

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Jaqueline Pasuch

A ESCOLA DAS CRIANÇAS

**Porto Alegre
2005**

Jaqueline Pasuch

A ESCOLA DAS CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Carmem Maria Craidy**

Porto Alegre

2005

Jaqueline Pasuch

A ESCOLA DAS CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 10 de março de 2005.

Prof^a. Dr^a. Carmem Maria Craidy
(Professora Orientadora)

Prof^a Malvina do Amaral Dorneles
(Professora da FACED)

Prof^a. Dr^a. Maria Carmem Silveira Barbosa
(Professora da FACED)

Prof^a. Dr^a. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
(Professora visitante)

Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays
(Professor visitante)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

P293e Pasuch, Jaqueline

A escola das crianças / Jaqueline Pasuch. - Porto Alegre :
UFRGS, 2005.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2005. Craidy, Carmem Maria orient.

1. Escola - Criança. 2. Espaço - Tempo - Escola. 3. Socialização -
Criança. 4. Escola - Família - Aluno - Criança. 5. Relações - Saber -
Escola. I. Craidy, Carmem Maria. II. Título.

CDU - 373-053.2

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

À amada Ana Júlia, meus sentidos de VIVER

Ao meu pai, Umberto, referências do SER

À minha mãe, Neida, estilos de ESTAR

Aos meus irmãos, Humberto Jr, Adriana e Fabiane,

cumplicidades no COMPARTILHAR

Aos meus sobrinhos: Marcelo, João Viktor,

Talles, Augusto e Bruno.

E à nossa linda e doce Gisele!

De maneira especial e amorosa,

dedico este trabalho às crianças,

seus diferentes modos de SENTIR

e conjugar o verbo

CRIANÇAR!

Gratidão: este sentimento de compartilhar!

Com laços de carinho e ternura compartilho a tessitura desta tese, que não é só minha, mas de todos aqueles que constituem minhas redes de significações: eu, eu e tu, eu e nós, nós e nós, formando um nós todos, na esperança de dar sentido para **A escola das crianças!**

À vida, que me faz equilibrista dos próprios desafios, que ensina sempre a recomeçar, que permite as aprendizagens e acolhe a minha existência.

À minha família, pela alegria de pertencer ao mundo dos afetos, dos sabores, dos valores, das idéias, na partilha que nos torna cúmplices das inúmeras experiências, aventuras e travessuras.

Aos amigos e amigas, de perto e de longe, novos e de longa data, cada um/a, à sua maneira, o suporte entre bons e maus momentos: Mari, Tony, Diogo, Sandra, Giseli, Cláudio, Zuleika, Alexandre, Maria da Graça, Magna, Márcia, Josi, Vera e todos os outros que guardo no coração.

À Carmem, minha orientadora, pela relação respeitosa, sincera e encorajadora, construída passo-a-passo, nos últimos sete anos. Pela confiança e cuidado com que orientou minhas buscas e criou espaços para o enfrentamento das perplexidades que se apresentaram. Pela oportunidade de conviver, de expandir os horizontes teóricos e geográficos, cujas palavras engasgam neste momento, talvez por

ser impossível de sintetizá-las em poucas linhas. Mesmo assim, meu carinho e gratidão serão eternos.

Aos professores do PPGEDU, com os quais desconstruí muitos dos antigos saberes e construí tantos outros. Minha admiração especial à: Malvina, Lika, Nilton, Beatriz, Fernando e Norma. Cada qual, a sua maneira, ensinou que é possível acreditar na continuidade da caminhada como educadora de Universidade Pública.

À Andréa, pelo acompanhamento e participação na coleta de dados no ano de 2003, além da amorosidade com que cuidou da Ana Júlia nestes últimos anos. Da mesma maneira, mais recentemente, à Márcia. Tenho certeza de que em seus colos minha filha foi muito bem aconchegada.

À Êrika, pelo presente recortado e colado na arte da capa da tese. Mais do que isso, por tudo que aprendi nos momentos em que me situava como uma das mães vivenciando a entrada de sua filha na escola de "gente grande". Também, e muito carinhosamente, às professoras, demais funcionários e pais das escolas pesquisadas, cujos nomes por princípio ético, não são revelados. Sintam-se aqui contemplados!

Aos colegas do PPGEDU, pelos encontros e oportunidades de tantas aprendizagens: Sandra, Silvio, Pe. Marcelo, Dinorá, Marta, Álamo, Ana, Jorge, Carmem; ao novo grupo da RedSig por tardes de sexta-feira tão produtivas; às colegas de orientação, com as quais tenho mais proximidade: Eliara, Fernanda, Rosângela, Miriam e Nazareth.

Aos funcionários do PPGEDU, Mary, Marisa, Cecília, Ione, Neusa, Douglas, Eduardo, por tantos pedidos e encaminhamentos. Nos afagos técnicos vindos

de suas mãos a gente sabe que pode confiar e sente que a UFRGS é a continuidade da nossa casa.

À Universidade do Estado de Mato Grosso representada pelos amigos: Fiorelo, Heloísa, Leonir, Leni, Peripoli, Claudete, Almir, Ivonete, Josivaldo, Cristinne, Aumeri, Sandra, Marion, Wilson, Izabela, Laudemir, Alceu, pelo apoio, mesmo distante.

A CAPES, pela concessão de Bolsa de Estudos através do programa de qualificação docente da UNEMAT e pelo período de desenvolvimento do Estágio no Exterior. Ao professor Bernard Charlot, pelas orientações e acolhida em sua equipe ESCOL, juntamente com a professora Elisabeth Bautier e o professor Jean Ives Rochex, da Université Paris 8, na França. Naquela ocasião tive a oportunidade de realizar seminários com o professor Roger Chartier e Jean Hébrard e, além de desenvolver a proposta de "Doutorado Sanduíche" no ano de 2003, tive acesso à parte da riqueza da cultura francesa, conheci muitas pessoas e vivi tantas agradáveis surpresas, talvez as mais intensas!

Aos amigos que conheci em Paris, especialmente à Eliane, pelo ombro amigo e a tradução do resumo da tese para o Francês; à Fabiane pela recepção, divisão de cuidados da Ana Júlia e a recente revisão do Português; à Ana Liése, pelas tantas discussões sobre a infância no Brasil, amizade de conterrâneas.

Muito obrigada!

Democracia?

**É dar a todos o mesmo
ponto de partida.**

Mário Quintana

SUMÁRIO

RESUMO	13
RÉSUMÉ	14
UTOPIAS: para voltar a pensar em coisas lindas!	16
INTRODUÇÃO	19
. Fios que contornam o objeto de pesquisa	20
. Fios que perpassam experiências e revelam tramas.....	22
. Fios que circunscrevem espaços e dialogam com autores	25
CAPÍTULO I - EMARANHADOS: LUGARES E PROCURAS	31
1. Contornos metodológicos	32
1.1. Enredamentos e significações da escola na vida pessoal: encontros das lembranças e alinhavos da pesquisa	32
1.2. Entrelaçamentos: a perspectiva teórico-metodológica da <i>RedSig</i>	41
2. Sentido, significado e significação: aproximação teórica dos conceitos.....	47
2.1. Dos sentidos do silêncio	47
2.2. Aos silêncios do sentido	52
3. Encontro dos sujeitos e lugares da pesquisa	54
3.1. Na Escola da Praça, o ponto de partida	54
3.2. Um olhar para o Alto da Rua	58

3.3. Nas proximidades do parque: um contraponto.....	61
--	----

CAPÍTULO II – ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: RITOS E MITOS .62

1. Das cores e formas das escolas	63
1.1. A Escola da Praça	66
1.2. A Escola do Alto da Rua	69
1.3. A Escola do Parque	70
2. Das salas de aula: pequenos mundos organizados	72
2.1. A composição das turmas das primeiras séries	73
2.2. Laços de amizade como critério de agrupamentos.....	77
2.3. Diversidade, (pré)conceitos e (pré)ocupações	78
2.3.1. Um projeto político-pedagógico articulado.....	82
3. Dos ritos e mitos cristalizados	86
3.1. O ritual diário da formação das filas	89
3.2. Os arranjos espaciais.....	92
3.3. Uma rede de olhares	94

CAPÍTULO III - ESCOLA PÚBLICA: COMPLEXO DE MÚLTIPLAS RELAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES101

1. A escola como espaço social	101
1.1. Bourdieu: a escola como campo social	102
1.2. Bernard Lahire: as práticas culturais	105
1.3. Elias: a escola como uma sociedade de indivíduos	108
2. A gestão escolar na perspectiva ético-estética do cuidado	111
2.1. Acolhimentos	117
2.2. Ofício de professor.....	120
2.3. Da sala dos professores (professores?) ao Projeto Político-Pedagógico Escolar..	121
2.4. Ser professor na escola da rede privada	126

CAPÍTULO IV – TRAMAS PEDAGÓGICAS

1. Infância, família e escola na sociedade contemporânea	133
1.1. Escola e Família: caminhos que se entrecruzam	147
1.1.1. Relações intergeracionais	151
2. Ser criança na escola	155
2.1. Brincar, só na hora do recreio!	158
2.2. Brincar e aprender: relações com o saber	160
2.2.1. Toninho e sua tenda de lona preta	161
2.2.2. Carlos, o menino-juiz: entre o chicote e o gibi	162
2.3. Entre a creche e a “escola de gente grande”	169
2.4. Partilhar: o momento do lanche	172
2.4.1. A fome de Jéssica	174
3. Diálogos e protagonismos infantis: os sentidos de ser criança na escola.....	175
 CONCLUSÃO	 182
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 193
 ANEXOS.....	 201

RESUMO

A tese intitulada **A escola das crianças**, aborda a questão do sentido da escola para as crianças no início do processo de escolarização obrigatória. A pesquisa procura dar visibilidade às "Redes de Significações", como perspectiva teórico-metodológica, constituidoras da escola como espaço público. Foram elencadas as múltiplas interações constitutivas do espaço-tempo escolar, produtoras de significações, os contextos socializadores das crianças, famílias e escolas, na sociedade contemporânea. A partir de um estudo de caráter etnográfico, foi possível observar as "Relações com o Saber" das crianças nas três escolas pesquisadas, situadas nos Bairros Cidade Baixa e Centro de Porto Alegre, RS. Os argumentos foram construídos a partir de diferentes abordagens que se complementam: pesquisa bibliográfica e de materiais empíricos variados, entrevistas com crianças de primeiras séries, suas respectivas professoras, demais profissionais da educação e seus pais/mães/avós. Na tessitura das "Tramas Pedagógicas" constata-se que os sentidos da escola na vida da criança são múltiplos e que os espaços socializadores da criança: família e escola, ao circunscreverem as possibilidades de experiências do universo infantil, por vezes limitam o seu desenvolvimento. Também foi possível ressaltar a urgência de reflexões que apontem para a construção de políticas públicas educacionais, onde a criança possa ser respeitada em seus direitos fundamentais: criança aluna; criança que brinca sempre, em qualquer lugar e em qualquer série, em casa, na escola, no recreio, na entrada e na saída, com colegas e professores; criança na creche, no jardim, na pré-escola, na primeira, segunda, e tantas e tantas outras séries, na praça, no parque, no alto da rua, porque o sentido de ser criança é "criançar". E se essa escola não existe, que se possa, com elas, inventar! É preciso que a criança seja respeitada em seu ofício de aluno na escola e fora dela!

PALAVRAS-CHAVE: Criança - Escola - Família - Sociedade Contemporânea - Tramas Pedagógicas

RÉSUMÉ

Cette Thèse intitulée "A escola das crianças" (L'école des enfants), traite la question du sens de l'école pour les enfants au début du processus de la scolarisation obligatoire. La recherche a le but de rendre visible les "Réseaux de Significations", dans une perspective teórico-metodologique, constructrices de l'école en tant qu'espace publique. Ils ont été listés les multiples interactions constitutives de l'espace-temps scolaires, productrices de significations, les contextes socialisateurs des enfants, des familles et des écoles, dans la société contemporaine. A partir d'une étude de caractère ethnographique, il a été possible d'observer les "Rapports au Savoir". Les enfants dans les trois écoles recherchées, placées dans le quartier < Cidade Baixa >, de Porto Alegre, Rio Grande do Sud. Les arguments ont été construits à partir de différentes approches que se complémentent: recherche bibliographique et d'outils empiriques variés, enquêtes auprès des enfants de premières, leurs respectives enseignants, d'autres professionnels de l'éducation et leurs parents/mères/grands parents. Dans la tessiture des trames pédagogiques on a constaté que les lens de l'école dans la vie de l'enfant sont multiples et que les espaces socialisateurs, familles et l'école. Circonscrire les possibilités des expériences de l'univers infantile, peut par fois limiter sons développement. Il a été aussi possible rejaillir l'urgence des réflexions pour une construction de politiques publiques scolaires, dont l'enfant puisse être respecté dans leur droits fondamentaux: l'enfant étudiant; l'enfant qui joue toujours, n'emporte où et dans n'importe quelle classe, chez lui, à l'école, en récréation, à l'entrée et à la sortie, avec leur collègues et professeurs; l'enfant dans la crèche, en maternelle, alphabétisation, en première, seconde, et tant et tant d'autres classes, dans la place, dans le parc, dans le sommet de la rue, parce qu'il s'agit du sens d'être enfant. Pourtant, si cette école n'exite pas, Il faut, l'inventer! Ll faut que l'enfant puisse être respecté dans son métier d'élève à l'école et en dehors d'elle!

PAROLE-CLÉ: Enfant - École - Famille - Société Contemporaine - Trames Pédagogiques.

A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena. (ELIAS, 1994, p. 30).

"Mundo"... a ser entendido de modo ainda mais vasto do que como espaço em que as coisas se tornam públicas: como o espaço em que habito e que deve apresentar um rosto decente. Espaço em que a arte também surge naturalmente do espaço em que tudo o que é possível aparece. (ARENDETT, 2002, p.154).

O silêncio é assim a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é "um", para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, 1993, p.14).

UTOPIAS: para voltar a pensar em coisas lindas!

O texto nasce fruto das reflexões de minhas memórias e dos encontros que a vida oportunizou: criança-aluna desde a tenra idade; criança-filha de pais educadores; criança-amiga das brincadeiras nas ruas. Nascimento de muitas indagações a respeito da própria vida e das partilhas organizadas pelo convívio social. Afinal, *um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos*¹. Como professora-aluna - de um tempo em que fervilharam as lutas sociais pela democracia neste país, cujo compromisso educacional extrapolara os muros da escola - o interesse da pesquisa e os estudos teóricos necessários para pensar os problemas humanos, aliaram-se aos desafios de circunscrever os lugares destinados à educação da infância e os significados construídos por seus sujeitos.

Ao apresentar o texto final da tese "**A escola das crianças**", gostaria de fazer alguns comentários relacionados à minha necessidade de *voltar a pensar em*

¹ Tomo emprestado aqui o poema **Tecendo a manhã de João Cabral de Melo Neto**, utilizado como epígrafe da Introdução do livro "Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano" (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.15): **Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito dele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entregando para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.**

coisas lindas. Antes, proponho a leitura do trecho da trilha musical *Vale Encantado*, de Osvaldo Montenegro², que conta assim:

Quando anoitece no Vale Encantado, fica só um fiozinho de luz vermelha lá no horizonte. (...) A linha vermelha puxa uma carruagem cheia de estrelas, onde está a Deusa dos Sonhos e seu pó mágico, que faz a gente sonhar coisas lindas.(...) Quando vocês forem grandes e acharem que a vida não é linda, pensem em coisas lindas. Mas pensem com força, com muita força, (...) Brincar na chuva, boneca nova, boneca velha, bola grande, mar verde, submarino amarelo, fruta molhada, banho de rio, guerra de travesseiro, boneco de areia, princesas, heróis, cavalos voadores... Ih! Já tá anoitecendo no Vale Encantado! Dorme em paz, minha criança querida. Vamos pensar em coisas lindas até o amanhecer.

Durante o período de duração do Curso de Doutorado, muitos foram os momentos com que me deparei com esta vontade de *voltar a pensar em coisas lindas...* para *pensar com força...* e acreditar na possibilidade de construção de um *outro mundo possível*³. Um mundo construído por relações humanas e fraternas. Um mundo que acolha as pessoas e as considere legítimas nas diferenças: crianças e idosos, homens e mulheres. Um mundo que compartilhe as experiências ético-estéticas de valorização da vida. Um mundo que afirme: *o direito universal a uma educação emancipatória; o pleno e inalienável direito à educação pública, gratuita, de qualidade social para todos(as)*. Um mundo que exija *a garantia de acesso e permanência, e o direito de aprender na escola* e que considere *a democratização dos conhecimentos e saberes em benefício de toda a Humanidade*. Um mundo que rechaça *qualquer forma de privatização e mercantilização da educação, da ciência e da tecnologia*. Um mundo que condene *a apropriação ilegítima dos saberes populares e dos conhecimentos das comunidades nativas*. Um mundo que reafirme *a centralidade da educação para os*

² MONTENEGRO, Osvaldo. **Pensar em coisas lindas**. Trilha musical *Vale Encantado*. Warner/Chappel. (Compact Disc).

³ O Fórum Mundial de Educação, ocorrido de 28 a 31 de julho de 2004 em Porto Alegre, RS, Brasil, organicamente articulado com o Fórum Social Mundial justifica-se *porque para outro mundo possível uma outra educação é necessária*.

direitos humanos, a justiça e a paz. Enfim, um mundo que lute, adote e defenda os princípios da Terceira edição do Fórum Mundial de Educação:

1. A educação é um direito humano prioritário e inalienável, por toda a vida.
2. Esse direito é essencial para o acesso aos demais direitos, para a construção de valores solidários, para a emancipação e o exercício da cidadania.
3. As políticas públicas devem assegurar a concretização desses direitos.
4. Os estados têm a obrigação de garantir de forma universal e gratuita, sem discriminação ou exclusão, o pleno direito à educação pública emancipatória, em todos os níveis e modalidades.

Voltar a pensar em coisas lindas ... foi a maneira que encontrei para dizer das vivências e procuras que se colocam, implícita e explicitamente, nesta tese que pretende afirmar “A escola das crianças”!

INTRODUÇÃO

... para compreender, para sentir e amar a obra (...), devemos lançar-nos no centro, no âmago, no ponto central em que tudo se origina e adquire sentido: e eis que encontramos a palavra esquecida ou rejeitada, a alma.

(BACHELARD, 2003, p. 5)

Para a escrita do texto final desta tese, encontrar a alma que *inaugura*, que é a *potência inicial*, que é a *dignidade humana*, conforme Bachelard (2003, p.06), significa reconhecer que mesmo que a *"forma" fosse conhecida, percebida, talhada em "lugares-comuns"*, antes da luz poética interior ela seria um simples objeto para o espírito. Mas a alma vem inaugurar a forma, habitá-la, *comprazer-se nela*. Então, já não dá mais para pensá-la como um simples relato de algo vivido no passado. É preciso presentificá-la, revivê-la inteiramente, assim fazendo, dar a mim mesma a possibilidade de novos espantos.

"A escola das crianças" é tecida pelas significações constituídas nas/pelas interações das pessoas, que a configuram como espaço social⁴, e possibilita as crianças construírem sentidos para suas vidas escolares. Se a escola tem sentido para a vida das crianças, ela constitui-se como um espaço-tempo de crescimento e valorização humanos, do cuidado e da educação do "SER", das aprendizagens e das relações com o saber.

⁴ A escola compreendida como espaço social fundamenta-se nas idéias de: Bourdieu (capital social), Elias (a sociedade dos indivíduos) e Lahire (a cultura dos indivíduos), pois ambos afirmam que os espaços se constroem pelas múltiplas relações existentes no mundo, seja a nível macro quanto a nível micro-sociais.

. Fios que contornam o objeto de pesquisa

Ao entrar na primeira série do Ensino Fundamental, legalmente, por volta de sete anos de idade, as crianças brasileiras são acolhidas por educadores que representam este espaço, previamente, organizado e regrado. Precisam aprender as lógicas do seu funcionamento, durante as quatro horas diárias em que convivem com adultos profissionais e com outras crianças, diferentes de sua família e rede de relações, considerados, desde então, como sujeitos de direitos iguais. Com os olhos de criança, um lugar diferente da sua família e uma rede de relações sociais passa a ser construído. É um momento especial: as crianças que chegam; as famílias que as enviam; a escola que as recebe; a sociedade que se responsabiliza por socializar seus conhecimentos e promover a continuidade da vida.

Como estamos acolhendo estes *recém-chegados* no universo escolar? Existe uma *pré-ocupação* da sociedade como um todo em preparar o mundo para receber as crianças? Hannah Arendt (2002, p.121) afirma que o *milagre da liberdade* está inserido no fato de *poder iniciar*. Este *está inserido no fato (Factum) de que todo homem [e toda a mulher], ao nascer, ao aparecer em um mundo que estava aí antes dele e que continuará a ser depois dele, é, ele mesmo, um novo início*.

Convencida de que a pesquisa em Educação permite que se compreendam algumas situações - datadas e localizadas num determinado momento histórico - esta sempre será considerada uma aproximação do real. Com Hannah Arendt (Op. Cit., p.154), também *não creio que possa haver qualquer processo de pensamento sem experiência pessoal. Todo pensamento é "re-pensado": ele pensa depois da coisa*. Procurei pensar **A escola das crianças** em sua complexidade, através de uma *escuta sensível*, tal como Barbier (1998, p. 190) a conceitua. Ou seja, como uma *Abordagem*

Transversal referenciada na *teoria psicossociológica existencial e multirreferencial*, supondo que *em qualquer situação educativa haja três tipos de escuta: científico-clínica, poético-existencial e espiritual-filosófica*. Ao pesquisador e/ou educador que adote a lógica da *abordagem transversal*, a *escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir* no processo de construção do objeto de pesquisa.

Aventurar-se ao diálogo e reflexão a respeito do universo escolar é penetrar no mundo de sentidos construídos nas múltiplas experiências sociais, na diversidade de culturas de sujeitos singulares, atravessamentos de relações de poder e de saber característicos da vida dos seres humanos. A escola é um espaço social configurado por suas vivências e coerções; cotidianos estruturados e normatizadores; formadores de subjetividades e de objetividades que potencializam regulações e emancipações. Espaço de ambigüidades e de sentidos produzidos na e para a escola por parte dos sujeitos que transitam entre instituições. Espaços que se relacionam com suas comunidades locais e globais. Lugares de valorizações construídas, historicamente, pelas tantas gerações imbricadas em suas diversidades culturais.

Por ser lugar de sentido para tantas pessoas é complexo, assim como a própria sociedade e as relações que a constituem. Originariamente *complexus*: o que tece em conjunto e do verbo latino *complexere*: abraçar. Morin (1997) define a unidade do pensamento complexo: *é una e múltipla e comporta em si a multiplicidade, assim como a multiplicidade comporta a unidade como tudo que é humano*.

