando a criança a “aprender a ser trabalhadora”, ou seja, “cidadãos mínimos”. Nesse sentido, são diretores e professores, trabalhadores objeto, danificados, desenvolvendo uma forma de miséria que impedem de desenvolver suas potencialidades intelectuais no processo de trabalho, no encontro e na partilha com o outro. Eis, a forma como estes navegam na miséria em geral, submetidos a uma sociabilidade programada pelo “fazer utilitarista”.

Nesses termos, o trabalhador adaptado, conformado, hóspede dócil, não compreende o espaço relacional da escola e seus mecanismos de produção e reprodução das relações. Como ressalta Paro (2001, p. 20) que a formação desse trabalhador se dá desde a mais tenra idade: “toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro”. Por isso, Helena diz ter aprendido a separar o brincar de trabalhar e unir este a estudar e, Joana, também relaciona a sua infância aos primeiros sete anos, quando ainda pode brincar, os anos seguintes identifica com o compromisso com o estudo, com o trabalho. Como brincar significa sempre libertação, como diz Benjamin (1984), o *ócio* não combina com o trabalho alienante, que é submissão, sujeição, dominação, prisão.

Para Adorno (2003), na sua Teoria da Semiformação, em uma sociedade dominada pelo princípio da troca, em que o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou de maneira desproporcional, a desumanização implantada pelo sistema capitalista negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação, notadamente o tempo para reflexão do seu *fazer*, repensando-o

---

<sup>134</sup> Tomo emprestado os conceitos desenvolvidos por Srour (1998). As relações de *dependência* irmanam prepotência, subserviência, imposição e conformismo. Expressam laços que a um só tempo, unem e sujeitam tutores e tutelados. Os dependentes convertem-se em meros executores de ordens. Estas, encontram-se em organizações autoritárias ou burocráticas e significam exclusão social. As relações de *sobredependência* centram força na sujeição e justificam soluções extremas e o uso da violência física e simbólica para atingir os objetivos traçados.

<sup>135</sup> Valho-me do conceito de *alienação* desenvolvido por Karl Marx (2001, p. 112): “A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica”.

criativamente, encontrando-se nele e especulando novas descobertas, ou melhor, compreendendo-o. Com isso o trabalhador não é sujeito, mas objeto.

Assim sendo, Helena não vê relação entre a *escola* que aprendeu na *teoria* durante seus anos de formação acadêmica e a que se depara na *prática*. Joana, que terminou recentemente o curso de especialização em gestão escolar, identifica-se com o Livro de Bob Briner, *Os Métodos de Administração de Jesus*<sup>136</sup>, ao pregar os princípios da *gerência da qualidade total* fundamentados nas teorias de Taylor e Fayol que para ela não ultrapassaram o século XVIII, ou seja, não se comunicam com os dias atuais. As professoras, na maioria, com uma formação precária<sup>137</sup>, presas ainda aos postulados do determinismo social e aos princípios tradicionais da pedagogia e da administração da escola, assim como Joana e Helena, com jornadas de trabalho intensivas em dois turnos diários, em mais de uma escola e com contratos e condições de trabalho que não lhes oferecem o mínimo de estabilidade e de possibilidade de uma experiência ética fundamental propícia ao desenvolvimento humano, como explica Sarmiento (2005, p. 54): “pautada no posicionamento crítico diante das circunstâncias, tomando decisões, realizando ações, responsabilizando-se por essas e desvelando a diferença entre o que é e o que deveria ser”, “hospedam” o opressor em si que lhes impedem de *compreender* as coisas e a realidade. Reproduzem, desse modo, o autoritarismo da práxis utilitária que estão submetidas.

Para Marx (2001, p. 111), o capitalismo promove “a valorização do mundo das coisas e aumenta em proporção à desvalorização do mundo dos homens”, sendo próprio desse sistema contaminar suas instituições de tal sentido, enfeitando as relações dos homens entre si e consigo mesmos a partir de parâmetros éticos e estéticos arbitrários que produzem a dominação, que Adorno (2003) também reflete como a produção de uma “consciência coisificada” que na medida que tocam outras pessoas também as transformam em coisas. Essa consciência produzida na profunda indiferença, leva à “devastação do espírito” por haver uma supervalorização de uma beleza produzida, dos padrões de “boas maneiras” destinados a lugares diferentes e ao tratamento com o outro, precisão na maneira de se expressar, decorrendo na fabricação e mercantilização de guias e manuais, por isso tão divulgados e tão atuais.

---

<sup>136</sup> “Este livro estuda situações que ocorrem no dia-a-dia de qualquer pessoa que ocupa posição de liderança, desde a dona-de-casa que necessita manter as tarefas e a disciplina doméstica em harmonia, até o executivo de uma grande empresa, cujos problemas ancoram em sua mesa exigindo solução rápida e eficiente” (1997, contra capa).

<sup>137</sup> A maioria das professoras que tem nível superior cursaram cursos de formação básica condensado em dois anos, em sistema modular, no período de férias.

Ante as assertivas de Marx e de Adorno, entendo que as crianças pobres, na sua maioria, são vistas no interior das escolas pesquisadas como sendo “feias”, “doentes”, “menos inteligentes”, “violentas”, “problemáticas”, “indisciplinadas”, “perigosas”, “sujas”, “desarrumadas”, “bagunçadas”, porque não atendem aos padrões desejados de criança e de aluna e também por não possuírem *capital econômico* para consegui-los. As professoras Ana e Dalva também se sentem discriminadas dentro da escola por não atenderem aos padrões da “boa aparência” exigidos. Padrões que Joana acredita ter alcançado por ter conseguido ser “diferente” dos seus familiares e das pessoas que conviveu quando menina no interior do Maranhão. São fatos que muito se assemelham à organização das empresas na forma como relaciona a aparência dos seus funcionários ao sucesso na venda dos seus produtos e credibilidade e, nessa lógica, penso que as relações de trabalho no interior das escolas “Amazonas” e “Pará” estão assentadas.

Mas, é importante dizer que tais parâmetros éticos e estéticos, também têm suas origens anteriores ao capitalismo, próprios dos valores da cultura branca européia dominante construídos ao longo da história da humanidade. Mercantilizados por esse sistema, vêm nos impedindo de conviver com as pessoas e de compreender diferenças individuais e grupais, pois sempre estamos querendo moldá-las, modificá-las e encaixá-las nos nossos valores mesquinhos para dizê-las como devem ser e o que devem ter para serem aceitas nessa sociedade. Daí a necessidade de megas campanhas, nacionais e internacionais, de conscientização para que negros, judeus, portadores de necessidades especiais, índios e outros, não sejam discriminados, bem na medida das nossas ignorâncias e incapacidades de compreender o outro nas suas especificidades.

A criança também constitui um desses grupos, pois na nossa cultura adultocêntrica é considerada incapaz, desprovida de prestígio, inútil e irresponsável, “que só quer brincar”, como expressou Joana, por isso tem sua voz suprimida no interior dessas escolas e os adultos não conseguem perceber a potência da experiência da infância que, se valorizada pela sua forma de construir o conhecimento e perscrutar a realidade, poderia contribuir com relações de poder transformadas, com a não-alienação e com a possibilidade de sujeitos autônomos. A este ponto trago Vinícius, treze anos, um “hóspede desordeiro” - aluno da professora Eliana que diz nada saber sobre o Conselho Escolar - para falar dessa especificidade da infância ao construir um saber a partir dos “restos”: dos jornais que pega por aí, dos livros que encontra, das informações negadas pela escola, dos escritos e prescritos que os adultos não lêem, não vêem, porque parecem

já terem perdido a capacidade da infância que permite remover os “entulhos”, as “ruínas”, os “estilhaços” e reinventar o novo, como diz Benjamin (1984). Com a palavra Vinícius:

*Vinícius:* Pra mim o Conselho Escolar é assim, vamos supor, que os alunos devem dar suas propostas junto com os pais, junto com os professores, os diretores, secretários, porteiros, tudo junto, porque aqui eles só marcam reunião com os pais, mas, assim, pra vê o comportamento dos filhos, mas nunca pediram nossa opinião, a gente sempre fica de fora. É isso minha opinião.

*P:* Como você acha que deveria ser a atuação do Conselho Escolar da sua escola?

*Vinícius:* Na minha opinião, eles deveriam ouvir todo mundo, muitos quer falar também e muitos têm que ficar calado, né, mas eu gostaria muito de falar.

*P:* O que você gostaria de falar Vinícius?

*Vinícius:* Discutir muitas coisas que aqui tão encobertas, assim, da segurança principalmente, [...].

*P:* Você acha que o Conselho Escolar pode encontrar soluções para o problema de segurança que colocas?

*Vinícius:* Sim. Eu acho sim. É um problema que tem que ser resolvido junto: escola e comunidade. Eu vejo o Conselho Escolar dessa maneira, da pessoa poder se expressar com as outras, mas aqui, infelizmente, não tem esse espaço que a gente deve ter.

*P:* Por que você diz que não tem esse espaço na sua escola?

*Vinícius:* Acho que pela administração dos próprios funcionários daqui, sempre eles **TÊM** mais espaço e a gente tem que ficar calado.

*P:* Você acha que tem o mesmo direito de falar que outros funcionários da escola?

*Vinícius:* Eu tenho sim, todos têm e eu gostaria muito de ter esse direito aqui, porque aqui, principalmente, os alunos, os alunos nunca têm razão. Às vezes acontecem

muitas coisas aqui, mas nunca os alunos têm razão é sempre os professores. Nunca eles procuram ouvir as partes dos alunos, sempre a dos professores.

*P:* Eu gostaria que você me falasse como conseguiu obter essas informações sobre o Conselho Escolar.

*Vinicius:* Não porque... Eu mesmo gosto muito de assistir o jornal, lê muito livro, leio jornal quando eu pego por aí, eu sempre fui assim desde pequeno, eu sempre gostei muito de lê livro, tudo.

Vinicius mostra, assim, que tem *capital cultural* suficiente para participar das disputas dentro da escola e na construção de sujeitos críticos e conscientes do seu *fazer* que contestam as relações de opressão, as desigualdades, os privilégios; que valorizam o outro, as diferenças, o respeito, a coletividade. Assim, desconstruindo a naturalização da infância e o postulado durkheimiano de que a educação é ação das gerações adultas sobre as mais novas, ensina como construir processos democráticos transparentes e comprometidos com a superação de uma adaptação que nos custou o propósito de arrancar, ou melhor, de desenraizar a capacidade de entender a vida.

O dizer de Vinicius traz a esse estudo o entendimento do vínculo da educação com a emancipação que revoluciona as instituições de ensino a partir da dinamização da atividade social tendo em vista a consciência social e a apropriação cultural. É essa possibilidade que este menino de pouca idade me faz pensar na cidadania como aprendizado coletivo e individual que se dá no processo pelo qual o homem transforma o arbitrário e, através dessa transformação, constrói-se enquanto homem. Falando e escutando, isto é, atuando coletivamente, vai humanizando as suas relações, constrói o mundo histórico, o mundo da cultura, a educação.

A vontade de participar de Vinicius, demonstra que o homem necessita, mesmo com pouca idade, organizar-se coletivamente, institucionalmente, associar-se para analisar e decidir, porque implica dizer “eu existo”, “eu faço parte”, “eu tenho vida”, “eu e o outro”. O menino, desse modo, requer a participação política que possibilita de fato o exercício da cidadania e, muito sabiamente, também ensina que o ideal democrático supõe cidadãos atentos e informados à respeito daquilo que é público para poder pensar e propor a partir de planejamentos participativos. Dessa maneira, o controle democrático organizar-se-á pelas bases, nas relações

simétricas, sendo possível, desse modo, a produção de um espaço cultural, intelectual e social que não permite mais a submissão, a divisão, e deseja o vôo coletivo das gaivotas para reunir o que foi segregado, separado, silenciado, impedido de ser territorializado, expresso por Touraine (1997, p. 212) como a “recomposição do mundo” para que a vida escolar se realize. Trata-se, assim, da comunicação entre os sujeitos: o *diálogo*.

Na busca dessa recomposição, Vinícius repete insistentemente: “junto, junto, tudo junto”. Aponta, assim, para uma integração entre crianças e adultos, conjuntos culturais há muito tempo separados e entre os sujeitos envolvidos com a escola. Essa sua posição desbanca a ética individualista da contemporaneidade, baseada no “eu” acima de tudo e de todos, também pensada por Ferreira (2000, p. 172) como uma ética “confinada ao espaço contíguo e ao tempo imediato, opera por seqüências lineares: um autor, uma ação, uma consequência”.

Ante as minhas reflexões acerca da posição de Vinícius, penso, portanto, que a criança é capaz de reciprocidade, de participação consciente, possuindo dessa maneira as condições de atuar no mundo e da sua transformação tanto quanto os adultos e, ambos, educam-se mutuamente. Os adultos junto das crianças reaprendem a subverter a ordem, desvelar as contradições e revelar uma outra maneira de enxergar o real, pois estas entendem a história, suas rupturas e continuidades e reinventam a esperança para uma humanidade que não quer ver mais tal possibilidade. Mas, abrir o coração e a mente para essa criança, implica o não-esquecimento de todas as formas de violência que a submetemos quando, nós adultos, já não compreendemos a dimensão do mundo autoritário que estamos submersos.

## CAPÍTULO IV

### PUXANDO A REDE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA: DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO

*Mas o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico.*  
(KRAMER, 1996, p. 25)

Vinícius sabe que pisa em um terreno que não tem espaço para o seu dizer, para o seu querer. Sua fala não emite ecos. Que escritos Vinícius diz que lê e que a escola desconhece ou desconsidera? Na verdade, esse menino de pouca idade, reivindica o que lhe é de direito: o direito de participação, isto é, o direito de ser sujeito da sua história, o direito de contribuir com o seu “cadinho” nas conquistas coletivas, o direito de “colocar a boca no trombone”, o direito ao respeito, nada mais do que o direito de ser criança no sentido pleno da palavra: *criadora* de possibilidades democráticas. Vinícius reivindica acima de tudo uma escola onde todos possam falar, serem ouvidos e considerados. Essa é a sua percepção de democracia, esse é o sentido que atribui à participação, uma ação efetiva e igualitária.

Vinícius é o “filhote do homem” que cresceu como estatuto teórico, como enfatiza Kramer, e requer o cumprimento dos discursos, do instituído, do prescrito. A vontade de falar de Vinícius levou-me a pensar no que nos habituamos a pregar nas escolas aqui no nosso estado quase sem nenhuma ação efetiva para as crianças, apenas servindo como um descargue de consciência e como chavão das nossas palestras, quando as chamamos de cidadãos. Vinícius tira as nossas escoras ao mostrar que um indivíduo só é realmente cidadão quando participa e atua no espaço público. Os nossos *habitus* internalizados e ancorados na idéia de que “pequeno, quer dizer sempre: banal, desprovido de interesse. Gente pequena, pequenas necessidades... um grande vale mais que um pequeno” (KORCZAK, 1984, p. 21), leva-nos a planejar a escola a partir das

necessidades dos “grandes”. Para saber o que de “tão pequeno” a criança quer, quando muito, consultamos os adultos.

O arcabouço de leis que Vinícius instiga a escola conhecer tem uma trajetória longa de muita luta dos movimentos engajados com as causas da criança e do adolescente. Um embate incessante contra as políticas assistencialistas do Estado e a sua concepção de cidadania liberal surge a partir da segunda metade da década de 1980. Em 20 de novembro de 1989 é promulgada a Convenção Internacional dos Direitos da Infância versando sobre Direitos Humanos na especificidade das crianças que a reconhece como pessoa em desenvolvimento, que requer atenção e proteção especial, sendo os adultos promotores desses direitos. A Convenção apresenta uma importante contribuição no sentido de trazer a público uma concepção de infância baseada na idéia de que esses indivíduos são sujeitos de direitos que podem assumir responsabilidades a partir da sua capacidade, de seu nível de desenvolvimento. Nesta, o direito de participação da criança está traçado nos artigos 12º, 13º, 14º e 15º e enfatizam que as crianças têm o direito de se envolver nas decisões que lhes dizem respeito: expressando opinião com liberdade de pensamento e com os meios que preferir, tanto individualmente, quanto coletivamente.

No Brasil, na Constituição Federal de 1988, artigo 227, as crianças conquistam pela primeira vez o direito de não ser discriminada, violentada, explorada e negligenciada, cabendo ao Estado, a família e a sociedade assegurar os seus direitos. Em 1990, esse artigo é regulamentado através do Estatuto da Criança e do Adolescente Brasileiro. Segundo Bazílio (2003, p. 21-22), este “é o marco de formação de uma nova *matriz discursiva* que ocorre por intermédio da emergência de ‘sujeitos coletivos’ que vêm ocupar o cenário”. Nesses termos, o Estatuto configura-se como um projeto de sociedade que tem a infância como lugar de prioridades. Nesse novo paradigma as crianças e os adolescentes são: *Sujeitos de direito*: reconhece-se o valor peculiar da criança como ser humano e com direitos garantidos; *Pessoas em condição particular de desenvolvimento*: reconhece-se sua capacidade, mas também de sua vulnerabilidade, necessitando de atenção especial; *Prioridade absoluta da nação*: as crianças são preferência, por ser portadora das continuidades de um povo. No corpo da lei está previsto que a criança e o adolescente têm o direito de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; direito de organização e participação em entidades estudantis; direito de contestar critérios avaliativos; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; sendo, desse modo, preparo para o exercício da cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1996, tem influência direta no conteúdo do texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no sentido de assegurar às crianças do Ensino Fundamental a formação básica do cidadão. A Resolução CEB/CNE Nº 02, de 07 de Abril de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e assegura o exercício da criticidade e o respeito à democracia e às múltiplas formas de diálogos. Nesses pressupostos, assentam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e as suas orientações para o desenvolvimento do tema *participação* na modalidade transversal abrangendo as reflexões sobre a sociedade, a cultura, a ética e a cidadania. Nesses moldes, deveria a comunidade escolar organizar-se para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, criação dos conselhos escolares e agremiações.

Bem, todas esses escritos fazem parte de um passado muito recente que sobrevoam nossas mentes, ocupam nossas gavetas e prateleiras, saem da nossa boca com muita facilidade e com a mesma facilidade elaboramos novos escritos, mas a questão que coloco neste capítulo é o presente de Vinícius (por que não tem a fala?) e de todas as crianças que vem, solidariamente, escrevendo junto comigo as primeiras linhas deste texto, apontando o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança, embalando e proporcionando o meu encontro com o dito e o feito na educação das crianças.

### *1- As (im) possibilidades de participação da criança na gestão da escola*

A criança, em nossa sociedade, não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da “gente grande”. Participa muito pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito num alto grau; é apenas a título de consulta (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos, que nos dirigimos a ela. (CHARLOT, 1986 p. 109-110).

Da mesma forma, Charlot ajudou-me a pensar o que estava posto nas duas escolas pesquisadas sobre a *participação da criança*. Compreender o que significava isso, demandou a escuta atenta das falas dos adultos e das crianças e leitura minuciosa dos documentos construídos

pelas escolas: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Plano Global e Filosofia da Escola.

### *1.1- Os documentos registram*

Em todos esses documentos produzidos pelas duas escolas a proposta de trabalho que desenvolvem tem como objetivo principal a formação crítica do aluno para que possa atuar na sociedade como cidadão, estando em consonância com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional:

A escola pretende formar alunos com uma **visão crítica** consciente, política e social construindo-o e preparando-o para a vida. E, futuramente, para o mercado de trabalho. (*Projeto Político Pedagógico, “Escola Amazonas”*). (grifos meus).

Ao educador cabe:

- Ajudar o aluno a desenvolver sua personalidade para poder **agir com cidadania, expressar opiniões** e assumir suas responsabilidades pessoais.
- Exercitar o aluno para a **participação política**, na definição de rumos que serão assumidos pela nação. (*Regimento Interno, “Escola Amazonas”*). (grifos meus).

Metas

- Promover ações que contribuam para o desenvolvimento de valores morais do que é ser cidadão com **participação ativa e positiva** na sociedade. (*Projeto Político Pedagógico, “Escola Pará”*). (grifos meus).

Filosofia da Escola

A “Escola Pará” tem como filosofia a formação do aluno nos seus aspectos físicos, intelectual e cultural num **clima harmonioso e participativo**, considerando a realidade sócio-econômica-cultural, suas necessidades e perspectivas, favorecendo a apropriação do conhecimento sistematizado no qual a criatividade e a **críticidade** sejam elementos de construção de um saber que propicie o **exercício consciente da cidadania**. (*Plano Global, “Escola Pará”*). (grifos meus)

### *1.2- Os adultos falam*

Ao interrogar Joana e Helena acerca das garantias que são oferecidas à criança para que seja estimulada a participar da gestão da escola, uma vez que esta se propõe ao “exercício

consciente da cidadania, da criticidade, da participação ativa e política, da liberdade de expressão”, respondem:

A participação da criança na gestão da escola ela se dá primeiro quando você tá montando o Projeto Político Pedagógico, né, em que você vai nortear as ações do ano letivo, né, aonde nós temos aí a participação da criança em todas as atividades, né, na construção de cartazes, na hora da poesia, na hora da música, é... as atividades, como jogos internos, [...] aonde a gente busca sempre o melhor pra ela, né, porque entendo que ela tem que sentir prazer em tá aqui, né. [...] E... eu vejo assim essa participação da criança, ela se dá na sua totalidade, quando ela tá sentada pra merendar. (Joana)

Joana fala da participação das crianças nas atividades diárias propostas pelos professores em um sentido de maior grau. Continuei interrogando Joana à respeito de uma participação política da criança no que refere a uma participação nas tomadas de decisão, expressar opiniões, como estava prescrito nos documentos da escola:

É... vejo... até porque o nível... nós temos o nível da educação infantil, né, que é de dois até seis anos e, de primeira á quarta série, que é o nível fundamental. Eu vejo um pouco complicada essa participação POLÍTICA, né, porque as crianças ainda estão dando os primeiros passos [...] Mas, a PARTICIPAÇÃO POLÍTICA dele, eu acredito que ele não tenha... até porque ele não tem essa consciência, né/ Em relação às atividades e os conteúdos que o professor tá direcionando, né/de um tema mais atual, que ele conheça o processo democrático, o funcionamento, a forma de governo, a Câmara Municipal. Nesse sentido, eu vejo que o ensino fundamental ele participa desse processo político é... no sentido de definir, assim, alguns papéis. Ainda dentro da escola, a gente ainda não tem essa visão a nível do ensino

fundamental de primeira à quarta série, mas em relação ao Eja, nós temos bastante clareza nesse sentido.