A escola não é a mesma para todos. Seu sentido muda conforme as posições das pessoas na sociedade. Como exemplo, Craidy (1998) em sua Tese de Doutorado demonstra que a passagem dos meninos de rua pela escola, muito pouco alteram suas formas de vida em sua cultura. A Dissertação de Mestrado de Miriam

Lemos (2002), sobre meninos de rua, aponta para o sentido da escola como praticamente inexistente porque o projeto de vida deles é pobre de sentido, é projeto de morte. Uma das falas elencadas por Lemos (Op. Cit., p. 135) ilustra a cultura de rua: *as três coisa mais importanti prá nós: rua, drogas e morte.*

Entretanto, para Toninho, um dos sujeitos da presente pesquisa, cuja história escolar será apresentada no corpo do texto, a escola é o único lugar em que se sente protegido, tem amigos e pode dormir. Conforme sua própria fala, a escola permitiu a ele a aprendizagem das operações matemáticas, o que lhe possibilita fazer o troco e na sua própria fala: - *não deixar ninguém me passar pra traz.* Entre um sono e outro, este menino que é o responsável financeiro de sua família, aprende os saberes veiculados pela escola conforme suas necessidades diárias de sobrevivência. Ele também apresentou a preocupação com a vida nas ruas, suas artimanhas e estratégias para driblar a morte.

. Fios que perpassam experiências e revelam tramas

A coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa foi feita em três escolas: duas pertencentes à rede estadual de ensino, aqui denominadas **Escola da Praça e Escola do Parque** e uma pertencente à rede privada, a **Escola do Alto da Rua**. As três escolas localizam-se nos bairros Cidade Baixa e Centro de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha das escolas foi realizada à medida que à multiplicidade de fatores necessários para responder as indagações iniciais foram se apresentando. Ou seja, no decorrer das primeiras constatações, emergentes na primeira escola - a Escola da Praça - consolidaram-se alguns aspectos, os quais forjaram a procura por outra escola - a Escola do Alto da Rua - de caráter confessional e privada; por último, a necessidade de realizar um contraponto em uma terceira escola - a Escola

do Parque - também da rede pública, com características semelhantes e localizações próximas, no intuito de observar as especificidades e diferenças relativas ao objeto de pesquisa encontrado nas três escolas.

Desta maneira, os relatos orais, as entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, os questionários, as observações feitas em sala de aula e demais espaços das escolas, as visitas familiares, assim como as análises e reflexões, ao serem apresentados como **fios de experiências entrelaçados** (coloridos, diferentes, espessos, fragmentados, imaginados) permitem a composição de belos tecidos ou grandes nós nas **tramas pedagógicas**. Tal qual o trabalho das "mães rendeiras", na habilidade do manejo de inúmeros e coloridos fios em seus colos, ao tecerem as tramas que desenham as surpresas da arte e forjam sentidos às existências de suas vidas e de suas famílias, a opção pela perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações - *RedSig*⁵ - possibilitou a conjugação do verbo ESTAR: eu; eu e tu; eu e nós; nós e nós; nós e nós todos.

Para a composição do texto da tese foi necessário puxar os primeiros fios de um grande emaranhado. Nos **contornos metodológicos**, apresento as lembranças das significações da escola na vida pessoal e os primeiros alinhavos que abriram às perguntas, desencadeando o cenário e as pessoas que entrelaçaram a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Na promoção da tessitura do objeto de pesquisa foram alinhavadas reflexões sobre as inquietações: o que resta de uma escola que não é mais da tradição e nem da utopia, e vive um presenteísmo? Por que estudar o passado e para que projetar o futuro? Estas questões não têm sentido se não houver o encontro entre o passado e o futuro. É preciso possibilitar o estudo do passado, da tradição,

⁵ Elaborada pelo grupo CINDEDI/USP/Ribeirão Preto, e aprofundada nos Caminhos Metodológicos da Tese.

entendendo o presente como o (re) criar, o (re) apropriar-se de saberes acumulados historicamente pela humanidade.

As características educacionais no Brasil, de hoje, apontam para um país onde o projeto da Modernidade não foi totalmente realizado com um problemático processo de escolarização. O Brasil moderno é um Brasil marginal. Conseqüentemente, o caráter marginalizador de uma modernidade tardia, não integralizadora, apresenta a escola como parte desta não integração. As políticas públicas brasileiras, situadas no interior de uma sociedade elitista e de alarmantes desigualdades sociais, no tocante às questões educacionais, apresentam como alternativas à educação da infância brasileira, o seu caráter dual: escolas públicas e escolas privadas. Olhar para a escola brasileira na contemporaneidade, considerando-a como espaço social, portanto, espaço de relações protagonizadas por seus sujeitos locais, significa elencar os seus contrastes e ambigüidades.

Para o desenvolvimento da pesquisa, eger as duzentas e cinco crianças entrevistadas, estudantes da primeira série do Ensino Fundamental, das três escolas pesquisadas, significou estar com elas, com seus sete professores, supervisores escolares e demais profissionais da educação, no período de 2001 a 2004. Na transitoriedade de suas idas e vindas, no caminho da escola para a casa e da casa para a escola, no diálogo com sua família - cerca de 35 visitadas em suas residências (Escola da Praça e Escola do Parque) e 98 retornos de questionário elaborado para os familiares da Escola do Alto da Rua - e com as pessoas com as quais convivem, dentro e fora da escola. Neste período de intensa mobilização, alguns aspectos podem ser historicizados, com o intuito de apresentar certa organicidade ao pensamento e ao próprio texto.

Gilberto Velho (1978) em seu olhar antropológico pondera acerca das

descontinuidades vigorosas entre o mundo do pesquisador e outros mundos a serem conhecidos, para os quais dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos.

No processar das significações construídas nas/pelas múltiplas interações da escola na vida das pessoas - crianças, educadores, familiares - tornou-se fundamental APRENDER a conjugar os verbos: CONVIVER e CUIDAR, que tornam possível o EDUCAR. Cada nó da trama representou este COMPARTILHAR humano, onde o sentido de ser criança na escola é CRIANÇAR⁶, e o sentido de FAZER escola é (re) inventar e (re) criar os FAZERES e SABERES cotidianamente.

As **tramas pedagógicas** apresentam a escola como um espaço social de múltiplos encontros. Espaço social situado num tempo de inúmeras histórias que permite aos que dela participam vislumbrar a multiplicidade de aprendizagens entrelaçadas em seus diversos campos, constituidores da subjetividade dos seres humanos sem, no entanto separá-los, porque é o sujeito em sua inteireza que vai que chega que é acolhido nas escolas.

. Fios que circunscrevem espaços e dialogam com autores

Para abraçar o pensamento complexo é necessário romper com o pensamento linear, totalizador e de causa-efeito em ciências sociais, para dar lugar à complexidade inerente à convivência e ao pensamento humano na sua expressão mais genuinamente humana. Nossas incompletudes movimentam-se nas águas da incerteza e das possibilidades de compreensões geradas no processo de interações e de construção de *RedSig*. Ou seja, a substituição da lógica linear de causa e efeito inerente ao

⁶Expressão retirada de um dos poemas de Mário Quintana. O sentido da expressão para esta tese é o de que a criança em seu "ofício de aluno" (CHAMBOREDON & PREVOT, 1983), protagoniza o lugar e justifica a necessidade de ser respeitada naquilo que é constitutivo de seu SER, o brincar.

paradigma antropocêntrico, gestado na Modernidade, para uma entrega ao paradigma da complexidade, que nos constitui e constitui nossas relações com o mundo, permite aproximar o universo escolar e entrecruzar o balanço das Relações com o Saber que ali são produzidas e/ou reproduzidas.

Charlot (1997) aponta para uma questão direta: *o aluno que fracassou estudou ou não estudou? O aluno que obteve sucesso estudou ou não estudou?* Ressalta que para haver relação com o saber, interessa que haja atividade intelectual, pois sem ela não há aprendizagem. A questão não é só o professor ensinar, mas também o aluno aprender. É o professor quem deve organizar e criar instrumentos para o aluno aprender. Ele deve organizar a atividade intelectual dos alunos para que estes possam tramar as suas relações com o saber. A paixão do professor com o saber é contagiosa. Qual é a relação com o saber do professor? Qual é a cultura geral do professor? Para aprender é preciso ter desejo e saber que alguém já teve este prazer. Nas escolas pesquisadas, quais são as condições objetivas que o professor tem para trabalhar? Como é o convívio deste com os demais colegas de profissão?

Na linha de pesquisas de nível microssociais, coincide o trabalho de Bernard Lahire (1997:20), cujo viés de pensamento é o de encontrar nas crianças de classe popular as *razões do improvável*, ou seja, *o que as leva ao sucesso escolar*. Para a descrição dos resultados de sua pesquisa, o sociólogo francês organizou as configurações familiares tendo em vista cinco temas: *as formas familiares de cultura e escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar, e as formas familiares de investimento pedagógico*. Ao visitar as cerca de trinta e cinco famílias das crianças pesquisadas, procurei observar estes temas e

relacioná-los às tramas pedagógicas, assim como seus níveis de letramentos⁷.

As vinculações com o saber para ambos os autores, Charlot e Lahire, são estabelecidas através das significações atribuídas por seus sujeitos ao mesmo tempo sociais e singulares. Neste universo social e escolar é que as crianças se constituem e são constituídas como sujeitos sócio-históricos e como sujeitos do saber, protagonizam a escola como espaço de relações e constroem sentidos para estas que extrapolam os muros da instituição escolar.

Como o campo teórico de aplicação da *RedSig* é o da Psicologia do Desenvolvimento que dialoga com o campo educacional, procurei entrelaçar outras discussões uma vez que a própria perspectiva da *RedSig* propõe considerar os múltiplos pontos de vista constitutivos de um objeto. Dentre tais dialogias destaca-se aquelas vindas: da Sociologia, fundamentadas principalmente nas contribuições de Norbert Elias (*A sociedade dos indivíduos*) e Pierre Bourdieu; da Sociologia da Educação, Bernard Lahire (*A cultura dos indivíduos*) e Bernard Charlot; da Antropologia (Geertz, Velho e Fonseca); da Filosofia Política (Hannah Arendt); da Filosofia-Epistemologia, Gaston Bachelard e Edgar Morin; e das discussões do campo específico da Educação, principalmente das pesquisas com crianças, Cléopatre Montandon, Régine Sirota, Jacques Bernardin, Manuel Sarmiento, William Corsaro, dentre outros.

Ao percorrer a perspectiva etnográfica foram elencadas as significações do espaço-tempo escolar no movimento da vida local dos sujeitos participantes da pesquisa: crianças, mães/pais/avós, educadores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e demais fontes de informações, protagonistas vivos das escolas como espaço de relações sociais e de saberes. Assim, para compreender como as crianças "sentem" a

⁷ No sentido que Leda Tfouni (1995) trabalha. Como prática sócio-cultural incorporada de leitura e escrita.

sua escola, principalmente, naquilo que experienciam cotidianamente, também foi ressaltada a importância do acontecimento, do presente⁸ pensado na sua existência e materializado na presença dos outros, nas tensões entre o educar e o cuidar. Impõe-se, portanto, um olhar ético-estético sensibilizado para perceber a complexidade do objeto de estudo.

As pesquisas realizadas na França, por Charlot e equipe, a respeito das “Relações com o Saber”, apontaram para diversos significados estabelecidos pelos estudantes para irem à escola e obterem sucesso e/ou fracasso, onde puderam desconstruir alguns determinismos ligados às situações sócio-econômicas e inventariar a complexa rede de relações de saber e com o saber⁹. A partir de tais estudos, redimensionei as questões básicas daquela metodologia, para o alvo da minha pesquisa da seguinte maneira:

- 1) Para a criança que inicia seu processo de escolarização: - Quais são os sentidos de ir para a escola? - Por que estudar ou não na escola? - Quais são os sentidos de aprender na escola e fora da escola?
- 2) Para os docentes: - Quais são os sentidos de ir para a escola trabalhar, ensinar coisas, suas relações com o saber e com o aprender?
- 3) Para os pais ou mães ou avós: - Quais são os sentidos de enviarem seus filhos/as para escola todos os dias?

⁸ Do latim *praesente* quer dizer o *estar-aí*, que contém o passado e o futuro, que não exclui os mundos da tradição e nem os vindouros.

⁹ Tive a oportunidade de realizar um estágio de estudos em Paris, na modalidade "bolsa sanduíche", fornecida pela CAPES, no período de janeiro a julho de 2003, sob a orientação do professor Bernard Charlot, em sua equipe ESCOL, e estudar a teoria das relações com o saber, expressas metodologicamente, através dos *balanços de saber*.

Procurei construir os "balanços de saber" dos estudantes e professores, percorrendo os ensinamentos de Charlot e sua equipe, articulando as questões acima e as seguintes:

- 1) Desde que nasci aprendi muitas coisas, na família, na escola, com os amigos. Com quem aprendi? E agora, o que acho importante aprender? Que papel atribuo à escola nas aprendizagens?
- 2) Como estou me "sentindo" na escola?

A última questão foi complementada por mim durante a realização da pesquisa, uma vez que percebia que as respostas que eu obtinha das perguntas anteriores, construídas pela equipe ESCOL, remetiam às representações e pensamentos que afirmavam as significações construídas nos espaços circunscritores onde as crianças viviam, sedimentados em discursos distanciados das vivências infantis. Por exemplo: "Eu venho para a escola para ler e escrever", é uma resposta automatizada pela criança, cristalizada nos discursos presentes na realidade social, quando na verdade suas relações com a leitura e escrita nem sempre tinham sido construídas, significadas pela própria criança, para obterem sentido em suas vidas. Estas respostas, apesar de importantes, não satisfaziam minha necessidade de entender como as crianças "sentiam" ¹⁰ a experiência

¹⁰ O silêncio como horizonte, como iminência do sentido (...) nos aponta que o fora da linguagem não é o nada, mas ainda sentido. Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido sempre pode ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é "fundante". Desse modo, nessa nossa reflexão, procuramos indicar as várias pistas pelas quais alcançamos esse princípio da significação: o silêncio como fundador. Paralelamente, aprofundamos a análise dos modos de se apagar sentidos, de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça. (ORLANDI, 1988, p.13). Sugiro também ver o capítulo que discute sentido, significado e significação. Esta questão será melhor trabalhada nos contornos metodológicos.

vivida.

Pesquisar sobre o momento da entrada da criança no mundo escolar é reconhecer o caráter plural, complexo e multidimensional deste objeto de pesquisa. Envolve pensamentos diferentes e divergentes, antagônicos e consensuais, configuradores da sociedade atual. Tal qual a tessitura de uma manhã, faz-se necessário aguçar todos os sentidos humanos: ouvir, cheirar e sentir o seu frescor; tomar gosto ou amargar; imaginar-se lá; é permitir-se (re) criar o lugar! São emaranhados de fios, coloridos ou não, que o pesquisador precisa desembaraçar. Trazer para a discussão, em forma de vozes, criação de metáforas, caminhos teórico-metodológicos, para construir, junto com o leitor, uma atitude reflexiva a respeito da **Infância: na família, na escola e na sociedade contemporânea**, enquanto constitutivos dos **sentidos das escolas para as crianças**. Este é o sentido da tese!

CAPÍTULO I

EMARANHADOS: LUGARES E PROCURAS

*O que tento traduzir-vos
é mais misterioso,
emaranha-se nas próprias raízes do Ser,
na fonte impalpável
das sensações¹¹.*

¹¹ J. Gasquet citado por Merleau-Ponty no livro: L'Oeil et l'Esprit. Paris: Gallimard, 1964, a respeito da obra de Cézanne: "Ce que j'essaie de vous traduire est plus mystérieux, s'enchevêtre aux racines mêmes de l'être, à la source impalpable des sensations" (tradução da autora).

1. Contornos metodológicos

A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage.

A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas.

Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submete a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preserva a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do 'outro' e de si mesma.

(ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.25).

1.1. Enredamentos e significações da escola na vida pessoal: encontros das lembranças e alinhavos da pesquisa

Sou filha da Escola Pública. Meu coração bate mais forte quando penso em entrar pelos portões de tantas escolas: as da imaginação, as das utopias, as das lembranças, mas também aquelas onde trabalhei, onde fiz amigos, onde aprendi mais que saberes. Bate meu coração com saudades dos tempos em que, de manhãzinha, realizava o mesmo ritual: o uniforme, o laço de fitas nos cabelos, o cheirinho do café, o rádio ligado, a caminhada familiar até o Colégio “São José”, cujo percurso reunia, de casa em casa, as tantas companhias.

Foi na pequena cidade de Concórdia - situada na região Oeste de Santa Catarina, terra onde a colonização italiana é preponderante - o lugar onde vivi minha infância e minha juventude no convívio familiar. Daqueles momentos guardo no coração o sentimento de gratidão e saudades. Por certo, alguns foram vividos com mais

intensidade, são rapidamente trazidos para a memória, enquanto outros ressignificaram-se. Porém, parece-me impossível apenas passar pela experiência escolar, sem dela guardar recordações. Alguns fragmentos do vivido serão aqui descritos, a fim de articulá-los a algumas reflexões, no diálogo com autores, com as memórias e com os sujeitos participantes da pesquisa.

Com dois anos de idade, duas calcinhas dentro da lancheira que carregava nas costas, iniciavam minhas primeiras experiências escolares. O conteúdo da lancheira devia-se ao fato de sempre “furar a telha”. Fato significado em tons de brincadeira, principalmente por meu pai, que guardou em sua memória, dentre outras, esta história para contar. Daquele tempo em que freqüentei o “jardim de infância” do Colégio São José, onde estudei até o ingresso no 2º grau, recordo-me dentre tantas lembranças: da hora do sono, realizado em colchonetes dispostos no chão da sala, onde ouvíamos histórias de literatura infantil; da cara constrangida de meu irmão mais velho e meu primo, que entravam na minha sala de aula para cumprirem o castigo que lhes havia sido dado pela professora.

Foram tantos anos vestindo a camiseta branca e azul, a saia preguiçada, a meia branca três quartos, o sapato preto e muita, mas muita garra para defender o nome do colégio nos jogos escolares, nos desfiles comemorativos e nas rodas de amigos. A vida da escola é a vida vivida, dia após dia, por pessoas de corpo, de alma e de coração, que dão sentido para a existência escolar, há tantos anos.

Concomitantemente, a rua era o lugar do encontro. Ali nos reuníamos para combinar as tantas brincadeiras e, na seqüência, cada quintal propunha milhares de situações: acampamentos aos finais de semana; corridas de bicicletas com direito a cobrança de ingressos; venda das frutas das "nossas" árvores (cada criança era dona de

uma árvore de fruta de seu próprio quintal); um sistema bancário era organizado com toda a hierarquia que fosse possível; peças teatrais com direito a palco e tudo. Nossas brincadeiras reuniam dezenas de crianças. A vizinhança inteira participava. Os adultos nos auxiliavam na organização, e tudo fluía com muita liberdade. Sabíamos que todos nos cuidavam e assessoravam, desde as brincadeiras, até as tantas quedas. O que nos mobilizava era o prazer!

Envolvida em toda essa vivência infantil, aprendi a ser educadora. Ora ensinando as bonecas a memorizar os conteúdos que aprendia na escola, avaliados através das provas escritas e orais; ora na observação da atuação de meus pais, ambos professores, e de minhas tias. A propósito, as mulheres de minha família, na maioria são professoras. Coincidência ou não, nos encontros familiares este assunto não deixa de se fazer presente e gerar longas discussões.

Como eu gostava quando alguma professora do ‘pré’ ou da ‘primeirinha’ faltavam! Lá ia eu, nos meus treze/quatorze anos, com alguns desenhos mimeografados e livros de histórias, seguidos de orientações de domínio de classe, exercitar minhas primeiras tentativas como ‘profe’. Naquela época era “normalista” da FEAUC¹². Recordo-me do tempo especial dedicado ao estágio supervisionado, no último ano do Curso de Magistério de 2º grau (1982). As observações das professoras no sentido de aprender a ensinar e ter domínio de classe, preenchendo fichas e posteriormente regendo a classe, era a expressão da maior felicidade. O objetivo era aprender a ser professora, a dominar as técnicas, a controlar a disciplina da turma, a respeitar os horários e, principalmente, a ENSINAR.

Com a auto-estima elevada, o coração cheio de sonhos, a certeza de que a

¹² Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense. Concórdia – SC.

escolha pelo exercício do Magistério me faria feliz, entrei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Era 1983, mês de março, quando a ida para Florianópolis se fazia realidade. Um mês de muito choro e saudades das pessoas que havia deixado para trás. A magia da ilha ia me encantando em conjunto com os autores que eu ia estudando. As rupturas com alguns valores aprendidos faziam-se necessárias. Perguntava-me: - Como eu não havia aprendido a querer entender as crianças no processo de APRENDER? Ao estudar Piaget, Freinet, Montessori e outros, entendia que cada cultura construía suas próprias lógicas de convivibilidade, e que as práticas educativas na infância me encantavam enquanto projeto social, na mesma proporção das indignações que sentia.

As revoltas que surgiam no descortinar do pensamento de alguns sociólogos e filósofos, principalmente de Marx, e das *leituras de mundo* vindas de Paulo Freire, exigiam a definição pela militância política em partido de esquerda. A participação no movimento pelas 'Diretas Já!', o "Fora Collor", a luta histórica do DCE pela garantia dos direitos da Universidade pública, gratuita e de qualidade, foi contornando um outro desenho para o campo educacional. Percebia que o compromisso político com a educação era maior do que as técnicas educacionais para atingir alguns fins específicos. A educação passou a ser o meu espaço de luta pela justiça social.

Recentemente, este sentimento encontrou âncora na leitura do livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, do chileno Humberto Maturana (1999). Pois, além de complexificar o conceito de AMOR, como fundamento biológico do humano - *respeitar o outro na sua legitimidade* - o autor discute o seu compromisso de trabalho junto à sociedade chilena, uma vez que os investimentos sociais pela sua educação foram públicos, guardou em sua formação, a necessidade de retorná-la em forma de trabalho para melhorar a sua nação. No início de sua explanação coloca a

seguinte questão: A educação atual serve ao Chile e à sua juventude? Para explicitar tal questionamento, lança suas reflexões a partir de um paradigma “biocêntrico”, onde a emoção é considerada o fundamento biológico das relações vividas na cotidianidade, sendo a ciência um fato cultural, e a vida o centro. Poderíamos nos perguntar: A Educação atual “serve” ao Brasil, da infância à idade adulta? O investimento público com a educação, enquanto direito de cada cidadão, é também fator de formação para o sentimento de compromisso com a sociedade brasileira?

Com a conclusão da graduação em 1986, iniciava oficialmente minha trajetória profissional com a escola pública. Trazia junto com o diploma de Pedagoga habilitada para Supervisão Escolar, as experiências de infância, os estágios de magistério e da pedagogia, um ano de trabalho num colégio particular de Florianópolis e um enorme desejo/compromisso pelas questões educacionais. Retornei ao oeste de Santa Catarina - na cidade de Xaxim - onde fui acolhida como “uma família”. Lugar onde vivi muitos conflitos, angústias e violências, mas também onde germinaram muitos dos questionamentos que até hoje realizo. Durante quase seis anos de trabalho na E.E. de 1º e 2º Graus Profª “Neusa Massolini”, tive a oportunidade de enriquecer minha experiência pelos trânsitos nas diversas áreas do saber: pré-escola, alfabetização, matérias específicas para a formação de professores no Curso de Magistério – Ensino Médio. Posteriormente, através de Concurso Público para o Magistério de Santa Catarina, em 1990, assumi o Serviço de Supervisão Escolar na mesma escola.

O olhar que havia construído sobre o universo escolar, precisava ser redimensionado. Se antes tinha uma amplitude de visão nos limites das salas de aula, agora precisava enxergar de fora, o todo das práticas que ali aconteciam. Destaco desta experiência, o primeiro ano de trabalho, quando no período matutino era "professora-alfabetizadora", e no vespertino "tia" de uma turma de pré-escola. Vivia naquele

momento o cruzamento das discussões sobre as finalidades da pré-escola, principalmente propedêuticas e, as aplicações de uma metodologia de alfabetização "Método de Cartazes de Experiências"¹³.