Diante da incompletude, da sua condição de não-falante e não-andante, o máximo que Joana consegue visualizar para as crianças do Ensino Fundamental é a informação acerca do legislativo municipal: o papel do prefeito e dos vereadores. Esse seu entendimento e forma de encaminhamento são próprios da democracia liberal que incentiva a macroparticipação sem, contudo ter passado pela aprendizagem da microparticipação. Insisti com Joana acerca dos instrumentos de decisão coletiva que possibilitam a gestão participativa da escola, perguntei-lhe se as crianças sabiam o que era Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno, respondeu que sim e interroguei-a à respeito de como se deu esse conhecimento:

Em relação ao Conselho Escolar [...] à criança de primeira à quarta nós colocamos uma NOÇÃO pra ela, até porque pra participação escolar tem que ter no mínimo doze anos, né, mas, o forte do Conselho Escolar ele vem com a comunidade escolar da Educação de Jovens e Adultos. Nós tivemos que tirar a categoria dos alunos, a categoria dos professores, do apoio e, agente tem discutido, no sentido do Projeto Político Pedagógico/ ele tem noção, porque todas as ações que a gente tem construído dentro da escola, nós temos encaminhado como é que se vai dá isso. Nós utilizamos através de circular. De primeira à quarta, nós usamos... nós temos o mimeógrafo e nós colocamos os direitos dos alunos, os direitos do professor, né, como é que se dá o Regimento, como é que se dá a Avaliação. E, nesse sentido, a gente construiu... é passando pra essa criança através do professor dentro da sala de aula. Fixamos algumas questões em relação à própria sala de aula. Nós pregamos pra colocar pra eles como é que se dá essa questão das normas, do regimento.

Joana, ao fazer esse relato, demonstrava muita empolgação por esse trabalho que realiza para as crianças, porém, segundo Bordenave (1994), o sentido de participação que atribui as

crianças do ensino Fundamental está no seu menor grau que é o de *informação*, assim como está para os professores e “responsáveis” pelas crianças. Neste tipo de participação está o controle total das decisões nas mãos do dirigente de um grupo. As crianças estão de corpo presente na escola para tomar ciência das decisões tomadas pelo adulto, ou melhor, por Joana, receber “noções” do que é determinante para suas vidas dentro da escola como meros repositórios. Apesar da criança ter assegurado o direito de participar do Conselho Escolar a partir dos doze anos, impossível garantir tal direito, pois não merece consideração devido à sua “miséria de condição”. Mas, a criança parece participar muito para Joana, somente pelo fato de “ter uma cadeira para sentar e merendar” e um “manual de boa conduta” para cumprir.

Quanto à participação das crianças da “Escola Pará” na gestão da escola, Helena expõe:

As crianças... quer dizer, os alunos na participação da escola/ a gente fala com os professores, porque primeiro tem... como é? O Conselho, né, a representação dos alunos, mas na época que fizemos... eles não podiam... na época eles não... não é que eles não participassem, porque tem a idade deles pra ter representante no Conselho, no mínimo doze anos. [...] Então, o que é que nós fazemos? Nos fazemos assim: as professoras, fazem... não é entrevista, questionário elas fazem, passavam na sala de aula perguntando qual é a parte mais ruim, o que precisa melhorar, o que eles achavam da escola e, depois, elas me levavam:[...] no início do ano se vai de sala em sala, as normas são lidas, onde nós conversamos com eles [...] Também acho que faz parte da participação deles. [...] E, fora disso, os pais, os pais dos alunos, têm participação nas reuniões com os funcionários. E, independente disso, a gente pergunta pra eles se eles estão gostando, o eles não estão gostando na escola. Eles também têm liberdade de chegar na diretoria e falar. Eles falam! Aí, eles são ouvidos pela direção. Eles vão e agente dá atenção, não é só o aluno ficar lá dentro não. [...] E, também, na execução dos eventos. Nos eventos que a gente, a gente pede pras professoras pedirem pra escreverem do que eles gostaram mais, o que eles

acharam do evento. [...] Na parte pedagógica, eles querem muita coisa que não está ao nosso alcance, né, mas a gente não diz que não vai fazer, mas às vezes tá difícil (...). Temos outras prioridades.

Interroguei Helena em uma conversa informal sobre o que os alunos pediam que não estivessem ao alcance da direção da escola, comentou:

Lembro de um menino moreninho que dizia: "Diretora, posso falar com a senhora? A senhora pode mudar a frente da escola pro outro lado?" (RISOS). Isso porque quando chove enche na frente da escola e eles têm que passar por dentro da água. Como não deu pra fazer o eles queriam, fizemos um portão por trás. Isso foi reivindicação deles. Lembro disso. Eles pedem tanta coisa que eu nem sei. Reivindicam melhorias no banheiro, mas eram bons, eles que NÃO sabem usar e sujam tudo. Eles exigem água gelada, nós acostumamos eles com água gelada, né. Se a água TÁ quente eles vêm logo em cima de mim, reclamam, querem água gelada. Os pequeninhos da segunda série chegam comigo e dizem: "Diretora, queremos falar com a senhora!". Vêm até pra pedir pra saírem cedo. Eles gostam de se envolver na administração, gostam de dá muito TECO<sup>138</sup>. Mas eu trato bem os "bichinhos", mas tem um pequeninho que chegou aqui calmo, depois ficou rebelde. Tinha um que apanhava todos os dias dos maiores, mas fui observando que ele é perigosinho. Fui falar com ele um dia e respondeu pra mim e eu disse: Mas Valdir, olha como TU estás, HEIM?! E foi logo dizendo o que faltava na escola.

Para Helena, a participação da criança na gestão da escola tem sentido de *consulta facultativa*. Para Bordenave, esse tipo de participação tem um grau um pouco maior que a *informativa* e cabe ao dirigente se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando

---

<sup>138</sup> Na nossa linguagem popular tem sentido de alguém opinar quando não foi solicitado.

críticas e sugestões. Por atribuir tal sentido, Helena consulta as crianças quando os eventos já aconteceram apenas para saber o que acharam, passa questionários para saber como está a escola e escuta suas reivindicações. Mas, penso que estas são vistas por Helena como “teco”, sendo opiniões infundadas, mal colocadas, não oportunas, sem razão de ser. No sentido dado pela nossa linguagem popular, o “teco” não deve ser levado em conta e é sempre a opinião de alguém despossuído de prestígio, de influência, de *capitais*, de tamanho. “É preciso ser grande, ocupar bastante lugar para suscitar estima e admiração” (KORCZAK, 1984, p. 21). Como garantir o direito de participação no sentido de uma *democracia participativa* onde existe a divisão de funções entre os que planejam e os que decidem lá em cima e os que executam e sofrem as conseqüências das decisões cá em baixo? Quando o desprestigiado está rotulado de “pequeninho”, de “perigosinho” e de “bichinho”? Quando exigem por direito o que lhes foi dado como favor? Penso que, para as crianças da “Escola Pará” e de todas que se encontram nas mesmas condições, é uma fatia da vida muito difícil de ser saboreada.

Ao interrogar a professora Sandra da “Escola Amazonas” sobre como via o direito de participação da criança na gestão da escola, teve uma certa dificuldade para entender o que estava lhe perguntando e mais uma vez o discurso de Joana sobre a proposta democrática de gestão que promove se desconstrói ao atribuir um sentido de *participação imposta*, sendo um tipo de participação, considerado por Bordenave, em que o indivíduo é obrigado a realizar atividades consideradas irrecusáveis pelo dirigente de um grupo, como comenta:

Seria... ela perto da direção, lá envolvida? Ou a diretora e a criança? Não, aqui eu não vejo muito esse... esse movimento, [...] Assim, da criança dentro da escola com a diretora, assim que tu falas? Atividade, qualquer trabalho... atividade se for uma feira da cultura, essa criança... se essa criança participa, é isso no caso? [...].(Como ela participa das tomadas de decisão?) Não, aqui nós não temos. [...]eu acho, assim, que seria muito bom, vamos dizer assim: “Olha, vai ter a feira da cultura, ou a semana dos jogos...”, né, pedir sugestão pros alunos, o quê que ELES gostariam... que tipo de jogos, que tipo de atividade fosse desenvolvida durante essa semana. No caso, seria uma participação do aluno, não seria? Mas, aí, a gente já tá com TUDO

pronto, já vem tudo PREPARADO, o quê que vai ser feito, o quê que vai ser jogado, TUDO!

Professora Sandra também ocupa o lugar do desprestigiado e o máximo que consegue vislumbrar para as crianças é uma *participação consultiva*. Professora Vera da “Escola Pará”, confirma esse sentido de participação atribuído ao envolvimento das crianças nas atividades “eventuais” da escola comentado por Helena:

Nós trabalhamos, assim,é... de forma como participar direta e indiretamente, né, é... vamos supor assim: qualquer atividade que tenha na escola, qualquer... vamos dizer comemoração, assim, após aquela... [...] Foi sobre uma feira da cultura que teve aqui, aí eu perguntei/ após a feira da cultura, né, eu fiz a pergunta pra eles, eu pedi pra eles relatarem o que eles achavam, se eles gostaram da participação deles.

As professoras Graça e Eliana da “Escola Pará” comentam:

Olha, até que eles gostam de participar, muitos deles... oitenta por cento né, sempre tem uns que não gostam de fazer, de participar de brincadeiras, agora, muitos deles, gostam muito nessa parte de participação, todas essas festividades que se faz na escola, todas as programações, tem uns que gostam mesmo de participar, mas sempre tem aqueles vinte por cento que ficam sem vim, procurando se encostar, esperando pelo outro... não querem. (Professora Graça)

Acho que elas participam sim, que elas participam sim, tudo que a gente pede, assim (não sei se é isso), tudo que a gente pede elas colaboram. [...] É isso? A

parte de colaboração, de ajudar, assim, na escola, preservando a escola? (Professora Eliana).

A maneira como as professoras Eliana e Graça se referem à participação da criança, em acordo com Bordenave (1994), atribuo o sentido de uma *participação dirigida* por agentes externos que têm o objetivo de atingir seus fins previamente estabelecidos, mas que também tem o sentido de ser *imposta*.

Como na “Escola Pará” as crianças têm aulas de Educação Física e as falas das professoras deixam claro que vinculam a participação das crianças na gestão da escola aos eventos e, nas minhas experiências profissionais observo que, geralmente, a organização desses eventos nas escolas de Ensino Fundamental, ficam sob a responsabilidade do professor de Educação Física, em uma entrevista, perguntei a professora Olga dessa disciplina como se dava a participação das crianças nos mesmos, se com estas eram discutidos o que iria ser feito, como e porque fazê-lo, se os temas, datas, horários, pessoas envolvidas, materiais, ou seja, se no planejamento e na execução, as crianças estavam presentes propondo, discordando, encaminhando, responde com muita sinceridade e cheia de críticas à forma como é encarada a participação das crianças dentro da escola:

Normalmente, é planejado pela equipe de professores. Normalmente, a participação da criança, às vezes, é RARO, é raro. Eu vejo na abertura e na atuação dos jogos estudantis, por exemplo, a participação, a montagem direta das crianças no projeto. Na feira da cultura, pra eles é imposto o tema, eles não têm o direito de escolher, é imposto esse tema e... a partir daí, eles vão criar, eles vão desenvolver. Então, eles não têm uma participação na criação, na montagem do projeto, não [...] Como eles exteriorizam a vontade deles, a gente é... é acaba negociando, eles acabam entrando, eles acabam modificando o que a gente já vem pré-estabelecendo pra eles, pré-determinando. Mas, de uma maneira geral, não, infelizmente, de uma

maneira geral, eles não são... os primeiros a serem ouvidos. São quem vão executar, mas, normalmente, não são quem a gente ouve primeiro.

No seu relato percebi que a criança não se encontra passiva no espaço reservado a sua participação, mesmo ocupando uma posição desprivilegiada de poder é capaz de influenciar, de resistir, de fazer seu “omelete” ao mexer na ordem, no pré-estabelecido e reconstruir a história que tanto Vinícius reivindica e mostra que é capaz. As crianças querem jogar de igual para igual, mas os adultos lhes retiram as forças e isso fica claro para mim neste estudo e justifica-se na representação da criança imatura e privada culturalmente devido a sua situação de classe tecida ao longo na nossa história de descoberta da criança. Esta representação atua em rede, petrifica um *habitus* e perfaz nossos sentidos e sentimentos e determina a forma como nos relacionamos com a infância. O depoimento da professora Ana esclarece meu posicionamento ao questionar-lhe sobre a capacidade da criança de participar da gestão da escola:

Propriamente dito eu acho que NÃO tem, até mesmo porque eles estão em formação, eles não tem uma idéia, assim, uma idéia mesmo do que é a coisa, né, eu acho que pra TOMAR decisão, assim, eles não, mas os pais, eu acho que participam legal.

Para que eu chegasse a crítica a essa representação hegemônica da criança revelada nos relatos desses adultos, mais uma vez busquei as crianças e suas “lanternas mágicas” e encontrei-me com a criança desnaturalizada, como indivíduo social que vê o mundo com os seus próprios olhos, pois é parte da cultura e produz cultura, ou seja, a criança pensada por Benjamin, que questiona a vida e resiste à pedagogização da infância, ao autoritarismo, que sonha, pensa, imagina, fantasia, deseja, detesta, denuncia e enuncia, desmonta e remonta o passado no presente. Para isso, preferi dar-lhes a palavra.

### *1.3-As crianças com a palavra*

Ao perguntar a Manoel, onze anos, da “Escola Pará” se achava que as crianças tinham direito à participar da gestão da escola, responde:

*Temos SIM, porque nós somos estudante. Tamos aqui, não tamos? Nós tem direito nessa escola SIM, porque é nós que estuda aqui, passa a maior parte da nossa vida aqui.*

Nas duas escolas pesquisadas as crianças identificaram as reuniões que seus pais participam como um momento onde a diretora e os professores falam e decidem sobre elas e vêem como algo negativo que resulta em punições, pois se restringem as exposições dos seus comportamentos e notas, como comenta Tarcisio, doze anos, em entrevista:

*Falam do comportamento da gente, a mau educação. A gente tamos sendo mal educados com a professora, com a diretora, com os colega da gente na sala de aula e outras coisas das provas.*

Perguntei as crianças da “Escola Amazonas”, em entrevista com grupo focal, se tivesse uma reunião com elas, as professoras e a diretora da escola o que gostariam que fosse discutido, responderam:

*TODOS: Nossos DIREITOS, né?!*

*Gildo: Nossos direitos que nós NAO temos. Por ela [a diretora] a gente fica só na sala de aula fazendo DEVER, ou, então, quando a gente acaba TEM que ficar de cabeça BAIXA sem fazer NADA. Não pode conversar baixo, tipo uma... PRISÃO!*

*Jânio: Discutir também sobre a Educação Física que a gente NÃO faz. A nossa sala que é MUITO quente e o ventilador não dá pra nada, é super apertada. Agora NÃO, que é inverno dá pra coisar mais, agora, quando é COISA, hum!... A gente SOFRE.*

*Aída:* A gente fica no sol pra entrar na escola. A gente TEM que fazer a fila, né? E quando a gente bagunça, ela [a diretora] manda a gente lá pro rabinho!

*Tais:* Tem que discutir que a professora de Física FALTA muito.

*Jânio:* Não é ISSO! Não é que ela falta muito, é que, parece, que tem um negócio que ela não quer dá aula pra gente, porque a gente é a última turma que merenda. [...] quando a gente acaba de merendar, já tá todo mundo SAINDO JÁ! Todo mundo acaba de merendar e só a gente que fica. A gente é o ÚLTIMO em Educação Física, em lanche, em TUDO!<sup>139</sup>

Outros grupos de crianças responderam:

*TODOS:* Os desenhos!

*Tânia:* Sobre os desenhos, sobre a hora de brincar no recreio, é... várias coisas. É... deixa eu vê... sobre esse espaço aí em cima que é pequeno, uma janela que ela devia botar, é muito QUENTE lá em cima também e mais outras coisas.

*Ives:* É isso mesmo. Lá em cima NÃO dá pra nada.

*Deise:* Pra diretora não RASGAR mais nossos cadernos.

*Élson:* Nós não podemos ficar sem RECREIO, toda escola tem.

*Adriana:* E todas as crianças faz Educação Física, nós TEM que fazer também.

*Ives:* Eu gostaria de discutir a Educação. É como a Tânia disse: deixar a gente no lazer, ter a hora de estudar e hora de brincar um pouco... mas ela [a diretora] não deixa.

*TODOS:* Sobre a merenda!

*Pâmela:* A merenda é ruim. A merenda é ESTRAGADA parece. Um dia desses era sábado e a merenda era sopa de sexta-feira de tarde.

<sup>139</sup> Gildo (14 anos), Jânio (12 anos), Aída (11 anos), Tais (9 anos).

*Elen: Ninguém comeu.*

*Marina: Eu nem comi, deixei pra lá.<sup>140</sup>*

Em entrevista Fabiano, onze anos, o menino que trabalha com a sua mãe em uma casa de videogame, Adilson, doze anos, o menino que encontrei no parquinho pedindo dinheiro, Michel, treze anos, o menino que a professora Mercedes e Joana dizem que tem influência do “espírito mal” e Iran, treze anos, o menino que trabalha “reparando bicicletas”, comentam o que gostariam de discutir:

... Sobre o estudo. [...] Essa dificuldade de aprender. (Fabiano, onze anos).

Eu gostaria de saber porque eu não aprendo nada. (Adilson, 12 anos).

Gostaria que tivesse uma reunião com a diretora, com os professores e com os alunos para dizer pra professora de Educação Física vim mais e, que depois da prova, a professora de Educação Física pegasse nós e que tivesse recreio, né. Mas, a diretora não quer saber disso não. Veio uma mulher da Seduc passar uma prova pra nós na nossa sala e ela reclamou pra diretora que era muito quente e que devia ser ruim pra nós os alunos. Ela [a diretora] disse que nós achava que tava bom, mas ela nem deixou a gente falar, foi LOGO respondendo. É sempre assim, ela é muito CHATA. (Michel, treze anos).

MUDAR de diretora! [...] A gente não faz NADA nesse colégio, só estudar, não tem mais aula de Educação Física... (SILÊNCIO PROLONGADO) essa diretora TEM que sair daqui. (Iran, treze anos).

---

<sup>140</sup> Tânia (12 anos), Ives (11 anos), Deise (11 anos), Élson (11 anos), Adriana (9 anos), Pâmela (8 anos), Elen (8 anos), Mariana (8 anos) .

Na “Escola Pará”, em entrevista, Carla, onze anos, comenta o que gostaria que fosse discutido:

Tem muita coisa pra discutir. Tem gente aqui que precisa muito de merenda. Porque têm alunos que tomam só um pouco de café e vem pra aula e outros não come nada. Não tem, né? (Carla, onze anos).

Em entrevista, Amanda, onze anos, da “Escola Pará” apresenta sua sugestão:

*Amanda:* Deixa eu ver... Acho que sobre... sobre o estudo.

*P:* Como está o estudo?

*Amanda:* Acho, mas... assim... acho que deveria ser um pouco discutido, né?

*P:* Discutir o que exatamente? Você pode explicar?

*Amanda:* Assim, às vezes a gente aprende, às vezes não aprende.

*P:* E você conversa com os seus professores e com a diretora sobre isso?

*Amanda:* Não! Com a diretora... não sei (RISOS). Eu tenho medo dela.

*P:* Amanda, por que você tem medo da diretora? O que ela faz para você ter medo dela?

*Amanda:* Não sei (RISOS). Eu acho que todas as diretoras são mau (RISOS).

*P:* Como é essa maldade?

*Amanda:* Elas dão carão por tudo, entendeu?

Em entrevista com grupo focal, as crianças da “Escola Pará”, também sugerem:

*Zilene:* Sobre a professora que é MAU.

*Cléa:* Sobre o horário de saída.

*Gabriel:* O comportamento, porque eu sou muito danado (RISOS).

*Marcelo:* Sobre também o comportamento porque foi por causa um dia desses que teve um colega da nossa sala pegaram ele lá fora, pegaram ele e deram um monte de

porrada nele, ficou todo ferido, mas pegaro o menino quem foi e ele era daqui do colégio. Só isso... comportamento e, da escola mesmo, é sobre a merenda que não tem e nós não sabe.

*TODOS:* Brincar no recreio!

*Andrei:* Discutir que o professor de Física falta muito.

*Vando:* Gostaria de falar que a tia [a professora] não gosta que a gente compre bombom, porque ela quer que a gente compre o picolé dela. Não dá para gente comprar só picolé, a gente também quer bombom.

*Manoel:* A segurança da escola.

*Zaira:* A educação.

*P:* O que, exatamente, sobre a educação Zaira?

*Vivian:* Limpeza da escola!

*Daniel:* Higiene dos banheiros.

*Gisele:* Capinar a quadra que tá só mato!

*Vitor:* Ajeitar o muro que tá só buraco.<sup>141</sup>

Os assuntos que as crianças apresentam para que sejam discutidos e resolvidos, são questões que estão presentes no dia-a-dia da escola e que lhes incomodam. Perguntei-lhes, em uma entrevista com grupo focal, se alguma vez procuraram algum profissional dentro da escola para conversar sobre isso e, enfaticamente, respondem que não são consideradas:

*Milene:* Para a diretora e para a professora.

*TODOS:* É, a gente fala pra elas.

*P:* O que elas dizem a vocês?

*TODOS:* Não diz NADA!

---

<sup>141</sup> Zilene (11 anos), Cléa (12 anos), Gabriel (11 anos), Marcelo (10 anos), Andrei (12 anos), Vando (12 anos), Manoel (11 anos), Zaira (12 anos), Vivian (10 anos), Daniel (11 anos), Gisele (10 anos), Vitor (10 anos).

*Marilena:* Elas não ligo não.

*Roni:* Não diz nada, não liga...

*Norma:* Olha só: não adianta reclamar a ninguém porque quando a gente fala da água que tá quente, a merendeira diz logo: "TÃO reclamando? Vão beber água na casa de vocês!".

*Zilene:* Se fosse reclamar pra diretora.

*Edir:* Ela ia dá CARÃO.

*Edson:* Ela ia brigar.

*Janaína:* Ela ia fazer uma cara bem FEIA.

*P:* Por que ela reagiria assim?

*Vânia:* Porque ela não gosta de reclamação!<sup>142</sup>

Perguntei as crianças da “Escola Pará” como seria uma escola se pudessem participar da sua gestão, responderam:

*Dara:* Os alunos iam aprender muitas coisas, porque nós íamos fazer de tudo pra eles ter um futuro muito bom.

*Carlos:* Teria **broca**<sup>143</sup>.

*Arlindo:* Ia ter parede pintada.

*Beatriz:* A área ia ser capinada.

*Cleiton:* Tinha ventilador.

*Celina:* Bebedouro também.

*Débora:* E meia passagem.

*Pedro:* Televisão.

---

<sup>142</sup> Milene (12 anos), Marilena (12 anos), Roni (9 anos), Norma (12 anos), Edir (12 anos), Zilene (11 anos), Edson (11 anos), Janaína (10 anos), Vânia (12 anos).

<sup>143</sup> Carlos utiliza a expressão no sentido de *comida*, que é a *merenda escolar*.