Aliado ao concurso, neste mesmo ano, estive a conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização, realizado também na UFSC, em Florianópolis. Como monografia de final de curso, pesquisei as "Concepções sobre alfabetização de professores alfabetizadores, da região Oeste de Santa Catarina". Apresentava-se uma problemática com relação ao processo alfabetizatório das crianças, bastante convergente com os discursos pedagógicos daquela época: as carências culturais e econômicas eram as grandes responsáveis pelo percentual de 50% de reprovação das crianças da 1ª série do Ensino Fundamental.

As principais funções atribuídas aos especialistas em educação eram frutos de discussões sistematizadas no documento da Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, implementadas a partir dos anos 90. O intuito era articular a comunidade: pais, alunos, professores e serviços gerais, para a construção do Projeto Político Pedagógico Escolar (PPPE). A tarefa era grande e a responsabilidade crescia, pois a escola que tínhamos e a escola que queríamos não possuía muita visibilidade para o conjunto da discussão que abarcávamos. No entanto, foi uma caminhada bastante interessante para uma grande escola como aquela. Chegavam-nos muitas revelações do valor atribuído ao espaço escolar, vindas de diferentes direções e exigindo mudanças, principalmente pedagógicas. Passamos a discutir e alçar vôos em tentativas de práticas interdisciplinares.

¹³ Era constituído de um conjunto de cartazes de textos com pretextos para alfabetizar silabicamente. Cada cartaz trazia um desenho que inspirava um texto curto e as sílabas que compunham a determinada família silábica.

O contato com grupos de outras regiões do estado para as discussões das experiências que realizávamos, principalmente no enfrentamento das discussões acerca da alfabetização e pré-escola, foi o que me encorajou a solicitar transferência de cidade. Em 1992, no município de Chapecó, atuei como Supervisora Escolar numa escola pequena, localizada num bairro da periferia, destinada ao Ensino Básico. Diante do quadro real que a E.E. “Saad A. Sarquis” possuía, meu trabalho, em conjunto com a direção da escola, foi o de fazer uma leitura dos desejos e dificuldades de cada profissional - nos momentos em que seu tempo de presença permitia abordá-los - assim como, dos desejos dos estudantes e dos pais/mães e apresentá-los à comunidade escolar. Construímos o Projeto Político Pedagógico Escolar a partir das discussões que, em assembleias, definíamos como prioritárias.

Movida por certo espírito aventureiro, no ano de 1995, deixei Santa Catarina para morar no Mato Grosso. Iniciei meu trabalho como profissional em permuta numa escola da rede estadual, em Sinop – MT. Cheguei à cidade em dia de luto municipal. Havia morrido seu colonizador. Naquele dia, inúmeras histórias de seus feitos eram lembradas, o que me deixava um tanto curiosa, face às interrogações que seu papel de desbravador e de construtor de fortunas me suscitava. Fui apresentada ao grupo de profissionais e aos estudantes, iniciando minhas atividades com novas expectativas, uma vez que o sistema de ensino daquele estado se diferenciava quanto às atribuições de minha função. E, no plano pessoal, gestava minha filha.

Poucos dias após o nascimento de Ana Júlia, fui convidada para participar do processo seletivo e trabalhar no Curso de Pedagogia da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), realizando minha vontade antiga de trabalhar com formação de professores. Junto ao Departamento de Pedagogia, ainda na condição de permuta, integrei ao GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e

Cidadania). Em 1997, participei do Concurso Público para o Quadro Efetivo da UNEMAT, na área de Educação Infantil e Alfabetização. Na mesma época havia recebido a resposta positiva quanto ao ingresso no Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sem direito à liberação, o departamento articulou os horários condensando disciplinas, o que permitiu minha mudança para Porto Alegre e a realização do curso.

Na Dissertação de Mestrado¹⁴, investiguei, através de um estudo de caráter etnográfico, a alfabetização entrelaçada pelas múltiplas faces que tecem a rede de significações, que a promovem ou a represam. Contextualizei o espaço sócio-econômico e os processos pelos quais se forjam as práticas sócio-culturais, de uma sociedade iletrada, e produtora do analfabetismo. Naquele campo relacional, as estruturas econômicas propiciaram que se fabricassem, em pequeno espaço de tempo, cidades ao longo da Floresta Amazônica, local onde se situa Sinop, a qual denominei "cidade fabricada". Através da constituição de histórias de vida de crianças, em processo de alfabetização, filhas de mães analfabetas, pude apontar para algumas características próprias daquele mundo analfabetizado. Resgatei a importância de políticas públicas para a alfabetização e o desenvolvimento do letramento e relacionei o ciclo de represamento escolar com o ciclo da madeira. Apontei seus pontos de extravasamento, ou seja, as possibilidades de superação observadas. Procurei demonstrar que o analfabetismo não é produzido por um único fator, mas que resulta do entrelaçamento de inúmeros fatores que constituem suas "redes de significações". Estas redes vão desde as estruturas sócio-econômicas até as vivências cotidianas, em confronto com a experiência escolar.

¹⁴ Ver citação nas referências bibliográficas.

O tempo dedicado à pesquisa que resultou minha Dissertação de Mestrado, constituiu-se num processo intenso e contínuo de aproximações, interações e aprendizagens da dinâmica da vida das pessoas. Aquelas crianças e suas mães: todas analfabetas e com diferentes níveis de participação na cultura letrada, sem terem freqüentado nenhum banco escolar, ao mesmo tempo em que apresentavam suas histórias de vida, justificavam a necessidade da escolaridade para seus filhos. Esta situação me fascinou e contribuiu para pensar a continuidade das investigações. Meu sentimento de educadora permaneceu mobilizado à voltar o olhar para a escola, na busca do enfrentamento de inquietações e questionamentos surgidos, seja de minha experiência, seja da literatura especializada, que progressivamente, venho adentrando.

Como horizonte para a atual pesquisa, os cenários da região da floresta, seus encantos e desencantos, cederam espaço à bela cidade de Porto Alegre/RS, especificamente o Bairro Cidade Baixa¹⁵. Procurei construir novos olhares para velhas questões, no cruzamento das significações contemporâneas da escola enquanto espaço público, no movimento das águas profundas que movem a história do espaço escolar e nos sentidos construídos pelas crianças através de suas múltiplas interações.

Ao entrelaçar as vozes que compunham o cenário da alfabetização, para além dos muros da escola, a concepção de Redes de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al. 1997), a qual acompanhava à distância, permitiu naquele momento vislumbrar inúmeras dimensões constitutivas da problemática apresentada. Aliou-se daí, a necessidade de refletir com mais atenção, na presente tese, os sentidos da escola na vida das crianças no início do processo de escolarização obrigatória. Para tanto, foi preciso me apropriar das discussões, atualmente realizadas pelo grupo de pesquisas

¹⁵ Bairro de Classe média onde habitam muitos intelectuais e artistas, reúne vida noturna e vida cultural. Próximo ao Centro, possui o charme de casas antigas associado ao da vida boêmia nos inúmeros bares freqüentados, sobretudo por jovens e por populações de culturas alternativas.

CINDEDI - Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - coordenado pela professora Clotilde Rossetti-Ferreira e demais profissionais pertencentes ao mesmo, as quais serão sinteticamente explicitadas a seguir.

1.2 Entrelaçamentos: a perspectiva teórico-metodológica das Redes de Significações

A perspectiva teórico metodológica da Rede de Significações (*RedSig*) foi construído em longo período de pesquisas e discussões com autores contemporâneos, nacionais e internacionais. Na história/percurso do CINDEDI está a prática de intercambiar com inúmeros profissionais, dentre eles os da Creche Carochinha – COSEAS - USP.

Em 1994 o Projeto "Adaptações de bebês à creche" deparou-se com *o desafio de analisar uma situação de encontro entre contextos diversos (família/creche/trabalho), onde várias pessoas estavam direta ou indiretamente envolvidas, cada qual com suas perspectivas próprias*. O grupo passou a ***explorar os diversos prismas de análise possíveis***, fizeram elaborações e sistematizações com ***novas maneiras de investigação que propiciassem uma visão original, dinâmica, inclusiva a respeito do processo***. Assim nasceu o que hoje o grupo formula como a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.16).

No entender do grupo, *a forma mais habitual de investigação dos processos de desenvolvimento humano, em seus variados contextos, tem sido analisar os modos como determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais cotidianas*. As **interações** que se dão **dentro delas, são especialmente focalizadas: a importante e complexa relação** entre a **família**, as

educadoras e a escola, ao compartilharem o cuidado/educação da criança¹⁶ (Idem, 2004, p.15).

Os grifos foram propositais, uma vez que permitiram localizar, conceitualmente, os lugares e rupturas epistemológicas concebidas pelo grupo, tais como: ciência, educação, pesquisa, desenvolvimento humano, dentre outras. Os termos desenham os contornos metodológicos e remetem aos autores que embasaram os estudos do grupo (Vygotsky, Wallon, Valsiner, Bakhtin, Brockmeier e Carbaugh, Brofenbrenner, Bruner, Gergen, Harré e Langenhove, Spink); falam do compromisso ético com a qualidade do atendimento à educação e o cuidado da criança; apoiam-se no diálogo entre teoria, pesquisa e práxis. Penso que a tentativa de deslocar a perspectiva da *RedSig*, inicialmente pensada no campo psicológico da Educação Infantil, para o contexto educacional é, além de possível, altamente enriquecedor, dada a natureza complexa de ambos os campos de atuação.

A busca por paradigmas adequados para analisar *a complexidade de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual*, elencados como fundamentais para a integração da visão dialética e discursiva da "metáfora da rede", encontra no *processo marcado por interações cheias de contradições, conflitos e confrontos*, abertura à diversidade, às múltiplas perspectivas possíveis, às várias vozes que ecoam, consideradas uma tendência atual nas ciências humanas e sociais, exatas e biológicas, referenciadas em Thomas **Kuhn** (1962) e Edgar **Morin** (1996). (Op. Cit, p.16).

À composição de elementos acima descritos, o grupo denomina **matriz sócio-histórica**, cuja *natureza semiótica e polissêmica*, encontram concretude e atualização, *continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações*

¹⁶ Grifos da autora.

(Idem, p.17). Esta perspectiva integra de forma dinâmica elementos diversos e contempla as micro e macro dimensões de maneira evolutiva e histórica, superando-se assim as falsas polaridades existentes entre: biológico/natural e social, universalidade e singularidade, permanência e ruptura, determinismo e indeterminismo, emoção e cognição, corpo e mente, interno e externo, semiótico e concreto, sujeito autônomo ou assujeitado. Contradição, conflito ou oposição são constitutivos dos fenômenos em estudo. No que tange ao objeto de estudo da presente tese, as falsas polaridades acima citadas complementam-se com: Educação Infantil e Ensino Fundamental, ser criança e ser aluno, brincar e aprender, ser educador e ser professor, formar e educar, ensinar e aprender, cuidar e educar, dentre outras.

O desenvolvimento humano é compreendido como processo, como constante devir das situações, cujas novas reconfigurações, ao mesmo tempo, são constantes. O jogo figura-fundo, dá a idéia de movimento, aponta os limites e possibilidades para o comportamento humano, com emergência de novas emoções e significações. Com as contribuições de **Waddington** (1957) e **Valsiner** (1987), o grupo do CINDEDI aprofunda as questões referentes ao tempo simultâneo das reconfigurações das redes, principalmente do conceito de *constraints*, denominados por **circunscritores ou circunscrição**. Estes são propostos como configurações *que tendem a emergir mais facilmente como figura, com exclusão de outras, demarcando assim certas possibilidades e certos limites aos processos de significação e aos papéis ou posições a serem atribuídos ou assumidos por pessoas nas situações*. Ou seja, não são todos os elementos pessoais, históricos, culturais e contextuais, em sinérgica interação, que circunscrevem as redes. São determinados e indeterminados. Há unidade na diversidade.

A perspectiva da *RedSig* pressupõe as múltiplas dimensões temporais, considerando que tudo o que acontece é sempre situado em um contexto espaço-

temporal e que *o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização, por sua vez, compõem um binômio indissociável*. O tempo é entendido como impresso nos indícios que marcam o contexto, estando inscrito nos espaços, contribuindo para dar sentido à situação. É possível verificar *evidências multitemporais, com a presença de uma história vivida, ou seja, de um passado que está ativo no presente*. O passado pode ser atualizado *por meio dos significados inscritos nos tipo de organização espacial, nas práticas discursivas, nas formas de relações, etc., evocando, atuando e contribuindo de um modo criador para configurar o aqui - agora*. As pessoas na situação dimensionam *a articulação dos tempos passado e presente, juntamente com os planos e metas, (re) dimensionam a perspectiva futura*. Assim, o aqui - agora das situações existe numa *plenitude temporal* que é sensível e visível. Por meio dessa visibilidade, ainda entende-se que é possível identificar sinais mais complexos do tempo histórico propriamente dito. Isto é, *indícios da marcha do tempo*, marcas da atividade criadora do homem, signos dos diferentes períodos históricos, a diversidade de épocas superimpostas (Bakhtin, In : op. cit., 2002, p.27).

Portanto, entrar na vida escolar, tomando por base esta multitemporalidade assumida pela perspectiva da *RedSig*, significa entrar em um espaço-tempo relacional construído no processo de constituir-se em redes interligadas: com os outros, consigo próprio e com o mundo social. Este movimento entrecruza os diferentes momentos históricos presentes nos acontecimentos do tempo presente, mas constituídos pelas histórias singulares e da tradição. Os tempos, em suas múltiplas manifestações, contemporaneizam as relações e configuram os espaços de significações da escola e a constituição de sentidos de “ser criança na escola”. Estes tempos são definidos da seguinte maneira (op. cit, 2004, p.27):

- A) **Tempo presente ou microgenético** - "envolve as situações do aqui - agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas".
- B) **Tempo vivido ou ontogenético** - "refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização, sendo compartilhadas por parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. Esse é o território do *habitus* (Bourdieu, 1989), isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas".
- C) **Tempo histórico ou cultural** - "é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. É a escala do tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem o interdiscursivo ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo".
- D) **Tempo prospectivo ou orientado para o futuro** - "integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes".

Tendo em vista os entrecruzamentos dos tempos acima apresentados, a visibilidade dos mesmos, no que concerne a atual pesquisa, complementam-se nos momentos do convívio da criança, nas interações e relações que estabelece nos espaços de dentro e de fora da escola: seus dizeres, seus fazeres, seus gestos, seus comportamentos, seus movimentos e suas expressões corporais. Aqueles aspectos do fazer pessoal que dizem de si, de sua história, de seu entorno dão significado para o ir e vir para a escola e retornar à família, quando é este o lugar de destino.

Contudo, os diferentes momentos históricos e ideológicos produziram e cristalizaram pensamentos e escolas com múltiplas significações. O contemporâneo das práticas pedagógicas escolares mescla-se de passados e vive num presenteísmo, cujas

perspectivas de futuro perdem seu sentido, se ancoradas em concepções que desconsiderem as práticas locais próprias da cultura, mas que precisam garantir principalmente à classe popular o acesso à escola em seu sentido clássico. Adaptá-las tão somente ao mercado consumidor e as leis que regem o plano econômico mundial, significam aniquilar parte de seu sentido, no que tange à formação de relações humanizadoras e de diálogo. Por isso, pesquisar o sentido da escola na vida das crianças no momento do início deste processo toma um caráter complexo e só é possível no entrelaçamento de seus múltiplos fatores e no caráter de incompletude de tal processo.

Ao concordar com o pensamento de que ao fazer pesquisa os dados não são "dados" e, sim, resultado de um processo bastante complexo de construção, o qual ocorre na relação do pesquisador com o evento pesquisado, fui seduzida pela perspectiva teórico-metodológica da RedSig. Como a apreensão das "Redes de Relações Significativas"¹⁷ é feita pelo pesquisador, num processo contínuo e complexo de articulação de diferentes elementos, alguns momentos precisam ser respeitados, para que não se caia em um *reducionismo* e/ou em um *relativismo absoluto*.

Num primeiro momento, o pesquisador "mergulha" na situação, procurando observar a situação como um todo. Com uma "visão panorâmica" é possível *delinear os significados e sentidos na situação investigada*, cujas anotações vão sendo realizadas em um *diário de campo* procurando desde então, especificar: *quem* participa dos episódios; *o que, onde, quando e como* ocorrem. Esta vivência inicial proporciona ao pesquisador uma *fundamentação empírica* para sistematizar tanto a coleta de dados quanto à definição do foco de pesquisa. Alguns eixos temáticos podem ser escolhidos, a partir de tais observações iniciais. No segundo momento, o pesquisador procura

¹⁷ Como denomina Barbosa (2004, p.132) em seu comentário "Compromisso com a complexidade" no mesmo livro da RedSig (ROSSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

organizar os procedimentos de coleta de dados, que podem ser bem amplas e que tornem possíveis as análises posteriores.

Um dos primeiros enfrentamentos teóricos que emergiram da realização da pesquisa, diz respeito à busca de compreensão dos conceitos de sentido e significação, algo considerado em aberto pelo próprio grupo de estudos da *RedSig*, o qual procurei estudar e passo a apresentar o que pareceu pertinente com o objeto de estudo que venho construindo.

2. Sentido, significado e significação: aproximação teórica dos conceitos

2.1. Dos sentidos do silêncio

Orlandi (1988, p.11-12), apresenta os *sentidos do silêncio* como fio condutor do livro "As formas do silêncio - no movimento dos sentidos", onde ressalta que para os estudos da linguagem, faz-se necessário compreender que: *1. há um modo de estar no silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Ou seja, nas próprias palavras há silêncio; 2. O estudo do silenciamento como algo colocado em silêncio, mostrando que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do "implícito".* A autora chama a atenção que a *significação implícita* apresentada por Ducrot (in: op. cit, 1972) aparece - e algumas vezes se dá - como sobreposta a uma outra significação. Ou seja, *o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio (...)* contrariamente ao que relega-se ao

silêncio como "resto" da linguagem, é considerado como *fator essencial como condição do significar*.

No silêncio, o *movimento* e a *relação incerta entre mudança e permanência, se cruzam indistintamente*. Não há *um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que nos fica à mão quando aprofundamos a compreensão do modo de significar do silêncio*. A noção de censura pensada a partir da noção do silêncio pode ser alargada para *compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos*. Porém, afirma a autora, *a força corrosiva do silêncio (...) faz significar em outros lugares o que não "vinga" em um lugar determinado. O sentido não pára, ele muda de caminho*. (op. cit., p.13).

Para Pêcheux (in: op. cit., 1993:20) o discurso é um efeito de sentidos entre locutores. Para haver compreensão, enquanto *efeito de sentidos* é preciso compreender que *o sentido não está (alocado) em um lugar específico, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas as quais constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos*.

Para Orlandi (op. cit, p.21), falar em "efeitos de sentido" é aceitar-se estar no jogo, na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos. *Daí a necessidade do equívoco, do sem-sentido, do sentido "outro" e, conseqüentemente, do investimento em "um" sentido*. Portanto, não é possível falar em apenas um sentido para a escola na vida das crianças. É preciso falar em sentidos múltiplos, pois são múltiplas as relações que as crianças estabelecem com a escola. Assim como, é preciso falar em escolas porque são diversas as relações que se constroem no e com o espaço escolar, este entendido como espaço social. E,

consequentemente, são infâncias que se entrecruzam nos espaços - tempos escolares e familiares, criando e construindo sentidos de ser e estar na escola.

Estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isto faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas (...) O silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significativa por excelência, um continuum significativa. O real da significação é o silêncio. (op. cit, p.24-31).

Com ou sem palavras, as crianças interpretam o mundo escolar: *tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)*. Nas relações constituídas com o simbólico *qualquer matéria significativa fala*, isto é, é remetida à linguagem (sobretudo verbal) para que lhe seja atribuído sentido. Sendo a relação da criança com o sentido, sobretudo numa relação necessária, onde *significar não tem exterior*, pode-se pensar o silêncio, quando se pensa o "avesso da estrutura", sem o binarismo, sem as oposições e regras estritas e categóricas. Quando se pensam radicalmente não os produtos, mas os *processos de significação*, isto é, o *discurso*. Nesta perspectiva *o silêncio não fala*. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: *no silêncio, o sentido é*. (op. cit, p.33).

Ainda percorrendo o pensamento de Orlandi (1988, p. 33-36), a linguagem seria, então, a *conjugação significativa da existência e é produzida pelo homem, para domesticar a significação*. Ela supõe a *transformação da matéria significativa por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis*. Seria matéria e forma. *A significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos*. A linguagem tornaria visível a significação, a fala transformaria a própria natureza da significação, onde através do discurso, *o sentido se faz em todas as direções*. Os conceitos discursivos como "interdiscurso" (memória do dizer), "intertexto" (relação entre textos), "relação de sentidos", o atestariam. *A significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável*. Os

sentidos sendo *dispersos, se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio*. A materialidade do sentido, para a autora, *não é indiferente aos processos de significação e a seus efeitos: o silêncio significa de modo contínuo, absoluto, enquanto que a linguagem verbal significa por unidades discretas, formais*.

Portanto, as formas do silêncio podem ser categorizadas como: a) o silêncio fundante e b) a política do silêncio (silenciamento). *A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que - como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito*. Ou seja, ao ser dito, ele estará, necessariamente, não dizendo "outros" sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. *Dizer e silenciar andam juntos*. Há uma *declinação política da significação, que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer "uma" coisa, para não deixar dizer "outras"*. Ou seja, *o silêncio recorta o dizer*. Esta é a sua *dimensão política*. Essa dimensão política do silêncio está assentada sobre o fato de que o silêncio faz parte de todo o processo de significação (*dimensão fundante do silêncio*). Sem silêncio não há sentido, porque *o silêncio é a matéria significativa por excelência*. Para Orlandi, se a linguagem produz a *sedentarização dos sentidos, as palavras representam já uma disciplinação da significação "selvagem" do silêncio*. Ou seja, *a produção verbal serve para a administração (gestão) do sentido*. O dizer como ato que *domestica o significar serve à asserção, à unificação do sentido e à unicidade do sujeito*. Ressalta a autora que *é importante insistir em que o silêncio não se define como tal só por sua relação à parte sonora da linguagem, mas à significação, ou melhor, à relação significativa som/sentido*. (op. cit, p.48-69).

O silêncio aqui não significa *a ausência de sons ou de palavras*. Trata-se

do silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação. A hipótese é de que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço "diferencial" da significação: "lugar" que permite à linguagem significar. Entretanto, não é do silêncio em sua qualidade física de que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante. É a instalação do limiar do sentido de que falamos. A partir desta concepção de silêncio, enquanto condição de significação, que resulta a constatação de que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido. (op. cit, p.70-71).

A reflexão sobre o silêncio abre perspectiva para uma forma de conceber a questão discursiva. Ela permite compreender melhor a questão da incompletude constitutiva da linguagem, pois há uma relação importante entre o silêncio, a incompletude e a interpretação. Neste sentido, Orlandi (2004, p.11-13) afirma que *esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha. (...) o dizer é aberto.* É só por ilusão que se pensa poder dar a "palavra final". O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso (não há sentido sem silêncio) e esta incompletude é função do fato de que *a linguagem é categorização dos sentidos do silêncio, modo de procurar domesticá-los.* O silêncio é sentido contínuo, indistinto, horizonte possível da significação. Portanto, os sentidos não são indiferentes à matéria significante, *a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc.* Não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa.

Penso que um olhar sobre o sentido temporal e ontológico do Ser no

mundo, tal como estudou Heidegger, possa ser interessante para ampliar esta discussão.

2.2. Aos silêncios do sentido

Martin Heidegger (1927) debruçou-se sobre a questão do *sentido do ser*, em "Ser e Tempo", traduzido para o Brasil em 2000, o que passou a ser considerado "um marco na caminhada do pensamento pela história do ocidente". Na apresentação da obra, Leão resgata do filósofo a expressão: *arte de pensar é dada por um modo extraordinário de sentir e escutar o silêncio do sentido, nos discursos das realizações*. No pensamento, afirma o apresentador, não somos apenas enviados a remissões e referências. Não está na semântica ou na sintaxe a originariedade do pensamento. *Uma paixão mais originária do que toda semântica ou qualquer sintaxe, a paixão do sentido, toma posse de nosso ser e nos faz viajar por dentro do próprio movimento de referir, de remeter, de enviar.*

O que é o sentido do ser? Pergunta-se o autor acima referido, sendo esta a questão central da sua obra. Sempre procuramos responder esta pergunta dando uma definição direta e cabal do ser; sempre nos esforçamos por apreender-lhe o sentido, dentro de uma determinação imediata e exaustiva de seu uso e de sua significação. Mas todas estas tentativas e esforços terminam num fracasso. Por isso, tentamos sempre de novo, buscando caminhos indiretos através da filosofia, da ciência, da arte e da religião, ou mediante as ordens do conhecimento com seus modelos, da ação com seus padrões, e do sentimento com suas vivências. E fracassamos novamente. *É que o ser não somente não pode ser definido, como também nunca se deixa determinar em seu sentido por outra coisa nem como outra coisa. O ser só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo.* Também não pode ser comparado com algo que tivesse condições de determiná-lo positivamente em seu sentido. *O ser é algo derradeiro e*

último que subsiste por seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido. (op. cit, p. 14).

Pensar o sentido do ser é escutar a realidade nos vórtices das realizações, deixando-se dizer para si mesmo o que é digno de ser pensado como outro. O pensamento do ser no tempo das realizações é inseparável das falas e das línguas da linguagem com o respectivo silêncio. E se dão muitas falas. A fala da técnica, a fala da ciência, a fala da convivência, a fala da fé, a fala da arte. Pois a fala do pensamento é escutar. Escutando, o pensamento fala. A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer. No silêncio, o sentido do ser chega a um dizer sem discurso nem fala, sem origem nem termo, sem espessura nem gravidade, mas que sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa. Aqui o discurso simplesmente se cala por não ter o que falar e, neste calar-se, tudo chega a vibrar e viver na originalidade de sua primeira vez. **É o tempo originário do sentido.** (op. cit, p. 15).

Os homens falam para responder e são para falar. Quando terminam de falar deixam de ser. Pois um laço extraordinário entrelaça morte e sentido no tecido da existência humana: vigor silencioso de uma mesma essência, presença serena do mesmo nada criativo. O homem é o ser que fala mesmo quando não fala e cala, recolhendo-se no silêncio do sentido, assim como é o ser que morre e vive, recolhendo-se à temporalidade da existência. A fala remete para além ou aquém das palavras, mas este remeter não é semântico nem sintático. É o silêncio do sentido. A fala só fala para e por calar. A palavra essencial, sendo a essência da palavra no tempo das realizações, é apenas silêncio. Por isso, não há nada nem além nem aquém da palavra, só se dá mesmo o nada. E não se trata de um nada negativo, nem nada que se esvai e contenta em negar tudo sem negar a si mesmo em sua negação. Trata-se de um nada criativo, um nada que

deixa tudo originar-se: a terra, o mundo, a história, os homens, com todas as negações e afirmações. É um nada que constitui a estrutura *ser-no-mundo*. (op. cit, p. 15).

Na busca pelos sentidos da escola na vida das crianças, a atitude da pesquisadora é de uma *escuta sensível* (BARBIER,1998). Esta escuta pressupõe os movimentos constitutivos do ser-criança na experiência cotidiana (M. PONTY, 1994) do universo escolar: com relação à vida, à existência, ao humano em desenvolvimento, aos saberes produzidos pela humanidade e socializados nos processos educativos, aos saberes aprendidos pelos estudantes enquanto relações de vínculos intra e extra escolares.

Portanto, os sentidos apresentam-se também nos não-sentidos e nos espaços-tempos de silêncio e fala, nos gestos e nos movimentos corporais, nos fazeres e nas aprendizagens. Os desenhos, as brincadeiras, os passeios entre as carteiras dos colegas, o passar por entre buracos de cercas, são contornos dos protagonismos infantis que solicitam, do mundo adulto, maior sensibilidade e preparo para permitir que as infâncias extravasem os sentidos escolares, para além do enquadramento aluno/a-na-escola.

3. Encontro dos sujeitos e lugares da pesquisa

3.1. Na Escola da Praça, o ponto de partida

Escolhi, inicialmente, uma Escola Estadual, localizada no Bairro Cidade Baixa de Porto Alegre, atualmente, por mim denominada **A Escola da Praça**, pelos seguintes motivos: por receber as crianças de várias procedências da cidade; por

representarem uma diversidade de condições sócio-econômicas e culturais; por encontrar algumas crianças experimentando pela primeira vez o universo escolar, outras oriundas de diversas formas de Educação Infantil, bem como das classes de pré-escola da própria escola.

Meu primeiro contato com a Escola da Praça foi realizado no ano de 2002, tendo continuidade em 2003. Como o interesse em pesquisar os sentidos que as crianças constroem para a escola em suas vidas, no início do seu processo educacional, ou seja, na entrada da primeira série do Ensino Fundamental, possuía como critério inicial a diversidade de histórias vividas na Escola Pública Estadual, escolhi esta escola para iniciar a coleta de dados.

O desafio desta pesquisa foi o de realizar um estudo de caráter etnográfico no sentido proposto por Geertz (1978), Velho (1978) e Fonseca (1999). Como ponto de partida, procurei observar as crianças, estudantes da primeira série do Ensino Fundamental, nas múltiplas atividades propostas pela escola, seja em sala de aula ou no seu exterior, tendo em vista as considerações de Marre (1991: 111-113):

*Não basta um número de indivíduos, é preciso que este número expresse de maneira diversa, mas inter-relacionada, a trajetória sócio-econômica do grupo social pesquisado (...) dois critérios qualitativos necessitam ser mencionados: **primeiro: o de diversificação da amostra; segundo: o de saturação** (grifo da autora).*

Da **Escola da praça**, local onde realizei meu primeiro "mergulho" da pesquisa empírica, destaco alguns procedimentos metodológicos e fontes de dados: 03 entrevistas com a supervisora escolar; conversas informais com as duas professoras das primeiras séries, ressaltando que as mesmas permaneceram nos anos seguintes com as primeiras séries e como sujeitos da pesquisa; observações da rotina diária, em horário integral, de duas salas de aula de primeira série, durante quatro meses em 2002 e

durante quatro meses em 2003; conversas e entrevistas com as duas professoras e as crianças das referidas turmas; organização de uma sala com ambiente alfabetizador e materiais de leituras, desenhos e pinturas diversificados em 2003, para trabalhar com os alunos; seleção de perfis de alunos para visitas às famílias; visitas e entrevistas com pais, mães e/ou avós, responsáveis pelas crianças; pesquisa em fichários na secretaria; acompanhamento de atividades das crianças em outras dependências da escola; observações do funcionamento da escola como um todo.

Nas semanas que se sucederam, procurei seguir as indicações de Howard Becker (1994), ao tratar sobre a pesquisa nas ciências humanas, cujo "modelo artesanal de ciência" permite que se invente, crie e recrie procedimentos capazes de auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Na perspectiva antropológica, seguindo a mesma linha de pensamento de Velho (1978) e Geertz (1978), procurei observar as recomendações de Cláudia Fonseca (1999): para quem o *contexto histórico e social* dos sujeitos é colocado em relevância e o *movimento interpretativo, indo do particular ao geral*, permite ao pesquisador criar um relato etnográfico. Como forma de ilustrar o método etnográfico, Fonseca (Anped, 1999:14-15) referencia seu trabalho sobre a organização familiar em vilas populares de Porto Alegre, desdobrando-o em seis etapas: 1) *estranhamento*, 2) *esquematisação*, 3) *desconstrução*, 4) *comparação*, 5) *sistematização do material* e 6) *a aplicação do novo modelo para a interpretação dos comportamentos e atitudes*. Como maneira de registrar acontecimentos, falas, mapas genealogias, interpretações do pesquisador sugere a adoção de um *diário de campo*¹⁸. A partir das considerações de Fonseca (1999), construir um estudo de caráter etnográfico significa, dentre outras,

¹⁸ *Diário de Campo* segundo fala de Cláudia Fonseca (aula, FACED, 1998) é um caderno simples onde o pesquisador relata tudo o que observou, o que lhe chamou mais a atenção, os fatos concomitantes ao relato em si. Na seqüência de relatos algumas notações começam a repetir-se, sendo elas sublinhadas e observadas com mais atenção. Desta maneira, o uso de gravadores, filmadoras e demais instrumentos de coletas de dados podem ser dispensadas. Os registros são realizados no final de cada observação e servem de espaço para qualquer anotação do pesquisador.

considerar que *cada caso não é um caso*, mas uma particularidade social e historicamente construída.

Daquele primeiro contato com a Escola da Praça realizado no ano de 2002, em diante, as anotações, observações e idéias foram compondo meu Diário de Campo.

Algumas impressões iniciais puderam ser assim registradas:

O prédio da escola é cercado por muros pintados pelos alunos. No portão de entrada fica um guarda. Muitas crianças e adolescentes circulam pelos corredores. Apresentei-me e fui encaminhada para a sala da direção, onde havia uma reunião entre alguns pais de alunos. Solicitaram que eu esperasse no corredor. Fiquei lendo o mural, onde havia afixada uma página de jornal de 1975, cuja matéria relatava que o prédio da escola sofrera um incêndio e a comunidade o teria reconstruído.

Nestes minutos em que esperava a supervisora escolar, responsável pela minha recepção, várias foram as minhas impressões: as salas de aula, localizadas em prédios de dois pisos, com carteiras enfileiradas produziam um barulho infernal. Eu me perguntava: - Como seria possível haver alguém estudando naquele momento? - Que turbilhão é este que a gente chama escola? Entrei na biblioteca, não havia ninguém para atender. Havia poucos livros e estes eram mal organizados. Em seguida, passou um menino correndo e o guarda o chamou. Ele mandou o guarda tomar "naquele lugar" e saiu correndo. O guarda, com acenos de cabeça, resmungou: - "e ainda vêm os pais e querem reclamar da escola"! Um grupo de meninas adolescentes passou por mim, uma delas quase me derrubou, após um esbarrão, seguindo sem pedir desculpas. O pátio, com grama alta, muito mal cuidada, é, consideravelmente grande. Havia um lugar no pátio onde ficavam os brinquedos para crianças menores, tipo uma praçinha, estava com ares de abandono. (DC 03/09/2002).

Após o primeiro mergulho no universo escolar, alguns aspectos começaram a chamar a minha atenção. Percebia que a organização interna da escola, no que se refere às primeiras séries, fundamentava-se em paradigmas construídos na Modernidade, mas que não aconteciam enquanto práticas político-pedagógicas. As crianças, consideradas no conjunto da escola, como sujeitos universais, homogêneos e categorizados através de estigmas referentes ao pertencimento em classes sociais, concentravam-se de alguma maneira, conforme estes princípios, em salas de aula excludentes e de relações com o saber problemático.

A convivência na Escola da Praça incitava meu olhar em direção ao alto da rua. Estariam lá, as crianças vizinhas da Praça? Este questionamento surgia, na medida em que eu vinha constatando que as crianças que freqüentavam a Escola da Praça, vinham de diversos e distantes lugares da cidade. Por que esta situação acontecia? Onde estudariam as crianças vizinhas da escola? Por que apenas um terço das crianças estudantes da escola moravam no bairro? Seria alguma forma de descrédito em relação à Escola Pública? Seria uma primeira constatação de que a classe social determina as escolhas das escolas? Por outro lado, por que as crianças da Escola da Praça vêm de tão longe? O que esperam da escola? Em que acreditam? Quem as acompanha no ir e vir da família à escola e da escola à família? Que caminhos as crianças percorrem para chegar até escola?

Passei, então, a procurar respostas a estas indagações em conversas informais e em entrevistas com profissionais. Como havia escolhido a escola do alto da rua para minha filha estudar e muitos dos seus colegas eram moradores do bairro Cidade Baixa, localizada nas proximidades da Escola da Praça, percebi que esta escola poderia ser um local acolhedor para a continuidade da pesquisa.

3.2. Um olhar para o Alto da Rua

O objetivo da pesquisa na Escola do Alto da Rua é de apresentar uma das escolas de opção das famílias, cuja possibilidade financeira permite investir na escolaridade dos filhos, através da matrícula destes em escolas da rede privada de ensino. Retomo as primeiras inquietações encontradas na Escola da Praça e procuro lançar um olhar para a Escola Alto da Rua, onde apresento suas articulações pedagógicas e alguns fios de reflexão quanto à desigualdade social brasileira, produtora de dualidades de escolas: Escola Privada e Escola Pública. Não pretendo entrar na

especificidade desta dualidade, mas penso que o caráter de descrição etnográfica revelará a problemática a ser enfrentada por nós, sociedade brasileira. Ou, se não enfrentarmos esta realidade, continuaremos a negar à criança brasileira o acesso aos princípios da tão almejada Escola Republicana, e continuaremos a reproduzir, socialmente e institucionalmente, a sociedade injusta, desigual e cada vez mais violenta tal como temos hoje.

Diante dos questionamentos que fazia a partir da convivência com a Escola da Praça e direcionando meu olhar em direção ao alto da rua, perguntava: Por que esta situação acontecia? Onde estudam as crianças, vizinhas da escola? Por que os moradores do Bairro Cidade Baixa¹⁹ não colocam os filhos na Escola da Praça? Passei, então, a procurar respostas para as indagações. Redimensionei meu olhar e percebi a escola, não mais como mãe, mas como alguém com vontade de enfrentar, mesmo que minimamente, a dicotomia das questões relativas à escola pública para pobres, e a escola privada para ricos.

As desigualdades passaram a ser desvendadas em diversos aspectos: procedência, classe social, estrutura familiar, propostas pedagógicas, nível de escolaridade dos pais, número de irmãos, mobilizações da vida escolar, recursos didáticos e de estrutura objetiva, oferecidas pela escola, motivos que levavam os pais/mães, assim como eu, a optarem pelo pagamento da escola particular, como esta, e, conseqüentemente, a não luta integral pela garantia do direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

¹⁹ O Bairro Cidade Baixa situa-se em local privilegiado da cidade de Porto Alegre, pois está próximo ao Centro e é muito bem servido quanto a linhas de transporte público vindos de praticamente todas as regiões da cidade. É visto pelas pessoas como um Bairro de classe média alta onde moram e circulam pessoas escolarizadas, estudantes e profissionais da Universidade, além de ser neste bairro o local de manifestações políticas da cidade. Há um certo respeito quanto ao tipo de pessoas que circulam pelo bairro e aspectos relativos a segurança ou não-violências.

Neste contexto, iniciei minha pesquisa na Escola do Alto da Rua. Fui acolhida, como nas outras escolas, pela equipe de supervisão escolar, que discutia o PPPE/2001-2004, e abraçava suas propostas, sonhando com a sua realização, no movimento de uma escola que se abre à comunidade, que processa a inclusão, que diminui a distância entre ela e a Escola da Praça, por exemplo. Fui convidada para apresentar o projeto de pesquisa aos professores e especialistas da área da educação da Escola, numa das reuniões pedagógicas de quarta-feira. Após a autorização da direção para o desenvolvimento da pesquisa, lancei o convite às quatro professoras de 1ª série para participarem, com suas respectivas turmas, deste trabalho de pesquisa. Todas se disponibilizaram, respondendo com total adesão ao projeto.

Os procedimentos para coletas de dados foram adaptados conforme as características das turmas e também no fluir das observações e participações que fazia com as atividades. Realizamos um cronograma para que eu fosse apresentada para as crianças e para que pudesse convidá-las a participarem da pesquisa. Como todas elas aceitaram o desafio, enviei um Termo de Consentimento Livre (Anexo 1) para os responsáveis pela criança para ser assinado, juntamente com um questionário para os 98 pais/mães ou responsáveis. A partir do retorno de 76% das autorizações dos pais e dos questionários respondidos, iniciei as conversas com as crianças.

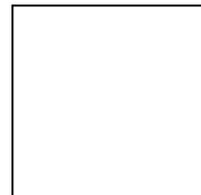
As quatro turmas de primeira série e suas respectivas professoras foram observadas e entrevistadas durante os meses de agosto a dezembro de 2003. As famílias participaram da pesquisa respondendo a questionário. Através destes procedimentos metodológicos, parte de minhas indagações a respeito da movimentação das crianças da periferia para o centro da cidade, e dos investimentos em escolas particulares de ensino, por determinada classe social da população, foram confirmadas.

Considerei importante, a partir de então, realizar uma observação em outra escola que apresentasse as mesmas características da primeira: ser da rede pública estadual e estar localizada no mesmo bairro, para observar se a situação vivida pela Escola da Praça era também vivida por outra em localização e características de clientela próximas.

3.3. Nas proximidades do parque, um contraponto

Minha aproximação à Escola do Parque foi feita em 2004, com a intenção de realizar o contraponto desta escola pública da rede estadual, localizada próximo ao Parque da Redenção, no Bairro Cidade Baixa. Nesta escola também fui recebida pela supervisora escolar. Esta se apresentou bastante motivada em relação ao desenvolvimento da pesquisa que resultaria numa tese em Educação e já na primeira recepção mostrava um modo diferente de condução da parte pedagógica da escola. Fiquei muito feliz em perceber que, apesar dos problemas de maneira geral serem os mesmo vividos pela Escola da Praça, as iniciativas tomadas pelo conjunto da **Escola do Parque**, vislumbravam outras possibilidades e encaminhamentos pedagógicos.

Com o consentimento da direção para a realização da pesquisa, procurei a professora da turma da 1ª série do turno vespertino, a qual foi muito receptiva e, de antemão, já afirmava: "**Minha turma será um prato cheio pra ti!**". Os procedimentos metodológicos foram, basicamente, os mesmos realizados na primeira escola.



CAPÍTULO II

ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: RITOS E MITOS

*... o ser humano singular é gerado
e partejado por outros seres
humanos. Quaisquer que tenham
sido os ancestrais da humanidade,
o que vemos, até onde nos é
possível divisar no passado, é uma
cadeia ininterrupta de pais e filhos,
os quais, por sua, vez se tornam
pais.*

(Elias, 2001, p.16)

1. Das cores e formas das escolas

São diversas situações cotidianas às escolas que permitem uma visualização das relações existentes nos fazeres pedagógicos. Pode-se buscá-las nas relações de nível macro-estruturais, ou seja, nas políticas públicas, nas organizações curriculares, nos Projetos Políticos Pedagógicos Escolares, nas ideologias socialmente dominantes, nos financiamentos, como também nas relações locais das determinadas instituições: das escolhas de conteúdos, das didáticas e metodologias de trabalho dos professores, da própria relação professor-aluno, nos sentidos atribuídos pelos estudantes ao fato de irem para a escola, nas aprendizagens, nas avaliações e Conselhos de Classes, ou seja, na multiplicidade de vidas e sentimentos que fazem o dia-a-dia das salas de aula.

Morin (1997) afirma, *o pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou*. Assim, o pensamento complexo não apenas religa as separações históricas do domínio do conhecimento, mas também –dialogicamente- conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. O pensamento complexo é um pensamento da solidariedade entre tudo que constitui nossa realidade.

A educação permanece como valor positivo da sociedade, haja vista a sua perpetuação desde a antiguidade até os tempos atuais. Os pilares que sustentam as escolas buscam suas bases em pensamentos da modernidade e resistem às mudanças impostas pelo seu próprio tempo. Do carvão ao giz, dos papiros aos livros, dos selos ao

micro-computador, professor e aluno continuam a formar o núcleo do ato pedagógico. Se antes ao ar livre, hoje em salas de aula, expressam o sentimento de sua época, arraigados em tempos passados, realizando o presente e respingando o futuro. Seus entendimentos continuam perpassando por concepções de homem, de mundo, de sociedade, das maneiras múltiplas de aprender, de relações com o saber, de sentidos e significações construídos pelas pessoas em interações.

As pesquisas de Ariès (1981) mostraram que a percepção da infância, como sendo um período específico na vida do ser humano, é fruto de um longo processo histórico, por isso hoje é inconcebível imaginar a infância como um período de tempo linear, dissociado de um espaço histórico e geográfico. Também é impossível pensá-la fora de sua diversidade cultural, o que aponta para a pluralidade da própria infância, ou seja, das infâncias. A contribuição da História ou, melhor dizendo, das histórias, permite situar as instituições de educação, seus profissionais, as crianças pequenas e suas famílias em um panorama complexo.

Maturana (1998:29) aponta que o ato de educar pessoas **se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente**, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais *congruente com o do outro no espaço de convivência*. Por isso Maturana (1998:31) reafirma que sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro e *sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência*, não há fenômeno social.

Marx, Freud, Nietzsche, Bourdieu, Foucault, e vários outros, nos ensinaram que a ideologia, o inconsciente, o desejo de poder, a dominação simbólica, a vontade de controlar, vigiar e punir empresta da Razão suas formas e suas

argumentações. Porém, conforme Charlot (2000) a Razão é uma forma de relação com o mundo constantemente reinvestida por outras formas, que não pertencem à Razão: atrás do sujeito de saber, a análise traz à tona as outras dimensões do sujeito.

De acordo com o projeto de sociedade, ao longo da história da educação, é possível perceber os pressupostos embaixadores das práticas político-pedagógicas. Penso que seja necessário para o debate educacional entender a Escola do tempo presente a partir dos fatores que constituem suas “redes de significações”, dos vínculos estabelecidos entre as pessoas que a freqüentam: os estudantes, os educadores, os trabalhadores de diversas áreas interligadas, as mães e os pais, os gestores de políticas públicas. Porém, não é possível deixar de refletir sobre as políticas sociais e educacionais, pois as características macro-estruturais de uma sociedade capitalista como o Brasil, dependem de seus financiamentos, de suas proposições e também de suas relações internas. Buscando ampliar esta compreensão Bourdieu (1989:149) nos oferece explicações que qualificam este olhar. Para ele,

(...) existem no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito etc. -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. (...) há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de habitus e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.

É necessário reconhecer as práticas educativas mais amplas como construção humana, a partir das concepções de determinadas culturas, situadas num espaço-tempo, onde seu caráter é determinado na pluralidade das vivências, nas especificidades individuais, naquilo que os unifica e que ao mesmo tempo os torna diferentes. O desaguar desta multiplicidade de pensamentos, de concepções, de manifestações culturais, acontece também na Escola. Portanto, delimitar as fronteiras

entre o que se consideram práticas educativas no interior das instituições escolares pressupõe uma leitura contextualizada de determinada sociedade.