*Moisés: A janela ia ser nova.*

*Genilton: O muro não podia ter buraco.*

*Fabiana: Ia ter ar condicionado.*

*TODOS: (RISOS)*

*Arlindo: Ah! Tu já quer muito!*

*Márcia: Ia ter computador e livros.*<sup>144</sup>

As crianças, em entrevista com grupo focal, comentam como seriam as merendeiras nessa escola:

*Celina: Elas usariam luvas, touca pra não cair cabelo na comida da gente, panela nova, cozinha limpa e fogão limpo.*

*P: E como seria o tratamento das merendeiras com as crianças?*

*Arlindo: "Você quer mais suco, meu filho?!"*. (Arlindo faz a voz de uma merendeira)

*TODOS: (RISOS)*

*Moisés: "Você quer mais um pacote de biscoito, meu querido?!"*. (Moisés faz a voz de uma merendeira).

*TODOS: (RISOS).*<sup>145</sup>

Sobre a participação nos eventos da escola, comentam:

*Manoel: São os professores que dizem como vai ser com a diretora. Só eles.*

*P: Vocês gostariam de participar do planejamento desses eventos?*

*TODOS: SIM.*

---

<sup>144</sup> Dara (12 anos), Carlos (12 anos), Arlindo (12 anos), Beatriz (12 anos), Cleiton (12 anos), Celina (12 anos), Débora (11 anos), Pedro (9 anos), Moisés (11 anos), Genilton (10 anos), Fabiana (10 anos), Márcia (12 anos).

<sup>145</sup> Celina (12 anos), Arlindo (12 anos), Moisés (11 anos).

*Zaira:* Nós gostaria de discutir, porque ia sair do nosso jeito.

*Manoel:* Tem uns que sai **ATÉ avacalhado**<sup>146</sup>.

*Davi:* Às vez a gente não sabe bem o dia, aí, a professora não vem e a gente vem servir de **BESTA** todo arrumado.<sup>147</sup>

Ao perguntar para as crianças, em entrevista com grupo focal, sobre o que gostariam que mudassem na “Escola Pará” citaram todos os problemas que levantaram para serem discutidos em reunião, mas Roni e Lia, nove anos, acrescentaram:

*Roni:* Aumentar o dinheiro da professora.

*Lia:* Menos alunos na sala.

*Roni:* A professora tem que ter mais autoridade com os alunos.

As crianças reproduzem o autoritarismo dos adultos, isto é, suas “tesouras de podar”, fruto do diálogo que não conhecem, da moralização, da imposição das regras e das normas, da punição ao mínimo desagrado, das “táticas” de dominação e sujeição, da domesticação dos corpos, da subtração dos desejos e da criatividade, da prisão que Gildo denuncia. Assim essas crianças tomam para si a máscara do adulto e como diz Foucault (2000, p. 72): “E quando os prisioneiros começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça”.

*Sobre o brincar no recreio*

*P:* Vamos fazer de conta que vocês são os diretores e as crianças estão pedindo recreio, o que dirão a elas?

*Elias:* A gente ia vê... é o comportamento deles, a gente ia vê o comportamento deles, se tivesse melhorado, a gente dava.<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> No sentido de mal organizado.

<sup>147</sup> Manoel (11 anos), Zaira (12 anos), Davi (11 anos).

*Sobre o comportamento dos alunos que consideram “indisciplinados”*

*Hélio: São bagunceiros, apelidam a gente e querem brigar.*

*P: Na sua opinião, qual seria a solução para isso?*

*Hélio: Suspensão, mandar pra outra escola, castigo... sei lá, qualquer coisa, entendeu? Porque eles ficam aí e não acontece nada.*

*P: Isso resolveria essa situação?*

*Hélio: É né, pelo menos a gente ficava longe deles.<sup>149</sup>*

*Tarcisio: Eu gosto da minha escola, mas eu só queria que os alunos não riscassem mais essas paredes assim, porque pela condição dela da de vê [Apontou para as paredes da sala] que os alunos ficam bagunçando na sala. Tem gente que quer estudar e não pode e, tem gente que querem avacalhar com a sala JÁ.*

*P: Na sua opinião, como esse problema pode ser resolvido?*

*Tarcisio: Suspensão ou expulsa pra outra escola, né?*

*P: Isso resolveria?*

*Tarcisio: É né, eles não vão mais tá aqui, né.<sup>150</sup>*

*Sobre como o professor deve dirigir-se aos alunos “indisciplinados”*

*Carlos: “Se você não quiser aprender, pode rasgar<sup>151</sup>. Só entra com a mãe ou com o pai”. (o narrador faz a voz de um professor).<sup>152</sup>*

<sup>148</sup> Elias (13 anos).

<sup>149</sup> Hélio (11 anos).

<sup>150</sup> Tarcisio (12 anos).

<sup>151</sup> No sentido de *ir embora*.

<sup>152</sup> Carlos (13 anos).

*TODOS: É isso mesmo!*

*Sobre a escola que imaginam como sendo a ideal*

*Genilton: Não pode entrar de BONÉ.*

*Pedro: Não vai poder entrar sem uniforme.*

*Carlos: Não vai poder entrar de chinelos!*

*TODOS: (RISOS)*

*Débora: TU era o primeiro a não entrar.*

*TODOS: (RISOS)*

*P: Pode brincar nessa escola?*

*Pedro: Só no recreio.<sup>153</sup>*

Assim essas crianças demonstraram que aprendem com a “moralização” da “prisão” uma maneira autoritária de resolver os seus problemas, de disciplinar o espaço excluindo o diferente e colocando o brincar, sua fonte de prazer, na camisa de força, liberado em pequenas gotas para os “bem comportados”. Para os famintos de prazer, pouco alimento, pouco aquecimento. Enclausuradas, impedidas de falar e de dizer “tamos aqui, não tamos?”, como se pronunciou Manoel, é a forma menor de permissão para alguém viver. Como diz Foucault (2000, p. 72-73): “Prender alguém, mantê-lo na prisão, privá-lo de alimentação, de aquecimento, impedi-lo de sair, de fazer amor, etc., é a manifestação de poder mais delirante que se possa imaginar”. Retirar o prazer do brincar, do falar, do desenhar, de ficar com o outro, é a forma de controle, é a forma de educar posta nessas escolas. Desse modo, “Reduzir alguém a pão e água... isso são coisas que nos ensinam quando somos crianças” (Ibid, p. 73). Para Deleuze apud Foucault (2000, p. 73), “Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas”.

Todas as questões levantadas pelas crianças para discussão e decisão coletivas na escola e a forma como pensam a escola se pudessem participar da sua gestão, são pontos que revelam

---

<sup>153</sup> Genilton (10 anos), Pedro (9 anos), Carlos (13 anos), Débora (11 anos).

capacidade, inteligência, maturidade, completude, sensibilidade, diante das problemáticas que envolvem as suas relações com a escola e com os adultos, tão negligenciadas na maneira como estes pensam que deve ser sua participação na gestão da escola. Por isso, apesar do discurso dos adultos acerca da participação da criança imprimir sentidos de *informativa* e *consultiva*, interpreto, segundo Quinteiro (2004), como uma *participação didatizada* quando se trata desta exercer sua participação política, pois as crianças dessas escolas estão sendo compreendidas como seres incompletos e imaturos e, pela sua condição de classe, menos inteligentes, necessitados de disciplina. Contudo, achar que a criança participa plenamente da escola apenas lendo manuais, circulares e cartazes fixados nas paredes, apresentando-se alegoricamente nos eventos planejados pelos adultos, na fila e sentada para receber o alimento, é reduzir-lhe “a pão e água”.

Para essas crianças, portanto, o respeito ao seu direito de participação e à infância, fruto de muita luta, parece estar longe de ser uma realidade contemporânea, já que a tomada de decisão por parte dos alunos, não se encontra contemplada na cultura da escola, muito menos da parte dos professores, uma vez que lhes resta a condição de trabalhadores precarizados, alienados e penalizados pelo autoritarismo de um dirigente imediato e de outros da escala hierárquica, não conseguem desse modo encontrar sua “alma e identidade”, então, como compreender o “espírito de criança”? Nesse sentido, em acordo com Quinteiro (2004), a natureza, o nível e o grau de participação das crianças na escola relacionam-se diretamente às condições materiais e sociais dos sujeitos que interagem com as crianças, pois os professores, como expuseram no capítulo anterior, recebem o “pacote pronto”, não interagem com o espaço público, não sabem explicar o que é gestão democrática da escola, não conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola, não sabem como funciona o Conselho Escolar e nem quem são seus integrantes, como comenta professora Olga da “Escola Pará”:

*Assim como a gente se omite, a gente faz com que a criança não participe, com que a criança não saiba.*

A criança, portanto, nas duas escolas pesquisadas, encontra-se refém dos adultos, onde, também, adultos-professores encontram-se reféns de adultos-dirigentes e, todos, ateados às estruturas autoritárias do poder. Assim, as representações acerca da participação dos pequenos na

gestão da escola, são tecidas nas estruturas disciplinadoras e homogeneizadoras dessa sociedade, atuam em rede e afrouxam as possibilidades desses adultos manterem laços estreitos, afetivos, atrativos, com estes sujeitos de pouca idade e devolver-lhes a força, a potência, a *infância*. Vinícius e todas as crianças aqui presentes sinalizam o caminho para destruir a “roda viva” e encontrar a “margarida” e, como pensa Benjamin (1984, p. 43): “pois somente a partir dessa altura torna-se possível alcançar a visão da infância enquanto campo de batalha onde reina a paz”.

### **REFLEXÕES CONCLUSIVAS: *inventariando os achados***

Chego a este ponto tentando inventariar meus achados em meio aos entulhos que ainda conservam o velho. Ao removê-los, encontrei as primeiras pistas da tentativa deste estudo. Exercício que me possibilitou seguir as pegadas das minhas experiências de ter sido criança e menina e a de ser adulta, mãe e profissional envolvida com as crianças e a escola. Nesse sentido, remover o velho e re-significá-lo no presente, foi possível vislumbrar a efetiva capacidade da criança em discorrer sobre os aspectos conflitantes da vida em comum, como também de posicionar-se apresentando alternativas ao *status quo*. Porém, está silenciada na vida das crianças no interior das escolas pesquisadas, pois, nestas, prevalecem as *representações* de criança e de infância reveladoras de uma concepção naturalizada na idade da incapacidade e de um determinismo social que atribui ao seu “comportamento indesejável” na escola a fatores sociais, culturais, ambientais e responsabiliza sua família por tal consequência. Daí essas escolas reservarem à criança um *espaço* enquadrado nos limites rígidos de uma *participação didatizada*.

Um achado, portanto, que me fez na arena com Benjamin desatar alguns nós de uma compreensão mantenedora da criança presa a uma concepção de ser frágil, imatura e descontextualizada do seu entorno cultural. Pude também refletir sobre uma mudança na compreensão da socialização e do desenvolvimento humano rompendo com a idéia de infância atrelada à faixa etária. Assim, tive a oportunidade de unir algumas pontas desse tema repensando

a minha formação familiar, escolar, acadêmica, cidadã e as minhas ações como educadora, pesquisadora e profissional de um sistema público de ensino revelador das contradições do Estado.

Um exercício de muito esclarecimento nas minhas investidas junto às crianças durante o trabalho de campo que me ajudaram a superar, em parte, algumas limitações do meu olhar adulto e os vícios de uma formação acadêmica engessada pela tradição científica positivista que as desconsideravam como sujeitos da pesquisa pela sua condição de *ser* imaturo, sem razão. Desse modo, as crianças me possibilitaram neste estudo construir um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de provocar uma prática de pesquisas em que elas – as crianças - não sejam jamais tomadas como objeto. Evitou-me, dessa maneira, cair no erro comum de dizer que a escola repressora é a mesma do passado que vivi e que as crianças continuam, igualmente, subalternas aos adultos, ou seja, arrolar os achados sem assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Pois, os mecanismos de exclusão vêm se sofisticando na medida em que a crise societária em que vivemos entranha-se nas nossas microrelações, danificando o corpo, a carne e a alma, modificando a ética, a cultura e a política e criando novos *habitus* fomentadores da *violência simbólica* ao conceber o indivíduo como objeto, um *ser* utilitário.