O cotidiano escolar constitui-se como uma esfera definida no tempo e no espaço social e cultural. Sua autonomia é relativa, mas é nesta autonomia relativa do cotidiano que se situa a margem de iniciativa de seus atores sociais. A este respeito, com Bourdieu (1989) é possível compreender:

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 'habitus' dos seus ocupantes, se geram "vontades" e no qual se define e redefine continuamente, na luta - e através da luta - a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos. (BOURDIEU, 1989, p. 81).

Como se apresentaram na pesquisa estes espaços sociais? As organizações da sala de aula levam em consideração o ponto de vista das crianças que nela estudam? Como são visíveis as relações de temporalidade e espacialidade?

1.1. A Escola da Praça

A Escola da Praça está localizada num terreno que ocupa a área central de uma quadra, em frente a uma praça, nas proximidades do bairro Cidade Baixa, onde também funcionam uma Escola de Ensino Médio e vários arranjos de Educação Infantil: Creche Municipal, Centro de Educação Luterana, Creche Espírita, Jardim de Praça, Mãe Crecheira, Pré-Escola Estadual.

Para essas instituições de Educação Infantil vão 75% das crianças das primeiras séries pesquisadas, em turno oposto ao da escola. Na esquina mais próxima, há um jornal de grande circulação no estado. A praça é atravessada por importantes

avenidas de acesso a diversos bairros da cidade de Porto Alegre. É vizinha de um hospital, onde alguns pais, mães ou avós dos estudantes da escola trabalham.

Seu prédio é cercado por muros pintados pelos próprios estudantes, cujos traços artísticos pressupõem formas juvenis de expressar o mundo. No portão de entrada fica um guarda. Os quatro pavilhões são formados por quinze banheiros, dois vestiários, dezoito salas de aula, dois laboratórios (ciências, informática), além das salas especiais: um auditório, uma sala para Técnicas Domésticas, uma sala de artes, uma sala de mecanografia, uma sala de multiuso, uma sala do/a diretor/a, uma sala de vice-direção, uma sala dos professores, uma sala do SSE, uma sala do SOE, uma sala do CPM, uma cozinha, uma sala de manutenção para os funcionários, uma sala para xérox, um bar, um almoxarifado, três salas para o CAE (médico, psicólogo e dentista).

Os prédios que compõem a escola são de alvenaria. Possuem dois andares e sua construção é, relativamente, recente (década de 80). No primeiro andar também se encontram o refeitório²⁰, os sanitários para uso das crianças²¹, sendo que nenhum sanitário é para uso específico de deficientes. Atualmente, o prédio é de tijolos à vista, janelas e portas com contornos marrons e em nenhuma delas existem pinturas ou trabalhos expostos, feitos pelas crianças.

Na parte de trás da escola encontra-se uma quadra de esportes encoberta por grama alta e outras plantas rasteiras. Todo o restante do terreno que circunda o

²⁰ O refeitório constitui-se num espaço pequeno. A cozinha onde são preparadas as merendas fica no seu interior e a visibilidade desta para quem está de fora é bem pequena. Ao fundo, atrás de uma parede, cujo acesso visual é dado por uma janela, existe duas câmaras frigoríficas ativadas e uma dispensa onde são guardados os alimentos destinados à merenda. Creio que não estão nas melhores condições de manutenção, pois o mau cheiro e a falta de limpeza denunciam suas más condições de conservação. As crianças lancham em quatro mesas retangulares (média de 25 crianças por mesa).

²¹ Os banheiros são de uso comum para todos os estudantes. Seus azulejos, sujos e quebrados, além das demais louças (vasos e pias) e torneiras, são extremamente mau-cuidados. O chão e os próprios vasos são molhados. O mau-cheiro dos banheiros espalha-se por boa parte da escola. Não há papel higiênico, toalhas de papel e sabonete para uso comum.

prédio central e a quadra de esportes constitui o seu pátio, local que é explorado pelas crianças no momento do recreio, embora a maioria delas tenha preferência pela parte frontal de suas salas de aula e pelos banheiros. Chama atenção à falta de cuidado com os poucos brinquedos espalhados nas proximidades das salas da pré-escola: balanços, escorregador e uma simples caixa de areia suja. Apenas bancos de madeira, bebedores, guarita destinada ao porteiro, mastros para bandeiras e alguns latões de lixo, colocados em pontos não muito estratégicos, ocupam aquele espaço da escola.

A Escola da Praça foi criada em 11/03/1938, pelo Decreto no. 7.164 da Secretaria Estadual de Educação do Estado, para o Ensino de 1º Grau; pelo Decreto no. 30.065 de 26/02/1981, para o Ensino de 2º Grau e pelo Parecer no. 359 do CEEEd, de 5/4/2000 para o Ensino Técnico de Contabilidade. Atualmente, a escola atende trinta e nove crianças da Educação Infantil (Níveis A e B), o Ensino Fundamental diurno, somando quatrocentos e cinco estudantes e, conforme o PPPE, 1055 (mil e cinqüenta e cinco) alunos do Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno. As turmas de primeira série funcionam no período vespertino. No total, a escola atende 1563 alunos.

A Escola da Praça é a "escola-base" da pesquisa. Ela pertence à rede estadual e atende a várias regiões da cidade: Cidade Baixa (33,33%); os bairros vizinhos Azenha e Menino Deus (33,33%) e bairros distantes: Glória, Teresópolis, Santa Tereza, Restinga, Lomba do Pinheiro, dentre outras (33,33%). As crianças da própria comunidade representam, portanto, apenas um terço da população total de estudantes da escola, conforme quadro ilustrativo abaixo:

Escola da Praça	Proximidades	Centro	Periferia
Turma 10 21 crianças	33,33%	33,33%	33,33%
Turma 11 18 crianças	33,33%	22,22%	44,44%

Estes números, coletados nas fichas de matrículas dos estudantes das turmas de primeiras séries (2002 e 2003), apontam para a constatação de que há uma mobilização das famílias em relação à vida escolar dos filhos. Os dois terços de crianças que se movimentam pela cidade diariamente para ir e vir à escola evidencia que esta possui um valor positivo quanto às expectativas familiares e o devir das crianças.

1.2. A Escola do Alto da Rua

Localizada na esquina da mesma Rua da Igreja Matriz Metropolitana e demais órgãos administrativos da capital, a Escola do Alto da Rua, com seu prédio de quatro andares e muitas escadarias, acolhe em sua entrada uma belíssima Capela e fonte d'água. No centro do quadrado que desenha sua construção, uma quadra e ginásio de esportes. Na chegada das crianças e familiares, o espaço central da quadra de esportes transforma-se no lugar aonde fileiras de mochilas vão formando filas, divididas entre os meninos e as meninas, conformadas umas atrás das outras, obedecendo ao critério da ordem de chegada. As mochilas estacionadas esperam as crianças que se encontram para brincar, conversar e jogar: bola, figurinhas, damas, xadrez, peteca, pular elástico, brincar de roda e pular amarelinha (frequentemente chamada por sapata).

Nas suas ações, a escola toma por base o 3º artigo previsto no Regimento Escolar, qual seja: "atuar no mundo da educação marcando presença de Igreja num processo reflexivo que busca a atualização e fidelidade aos princípios que fundamentam a sua ação pedagógica". Estes são documentados de dois modos: no Plano Global e Regimento Interno, onde podem ser encontrados os marcos situacionais, doutrinários, operativos, assim como o diagnóstico e seus objetivos gerais.

A administração da Escola é exercida, numa gestão partilhada por um Colegiado, com representante da Entidade Mantenedora e pelo Conselho Técnico

Administrativo Pedagógico (CTAP), com responsabilidade solidária. A equipe administrativa da escola compõe-se por coordenadores de ensino, cargos de confiança do Colegiado e a equipe ampliada do Serviço da Unificação Pedagógica. Os serviços técnicos: SOE, SOR, SUP têm sua organização própria. São membros do CTAP os integrantes do Colegiado: o administrador geral; o diretor pedagógico; o administrador financeiro; os coordenadores de ensino; os coordenados do SOE, SUP e SOR; um representante dos professores das diferentes modalidades de ensino; o representante dos auxiliares administrativos, eleitos para esse fim, anualmente, por seus pares.

São disponibilizados para os serviços de apoio pedagógico e administrativo: secretaria, tesouraria, departamento de pessoal, biblioteca²², reprografia, audiovisual²³, serviço de saúde (com sala adequada e profissional com formação em Enfermagem), serviço de portaria e recepção, conservação e limpeza, controle patrimonial, laboratório de informática educativa (integrada à proposta pedagógica, utilizada pelos alunos com acompanhamento de professor especializado e das próprias turmas), laboratório de física e química, auxiliares docentes, auxiliar de disciplina, instituições complementares (Associação de Pais e Mestres, Associação de ex-Alunos/as, Associações estudantis, Associação de Professores). Uma escola pública em suas relações.

1.3. A Escola do Parque

Localizada próximo ao Parque da Redenção, no bairro Cidade Baixa, as semelhanças de características com a Escola da Praça permitiram ressaltar as

²² Muito bem equipada, com estantes e mobiliários que facilitam o acesso da criança aos livros, além de bibliotecária com formação específica, responsável pela organização dos mesmos e calendário de atividades conjuntas com os professores e as crianças, empréstimos de livros e momentos especiais para a leitura. Há um ambiente acolhedor e várias exposições de trabalhos produzidos pelas crianças são expostas nas paredes internas.

²³ Há disposição de vários vídeos e aparelhos de vídeos-cassete para seres assistidos nas próprias salas de aulas e em salas especializadas.

especificidades do fazer pedagógico escolar de ambas as escolas. O prédio de alvenaria em forma de “L” tem dois andares e um pátio coberto ligando a cozinha e o refeitório ao restante do prédio. Na parte da frente da escola há uma quadra de esportes cercada e descoberta, sendo o lugar preferido dos estudantes maiores, além de um pátio com árvores e vários bancos onde as famílias e as crianças aguardam para entrar ou sair da escola. Os portões da frente da escola permanecem abertos e dão diretamente para uma movimentada rua. O portão de acesso ao prédio é controlado por um guarda que tem a função de garantir a entrada dos estudantes e profissionais apenas nos horários previamente fixados, ou seja, as treze e trinta horas e as dezessete e trinta horas, no período vespertino.

A Escola do Parque foi criada em 1^o de março de 1936, como "Aulas Reunidas", atendida por duas professoras. Sob o Decreto número 2248/47, é denominado "Grupo Escolar" e, em 1978, passou a ser considerada Escola Estadual. Os 682 estudantes do ensino regular, juntamente com os 338 alunos do ensino de jovens e adultos, pertencem à classe econômica médio-baixa. Um número significativo de alunos é oriundo de bairros distantes da cidade, cujos pais/mães ou avós trabalhavam nas proximidades do bairro, onde se localiza a Escola do Parque (PPPE/2001).

A turma da primeira série pesquisada, especificamente, recebe crianças da Vila Bom Jesus, Morro Santa Tereza, Centro, Azenha, Alvorada, Teresópolis, Floresta, Camaquã, Santana, Vila Nova, Viamão, Cristal e 37% do bairro Cidade Baixa. A professora desta escola, assim como as duas professoras da Escola da Praça, mora em bairros distantes à escola.

2. Das salas de aula: pequenos mundos organizados

Na sala de aula é construída a cotidianidade da infância, a prática pedagógica do educador e a execução das articulações contidas no Projeto Político Pedagógico Escolar. Régine Sirota (1988) na pesquisa que desenvolveu com a realidade francesa afirma que *conjuguer au quotidien le temps de l'école primaire nous projette d'emblée dans cette boîte-noire qu'est la classe*²⁴.

Na sala de aula há o encontro entre os protagonistas do espaço-tempo escolar: alunos e professores. No pequeno universo de cada sala de aula os conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade ganham vida, contornam práticas pedagógicas, traduzem saberes e não-saberes, permitem experiências, constituem as relações de saber e com o saber entre seus sujeitos, além das relações de poder.

Nesse sentido, a sala de aula constitui e é constituída pelas pessoas que se relacionam e que interagem entre si e com os conhecimentos. Como espaço de diálogos os sentidos de ser e estar na escola: como criança, como educador, como profissional de apoio, como direção, mas também como família. Os sentidos são construídos a partir das próprias configurações que este espaço representa, possibilita ou delimita. Então, pergunta-se: como são formadas as turmas? Que critérios as escolas adotam para a composição de turmas de primeiras séries? Quem define os critérios?

²⁴ Tradução da autora: "Conjugar no cotidiano o tempo da escola primária nos projeta inicialmente na caixa-preta que é a classe" (SIROTA, 1988, p. 09)

2.1. A composição das turmas das primeiras séries

Ao entrar na “escola de gente grande”, como muitas crianças costumam dizer, uma das primeiras ações de acolhimento da criança na escola regular é apresentar quem será a professora e os “novos amigos”. Muitas dúvidas e angústias tomam conta de todos, mas não encontrei nenhuma criança ou família que expressasse um não-desejo de estar na escola. Também não encontrei nenhuma criança ou família que conhecesse os critérios estabelecidos pela escola para escolher as crianças e respectivas professoras para fazer parte de uma ou de outra sala de aula. Assim como, nem todas as professoras manifestaram positivamente a sua participação ou conhecimento de critérios consensuados coletivamente.

Portanto, para a composição das turmas de primeiras séries os critérios, implícitos ou explícitos, são definidos pelas escolas, sem a participação da criança, da família e em alguns casos do próprio professor.

Na Escola da Praça os professores organizam as turmas, denominadas pelas “letras do alfabeto”, sem uma articulação ao PPPE e sem uma atenção especial da Supervisora Escolar, responsável pela "parte pedagógica" da escola. Na fala de Noemi²⁵, supervisora escolar, as turmas compõem-se da seguinte maneira: - *conforme as matrículas vão chegando elas [as professoras] vão distribuindo as crianças.* Entretanto, observando com mais atenção às características das crianças, coletadas nas fichas de matrículas e/ou nas entrevistas com as famílias das crianças, que freqüentavam uma turma e outra (ver quadro abaixo), constatou-se que os "mitos de homogeneidade de turma" ainda prevaleciam, além do poder de decisão de uma profissional “antiga”:

²⁵ O nome das pessoas participantes da pesquisa foram todos substituídos no intuito de preservar suas identidades.

1. As crianças com história de vida pré-escolar, preferencialmente, estudavam na Turma A (2002) e na Turma C (2003);
2. Crianças que foram alunos da pré-escola da própria escola já "alfabetizados" seguiam a mesma lógica;
3. As crianças que tivessem sido reprovadas e recebessem algum tipo de auxílio por baixa renda, ingressavam nas Turmas B (2002) e Turma D (2003).

Quadro 1 - Relação de alunos das primeiras séries da Escola da Praça

Profª Alma e Profª Beatriz - 2002

TURMA A Profª Alma

1. A. S. A. - 05/10/1996 - Transferida - Rua lima e Silva, 1648/103. Mãe Fabiana e Pai Luciano - Não menciona profissão.
2. A. de Q R- 11/05/1996 - fez Jardim na Escola, Rua Alm. Álvaro da mota e Silva, Mãe Suzana (do lar) e pai (desempregado).
3. A.C. C, 29/06/96, Repetente EEEF Rio de Janeiro, Rua Lima e Silva, 1648/203 - Mãe Luciane (do lar) e Pai Rudinei (desempregado)
4. A.H.G., 08/03/96, dois anos de jardim, Rua Dallas, 126, M. Ezaira e pai Adriano, s/ profissão.
5. A. L. M., 16/11/96, fez jardim, M. Rosane e Pai Emerson, s/ profissão, Rua José Honorato dos Santos, 101,
6. A. R. B., 30/09/96, jardim, Av. João pessoa, 1872/202, M. Taís (do lar) e Pai Anestor (bancário)
7. A. N. S., 19/11/95, Rua H, Vila Vargas, 16, M. Marilene (serviços gerais) e pai Manoel (autônomo).
8. B. S. O., 21/12/95, Rua Dormenio,49, , M. Adriana (diarista) e P. João Carlos (s/ profissão), Creche Dias da Cruz.
9. C. S. F., 29/08/95, Travessa das Missões, 146, M. Marlene (do lar), P. Paulo (Funcionário público Min. Do Exército), Creche lar da criança.
10. D. M., 21/12/95, Jardim A e B, Av. João pessoa, 1200, M. Maria Terezinha e P. Daniel, s/ profissão, responsável: A TIA.
11. E. C. A. R., 11/11/95, Rua Dom João Becker, 89, M. Ana Maria Alves (do lar) P. Elton (gari) repetente da 1ª- Creche Cantinho Amigo.
12. F. S. R., 31/12/95, Jardim A e B, Rua José Honorato dos Santos, 100/302, M. Ângela e P. Ricardo, s/ profissão.
13. F. F. A. B., 17/11/95, Jardim A e B, Rua Cleberto Guedes, 07, M Adriangela e P. Lincoln, S/ profissão.
14. F. S. A., Tv. Menino Deus, 286, M. Juliana e Pai Daltri, s/ profissão.

15. G. D. S., 06/07/95, Rua L um, Vila Safira, M. Noemi e P. Paulo, separados, veio transferido de outra escola neste ano.
16. L. S. C., 31/07/96, Rua Dom João Becker, 12, M. Josélia e pai desconhecido, Responsáveis, Mãe, AVÓ e tia.
17. L. S. C., 19/07/96, Jardim A, Rua Mutualidade, 345, M. Jurema (do lar) e P. José (vigilante do BB).
18. L. A. M. G. C., 31/10/95, Rua Lima e Silva, 1746/402, M. Marilene e P. Dilton Resp. Pais e AVÓS maternos.
19. M. O. S., 27/04/96, Rua lobo da Costa, 91/02, M. Empregada doméstica e Pai s/ profissão, Transferido da EEEF Rio de Janeiro.
20. M. M. S., 13/01/96, Rua Jornal do Brasil, 111/815, Azenha, Pais separados, resp Mãe e AVÖ, Transferido da EEEF Oscar Schmidt.
21. N. V. B., 05/01/96 - Rua Lima e Silva, 1750, C Baixa, M. do lar e P. autônomo, Jardim EMEF Candido Osório da Rosa.
22. P. H. L. R., 25/06/96, Tv. das camélias, 172, Alameda, Partenon, M. Gabinete do prefeito e P. aposentado, Jardim tio barnabé.
23. V. A. C. R., 25/06/96, Rua Joaquim Nabuco, 323, C Baixa, M. do lar e P. Guarda Municipal, Jardim Tio Barnabé.

TURMA B - Profª Beatriz

01. A. S. L., 30/11/95, Moradas da hípica, 6215/583, Hípica, P. autônomo, M. Prefeitura, s/ pré.
02. A. C. M., 09/02/93, Rua Dom João Becker, 17, M Deus, P. Gari e M. do lar, entrou para o jardim A em 98, repetente da 1ª há 4 anos.
03. A. J. S., 28/04/95, Beco 1 vila Pantanal, 28, Cruzeiro, M. empregada doméstica na CB, P. oficina mecânica, sopro no coração, repetente da primeira 1 vez.
04. C. R. M. Q., 21/07/93. M. desempregada, Pai desconhecido, Rua Alm. Álvaro A Mota e Silva, 310, M. Deus, Jardim Cantinho Amigo, 99, repetente 4 vezes.
05. C. A. A. C., 14/02/96, Rua Dom João Becker, 47, Azenha, Pais separados, resp MAE,
06. F. C. M., 30/01/95, Rua Dom João Becker, 17 fundos, M do lar e P. DMLU, Azenha, repetente da 1ª 1 vez.
07. J. P. B., 07/07/95, Bco Inglês, 33/07, Sta Tereza, M do lar e P. pedreiro, Jardim B.
08. J. P. S., 23/03/96, R. Bernardo Guimarães, 160, Partenon, M. do lar e P. autônomo, Jardim B.
09. J. P. C., 14/09/95, R. Tasso Bolívar Dias Corrêa, 54, M Deus, , M do lar e P s/ emprego, Creche cantinho Amigo.
10. José Victor da Silva Leonardo, R Lima e Silva 1704/28, P e M s/ prof., Jardim A e B da escola.
11. K. F. C., 04/08/96, Ipiranga 748, M Deus, M do lar P. Laboratório Salbego, Resp AVÖ.
12. L. M. N. L., 12/07/95, R Ocidente, 80, Jardim cascata, Glória, Pais separados, s/ prof., Jardim A e B.
13. L. N. L., 18/06/96, Bento Gonçalves, 394, Partenon, M atendente e P s/ prof., resp Mãe e AVO, Jardim municipal Girafinha.
14. L. A. C. M., 25/04/94, R B, 94, Bom Jesus, , P e M s/ prof., Jardim cantinho Amigo 2000,repente 3 vezes.
15. L. E. S. A., 13/04/96, Prof. Freitas de Castro, 114, Azenha, , Mãe falecida e Pai DMLU, resp. O PAI, sem pré.

16. S. L. V., 25/04/96, Ipiranga 902, casa 4, P de Belas, Pai desconhecido, Resp. Mãe e AVO, Jardim Cantinho Amigo.
17. T. G. G., 05/03/96, M e P zeladores, João pessoa, 1375, Jardim A e B na escola.
18. T. S. S., 27/07/96, Oscar pereira, 5794, fundos 314, Gloria, M e P comércio, Jardim B na escola.

Como as professoras, ambas formadas no Curso de Pedagogia, na década de 90, uma delas com especialização em Psicopedagogia, concluída recentemente, em final de carreira do Magistério, explicaram tais classificações?

- Professora Alma: - *Sou eu, sim! Eu escolho os alunos que eu acho que vão formar uma turma boa. Porque olha só o que a Professora Beatriz está passando com o Carlos, por exemplo? Ele estraga a turma inteira com o jeito dele ser. Ninguém consegue com a vida dele. (...) antes eu vivia a baixo de calmantes e eu me envolvia, eu entrava nos problemas deles... Então, agora, a gente reveza um ano eu fico com os "anjinhos" e no outro ano é a vez dela. A gente combinou assim e é assim. Até porque a gente estava ficando doente. Mas claro, quando a gente trabalha com escola pública a gente sabe que não adianta querer escolher muito... E, bom, eu sou espírita e sei que este é o meu carma, é a minha missão de vida.*

- Professora Beatriz: - *É não adianta a gente querer escolher muito porque a cada ano está pior. As crianças vêm de um ambiente muito ruim. As famílias cada vez mais estão desestruturadas e eu mesma tenho crianças que tu não consegue ter diálogo. Eles querem saber de tudo, menos do que a gente quer ensinar. (...) na minha turma estão os multirrepetentes, os que estão defasados com a idade e isso é difícil de trabalhar e eu tenho aqueles que têm que ensinar a pegar o lápis... Acho que a gente vai precisar repensar isso... (chorou durante uns 20 segundos). Não agüento mais, tenho que me aposentar. (Entrevistas realizadas em reunião de planejamento quinzenal, quando dispensaram as crianças na hora do recreio e utilizaram o tempo das 15h30min até as 17h30min para organizarem suas atividades - DC 23/08/02).*

Os relatos da supervisora escolar e das duas professoras acima citadas, apontam de fato, para a multidimensionalidade de fatores que envolvem o processo de composição das crianças para o ingresso nas turmas de primeiras séries. Revelaram-se no poder de decisão dos professores, nos mitos cristalizados ao longo dos anos, tão amplamente debatidos a nível nacional e, destacadamente, na capital do Rio grande do

Sul²⁶.

2.2. Laços de amizade como critério de agrupamentos

Na Escola do Alto da Rua, em entrevista com a supervisora escolar, responsável pela parte pedagógica da pré-escola e primeiras séries, os critérios de composição de turmas, cujo nome é escolhido no grupo de professoras e crianças em votação, foram assim explicitados:

1. Os alunos que já freqüentavam o Nível B da pré-escola permaneceram juntos na primeira série. - *A gente pensa que manter as amizades deles é importante. O que muda é o profissional. Há uma comunicação da professora do Nível B com a professora que assume a turma na 1ª série.*
2. - *As crianças que vêm de escolas diferentes, procura-se observar se há "laços de amizade" entre eles e solicita-se, na entrevista feita com os pais e com as crianças quando da realização da matrícula, se no decorrer do ano a gente pensar que as trocas de sala puderem ser positivas para a criança a gente faz. Isso é bem acompanhado pelos outros profissionais: psicóloga, pessoal do SOE e pela própria professora. O nosso foco é a criança. Observar os "laços que ela constrói".*
3. São raríssimos os casos de crianças que não freqüentaram algum tipo de pré-escola. - *Este ano, por exemplo, não há nenhum.*
4. - *Uma situação que é bem conversada com os pais é de que nem todas as crianças que freqüentaram o Nível B vão para a primeira série no ano seguinte. - Percebe-se que a cada ano que passa os pais procuram o Nível B para crianças mais novas. Penso que as escolas de EI estão alfabetizando muito precocemente as crianças. Aqui na escola este aspecto não é o mais relevante para a criança ingressar na primeira série. Nós observamos a totalidade do desenvolvimento da criança. (Entrevista com supervisora escolar / Escola do Alto da Rua 2003).*

É bem visível a preocupação que a escola manifesta em relação a sua concepção de sala de aula, considerada como espaço onde um grupo de crianças e

²⁶ Cenário referência para várias regiões do Brasil, lugar de muitas lutas no campo da alfabetização, inspirados no trabalho advindos dos estudos sobre a psicogênese da alfabetização de Emília Ferreira, de vários grupos de estudos propostos pelas universidades e demais grupos de discussões específicos. Cabe lembrar que a Região Sul, de maneira geral, é considerada a que possui os maiores índices de alfabetização.

profissionais se encontra com objetivos comuns. Em vários momentos da entrevista com a supervisora escolar pode-se perceber que a criança é respeitada como ser humano que se relaciona com outras pessoas, cria laços e faz amigos. Não consideram importante adiantar a sistematização do processo de alfabetização atendendo a uma demanda cada vez mais crescente, conforme destacado no item quatro, acima citado. O diálogo que a escola promove com os pais no sentido de observar a criança em seu desenvolvimento para ingressar na primeira série é realizado por diversos profissionais da escola. O sentido de existência da escola está na constituição dos seus grupos, em relações: com os saberes, com os amigos e com a cidadania em exercício.

2.3. Diversidade, (pre) conceitos, (pre) ocupações

Na Escola do Parque há apenas uma turma de primeira série em cada turno. Os critérios que embasaram a composição de turmas A (Matutino) e B (Vespertino) em 2004, relacionam-se com a necessidade das famílias, manifestadas no ato da matrícula.

Entretanto, o sentimento da professora em relação a sua turma, no primeiro contato que tivemos foi assim expresso: - *minha sala é um prato cheio pra ti!* (Ellen, professora da 1ª série B, Escola do Parque, 2004). A referida professora referia-se a diversidade de situações problemáticas existentes na sua sala de aula. Para ela, os problemas sociais enfrentados pelas crianças: separações dos pais; guarda das crianças aos avós; desemprego; alcoolismo dos pais e dos pré-adolescentes; dentre outros, são causadores de dificuldades de aprendizagem e de relacionamento entre professora e alunos.

Observando-se o quadro abaixo é possível, de fato, perceber a diversidade de situações que envolvem o fazer da professora e da escola como um todo,

pois a questão sócio-econômica vivida pelas crianças e suas famílias requer atitudes de cuidados mais intensos.

Quadro 2 - Resumo das características sócio-econômicas

"Escola do Parque"

Turma de 1ª série - Profª Mª Aparecida²⁷

- 01. Bianca** - 11/09/95 - Poa/Rs - Rua T, 50, Vila Fátima, Bom Jesus, Vó responsável / Pai registrou o nascimento, mas não tem contato / Mãe 16 anos, auxiliar Serviços Gerais, 1º grau incompleto.
- 02. Brenda** - 06/09/94 - Poa/Rs - Morro Sta Tereza, 199/04 - Pais sem contato com a criança - Resp. Mª de Lourdes (Vó paterna - voluntária Posto Modelo e Artesã), visita permitida aos pais apenas nos finais de semana intercalados (doc. Juiz) Mãe 23 anos, Pai registrou, repetente pela 3ª vez.
- 03. Bruno**- 30/03/97 - Poa/Rs - R. Dr. Flores, 105/711 - - Centro - Pais sem profissão definida.
- 04. Bruno** - 15/03/97 - Poa/ Rs - R. Fco Martins, 07/02 - Glória, Vila Primeiro de Maio, s/dados matrícula.
- 05. Cleber** - 10/02/96 - Poa/ Rs - Venâncio Aires, 515/41 - Pai ferreiro, 1º grau incompleto/ Mãe sem contato/ Vó Helena Soares é responsável, Pré 2002.
- 06. Emile** - 15/01/94 - Alvorada/Rs - Acesso 1 Rua Dorival Castilho Machado, 71 - F. - Pai falecido/ Mãe do lar, 1º grau incompleto, Repetente 3 vezes/ Mãe não reconhecida no Registro de Nascimento.
- 07. Fernando** - 26/11/97 - Poa/Rs - R. Lima e Silva, 1066/103 - Cidade baixa - Pai técnico eletricitista, ensino médio/ Mãe cabeleireira, ensino médio/ Pré 2003 na escola.
- 08. Francielle**- 03/10/96 - Lima e Silva, 133 - F. 91822247 (Vó) Pai entregador de jornal, 1º grau completo, não está autorizado a pegar a filha, Mãe mora em Teresópolis, 1º grau incompleto/ Pré 2003.
- 09. Helenara** - 18/08/94 - Poa/RS - Av. Luiz Guaranha, Menino Deus, Pai falecido, Mãe doméstica, 1º grau incompleto, repetente 3 vezes.
- 10. Igor**- 09/07/97 - Cuiabá/MT, R. Cristóvão Colombo, 866/01, Bar, Pai garçom, 1º grau incompleto/ Mãe cozinheira, 1º grau incompleto, pré 2003 na escola.
- 11. Iuri**- 03/11/96 - Poa/Rs - Rua Camaquã, 55/203 B 3ª - Camaquã - pais estudantes, mãe 24 anos.
- 12. Jorge**- 18/04/97 - Poa/Rs - R. André da Rocha, 291/91, Centro, Pai zelador, 1º grau e Mãe manicuri, 43 anos, 1º grau, Pré na escola em 2003.
- 13. Jéssica**- 18/06/97 - Imbituba, SC, Av. João pessoa, 339/408 - Santana - Pai operário FGM/ Mãe do lar - Mora com avós e os pais - sem pré.
- 14. Leonardo**- 02/12/96 - Poa/Rs - Demétrio Ribeiro, 943, 1104, Centro, Resp mãe ou tio - Pai desconhecido.

²⁷ Todos os nomes foram substituídos com a finalidade de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

15. **Lucas**- 18/12/97 - Poa/Rs - Rua Ventos do Sul, 165, B2/104 - Vila Nova - sem mais dados.
16. **Lucas** - 05/02/96 - Rosário do Sul, RS, R. Lima e Silva, 1027/04, Pai mecânico, 1º grau e Mãe vendedora, 2º grau, 30 anos, matriculado neste ano.
17. **Maicon** - 05/02/96 - Guaíba, Rs - R. Lima e Silva, 10, Cidade baixa, Responsável a tia - Repetente 2 vezes
18. **Manoela** - 11/09/94 - Poa/Rs - R. Júlio de Castilhos, 62, 11º andar, Pai eletricista, 2º grau incompleto e Mãe do lar, 1º grau incompleto- Repetente 2 vezes.
19. **Marcelo** - 17/04/97 - Charqueadas, Rs, R. Lima e Silva, 1010, 611 - Pai artista plástico, ensino superior/ Mãe gerente de vendas, ensino médio/ Pré na escola
20. **Maria Luiza**- 04/04/97 - Poa/Rs - Rua Capão novo, Jardim Viamar, 53 - Pai vigilante, superior incompleto/ Mãe recepcionista, ensino médio/ Pré na escola.
21. **Pierre** - 15/03/97 - Poa/Rs - Rua Washington Luiz, 314/509, Pai atendente comercial, superior incompleto/ Mãe publicitária, superior completo, 34 anos / Pré na escola.
22. **Rafael** - 22/09/97 - Poa/Rs- R. José do Patrocínio, 560, Pai vendedor, ensino médio/ Mãe do lar, ensino médio, 28 anos/ pré na escola.
23. **Ricardo** - 17/05/96 - Poa/Rs - Rua Fernando Machado, 717/103 - / sem dados na ficha de matrícula.
24. **Tamires** - 30/09/96 - Poa/Rs - Rua Colina do Prado, 490, Pai autônomo, 2º grau/ Mãe doméstica, 1º grau- Pré na escola.
25. **Roger** - 11/07/97 - Poa/Rs - Lima e Silva, 10, Pai autônomo, 1º grau incompleto/ Mãe companhante de idosos, 1º grau incompleto/ pré na escola.
26. **Vitória** - 09/12/96 - Poa/Rs - Av. João Pessoa, 721, 410, Pai técnico industrial, superior incompleto/ Mãe pedagoga, superior completo, 37 anos/ Pré na escola.

As crianças que estudam na escola do parque são provenientes de diferentes e distantes lugares da cidade, como já mencionado anteriormente. Nas contas de energia, comprovante de residência oferecido à escola para efetuar a matrícula, pude constatar que em apenas três comprovantes constavam o nome de homens. Na grande maioria era o nome das mulheres (mãe ou avó) da criança matriculada. Este aspecto, articulado ao nível de escolaridade das famílias, revela uma correlação positiva entre o nível sócio-econômico baixo e a pouca e/ou inexistente escolaridade dos pais/mães/avós, responsáveis pela escolaridade das vinte e seis crianças matriculadas na primeira série do turno vespertino. O quadro a seguir demonstra este cruzamento:

Níveis de Ensino	Nível de escolaridade familiar
Sem escolarização	11 (onze)
Ensino Fundamental até a 4ª série	06 (seis)
Ensino Fundamental até a 8ª série	03 (três)
Ensino Médio	04 (quatro)
Ensino Superior Incompleto	02 (dois)
Total	26

Das vinte e seis crianças que compõem a sala de aula da professora Maria Aparecida, alguns dados coletados nas fichas de matrículas quanto à responsabilidade dos adultos para com a vida escolar das crianças podem ser assim demonstrados: 02 (duas) moram somente com a mãe; 01 (uma) mora com a tia; 05 (cinco) moram com a avó, com guarda judicial; 07 (sete) moram com os pais, mas quem é responsável pela vida escolar são as avós; 02 (duas) são órfãos de pais; 01 (uma) não é reconhecida à identidade da mãe no seu registro de nascimento, sendo que todos os dados do pai e sua família constam no registro.

Na especificidade da 1ª série pesquisada, no ano de 2004, conforme dados coletados nas fichas de matrícula, confirmados nas entrevistas com as crianças e seus familiares, pude observar que são moradores dos seguintes lugares da capital e região: Vila Fátima, Bom Jesus, Morro Santa Tereza, Centro, Glória, Cidade Baixa, Alvorada, Menino Deus, Floresta, Camaquã, Jardim Viamar (Viamão) e Cristal. Dos 26 alunos desta série, 13 moram no bairro Cidade Baixa, 3 no bairro vizinho, Centro, e os demais em vilas e bairros distantes, o que confirma o movimento de deslocamento dos alunos já constatada na escola anterior.

Entretanto, não é porque há uma diversidade de situações problemáticas na vida das crianças que se justifica o desinvestimento dos profissionais na vida escolar das crianças. A própria situação expressa na frase “Minha sala é um prato cheio pra ti” levou a escola a repensar sua prática pedagógica para além das paredes da sala de aula. Com a revelação das dificuldades sentidas pela professora Maria Aparecida, a equipe pedagógica elaborou um projeto específico para atender as crianças em grupos menores, em sala especialmente preparada e com materiais de alfabetização, no próprio horário escolar, onde um professor de artes, em diálogo com a professora da turma, desenvolve atividades de leitura e escrita com as crianças. Cabe ressaltar que no mês de outubro de 2004 todas as crianças estavam alfabetizadas e que apenas três delas apresentavam dificuldades na escrita ortográfica de palavras.

2.3.1. Um projeto político-pedagógico articulado

No que se refere à especificidade do trabalho da primeira série, na Escola do Parque, dadas as precariedades de recursos didáticos e de condições objetivas para o desenvolvimento de uma ambiência alfabetizadora, aliadas às condições de pobreza e dificuldades sociais das crianças (conforme quadro anterior), foi criado um projeto paralelo de auxílio a alfabetização das crianças. Este projeto funciona no horário concomitante ao da escola em uma sala próxima a sala de aula onde estudam as crianças vinculadas ao mesmo. Existe um calendário de atendimento, dividido em grupos de quatro crianças que trabalham com uma professora no desenvolvimento de atividades de alfabetização com jogos, livros, materiais portadores de textos de convívio familiar para a criança. Dois grupos de crianças são atendidas diariamente, um grupo antes e o outro depois da hora do recreio.

Em conversa com a professora responsável por desenvolver este projeto com as crianças ela relata:

- Eu acho que está dando muito certo deste jeito como estamos fazendo. No início pensávamos em atendê-los em horário inverso à escola, pois sabíamos que muitos deles freqüentam outras instituições no período da manhã. Eles vêm pra proximidade da escola acompanhando os pais, mas no caso do projeto, não funcionou. A gente não tinha estrutura adequada para garantir que eles fossem cuidados em outros intervalos, como os do almoço. A professora também me dá um retorno positivo da maneira como estamos fazendo. (Entrevista com Professora Responsável pelo desenvolvimento do Projeto²⁸, 05/10/04).

O corpo docente da Escola é formado por 51 profissionais entre professores e especialistas em educação, sendo que 95% dos professores possuem formação superior. O corpo docente divide-se em 50% que cumpre regime de quarenta horas e 50% regime de vinte horas. Os funcionários da Escola são em número de dez, os quais estão distribuídos entre os setores: financeiro, secretaria, limpeza e merenda escolar. A Escola conta com um funcionário contratado pelo CPM, residente no local. No PPPE/2001, a escola entende-se como praticante de uma pedagogia tradicional e propõe a construção de uma "nova ação educativa", para a incorporação de uma "nova concepção pedagógica, social e epistemológica".

A referida escola, não apresenta problemas com relação à evasão escolar, em parte por haver uma valorização do SOE, em suas atitudes preventivas. Este entendimento do grupo, apresentado no PPPE/2001, alia-se à principal preocupação, qual seja: o índice de 20% de reprovação nas 7^a séries, sendo que uma turma apresentou um índice de reprovação de 56% em matemática.

Alguns projetos são elencados no PPPE/2001, como potencialidades da Escola: "Nossa Escola", cujo objetivo é refletir a escola como espaço público, como

²⁸ O projeto de Alfabetização paralela foi uma construção coletiva, com base nas dificuldades constatadas pelos professores quando da construção do PPPE.

espaço de aprendizagens, como espaço de convivência com as diferenças e como espaço de vivências sociais; "Aluno Cidadão", que visa refletir sobre a cidadania com participação social e política, como consciência e prática de direitos e deveres; "Folclore Brasileiro", valorização a preservação e o resgate do conhecimento popular e da identidade cultural; e "Por Uma Melhor Qualidade de Vida", onde os temas lazer, drogas e cultura da paz são discutidos e refletidos com os outros. Há um intercâmbio cultural com o Chile, no trabalho voluntário de dança e língua espanhola, para alunos e ex-alunos.

A comunicação da Escola com a comunidade ocorre através da agenda escolar, bilhetes e por ocasião da entrega das avaliações. A comunidade se faz presente na Escola em festas e comemorações, além de solicitações habituais. Semanalmente, acontecem reuniões pedagógicas para trabalhar os princípios do PPPE, com o auxílio de palestrantes convidados.

Como meta maior, a Escola do Parque procura nortear suas ações no sentido de *educar, num espaço coletivo de construção do conhecimento, através de práticas democráticas fundadas em valores humanistas de respeito à diversidade, ao diálogo, à justiça e à igualdade, comprometidas com a formação de sujeitos críticos e com a transformação social*. No Regimento Interno, a escola é entendida como *espaço de resgate de valores que permitam a superação de preconceitos e de qualquer forma de discriminação*. (Regimento Interno e PPPE).

A Escola do Parque tem como objetivos para o Ensino Fundamental: a promoção da formação integral do educando/a será mediante: "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como base o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, tendo em vista a construção do conhecimento e a formação de atitudes e

valores." Ao que pude observar, no funcionamento cotidiano da referida escola, há articulações pedagógicas nos sentido de garantir o alcance deste objetivo.

Como "potencialidades da Escola (o que podemos fazer?)", o grupo apresenta no PPPE/2001, dentre outros, as seguintes ações e objetivos: redistribuir e aproveitar a carga horária disponível dos professores para atividades de recuperação em turno inverso; redimensionar os horários de utilização dos espaços da Escola nas atividades extra-curriculares; definir princípios de convivência; redimensionar o número de alunos em sala de aula, de acordo com o espaço disponível; adotar um controle estatístico relativo à evasão escolar; planejar, coletivamente, os eventos da Escola; refletir sobre a prática pedagógica e investir na qualificação dos professores; disponibilizar o acesso a todas as atividades extra-curriculares, oferecidas pela Escola; redefinir o currículo escolar; buscar, na Universidade, parceria na formação continuada dos professores; incentivar passeios culturais; estimular a pesquisa por parte de alunos e professores; trabalhar a inserção da comunidade no espaço escolar; promover a democratização do saber, através de um currículo flexível, construído a partir dos interesses manifestados pela comunidade escolar; garantir as aprendizagens através de uma prática pedagógica, que contemple a todos, com respeito às diferenças, condição para a construção do conhecimento; incentivar o comprometimento dos pais pela educação.

Conforme o Regimento Interno, a Escola adota o regime seriado anual, que se baseia na lógica temporal, trabalhando com tempos pré-definidos, prevendo condições de avanço e progressão nos estudos. O PPPE/2001 contempla a organização curricular "numa concepção de conhecimento socialmente contextualizado e uma ação pedagógica interdisciplinar, onde as disciplinas são trabalhadas a partir de temas e projetos inseridos na realidade escolar, assumindo assim o compromisso com os

interesses da comunidade." No que se refere à avaliação da aprendizagem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é expressa através de parecer descritivo.

As análises dos documentos PPPE e RI, ambos atualizados, demonstram uma atitude que me pareceu bastante significativa, por parte da Supervisora Escolar. Esta, com Curso de Mestrado em Educação, vinda recentemente transferida de uma cidade do interior do Estado, além de acatar e demonstrar muito interesse com o desenvolvimento da minha pesquisa na escola, procura "ler a comunidade" (expressão da Supervisora Escolar) e "traduzir em possibilidades práticas que auxiliem de fato o trabalho dos professores". A partir das perguntas quem somos? O que não está bem? O que podemos fazer? A escola constrói seus objetivos, suas metas, sua organização curricular, o Conselho de Classe, o sistema de avaliação e a formação local de trabalho, tudo isto sintetizado no Projeto Político Pedagógico Escolar (2001), cuja articulação é realizada pelo Serviço de Supervisão Escolar e agrega os demais profissionais e comunidade escolar em geral, de maneira participativa.

3. Ritos e mitos cristalizados

Marrie-Madeleine Compère (1997) apresenta a *Histoire du Temps Scolaire en Europe*²⁹, onde afirma que o sistema do tempo escolar, iniciado no final do século XIX, está em crise no que se refere à organização social no seu conjunto. Sua organização vem do exterior da escola: do plano social, do trabalho das mães, da desintegração da família, do plano econômico, das mudanças advindas da concepção do

²⁹ A história do tempo escolar (Tradução da autora).

tempo do trabalho e das exigências expressas no setor de lazer que manifestam a *inadaptação de um tempo pensado para uma época onde estas realidades eram ignoradas*. A questão ultrapassa de longe a *reivindicação da consciência das necessidades psicológicas da criança, questão majoritariamente tratada hoje sob o termo de ritmos escolares*.

O tempo escolar pode ser de fato considerado como um dos lugares reveladores de uma civilização inteira, pois nela se encontram, tanto no plano das representações como no plano das realidades, um conjunto de ideais e interesses potencialmente em conflito: *bem estar das crianças e dos adultos, necessidades do Estado e da sociedade, assim como, antes da intervenção do Estado, a projeção de uma sociedade sobre seu futuro*. Evocar o papel da reflexão nestes termos gerais, pode nos levar ao êxito: *visto muitas vezes na sua espessura histórica e comparativamente, a questão do tempo escolar não deixa de ter esta ambígua perspectiva*. (op. cit, 1997, p.9-10).

O tempo escolar é constitutivo da idade moderna da infância. Hoje em dia, quando se encontra pela primeira vez uma criança, as questões rituais que se colocam são também voluntárias: Qual é o seu nome? Qual é a sua idade? Qual o nome da sua professora? Da sua classe? Da sua Escola? *Constituir o tempo escolar como objeto histórico é tentar inicialmente compreender como se chegou até aqui, de precisar em que ritmos e segundo quais processos os valores e as normas desta escolarização foram interiorizados em cada uma das sociedades*. (op. cit, 1997, p.11).

Se nos colocarmos no ponto de vista da sociedade e mais particularmente da infância, seguindo o pensamento da autora acima citada, *não foi a escola que significou a dura iniciação ao trabalho pela criança. Aquilo que se reservava às*

crianças na ocasião, no atelier, na manufatura ou em casa, constituía-se a mais severa e eficaz das educações (op. cit, 1997, p.11). A escolarização não colocou a criança no trabalho, ela iniciou um trabalho de outra natureza, visando à aquisição do saber-fazer abstrato, onde o objetivo é aparentemente gratuito e onde as regras implicam uma nova relação com o tempo: o esforço para consentir foi racionalmente programado para um resultado em longo prazo.

A observação de uma agenda regular recobre de início, um valor disciplinar reconhecido por toda a civilização. Impor a si mesmo, ou a um grupo, os ritmos da atividade regrada é sinal de civilização, no sentido etimológico do termo. A regra do menor para lembrar um exemplo comumente mais citado, significa a adesão do indivíduo a uma ordem que o ultrapassa ao reconhecimento que as inúmeras renúncias que cada um faz, tendo em vista seu interesse imediato, representa um bem feito superior. Mais que o tempo utilizado para admitir esta regra de pontualidade como um dos princípios de base das relações sociais: *o tratamento dos atrasados, feito sujeito de indiretas explícitas, tanto na Alemanha do século XVI, como na Espanha do século XIX*. Para alcançar o ascetismo necessário que conduz à pontualidade, a educação deve ser o máximo possível acompanhada da parte de tempo livre, tão importante. *Nos colégios do antigo regime, com a finalidade de formar os clérigos, no sentido largo do termo, o tempo passado em classe era relativamente curto, não ocupava mais do que duas ou duas horas e meia em cada período do dia, mas cada um devia, além do curso, fazer exercícios cotidianos e aprender as lições*. Rabelais, citado por Compère, fazia observações na agenda como sinal da modernidade da educação humanista oposta à dos Sofistas. Perder o tempo era um pecado vigorosamente denunciado nas incitações religiosas: *a agenda foi, por exemplo, objeto de sermões de Carême de Massillon*. Com o argumento religioso e disciplinar, conjuga-se aquele da rentabilidade, prometida pelos

Iluministas. "Le temps est l' étoffe dont la vie est faire" (O tempo é o pano de fundo onde a vida se faz), expressão de Benjamin Franklin. *Um dos objetivos da educação é levar as pessoas a adquirirem domínio do tempo, no exercício das profissões, assim como nos jogos e lazeres. Os etnólogos ainda sabem: o valor das sociedades industriais está no domínio individual do tempo como um fenômeno cultural.* (op. cit, 1997, p. 78).