As minhas lembranças de Joca me ajudaram a compreender o *espaço* que nós crianças nos movimentávamos em um dado contexto. Vivendo às margens do mundo dos adultos, encontrávamos uma forma de pronunciar o mundo, comunicando-nos com o passado e com o presente num mudo diálogo simbólico. Nesse espaço, para as meninas as possibilidades da brincadeira eram mais restritas e vigiadas, por isso Joca teve mais oportunidades de conhecer como nenhuma menina os lugares da brincadeira. Assim, as meninas se adequavam com mais facilidade às restrições ao brincar impostas pela escola, enquanto que o *homo ludens* hospedado em Joca, retirou-o do palco escolar sob a justificativa de “aluno-problema”. Contudo, ao juntar-se meninos e meninas, nos quintais, nas ruas, nas praças, disputávamos esses espaços com toda força de um *ser* desordeiro, um garimpeiro de prazeres. Assim, aumentávamos nossas coleções.

A Joca, menino pobre que se alimentava de brincadeira, “de luz”, foi negado pela escola que visse a “margarida”. Nenhuma pedrinha dali tirou para as suas coleções. A sua exclusão, expulsão, foi a forma de controle, mas seu corpo foi liberado para continuar a profissão de seu pai de pequeno comerciante. A escola convenceu-lhe de que não foi feito para ela, de que não foi

feito para as posições às quais dava acesso, ou melhor, as profissões não manuais, e especialmente as posições dirigentes dentro destas profissões.

Nas escolas pesquisadas, vejo que Vinícius, Adilson, Iran, Michel, Joel, Ananda, Keyla e tantas outras crianças que ouvi, hospedam um Joca em si e se encontram também excluídas da escola, porém com corpos aprisionados, encarcerados e trancafiados no seu interior pelas representações elaboradas no universo do mundo adulto que lhes atribuem à condição de ser incapaz e justificam como sendo a situação de classe em que se encontram responsável por um comportamento indisciplinado, uma má aparência, uma dificuldade de aprendizagem, uma família “desestruturada” que as colocam em situação de risco, dispondo de um ínfimo *capital cultural*. Com a intenção de “lapidá-las”, como repetiu várias vezes Joana, ou seja, de torná-las útil à sociedade ao incorporar os *habitus* dominantes, essas crianças têm a infância adultizada e enclausurada pelas normas, pelos regimentos, pelos currículos, pelos castigos e ameaças, isto é, pela organização autoritária do espaço físico e simbólico, reduzindo-as à condição de *alunas* examinadas pelo ângulo de competências cognitivas e comportamentais determinado pela sua situação de classe.

Tudo isso parece soar como se as categorias sociais até então excluídas, expulsas da escola, estivessem com a “democratização” tendo acesso ao jogo escolar. Porém, o sucesso nas disputas depende do *capital* acumulado (sob diferentes espécies). Assim sendo, pode-se ocupar fisicamente um habitat sem habitá-lo. Posto isso, considero que *o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança* é um espaço de exclusão, reservando-a uma posição de excluído, de *infans*, sem direito a voz, isto é, sem o direito de ser criança com toda a singularidade que lhe é inerente. Nesse sentido, o espaço da escola é habitado por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. Submetidas a uma ética utilitária que lhes lembra a todo momento que de fato ocupam uma situação marginal, as crianças estão construindo uma imagem de si duramente arranhada ou danificada.

A escola, dessa forma, exclui como sempre, no entanto ela exclui agora de forma continuada, cada vez mais cedo, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro”, como refere Bourdieu, estão numa relação de sujeição ansiosa e de revolta impotente. Assim as crianças se encontram no espaço da escola, quando os seus

“responsáveis” se viram obrigados a entregar suas escolhas à essa instituição de ensino para determinar os seus caminhos num universo cada vez mais complexo e excludente. Este ponto leva-me a inferir com Sarmiento (2002) ao dizer que numa situação de crise generalizada do emprego, a escola torna-se, simultaneamente, o espaço próprio da acomodação das fileiras de crianças e de jovens em busca de uma certificação com futuro incerto, que de outro modo estariam em situação de absoluta desocupação.

Nesse sentido, as escolas pesquisadas reproduzem uma violência que tem suas raízes fincadas na nossa história de formação e comunica-se com o contexto local e global ao proporem-se a afastar as crianças de qualquer identificação com o lugar onde vivem e a formar o “trabalhador e o cidadão que o Brasil precisa”, lançando mão de mecanismos repressivos e introduzindo o *habitus* do medo. Para isso, puxam uma rede de representações construídas ao longo dos tempos acerca da criança, da infância, das instituições educacionais e assistenciais e de seus profissionais como forma de controle: instituições com normas rígidas e profissionais austeros e intimidativos. Neste ponto, trago novamente a pergunta que me fez Michel, treze anos, da “Escola Amazonas”: “A senhora é Assistente Social?”. Esta pergunta saiu em tom de desconfiança e receio porque, para o menino, caso eu fosse essa profissional, Iran, seu colega de turma, não aceitaria conversar comigo. Michel associava o Assistente Social à DATA e, esta, à uma instituição que prendia e punia a criança e o adolescente. Outras crianças o associavam ao Conselho Tutelar que levava as crianças e os adolescentes para serem presas na DATA.

Com o decorrer do trabalho de campo, percebi que os diretores e os professores, nas escolas pesquisadas, valiam-se de uma representação estereotipada do Assistente Social para controlar e disciplinar o “mau comportamento” das crianças e de proibi-las de se envolverem com o trabalho infantil e com pequenos delitos. Como muitas dessas crianças de alguma forma já tiveram contato com essas instituições, fiquei de investigar junto a elas como se deram esses contatos para que também pudessem estar contribuindo com essa imagem, porém, devido os prazos da pesquisa e com o término do ano letivo, fiquei impossibilitada disto.

Contudo, diante do “medo” que as crianças demonstram do Assistente Social também traz o questionamento acerca de uma postura profissional que pode estar emitindo ecos de uma prática autoritária que tem origem numa atitude não-crítica do homem nas suas relações sociais, pois se assentava nas bases de um empirismo tradicional fundamentado no positivismo e no determinismo social e de um intelectualismo laico, levando-o a desconsiderar a cultura, as

problemáticas econômicas e sociais das classes desprovidas desses capitais ao analisar o contexto das suas necessidades.

A ausência dessa reflexão nas instituições assistenciais e educacionais nos seus primórdios foi preenchida por uma postura autoritária que contribuiu sobremaneira para aumentar situação de sujeição dessa classe ao encará-la como “desajustada” e ao nomear seus membros de “delinquentes”, “menores desvalidos”, “pobrezinhos”, “miseráveis” e outros. Desse modo, os inquéritos sempre eram feitos sob uma carga de preconceitos e de discriminação visando à disciplina, à proteção, o cuidado, o controle, o aproveitamento de aptidões e à adaptação social. A ação de nomear também acompanhava um conjunto de gestos e de táticas punitivas conduzido pelo Assistente Social (olhares reprovativos, cerceamentos, imposições, e outros).

Nos estudos de Maria Esolina Pinheiro (1985), uma das pioneiras do Serviço Social no Brasil, a escola era concebida como um espaço de ajustamento social, pois esse era o pensamento em voga na época. Para isso, deveria voltar-se à disciplina, à formação de hábitos e atitudes com o propósito de higiene social, de controle biopsíquico e de inserção na ordem social. Deveria selecionar não só as qualidades morais dos indivíduos, mas também os próprios indivíduos capazes de mais completa adaptação social. A forma como essa autora pensava a função social da escola e o Serviço Social, correspondia ao modelo educacional vigente nessa época que tinha em vista o equilíbrio e a ordem para o progresso, ou seja, edificar a “boa família”, o “bom operário”, o “homem ou a mulher sadia”.

Segundo Faleiros (2002), o Assistente Social, nos anos de 1930, ao trabalhar nos juizados de menores, que começaram a ser organizados com o Código de Menores, promulgado em 1927, exerciam nas instituições de atendimento às crianças infratoras a função de classificação tomando como referência a sua potencial periculosidade com base numa teoria biológica da criminalidade. Uma tarefa, portanto, ao mesmo tempo biológica e higienística como também visava a inserção na ordem social através do conceito de periculosidade.

Penso que as escolas pesquisadas também se valem dessas representações sobre a escola, o Assistente Social e instituições assistenciais, arraigadas nas estruturas autoritárias da nossa sociedade, para impor uma forma de educar autoritária. Sendo o “medo” demonstrado por Michel e por outras crianças, um mecanismo de controle e de continuidade de uma *violência simbólica* entranhada na maneira como certos grupos ligados à execução de programas sociais vêm ao longo de décadas lidando com as pessoas das classes empobrecidas ao fazerem do *ajustamento*

fim único da educação. É importante ressaltar que a DATA e o Conselho Tutelar estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e têm como objetivo a proteção irrestrita a qualquer situação de violência ou de risco e de não-garantia de direito que estejam submetidos.

O fato é que a interrogativa de Michel me fez chegar até aqui e vejo a necessidade de esclarecer que a partir da década 1960 um grupo de profissionais do Serviço Social ligado ao campo progressista, influenciado pelas idéias marxistas e pelo Movimento de Educação de Base (MEB), entra em um processo de desconstrução/construção do seu objeto e de reformulação dos seus referenciais teórico-metodológicos visando o combate à ordem capitalista e à promoção do indivíduo-sujeito e da cidadania e na ampliação de seu poder, saber, e de seus *capitais*. Sendo, desse modo uma ruptura com a ideologia do consenso e um novo compromisso com a compreensão da sociedade na perspectiva do conflito. Porém, nos anos 1990, o campo conservador da profissão também se reestrutura, retoma a ideologia dominante da disfunção social e moderniza suas técnicas.

É na luta entre forças conservadoras e progressistas que grupos de Assistentes Sociais, nos seus espaços de deliberação, estão construindo suas propostas de inserção na Política Social da Educação como uma maneira de inserir-se nas relações sociais, pois, foi em decorrência disso que justifiquei na introdução deste texto as razões de inserir este estudo no curso de Mestrado em Serviço Social. Daí a emergência de discutir a representação das crianças e dos profissionais da escola sobre esse profissional, considerando que hoje o seu campo de atuação é a garantia incondicional dos direitos. E, este profissional em qualquer lugar que esteja não pode perder isso de vista. A comunidade escolar precisa ser esclarecida à respeito da atuação do Assistente Social diante das problemáticas que a escola pública enfrenta, como foi exposto ao longo desses quatro capítulos. É o caso do trabalho infantil, violência sexual, doméstica e escolar, evasão, repetência, discriminação, uso de drogas, comportamentos agressivos, inoperância das instâncias representativas.

Em acordo com o Parecer Jurídico 23/00 que implanta o Serviço Social nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS elaborou sua proposta de atuação do Assistente Social na educação. Esta proposta de trabalho considera que o Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes o que refletirá na melhoria das suas condições e

enfrentamento da vida escolar. Nesses termos, ao Assistente Social cabe analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, objetivando saná-los ou atenuá-los.