O tempo de estar na escola possui diferentes significados para as pessoas que as compõe. Conforme a escola, o tempo é organizado em conformidade com suas concepções epistemológicas e permitem as interações das crianças entre si e com os diferentes adultos: educadores, especialistas, merendeiras, faxineiras, guardas, dentre outros. Ao estabelecerem relações com as diferentes pessoas, as crianças vão construindo e participando do cotidiano das escolas. Elas não são meros sujeitos passivos de um determinado espaço e tempo. Algumas situações podem ser ilustrativas e essenciais para perceber que cada escola e cada sala de aula são únicas porque são constituídas por diferentes sujeitos, datadas e localizadas num determinado espaço e tempo, historicamente vividos e culturalmente organizados.

3.1. O ritual diário da formação das filas

Turma A - após o som da sirene, a professora sai da sala dos professores cercada por várias meninas que disputam suas mãos, as que não conseguem segurá-la, levam consigo os seus materiais: caixas de margarina velhas com seus utensílios (giz branco, giz colorido, pincéis, canetas e lápis de escrever para os alunos que os "esquecem"), pilhas de cadernos, alguns livros e a bolsa. Muito sorridente aquele grupo anda "grudadinho" até chegar ao pátio maior, onde uma suposta fila deveria estar formada, a exemplo das demais turmas, seguindo a ordem dos menores para os maiores. Porém, um verdadeiro "jogo corporal" entre os meninos, com suas mochilas enormes

nas costas, vai acontecendo na disputa do lugar da frente da fila. A professora solicita às meninas que carregam seus pertences de levá-los até a sala de aula e de retornarem, como os outros, para seus lugares na fila. De frente para as crianças, agora com a expressão séria no rosto, confere os tamanhos, troca alguns de lugar, passa a mão na cabeça de outros, ouve alguns dos recados rápidos vindos de casa, acena para as mães ou avós próximas, e comanda a entrada até a sala de aula. As idades das crianças variam de seis a oito anos.

Turma B - A professora sai da sala dos professores cercada por algumas meninas pré-adolescentes que disputam os mesmos utensílios e mãos da professora A. Esta, de cara séria, apenas cumprimenta gentilmente as meninas e seguem acompanhadas até local onde sua fila deveria estar formada. Aos gritos começa a chamar seus alunos, um por um, dos lugares onde prevê que eles possam estar: nos banheiros, na parte frontal da escola conversando com outros alunos, nos andares de cima da escola, em cima dos galhos de uma árvore preservada no centro de um pátio de concreto e, sempre havia algum deles, em cima do telhado. Com a fila mais ou menos de acordo com o que ela gostaria que estivessem, como se a ordem da fila estivesse escrita em alguma lei que deveriam cumprir, seguem o trajeto até a sala de aula. As idades dos estudantes variam de sete a onze anos.

Na Escola da Praça a entrada nas salas de aula das séries que compõem o alvo da pesquisa, durante os dois anos de minha pesquisa, segue os mesmos rituais, diariamente. As professoras comandam as filas, pretensamente organizadas na ordem crescente, abrem as portas para que as crianças entrem e sentem em seus lugares. Estes lugares, previamente definidos, conforme critérios das próprias professoras vão conformando não só o sentar da criança nas classes, mas as concepções que elas têm das práticas pedagógicas: dividem os horários de maneira a trabalhar os conteúdos próprios

da Alfabetização, Matemática e alguns aspectos do que consideram importante em Ciências e Estudos Sociais conformes com um pensar onde o professor ensina para o aluno aprender. Em verdadeiros monólogos, apresentam os conteúdos que seguem os exercícios mimeografados e repetitivos para as crianças fazerem. Nas classes da frente sentam-se os menores, geralmente aqueles que se alfabetizaram na pré-escola e "gostam de ler", seguem-se os outros e nas fileiras de trás, quando não distanciadas dos demais, aqueles candidatos à reprovação.

A divisão das rotinas das salas de aula apresenta-se da seguinte maneira:

1. Correção dos temas (a professora pergunta e alguns respondem);
2. Pequeno texto escrito no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos;
3. Exercício de fixação das letras em estudo ou famílias silábicas;
3. Lanche acompanhado pelas professoras no refeitório;
4. Recreio livre para crianças sem a presença de adultos e recreio para o professor na sala dos professores;
5. Conteúdos de outras áreas do saber seguidos de exercícios de fixação;
6. Cópia do tema de casa no caderno seguido de explicação;
7. Saída e filas até o pátio.

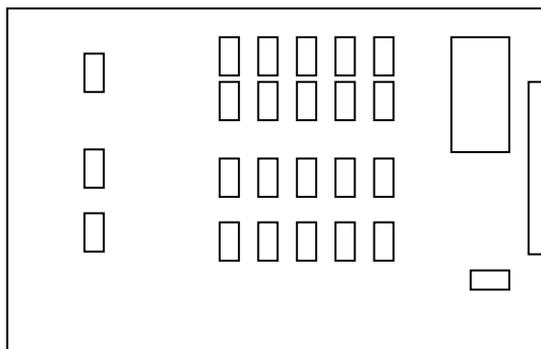
Na Tese de Doutorado intitulada "Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil", realizada por Barbosa (2000, p. 224)), as rotinas são consideradas como *dispositivos espaço-temporais*. Elas possibilitam *quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução*, a construção de relações espaço-temporais contruídas no cotidiano das escolas infantis, destacando-se que *a regularidade auxilia a construir referências, mas ela não pode ser rígida*. Elas não existem *a priori* e precisam da diversidade de relações espaço-temporais.

Os espaços destinados a acolher as crianças nas escolas, de alguma maneira revelam suas concepções de infância, assim como das funções da escola em relação à formação e desenvolvimento humano. Sirota (1988) ressalta que é preciso considerar o tempo escolar como um espaço-tempo que só adquire sentido entre o conjunto dos espaços-tempos nos quais se situa. Seguindo a mesma definição de espaço-tempo da autora acima citada, o espaço-tempo da escola passa a ser definido em relação aos outros tempos sociais estruturadores da vida cotidiana: *tempos de trabalho, tempos de lazeres, tempos da família, tempos da reprodução das forças de trabalho*. Na especificidade dos tempos da infância, principalmente por tratar-se de pesquisar instituições educativas, os *tempos sociais* são definidos como *instâncias de socialização que lhe dão um lugar e um espaço social*: a escola, a família, as bibliotecas, por isso a expressão utilizada *espaço-tempo*. (SIROTA, 1988, p. 10).

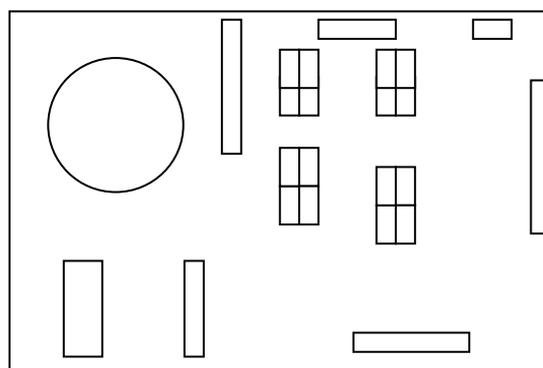
3.2. Dos arranjos espaciais

As quatro turmas de primeiras séries da Escola da Praça, assim como as demais turmas da escola, pelo que pude observar possuem o seguinte arranjo espacial: classes em tamanho único para todas as crianças da escola, enfileiradas umas atrás das outras³⁰, direcionadas para o quadro-de-giz; uma mesa com cadeira para o professor direcionada para os alunos. A escolha por este tipo de organização de sala de aula é realizada pelo professor sem a participação das crianças. Graficamente, podem ser representadas da seguinte maneira:

³⁰ A este respeito recomendo TONUCCI, Franchesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



Na Escola do Alto da Rua, pertencente à rede privada de ensino, os arranjos espaciais das quatro turmas pesquisadas, disponibilizam carteiras e cadeiras em altura própria para crianças na faixa etária de seis a sete anos, geralmente posicionadas em grupos de quatro classes; um tapete com uma almofada para cada criança; estantes móveis baixas com materiais diversificados, selecionados por áreas do saber e de fácil acesso às crianças; as turmas possuem nomes escolhidos por votação no início do ano, tais como: Alegria, Turma do saber, Ciranda do Aprender, Turma da Paz; cada turma possui uma mini-biblioteca, cujos nomes também foram escolhidos pelo grupo que compõe cada turma, ou seja, professores e alunos. Pode-se representar graficamente da seguinte maneira:



Percebe-se que os arranjos espaciais de escolas da rede pública

permanecem seguindo o modelo de carteiras e cadeiras enfileiradas, conforme proposto no século XVIII, no intuito de domesticar os corpos e preparar as mentes. Já na rede privada, os arranjos e materiais disponibilizados possibilitam o desenvolvimento do trabalho com mais movimento, corpo, contatos. Os professores desenvolvem seu trabalho em relação mais próxima da criança. Estes arranjos espaciais permitem ou negam a constituição de relações de proximidades das crianças entre si e delas com seus professores. A este respeito, penso que seja importante uma incursão no pensamento de Foucault.

3.3. Uma rede de olhares

O século XVIII olhou para os esquemas de docilidade produzidos principalmente nos dois séculos antecedentes, nos conventos, nos exércitos, nas oficinas com uma codificação que *esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos dos corpos* através de métodos disciplinadores que permitem o *controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade*. Disciplinas como formas de dominação geral diferentes da escravidão, diferentes da domesticidade, diferentes da vassalagem, diferentes do ascetismo e das disciplinas do tipo monástico (FOUCAULT, 1995, p.126).

O nascimento de uma arte do corpo humano data do momento histórico das disciplinas. Esta visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas *a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente*. Uma política das coerções formada para trabalhar sobre o corpo, manipulá-lo calculisticamente seus gestos e seus comportamentos. *O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe*. Nasce uma anatomia política igual a uma

mecânica do poder que define a maneira de dominação do corpo dos outros, *não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.* Desta maneira, *a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.* Através dela aumentam-se as *forças do corpo* para serem úteis economicamente e diminuem-se as mesmas forças para a obediência. Fortalecem-se as aptidões e *inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.* É dócil, portanto, *um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado* (Id., 1995, p. 126-127).

Como *anatomia política do detalhe*, com suas técnicas minuciosas as instituições disciplinares definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova "microfísica do poder" (Id., 1995, p.128). O detalhe foi uma categoria utilizada, segundo Foucault, pela teologia e pelo ascetismo: *todo detalhe é muito importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há de tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares.* Nessa grande tradição da eminência do detalhe localizaram-se todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, todos os detalhes são importantes, não tanto pelo sentido que nele se esconde do que pela entrada que aí se encontra o poder que quer apanhá-lo.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (Id., 1995, p.129).

O homem do humanismo moderno nasceu, de acordo com Foucault, desses esmiuçamentos do detalhe e do enfoque político das pequenas coisas, para

controle e utilização dos homens, *sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados* (Id., 1995, p.130).

Para distribuir os indivíduos no espaço a disciplina utiliza-se de diversas técnicas. A Escola, pouco a pouco, principalmente depois de 1762, tem o seu espaço desdobrado: *a classe torna-se homogênea, indivíduos distribuídos uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre; a ordenação por fileiras, desde o século XVIII organiza os alunos nas salas de aula e fora delas; filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idades umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição dos valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados* (Id., 1995, p.134).

Uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar foi a organização de um espaço serial. Este permitiu a ultrapassagem do sistema tradicional, onde um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando. Com a determinação de lugares individuais, foi possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou-se, assim, uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço

escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (p.134). No processo de disciplinarizar os indivíduos, Foucault afirma:

As disciplinas, organizando as celas, os lugares e as fileiras criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia dos gestos (Id., 1995, p.135).

A visibilidade de um espaço complexo dá-se pela tática disciplinar, pois esta situa-se sobre o eixo que liga *o singular e o múltiplo*. Ela permite a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada ao mesmo tempo. Esta é a *base para uma microfísica do poder que poderíamos chamar celular* (Id., 1995, p.136).

Durante séculos, *as ordens religiosas foram mestras de disciplina: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares*. Nas escolas elementares, a divisão do tempo tornou-se cada vez mais detalhada e as atividades foram sendo cercadas o mais possível por ordens respondidas imediatamente. No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração (Id., 1995, p.137) e tantos outros que ainda são, por vezes, realizados pelas escolas atuais.

Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. Configurou-se o espaço escolar como lugar-fábrica, cujo produto ora transforma corpos em armas, ora em instrumentos, ora em máquinas. Disciplinarizados para respostas eficientes e eficazes, vozes calam-se para fazer emergir a voz da onipotência, do herói, do sábio.

Uma economia positiva é fomentada via disciplinamento que coloca o

princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; *importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. Um tempo perdido é contado por Deus e pago pelos homens*(id., 1995, p. 136).

A *escola mútua* também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo. A sua *organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos*, de maneira que cada instante que passava era *povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais* que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. O corpo, tornava-se *alvo de novos mecanismos do poder, oferecia-se a novas formas de saber. Corpo do exercício; corpo manipulado; corpo do treinamento útil*. (Id., 1995, p. 136-7).

Com procedimentos disciplinares o *tempo linear* se orienta para um ponto *terminal e estável*, ou seja um *tempo evolutivo*. No mesmo momento as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um *tempo social de tipo serial*, orientado e cumulativo: *descoberta de uma evolução em termos de progresso* (Id., 1995, p.145). Do século XVII até a introdução, no começo do XIX, do *método Lancaster*, o mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: Aos alunos mais velhos cabiam as tarefas de simples fiscalização, seguidas de controle do trabalho, e posteriormente, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. Do mestre

de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com o código mais ou menos artificial estabelecido previamente.

Pequeno *mundo de sinais*, o espaço escolar coloca cada um em seu lugar, onde só uma técnica do treinamento permite que respostas sejam automaticamente dadas, onde *se exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor ruído*. O treinamento dos escolares deve ser feito *com poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total interrompido apenas por sinais: sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre*, ou ainda aquele *pequeno aparelho de madeira* que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam (Id., 1995, p.149).

Pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, conforme o pensamento foucaultiano: *é celular, é orgânica, é genética, é combinatória*. E utiliza-se de quatro grandes técnicas: *constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios (...) organiza táticas* (Id., 1995, p.150).

Ao utilizar-se da disciplina *fabrica indivíduos*. Constitui-se de uma *técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício*. Um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. *Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado*. Obtém sucesso com seu poder disciplinar devido ao uso de instrumentos simples: *o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame* (Id., 1995, p153).

Exercitar a disciplina supõe um dispositivo que *obrigue pelo jogo do olhar*. É um aparelho onde *as técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, e*

onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Desenha-se, um espaço onde é tecida uma rede de olhares que se controlam uns aos outros (Id., 1995, p.154).

O espaço escolar configura-se por seus tempos evolutivos e ritmos controlados por mecanismos disciplinadores que produzem o homem moderno: dócil, produtivo, temeroso a Deus e aos mandos do poder. Ensino, disciplinas, saber são tramados por ideais civilizatórios de ordem e progresso aparelhados pelo Estado. Uma escola do silêncio, da docilidade, da maquinaria.

CAPÍTULO III

ESCOLA PÚBLICA: COMPLEXO DE MÚLTIPLAS RELAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

*O pensamento complexo
é um pensamento que
pratica o abraço.
Ele se prolonga na
ética da solidariedade.
(Morin:1997, p.11)*

1. A escola como espaço social

Ao optar pela perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, conforme exposto anteriormente, e em consonância com o pensamento de que a escola se constitui nas/pelas relações construídas entre os sujeitos, faz-se necessário compreender as escolas como espaços sócio-históricos e de múltiplas significações. Para discorrer tal pensamento, dialogarei com Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Bernard Lahire, entrecruzando os conceitos de espaço social, sociedade e cultura.

1.1. Bourdieu: a escola como *campo social*

A sociedade em Bourdieu é pensada a partir da compreensão de que os *atores sociais* estão inseridos espacialmente em determinados *campos sociais*. A posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o “habitus” de cada ator social condicionam a posição social dos indivíduos e, na luta social, estão em consonância com sua classe social³¹. Bourdieu afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar).

Neste sentido, a escola pode ser considerada um *campo social* e é necessário que os atores sociais (alunos, profissionais e sociedade) conheçam suas regras para delas poderem participar. Porém, a posição espacial de cada campo social é regida por princípios de diferenciação que condicionam a ocupação do espaço social.

³¹ "as classes sociais não existem (...). O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como ‘algo que se trata de fazer’" (1996, p. 26-27).

Em sociedades desenvolvidas as alavancas mais eficientes de distinção são as posses de *capital econômico e de capital cultural*, ou seja, os sujeitos ocupam espaços mais próximos quanto mais similares forem as quantidades e os tipos de capitais que detiverem. Portanto, a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura objetivada e acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos sujeitos.

Os portadores de capitais de diversas naturezas: capital cultural, capital social, capital político, capital artístico, capital esportivo, capital econômico, dentre outros, possuem a possibilidade de contestar ou de aceitar certos princípios que redefinam as bases da sociedade, tal como explica Bourdieu:

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar (Op. Cit., 1989, p. 8).

Assim, a própria escola é construída, enquanto realidade socialmente organizada, pelas lutas travadas em seus espaços internos e externos, num jogo de interesses e múltiplos pontos de vista. Além de que, cada espaço escolar é possuidor de certa autonomia, inerente ao próprio processo de sua constituição, datada e localizada em determinado tempo. Em certo sentido, não se pode desconsiderar, portanto, que as escolas que temos são aquelas que “escolhemos” ter, frutos de nossas opções coletivas. O espaço social em que os indivíduos estão inscritos tende a funcionar, também, como sistema simbólico, organizando-se por uma lógica de diferenças:

Assim, o mundo social, por meio, sobretudo das propriedades e das suas distribuições, tem acesso, na própria objetividade, ao estatuto de sistema simbólico que, à maneira de um sistema de fonemas, se organiza segundo uma lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em distinção do significativo. O espaço social e as diferenças que nele se desenham ‘espontaneamente’ tende a funcionar simbolicamente como espaços de estilos

de vida ou como um conjunto de Stände, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes (BOURDIEU, 1989, p.144).

Refletindo a partir das margens de possibilidades que cada espaço social possui – neste caso, as escolas - as idéias de Bourdieu como um pensador “reprodutivista” que circulam no ambiente acadêmico, passam a ser revistas. O próprio autor, na consideração de *habitus*³², explica que:

falar de estratégias de reprodução não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução do capital possuído. Isto porque essas ações têm por princípio o 'habitus', que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução (1989: 386-387).

Através das explicações a respeito de seu conceito de classe social Bourdieu, referenciado em Thompson para definir o que é classe social, explicita o que para este estudo é fundamental, o espaço social:

É preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. (Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se se pode dizer assim, no papel, pela

³² como uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, como a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupos sociais que geram estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social.(...) "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU,apud MICELI,1987:XL). "(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (ibid.: XLI).

delimitação de um conjunto, relativamente, homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação 'no sentido de E.P.Thompson fala em 'The making of the English working class' - cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica'. (BOURDIEU, 1996: p. 29).

Assim, o conceito de '*habitus*' que Bourdieu desenvolverá ao longo da sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O '*habitus*' traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais e coletivas. A escola vista através desta perspectiva passaria a ser compreendida como um espaço de socializações múltiplas, cujas posições diferenciadas de seus atores e em cumprimento de seus papéis, não apenas reproduziriam a sociedade tal qual se apresenta, mas serviria como referências para a constituição das próprias disposições culturais dos seus sujeitos.

1.2. Bernard Lahire: as práticas culturais

Em Bernard Lahire, as variações de disposições culturais, para além daquilo que se consideram “práticas culturais legítimas” reproduzidas principalmente pela instituição escolar são redimensionadas. Em *La culture des individus* (2004)³³ o autor apresenta uma longa e densa pesquisa ao cruzar dois grandes desafios científicos e políticos: um diz respeito à interpretação de práticas e preferências culturais em sociedades diferenciadas (com forte divisão no trabalho e grande diferenciação de funções); o outro tem a ver com a observação do mundo social em escala individual,

³³ Em fase de tradução no Brasil com o título “A cultura dos indivíduos” pela editora Artmed-RS.

com a consideração das singularidades individuais e a construção sociológica do “indivíduo”.

As pessoas estão sociologicamente habituadas, desde meados dos anos 1960, a pensar “a cultura” (o arbítrio cultural que se impõe e se faz reconhecer como a única “cultura legítima”) em suas relações com as classes sociais ou com frações de classes, o que leva a denunciar as desigualdades sociais no acesso à “Cultura” (...) Destacam-se também as funções sociais da arte e da cultura em uma sociedade diferenciada e hierarquizada. Classes sociais e sua distância maior ou menor em relação à cultura, hierarquias culturais que ordenam os homens, os objetos e as práticas do mais legítimo ao menos legítimo, eis os elementos-chave do sentido sociológico atribuído à cultura há quarenta anos.(Op cit.,2005:13 Tradução da autora).

Ao referir-se a uma “história científica da cultura na França”, o autor cita as obras de Pierre Bourdieu e seus colaboradores, afirmando que esta história esteve intimamente ligada com a história política de democratização da cultura francesa. Ou seja, desde os anos 1960 a “democratização cultural” desencadeou uma série de pesquisas sociológicas críticas sobre as desigualdades culturais persistentes, sobre os determinantes sociais dessas desigualdades e sobre as modalidades de sua reprodução. Entretanto, souberam traduzir as questões políticas de seu tempo em questionamentos e conhecimentos científicos, invertendo uma parte das asserções políticas usuais, citando como exemplo: “Afirma-se que a escola é democrática: ela é de fato reprodutora”; “Afirma-se que o acesso à cultura está sendo democratizado, ao passo que na verdade as distâncias culturais se mantiveram ou até aumentaram”.

Ao propor análises do mundo social pela via das observações em escala individual (as variações intra-individuais) o autor procura relativizar as fronteiras entre as legitimidades culturais e afirma, através de perfis de cerca de 3000 (três mil) sujeitos entrevistados, que ao serem separadas as culturas legítimas das culturas ilegítimas (subculturas) também estarão sendo separadas as classes sociais e suas partilhas de

diferentes práticas e preferências culturais dos mesmos indivíduos em todas as classes da sociedade.