O Serviço Social considera que a escola pública, nas últimas décadas tem o desafio no contexto das classes trabalhadoras populares de integrar conhecimento com acesso ao trabalho, no sentido de proporcionar ao sujeito uma compreensão para interferir na realidade. Neste caso, o Serviço Social pode, a partir da leitura e do diagnóstico do contexto social, trazer para o espaço da escola as demandas da comunidade local.

Uma outra forma de intervenção no espaço escolar seria o combate a toda e qualquer forma de exclusão, podendo, para isso, desenvolver projetos junto às organizações existentes, tais como Programas Sociais de Apoio à Família, Programa de Educação Complementar e Conselhos Tutelares, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Quanto às instâncias representativas, o Assistente Social pode articular diferentes formas de participação da comunidade escolar e local, vinculado às diretrizes educacionais e promovendo a *descolonização* do espaço público. *Descolonizar* as instituições tendo em vista o *desenvolvimento* do sujeito é o objetivo das novas estratégias desenvolvidas pelo Serviço Social junto às instituições.

Essa sua preocupação decorre do entendimento de que hoje vimos que o Estado cada vez mais deixa lacunas na vida das pessoas, pois, por um lado, o indivíduo tem acesso a um direito e, por outro, sofre a dor da exclusão devido às condições precárias do atendimento desse direito. Tomo aqui como exemplo as crianças desta pesquisa que se sentem excluídas dentro da própria escola, “os excluídos do interior”, como denomina Bourdieu (1997). Têm o direito à vaga, mas não têm direito à voz, ao respeito à sua cultura, à experiência da infância. Para Faleiros (2002, p. 163): “A transformação dos sujeitos [...] implica mudar relações de poder numa rede societária e pública, com [...] poder de decisão para esses sujeitos”. Pensar essa transformação requer a clareza de que as instituições constituem-se em espaço dinâmico onde habitam sujeitos vivendo as certezas e as incertezas entre o instituído e o desejado.

A partir desse ângulo de visão, o Serviço Social junto às escolas e aos profissionais envolvidos com a educação nesta instituição de ensino, pode promover um caminho menos tortuoso para se encontrar os *germens* de uma outra história possível da criança na sua relação com a *gestão da escola* pública. Uma outra história que o “estar” da criança na escola não seja

apenas um “ocupar de vaga”, um número a mais nas suas estatísticas e nas do MEC para alocação de verbas, mas que seja uma garantia do seu direito à participação.

Para isso, as instâncias deliberativas da escola deverão admitir o direito da criança à participação percebendo as contradições entre a representação ideológica da criança como ser inferior, como *infans* que foi e é internalizada como *habitus*, normatizada e instituída e o desejo que a criança tem de ter garantido a sua forma singular de pronunciar o mundo. Admitir, também, esse direito não é querer fazer da criança um “fervoroso militante sindicalista”, mas é garantir-lhe os seus direitos de ser participe dos processos de construção coletiva do mundo. É, portanto, romper com o modelo funcionalista, uma vez que, como situa Fernandes (1988, p. 116), “este modelo recusa teoricamente a possibilidade de influência de qualquer grupo que não tenha nem poder, nem prestígio, nem apoio da maioria”. Destroem-se, portanto, as relações coletivas de dependência e arrancam-se cercas arbitrárias que demarcam terrenos dos que se consideram donos eternos da razão, ou seja, os espaços por onde a criança trafega deve ter suas marcas, suas impressões: os vestígios de um habitante que participa com sua potência.

Esta compreensão me remete a Faleiros (2002) ao discutir a atuação do Serviço Social nesse processo de *descolonização institucional*. A interação instituição/sociedade passa, entre outras dimensões, pela questão do poder da linguagem, no atendimento do usuário, no seu envolvimento e na disputa entre profissionais que se consideram dominantes pelo saber. A linguagem burocrática, os jargões profissionais, as expressões discriminatórias vão desqualificando os usuários e colocando-os em inferioridade. Além disso, são intimidados pelo saber dominante e não são ouvidos em suas queixas concretas, sendo interpretados com os códigos e classificações estabelecidas. Situações tão claramente expostas pelas crianças ao longo deste estudo.

Contra a esta tendência, o movimento de *descolonização* objetiva articular outra relação entre instituição e público. Sendo necessário quebrar barreiras nas relações dominantes e destituir privilégios de grupos. Dessa forma, canais de diálogos se estabelecem. Um desses pode ser as eleições para a direção de instituições e organizações públicas, constituindo-se em um dispositivo de interação com a comunidade e discussão dos objetivos institucionais e das necessidades do público; outro, também pode ser a elaboração de regras pelos próprios usuários de instituições fechadas, de forma negociada como exemplifica o autor em questão. Portanto, é essa mudança de

mecanismos decisórios, a democratização real do poder, que vai permitir a descolonização institucional, possibilitando as aberturas permanentes de diálogo e novas formas de poder.

Faleiros (2002) também considera o trabalho em rede nas instituições como outra forma de descolonização institucional que pode fortalecer o protagonismo dos usuários através do trabalho em *rede* e do *compartilhamento*. A *rede* consiste na ação democrática, tanto da tomada de decisão, quanto da implementação de ações, fundada no compartilhamento de valores e de propostas, sendo indispensável negociar as diferenças e combatendo o autoritarismo. O *compartilhamento* é uma construção em processos que se define pela expressão de valores comuns por parte dos envolvidos, que vai se ancorando na mobilização dos atores e na discussão e superação dos conflitos. O trabalho em redes, portanto, por envolver mudança ou deslocamento de poder, interfere no poder existente, e alguns certamente perderão poder ou terão essa sensação ao atuar em rede e as regras do jogo são reconfiguradas, porém não deixa de ser um campo belicoso.

A partir da delimitação dessas estratégias de atuação do Serviço Social no campo educacional, percebo que é possível configurar uma concepção democrática de *gestão escolar* pautada na autonomia e no esclarecimento que possa gerar um espaço cultural e intelectual na perspectiva de uma ética que combata o individualismo, o enclausuramento da criança ao ser reduzida “a pão e água”. A escola, desse modo, cria sua *rede interna* fixando a garantia de sua continuidade e a base de um processo permanente de reconstrução de relações que garantem uma solidariedade capaz de gerir, flexibilizar, compartilhar e construir conhecimentos para a ação.

O *compartilhamento*, nesses moldes, possibilita a *gestão da escola* constituir-se em *rede interna* e abrir espaços para que a criança possa participar da abertura de canais de comunicação com vistas a estabelecer o diálogo entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, e, assim, desenvolver-se como sujeito. Essa dinâmica em que o sujeito está presente no processo, propicia a inclusão subjetiva do sujeito no espaço relacional, passando então a existir nesse universo com a sua linguagem, com a sua forma de ver o mundo. Dessa maneira, o diálogo pressupõe a intercomunicação e o interesse comum.

As estratégias do Serviço Social, propostas para o âmbito educacional, apontam mecanismos para que a escola pública - em uma perspectiva interdisciplinar e com a soma de esforços de todos os profissionais envolvidos com a escola - crie as condições necessárias para que adultos e crianças construam suas formas de autonomia. Nesse sentido, é de suma

importância nesta iniciativa uma concepção de totalidade apreendida nas histórias de vida, pois estas revelam a questão social brasileira no que de mais cruel e bárbaro emerge das desigualdades sociais e do autoritarismo. A apreensão dessa totalidade abre canais de comunicação entre os sujeitos com possibilidade de elaboração de uma metodologia criativa, capaz de garantir o direito de expressão e de opinião de todos - desejo de Vinícius! Assim, cada um escreve a sua biografia com lutas, às vezes ganhando, às vezes perdendo, porém o adulto precisa deixar de ganhar sempre.

A escola se apresenta assim como lugar de luta, onde os sujeitos envolvidos neste espaço se posicionam nos diferentes blocos. Comparecem neste espaço com suas trajetórias de vida - que por sua vez estão submersas nas estruturas dessa sociedade - e com seus *capitais*, definidores de um lugar e de uma posição política frente à sociedade, à educação, à criança e à infância. Da mesma forma os Assistentes Sociais também ao inserirem-se nesses espaços se apresentam com suas histórias de vida, suas posições políticas e representações. Por isso, não se trata de culpabilizar ou defender pessoas, pois como atentam Souza e Pereira (2006, p. 09): “O diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com o seu passado, com a sua infância”, com a história da humanidade e ainda acrescentam: “O modo como nos relacionamos com a infância é reveladora das formas de controle da história”.

Desse modo, as minhas conjecturas compartilhadas com meus colegas de profissão de que o diretor escolar morador do bairro da escola onde trabalha possibilita resultados mais qualitativos na medida em que está mais próximo dos seus frequentadores, das suas dificuldades e necessidades locais, não procedem e tão pouco o fato de ser esse morador responde pelo tipo de relação que a escola estabelece com as crianças.

Somente o compromisso desses profissionais com as crianças pode transformá-los em intelectuais orgânicos na defesa teórica e prática das alternativas que viabilizam o fortalecimento do saber e do poder da *infância* no cotidiano da escolar. Sendo desse modo, uma luta constante pela construção de um espaço sem exploração e dominação das crianças e dos profissionais com elas envolvidas diretamente, no caso os professores. Mudam-se assim as relações pessoais, políticas e ideológicas e amadurece-se o confronto entre as concepções conservadoras, neoconservadoras e neoliberais que ainda tecem espaços para o tecnocratismo manipulador da participação ao impedir que sujeitos se desenvolvam e revelem suas capacidades de compreender o mundo e de agir sobre ele.

O compromisso desses profissionais favorecerá a disposição dos meios tacitamente exigidos, a começar por um certo hábito, para que a criança habite o espaço da escola. E, um desses meios, é considerar as perguntas que as crianças nos fazem e, com todas as nossas dificuldades e limitações de adultos que somos, tentar respondê-las, não como verdades absolutas, mas como possibilidade e passível de contestação. Porém, mais do que tudo isto, vejo neste estudo que a criança, na sua “fragilidade” e “imaturidade”, sinaliza ao adulto verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar.

Um exemplo claro disso encontrei no confronto entre as falas das professoras e das diretoras ao dizerem se desdobrar para ser mães, médicas, psicólogas das crianças e a de Roni, nove anos, ao dizer que apenas “a professora tem que ter mais autoridade com os alunos”. Roni revela uma situação peculiar dos nossos tempos parceira do desenvolvimento do mundo moderno que é a perda da autoridade e do respeito do adulto frente à criança. O menino parece chamar atenção para a ineficiência de uma autoridade carismática criada pela voga pragmática de um adulto que não admite que o quadro se inverteu. Hoje são os adultos que temem as crianças e não enxergamos que estas perderam o respeito por nós, por isso escondemo-nos atrás do autoritarismo caricaturizado nos papéis de mãe, médica, psicólogas e outros ao invés de procurarmos uma via de encontro com elas – as crianças - recuperando a nossa dignidade e libertando-as da violência a que estão submetidas em todas as formas de indiferenças nos diversos lugares.

Ante essas acepções, penso ser possível reconhecer a infância como posição estruturante nos processos sociais na cadeia geracional, por onde tanto a produção como a reprodução cultural e institucional se realizam, podendo ser vista como uma posição, que não só produz saber sobre si própria, mas também, comparece fornecendo sentidos sobre o mundo social co-atuando com seus parceiros e gerações antecedentes.

Considerando que as crianças são parte integrante da divisão social do trabalho em qualquer sociedade humana, analiso, desse modo, que este estudo exemplifica a possibilidade ora apresentada, uma vez que me permitiu observar a participação da criança no mundo do trabalho mesmo que no interior das escolas pesquisadas esteja restrito ao escolar. Logo, o tipo de trabalho ali desenvolvido determinará o tipo de trabalho adulto cada vez mais alienado e adaptado às incongruências do modo de produção capitalista. Nestas condições, crianças e adultos são parceiros na construção do mundo em que vivemos, mesmo que as primeiras estejam

historicamente invisibilizadas, silenciadas, encarceradas, seja pelas amarras de uma definição social de que são um “passivo” nas relações de produção e, por isso, as riquezas geradas não lhe devem ser repassadas, seja ainda por um processo cultural de menorização alinhavado nas teorias da psicologia do desenvolvimento ao produzir um arsenal teórico-científico que oferece os subsídios indispensáveis para a regulação social e disciplinar do curso de vida.

Compartilhar decisões com as crianças é produzir afetos, inscrever algumas marcas, deixar alguns vestígios, alguns efeitos, as impressões de cada um. Nessa perspectiva, portanto, vejo que pensar a *gestão da escola* como *espaço dinâmico e habitado*, mostra a possibilidade de uma reflexão crítica acerca do sentido preconceituoso de infância que pode estar sendo gestado na maioria das instituições públicas de ensino sustentado na idéia de “idade da incapacidade” e de “privação cultural” tornando ainda mais lenta a efetivação dos direitos da criança. Assim, no lugar onde vigora o preconceito pode passar a existir um reconhecimento e mobilização da participação política da criança no *espaço* público decorrendo no estabelecimento de laços abertos e integrativos, sem que desse modo se gere a colonização do mundo infantil.

Tal possibilidade traz o esclarecimento de que as crianças sempre terão muito a nos ensinar sobre como mudar e fazer a história às suas maneiras: revirando as ruínas das nossas verdades de adultos, dividindo o “último pedaço”, reinventando a vida e vislumbrando a esperança. Pois, o registro do olhar infantil que aqui tentei fazer, ouvindo atentamente os relatos de meninos e meninas, observei que falaram não só do seu mundo de criança e da sua visão de criança, mas narraram também o mundo adulto, a sociedade contemporânea, o cotidiano. Assim deram testemunho de uma capacidade de desvelar o real e de subverter a aparente ordem natural das coisas. Penetrar nesse olhar infantil subversivo e iluminar-se com suas “lanternas mágicas” que focam seus sinais é, talvez, aprender com as crianças a desadultizar o mundo sem se deixar infantilizar.

Em se tratando de ciência, de um saber que não cessa, deixo meus “achados” em forma provisória e aproximativa, ou melhor, em condições de novas tecelagens e possibilidade de tantos outros “achados” serem visibilizados, os quais meu olho não foi capaz de penetrar e minha teia não capturou. Penso que muitas pistas as crianças deixaram neste estudo entre conformismos, resistências e vontade de fazer um “omelete social”. E, Joca, ainda emite seus sinais ao continuar ensinando a criançada a fazer o papagaio e acendendo, solitariamente, todos os anos sua fogueira no mês de junho, fazendo clareiras para garimpagens vindouras.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teoria da semi-formação*. Tradução de Newton de Oliveira Ramos. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2003, 27 pág., inédito.

AGAMBEN, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, A. M. *Notas sobre a sociologia do poder*: a linguagem e o sistema de ensino. Horizontes, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan. / dez. 2002.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AVENEL, C. *A família ambígua*: o caso dos moradores dos subúrbios populares de Bordeaux. In: PEIXOTO, C. E. [et al]. Família e individualização. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. & ALLUN, N. C. *Qualidade, quantidade e interesses do*

**conhecimento** – evitando confusões. In: BAUER, M. W. e GASKELL. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAZÍLIO, L. C. *Avaliando a implantação do estatuto da criança e do adolescente*. In: BAZILIO, L. C. e KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BECKER, M. J. *A ruptura dos vínculos*: quando a tragédia acontece. In: KALOUSTIAN, S. M. (org.). Família, a base de tudo. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 1994.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. v. I, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BILAC, E. D. *Família*: algumas inquietações. In: CARVALHO, M. C. B. (org.) A Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC, 1995.

BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. *Dicionário de sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA e AMADO. Usos e abusos da história oral. Fundação Getúlio Vargas: FGV, 2002.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília.

BROUGÈRE, G. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, T. M. (org). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

BRUSCHINI, C. *Teoria crítica da família*. In: AZEVEDO, M. A. e GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMARGO, L. O. L. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CASTRO, E. M. R. *A questão urbana na Amazônia*. In: SEDUC. Estudos e Problemas Amazônicos: história social e econômica e temas especiais. Belém: IDESP, 1989.

CASTRO, M. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu*: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. Ver. Fac. Educ. v.24, n. 1 São Paulo, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20/01/2006.

CFESS. *Serviço Social na educação*. Grupo de Estudos sobre serviço social na Educação. Brasília, setembro, 2001.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARTIER, R. *Pierre Bourdieu e a história*. Topoi, Rio de Janeiro, mar. 2002, pp. 139-182.

CORSINO, P. *Pensando a infância e o direito de brincar*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/jbdd/tetxt1.htm>> Acesso em: 20/08/2005.

DA MATTA, R. *A casa & a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

DERBOTOLI, J. A. O. *As Crianças e as Brincadeiras*. In: CARVALHO, SALLES, GUIMARÃES (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DIMENSTEIN, G. *Meninas da noite*. São Paulo: Ática, 2000.

DRUMMOND, C.A. *Verdade*. Disponível em <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c.htm>>. Acesso em maio de 2005.

\_\_\_\_\_. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa*: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 01/05/2006.

DURKHEIM, É. *Sociologia, educação e moral*. Portugal: Rés-editora, Ltda, 1984.

FALEIROS, V. P. *Estratégias em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, J. G. S. *Do oral ao escrito*: implicações na transcrição de narrativas orais. Disponível em <<http://www.outrostempos.uema.br>> INSS 1808-8031, p. 156-167. Acesso em: 22/12/2005.

FERNANDES, M. M. L. *Serviço Social em Instituição*: algumas reflexões a partir da prática. In: REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE. n. 28, ano IX, dez/88. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação para uma formação humana*: conceitos e possibilidades. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev/jun, 2000.

FORTUNA, M. L. A. *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã: Niterói: Intertexto, 2002.

FREIRE, G. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana*: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_ *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M. W. e GASKELL. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, J. V. *Família*: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). A Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC, 1995.

GOUVÊA, M. C. S. *Infância, sociedade e cultura*. In: CARVALHO, SALLES, GUIMARÃES (Orgs.). Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: UFMG, 2002

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIDO, H. *A concepção filosófica de infância na modernidade*: a contribuição humanística e racionalista. In: KOHAN, W. O. (Org.). Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GULLESTAD, M. *Infâncias imaginadas*: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 509-534, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/12/2005.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, TH. *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 1985.

KIRINUS, G. *Criança e poesia na pedagogia freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*.

KOHAN, W. O. *Uma educação da filosofia através da infância*. In: \_\_\_\_ (Org.). Ensino de

filosofia: perspectivas. Belo Horizonte, Autêntica: 2002.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação em Platão*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, jan/jun. 2003. p. 11-26.

\_\_\_\_\_. *Imagens da Infância para (re)pensar o currículo*. In: I FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO: o pensamento brasileiro em currículo. Belém, 24 a 6 de Outubro de 2003. Disponível em < [http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/artigos/art001\\_kohan.html](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/artigos/art001_kohan.html)>, Acesso em julho de 05.

KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

\_\_\_\_\_. *Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie*. In: KRAMER, S. e BAZILIO, L. C. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002. Disponível em < <http://www.scielo.br>> . Acesso em 10/08/2004.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. jan/ fev/mar/abr, n. 19. Rio de Janeiro: ANPED: Autores Associados, 2002.

LIMA, C. A. F. *Estado, financiamento público e crise*. Mimeo. 2002.

LÜCK, H. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de gestores*. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, 2000.

MARCILIO, M. L. *A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX*. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/mluizausp.html>> Acesso em 30/07/2006.

MARTINS, C. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, J. *A pesquisa qualitativa*. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, K. *Mascritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

- MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- MATOS, O. C. T. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MANCE, E. A. *Globalização, subjetividade e totalitarismo*. 1998. Disponível em <<http://www.milenio.com.br/mance/gst/01.htm>>. Acesso em 15 de junho de 2005.
- NIETZSCHE, F. *Aurora*. S.l.: Porto. Rés., 1977.
- NOSELLA, P. *Trabalho e educação*. In: GOMES, C. M. [ et al.] Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2004.
- NOSELLA, M. L. C. *As belas mentiras*. São Paulo: Moraes, 1981.
- NUNES, A. L. S. *Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança*. In: \_\_\_\_\_. Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: s. ed, 2002. (Antropologia e educação).
- PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PINHEIRO, M. E. *Serviço social: infância e juventude desvalidas*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco F.º, 1939. São Paulo: Cortez. Rio de Janeiro: Centro de produção da UERJ, 1985.
- PINO, I. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional*. In: BRZEZINSKI, I. (org). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: 2005.
- PORTELLI, A. *O que faz a história oral diferente*. Projeto História, São Paulo, (14), fev. 1997.
- PULINO, L. H. C. Z.. *A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam*. In: KOHAN, W. O. (Org.). Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- QUINTEIRO, J. *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. São Paulo: UFSC: GT. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>. Acesso em 15 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. *A participação da criança como tema transversal do currículo: um desafio nas séries iniciais*. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em 17/10/2004.

RAMOS, J. R. S. *PARÁ-Educação: suas leis e normas*. Belém, 2005.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, M. S. P. *“Chacina do Paar”*: dimensões da violência policial. Belém: UFPA/CFCH/PPGCS, 2005 (Projeto de Dissertação de Mestrado em Antropologia).

ROCHA, C.; FERREIRA, M.; VILARINHO, M. E.. *Para uma sociologia da infância a serviço de uma cidadania participativa das crianças*. Disponível em < <http://www.asp.pt/lv.cong-actas/acta095>>. Acesso em 15 de junho de 2005.

ROMANELLI, G. *autoridade e poder na família*. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). *A Família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC, 1995.

\_\_\_\_\_. *Escola e família de classes populares: notas para discussão*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em 04/06/2006.

ROURE, G. Q. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. São Paulo: UNICAMP, 1996.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.

SANTOS, M. A. C. *Criança e criminalidade no início do século*. In: DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

SARMENTO, M. J. *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

SARMENTO, H. B. M. *Bioética, direitos sociais e serviço social*. Belém: UNAMA, 2005.

SCHUELER, A. F. M. *Crianças e escolas na passagem do império para a república*. São Paulo: Ver. Brás. Hist. v. 19 n. 37 Set, 1999.

SETÚBAL, M. A. (coord.). *Educação Básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais ações da sociedade civil*. São Paulo; Conpec, 2001.

SEVERINO, A.J. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINSKI, I. (org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: 2005.

SROUR, R. H. *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de janeiro: Campus, 1998.

SILVA, F. C. L. *O trabalho infanto-juvenil na sociedade capitalista*. Disponível em <http://www>.

[scielo.br](http://scielo.br) > Acesso em 12/12/2005.

SILVA, T. T. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: GENTILL, P. A. A. & SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, S. J. e PEREIRA, R. M. R. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. Disponível em < <http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 04/06/2006.

SOUZA, S. A. *Gestão compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

SPOSITO, M. P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun.2001.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRES, A. e GASKE, L. M. N. *Diretores de escola: o desacerto com a democracia*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev/jun, 2000.

TOURAINÉ, A. *Poderemos Viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1997.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 1997.

VICENTE, C. M. *O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo*. In: KALOUSTIAN, S. M. (org.). Família, a base de tudo. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 1994.

ZAINKO, M.A. S. *O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n.72, p. 125-140, fev/jun. 2000.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.