As variações individuais para Lahire são referenciadas nos autores Bourdieu, Elias e Durkheim. Como elementos em comum estariam as relações dos indivíduos com as sociedades das quais participam. Afirma que *as realidades individuais são sociais e que são socialmente produzidas*. Nas interações com os outros indivíduos, cada indivíduo experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas. (Op cit., 2005: 19)

Na tessitura dos resultados da pesquisa desenvolvida por Lahire (Op cit., 2005:23) a citação a seguir revela proximidades entre a perspectiva teórico-metodológica da *RedSig* e os “retratos sociológicos” apresentados pelo autor:

Na medida em que os retratos permitem ainda trazer à tona configurações relativamente singulares de propriedades gerais e relacionar o conjunto de informações a determinados contextos familiares, escolares, eles puxam vários fios ao mesmo tempo para chegar a uma trama com objetivos singulares, e também situam as práticas e as preferências em redes complexas de limitações cruzadas a que os indivíduos estão presos.

As crianças e as famílias que ingressam no universo escolar são portadores de inúmeras experiências vividas em seus espaços socialmente e culturalmente organizados. Trazem consigo possibilidades inúmeras de trocas de saberes também significados pelo seu grau de legitimidade social e cultural. São eles próprios configuradores de seus destinos. Ou seja, cada criança é portadora de inúmeras tramas constituidoras de seus saberes e fazeres. Os significados de estar na escola e ser aluno são tão inúmeros quanto a própria diversidade de experiências por elas realizadas. Este processo de aprender, de conhecer, de conviver é inerente ao próprio desenvolvimento do humano vinculado ao espaço coletivo da escola.

1.3. Elias: a escola como uma sociedade de indivíduos

A metáfora da rede também é utilizada por Norbert Elias para representar seu pensamento a respeito das relações dos indivíduos com as sociedades. No prefácio de 1968 à sua obra “Processo Civilizador”, Norbert Elias afirma:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado ‘configuração’, ou seja, ‘uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes’. Uma vez que ‘as pessoas’ são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas ‘existem’, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, ‘apenas como configurações’. Eis o motivo porque...não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual (ELIAS, 1994:vol.1, p. 249).

O conceito de “configuração” difundido nos trabalhos de Norbert Elias enfatiza as ligações entre mudanças na organização estrutural da sociedade e mudanças na estrutura de comportamento e na constituição psíquica, pretendendo escapar do procedimento metodológico que dicotomiza indivíduo (encapsulado) e sociedade (ente externo). Como contraponto à noção de “estado”, Elias pensa “processo” ou “evolução”, mas não no sentido de uma necessidade mecânica ou de uma finalidade teleológica, mas sim para lembrar que a sociedade está sempre em mudança estrutural, o que significa um equilíbrio sempre tenso entre suas partes. Faz parte da “configuração” os jogos de distinção social e os graus de controle de impulsos, cuja dinâmica está relacionada ao modo como se avançam as relações de interdependência com a divisão do trabalho na sociedade.

Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando ‘configurações’ (isto é, ‘grupos ou sociedades de tipos diferentes’) ‘entre si’...O conceito de ‘configuração’ foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocadamente o que chamamos de ‘sociedade’ que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, ‘não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma

sociedade, nem um 'sistema' ou 'totalidade' para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada (Op. Cit., 1994: 249).

A noção de “configuração” possibilita que se pense a relação entre indivíduo e sociedade, aluno e escola, não a partir de metáforas espaciais como “dentro” e “fora”, “casca” e “cerne”, pois, tal como a natureza, o ser humano não tem núcleo ou casca. Tais metáforas não podem ser aplicadas à estrutura da personalidade, pois todo complexo de tensões “sentimentos e pensamentos, espontaneidade e comedimento” consiste em “atividades humanas”. Deste modo, como alternativa aos habituais conceitos-substância “sentimento” e “razão”, Elias prefere o conceito de “atividade” que possibilita livrar as investigações sociológicas de idéias preconcebidas que pensam a realidade a partir do que ela “deve ser” e não a partir do que “é”.(ELIAS, 1994: 223-226).

Nesse sentido, se pensadas em termos de “atividade/processo”, as estruturas de personalidade e as estruturas sociais não serão consideradas como se fossem fixas, mas sim como mutáveis, “como aspectos interdependentes do mesmo desenvolvimento de longo prazo”. As questões analíticas de Elias estão voltadas para a mudança, para a percepção da realidade como algo móvel, mas também para a percepção de que há uma “ordem” subjacente às mudanças históricas que pode ser identificada e teorizada adequadamente, sem que isso implique em cair numa percepção metafísica do desenvolvimento social ou numa descrição estática da realidade. Desde 1936, uma pergunta fazia eco nas análises de Elias: *Que dinâmica de interdependência humana pressiona para a integração de áreas cada vez mais extensas sob um aparelho governamental relativamente estável e centralizado?* É nesse sentido que Elias define como ponto de partida para o estudo da configuração estatal da sociedade as redes de interação e os processos que tornam os homens interdependentes, pois tudo isso indica

como as estruturas de personalidade dos seres humanos mudam em conjunto com as transformações sociais relacionadas ao surgimento do Estado. (ELIAS, 1994: 16; 250).

Não sem sentido, Elias associa o processo de civilização ao avanço da interdependência condicionado pelo grau de divisão do trabalho na sociedade, pois isso contribui para que novos agrupamentos sociais possam concorrer entre si por distinção, seja visando ocupar as mesmas posições antes restritas a alguns, seja visando criar seus próprios referentes de destaque social, postos em contraponto ou paralelamente a um grupo central carismático precedente (ELIAS, 1994:23-64; ELIAS, 2000).

A sociedade formada pelos homens é uma sociedade de indivíduos, afirma Norbert Elias. Pode parecer arbitrário sugerir que “A Sociedade dos Indivíduos” é um trabalho que deveria compor os textos históricos de Elias. Ocorre que, como sabemos, é um texto que nasceu paralelamente ao “O Processo Civilizador”, motivado pelo problema da relação indivíduo/sociedade, questão constantemente encontrada quando trabalhava no segundo volume de sua grande tese. A relação indivíduo “e” sociedade não poderia se caracterizar como relação de oposição, afinal a sociedade é de indivíduos.

Entender a escola como espaço singular, espaço de encontros humanos, espaço de encontros e entrelaçamentos de trajetórias de formação e de ação de professores, funcionários, alunos, pais, e como espaço social em rede, ou seja, em relação com outros espaços sociais das comunidades e com as outras escolas, aponta para a necessidade de trabalharmos com pressupostos que possibilitem a pluralização das práticas educativas e a expressão das singularidades dos coletivos que compõem as escolas. Singularizar e pluralizar sem perder de vista os eixos e os desafios explicitados ao longo do texto. Ou seja, entender a escola e os sujeitos que dela participam para

perceber os sentidos que são construídos em redes de interdependências culturais, políticas, éticas, estéticas, econômicas, epistemológicas e afetivas como configuradoras do espaço-tempo da escola das crianças.

2. A gestão escolar na perspectiva ético-estética do cuidado

São incontáveis os sentimentos que dão existência a uma determinada instituição escolar. Cada criança que chega, de mãos dadas com alguém, responsável pela sua "entrega" à professora (representante mais próxima da Escola enquanto instituição), traz consigo um corpo e uma história, um universo de relações, de experiências vividas, de expectativas e perspectivas, iniciando assim, um percurso de construção de sentidos para a escola em sua vida pessoal.

Este movimento de dar sentido ao mundo, este mundo escolar novo para a criança, é realizado através de um *estar-com* os outros, o que para Novaski (1991, p.16) pode ser assim compreendido:

"ela se 'dá' ao mundo como única maneira de ser o que ela é. Dar-se ao mundo é dar sentido ao mundo. Ela se esvazia de conteúdo e se preenche com o sentido que o mundo a penetra, não para submeter-se a uma facticidade que suprimiria a sua essência de consciência, mas para encontrar nisso a definição, a amplitude e o acabamento de si mesma."

Para o autor acima citado, a instituição é um construto humano, um lugar onde o modo de ser em coletividade, considera seu sentido *co-extensivo à consciência intencional do ser-ao-mundo*. Ou seja, ao relacionar o *ser-no-mundo*, como ocupação e preocupação, a instituição "cuida" do outro, na complexidade, pluralidade e

multiplicidade de seu modo de *ser-aí*. Constitui-se, portanto na dimensão ética de *estar-junto-com*, onde o cuidado do *ser-no-mundo* pressupõe a presença. (NOVASKI, 1991, p.19).

A questão do cuidado numa perspectiva de *cura* possui uma raiz budista, xamânica, de base oriental. Heidegger (2000, p. 263-264) em *Ser e Tempo* afirma que o ser humano que sabe conhece, sabe que conhece e que sabe e ao saber-se sabe, ou seja, tem consciência e ao se saber se sabe na temporalidade. Toma consciência de sua finitude que produz uma angústia constitutiva da existência e do viver. Todo processo de vida é de transcender, superar a angústia original - CURA - através de diferentes explicações que dão sentido ao viver. Para superar a angústia original constitutiva: *ser* que *é* e enquanto *é* é infinito. A grandiosidade do ser está no tempo. As diferentes filosofias, religiões, ciências, procuram dar explicações para o sentido da vida³⁴.

Para confirmar a interpretação pré-ontológica existencial da *presença* como *cura*, Heidegger (2000, p.263-264) propõe a leitura da fábula-mito, como tudo que dá origem, que é fundante:

"Certa vez, atravessando um rio, 'cura' viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o seu nome. Enquanto 'cura' e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: 'Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi a 'cura' quem primeiro o formou, ele deve pertencer à 'cura' enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar 'homo', pois foi feito de humus (Terra)."

³⁴ Estas reflexões têm por base as discussões e apontamentos realizados no Seminário Avançado sobre gestão educacional numa perspectiva do cuidado, a partir da leitura do livro *Ser e Tempo* de Heidegger (2000), coordenado pela professora Malvina do A. Dornelles, no ano de 2001.

O cuidado na perspectiva da *cura* é aquele que auxilia o ser humano a se integrar na vida. Nesse sentido, a cura não é apenas a *pré-ocupação*, mas a *ocupação*. O outro como possibilidade. Apreender a realidade do outro como possibilidade para que eu também possa melhorar minha atitude afetiva e consciente. O Outro e Eu integrados com a natureza e as demais formas de vida enquanto CURA. A busca de estar bem, de sentir-se saudável, remete a questão do sentido. Então, o que é a instituição? O que é a instituição Escola?

Retornando a Heidegger e a fábula-mito, a busca de sentido para curar, a busca de saber-se temporal, de entender a vida, faz com que nós, sociedade humana, na nossa caminhada neste planeta, historicamente construída por nós, possui formas de nos cuidarmos enquanto humanidade, que são as instituições. Nós trabalhamos em instituições, nós construímos instituições, estamos imersos no cotidiano das instituições. Perde-se, assim, o sentido do todo e passa-se a perceber mais por aquilo que incomoda, magoa, machuca. Precisamos, então, superar a angústia inicial, a partir do que dói, faz sofrer, dá medo. Procuramos explicações no dia-a-dia: relações de poder e perda de perspectiva como questão maior. Afinal de contas, nem sempre fomos modernos, ocidentais. A sabedoria é mais antiga do que as instituições. Por que construir instituições? *A instituição é o lugar do cuidado ético interpessoal*. Essa perspectiva dá conta de entender a questão ética, política e estética. (DORNELLES, aula, 2001).

Ética entendida como aquilo que é construído e constituído a partir das relações, na especificidade de seres mamíferos e complexos, nós somos, numa perspectiva biocêntrica - cuja vida é o centro - mais uma das expressões da vida. O ser humano é afetivo e agregário. Em Maturana (1998), só o amor possibilita o social, ele é a emoção que nos leva à ação, nos torna solidários e agrega-nos. São relações éticas, afetivas e não é moral, nem imoral, nem amoral, é ético. Ou seja, há um valor subjetivo,

individual e universal (feio, bonito), mas que enquanto relação são singulares. Hoje percebendo e acolhendo as pluralidades, os acolhimentos das diferenças de ser e estar. Desta maneira, os grupos que se constituem nas escolas, constroem relações de diferentes etnias, gêneros, raças.

Para Morin (1999, p. 61), na dialógica polaridade *sapiens e demens*, a sabedoria reside num esforço de *auto-ética*, considerada *antes de mais nada, uma ética da compreensão*, e não da negação e interdição, cujas *grandes linhas da sabedoria se encontram na vontade de assumir as dialógicas humanas: homem-mulher, adulto-criança, jovem-idoso, sapiens-demens, prosa e poesia*, pois *a vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e poesia*, sendo as atividades práticas e as técnicas o que dão feição à prosa, uma vez que a poesia nos insere em estado segundo: *primeiramente, a poesia em si mesma, depois a música, a dança, o gozo e, é claro, o amor.*

As instituições vistas como cuidado ético-estético permitem dizer que a ética é estética. Ou seja, não apenas o artístico, mas a obra de arte. É a criatura e o criador. É uma criação e organização da convivência. A obra de arte que é criar a vida, o que fazemos juntos, afetivamente, é a obra de arte, é a vida. Se é ético e estético, é político. Como fica a escola como lugar ético, estético e político? A escola se torna um lugar de muita ambigüidade, viscosidade (bom e mal) que não se pode pegar. Queremos a ordem, o controle, e que precisa pegar e colocar em lugares, estereótipos, seguros e certos. Ao tirar os pontos de referência (mudar é atitude) a questão decorre de ver as coisas de outro modo, o que se chama de *crise de percepção*³⁵. Não ver possibilidades significa matar, muitas vezes, porque amputa as vidas, porque não acolhe o movimento de mudanças.

³⁵ A este respeito sugiro o Documentário "Ponto de Mutação" de Capra, onde encontram-se no Mont Saint-Michel, ao norte da França, um político, um poeta e uma física, cuja discussão central é a Crise de Percepção.

Entender a gestão escolar sob a ótica do cuidado, significa relacioná-la às ações de criação do conhecimento, de acolhimentos, de permissividades e de organização das diferentes presenças: profissionais, familiares, estudantes. Compreender a gestão escolar na perspectiva do cuidado pressupõe possibilitar a convivência da diversidade que se entrecruza no dia-a-dia escolar e que é diferente das minhas. Este modo de compreender a gestão escolar faz com que se perceba o cotidiano escolar como um ato de magia, um milagre diário, onde é preciso ter cuidado com a maneira como as coisas são vistas. Se pautarmos nosso olhar pelo nosso conhecimento, por exemplo, vemos as crianças por estágios. O movimento teórico nos pauta o olhar. Ele nos possibilita e nos torna refém. Não são conceitos inocentes, são perspectivas paradigmáticas de VER. Enredamo-nos nos nossos próprios preconceitos e nos cegamos diante da realidade que se apresenta e precisa ser administrada.

Ver a escola na perspectiva do cuidado faz com que a aproximação na escola se faça de um outro jeito, com um olhar pautado pelo movimento que Dorneles (1996, p.01) considera como *manifestação do inédito, do novo, do inesperado, da mudança*. No entanto, estamos habituados a observar a escola como um "caldeirão caótico". Neste caldeirão os movimentos da *turbulência, da confusão, da instabilidade, da desorganização, do caos*, mas este caos pode ser um caos criador. Não é possível só ver as regras, as leis, é preciso ver o *caos gerativo, gerador, criativo*. Por ser caos é ambíguo, é cheio de ambigüidades. A gente vê no caldeirão o turbilhão cheio de desordens (o que não dá certo). É preciso enfrentar a ordem. O que desordena, incomoda, é o que se chama de caldeirão caótico. O que gera a criação. Através das múltiplas interações vai proporcionar a *autopoiesis*, a autocriação.

A escola também é um organismo vivo, que se sustenta pelas relações que se constituem nela e no contexto em que se insere. As afeições, as emoções, as

energias. Na escola brotam vitalismos. Tudo que nos afeta e dá emoção, que define posturas em seus espaços e tece a teia que constitui as escolas, umas diferentes das outras. O conjunto construído por nós faz diferença. Existe uma fonte perene que fortalece o individual na escola, que é a confluência de uma ética/estética (que está junto criando) baseada no prazer. Estamos juntos porque queremos estar. Se ficamos temos prazer. O prazer de estar na escola é o sentido de estar nela. Ela abre os portões todos os dias. Por que ela abre? O prazer de estar junto é a razão fundante da escola, bem como a permanência criadora. Em decorrência desta ético/estética (mosaico configurador da escola), perguntar-se sobre o sentido da escola, temos alguns desafios: além da compreensão intelectual é necessário a compreensão do mistério, o que não se entende, o mistério das relações: alegria, choro, raiva, sono, angústia, elas estão na escola. A inveja é o cimento, o laço social, tanto pode ser laço social que destrói, separa, como pode ser aglutinador. Pode-se negar, competir (eu chego lá, superação), perspectiva de valor. A inveja passa a ser percebida como a criação da possibilidade de chegar lá.

A escola é um construto social. Ela tem a marca dos sujeitos que a constituem. É uma instituição social que existe para cuidar da educação das crianças e não é um fora e dentro, mas o constituir de nossa comunidade. A atitude/atividade da lógica é a do diálogo. Isso leva a pensar que cada dia é criado. Planos - diálogos narcísicos. Na perspectiva do dialógico o hoje é interno. Ir para a escola constitui o imaginário. O aluno que chega vai se entrelaçar ao que já está e vai, como presença, modificar, se movimentar, agir. O tempo subjetivo que valoriza a presença do outro. A relação é colocar-se de frente para o outro, olho no olho - a vida não é incólume. Ética de si - compreensão, cuidado de si, o si de cada um. A essência está nas relações.

A responsabilidade em definir o foco deste olhar requer uma postura de

seriedade acadêmica, aliada à sensibilidade no trato com as pessoas envolvidas, não apenas enquanto sujeitos da pesquisa, mas na observação do movimento de suas vivências. Basta andar pelas ruas, parques e “briques” para observar que a “vida” é o fundamento. Suas manifestações são muito mais importantes e maiores do que os recortes deste ou daquele campo de pesquisa. A esse respeito Restrepo (1998:18) ressalta:

Cada vez estamos mais dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria da inteligência binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que nós que dois mais dois são quatro. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de nos emocionarmos, de reconstruirmos o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam.

2.1. Acolhimentos

Há uma confluência de mitos que se cristalizam nas práticas pedagógicas. No que se refere à aprendizagem das crianças, no fluir das atividades de sala de aula, seja pela organização das rotinas ou pelos arranjos espaciais, o critério de agrupamento, a constituição destas está alicerçada em concepções que muitas vezes desconsideram o protagonismo infantil: na própria alfabetização, no relacionar-se com os colegas de sala, no não-direito a expressão de pensamentos próprios e exercício das aprendizagens de cidadania e diálogo respeitoso mútuos.

A escola é estruturadora do tempo e do espaço. Na escola controem-se relações de tempo e relações com o espaço. Para a criança que inicia seu processo de escolarização estas relações apresentam-se como novidades, cujos estranhamentos, confrontos e crises são inevitáveis. Com os adultos, diferentes dos pais e demais conhecidos, as relações passam a ser institucionalizadas. Através do adulto, o relacionar-se com a instituição e com a sociedade diferente do meio social familiar

reverte-se de significações, diferenciadas pelas trajetórias singulares e pelas questões simbólicas incorporadas em suas práticas sociais. Quem são estes adultos que compõem o quadro de profissionais da rede pública estadual?

A equipe pedagógica das escolas da rede pública pesquisadas é composta por uma orientadora educacional, uma Supervisora Escolar e por professores que, na sua maioria, cumprem dupla jornada de trabalho, nas próprias escolas, ou em outras da rede pública (e em alguns casos da privada).

Uma diretora e uma vice-diretora integram a equipe diretiva. Três funcionárias são responsáveis pela secretaria. O pessoal operacional é composto por três merendeiras que se revezam nos turnos da manhã e da tarde, quatro serventes e, mais recentemente, dois porteiros.

A primeira entrevista para apresentação do projeto da tese e solicitação para coleta de dados foi realizada, nas duas escolas com a Supervisora Escolar. Na ocasião da entrevista na Escola da Praça, esta realizou-se na sala destinada à SE, que ficava no segundo andar da escola. Estava bem fechada com grades nas portas e dois cadeados. Enquanto abria a porta a supervisora falava: - *Senão "eles" roubam tudo!*

Após marcar por telefone a entrevista, onde me foi solicitado o atestado de matrícula da UFRGS e o Projeto de Tese, a supervisora preocupou-se em saber que tipo de retorno eu daria à escola, para avaliar se a pesquisa poderia ou não ser realizada. Comentou que muitas vezes as pesquisas acontecem, mas não dão retorno. Conversamos um pouco sobre os benefícios e resultados da pesquisa em Educação. Pensei que sua preocupação fosse no sentido de que eu me comprometesse em apresentar à comunidade escolar os resultados da pesquisa ou ainda, que estavam relacionadas as críticas feitas, frequentemente, ao destino das teses. Mas não, sua

preocupação evidenciava um sentido pragmático: resolver questões de indisciplina, violência, mau comportamento e desinteresse dos alunos. Enfim, apresentei minhas intenções de pesquisa e assumi o compromisso de socializar com a comunidade escolar os resultados obtidos e oferecer à escola um exemplar do texto final da tese. Pareceu-me que ela havia ficado interessada. Porém, preferiria que meu estudo fosse focalizado na 5ª série, alegando as problemáticas tradicionalmente já conhecidas. Sugeri conversar com as professoras da 1ª série para ver se alguma delas teria interesse em *abrir sua sala de aula*. (DC, 03/09/02).

Este tom de voz, onde a sala de aula possui "um dono", que é o professor, manifesta o segundo aspecto de restrição ou não à pesquisa. O primeiro foi o de que a Supervisora Escolar avaliaria o Projeto de Tese com vistas aos resultados benéficos para a escola; e o segundo, que a sala de aula é um lugar de comando do professor, que ele é autônomo para decidir se a pesquisa na "escola pública", realizada por uma estudante de universidade pública, professora de universidade pública, filha da escola pública, teria direito ou não de realizar.

Desabafos a parte, procurei dar um rumo mais democrático ao nosso diálogo. Lembrei do texto sintético sobre *A etnografia da escola*, de Bernard Charlot (1992, p.73), onde ressalta que *durante muito tempo a sala de aula foi uma caixa preta para os pesquisadores, simples suporte para uma pesquisa "input-output" ou para testes psicométricos*. Tudo o que se passava dentro de uma sala de aula era resultado do meio externo e as investigações não focalizavam as maneiras de ensinar e de aprender. Como conseqüência, ressalta o autor, *os professores permanecem indiferentes, até mesmo hostis, à pesquisa em educação*. Sugeri que marcássemos um encontro com as professoras da 1ª série para expor meu projeto, convidá-las a participar da pesquisa e definir com elas os demais desdobramentos e dúvidas. Com a aprovação da supervisora,

marcamos o encontro com as duas professoras para o dia 10/09 às 16:45. Naquele dia saí da escola com o sentimento de quem estranha a própria casa¹. Afinal, na minha história de vida, este universo sempre esteve colado em mim.

2.2. Ofício de professor

Tendo presente os estranhamentos sentidos no primeiro contato direto com a Escola da Praça, cheguei à escola, para a reunião com as professoras das duas primeiras séries, um pouco antes do horário marcado. Estava na hora do recreio. Fui encaminhada pelo guarda até a sala dos professores, onde a supervisora me recebeu e fez minha apresentação, como aluna e pesquisadora da UFRGS, aos demais colegas. Entre o café, fumaça de cigarros, revistinhas de “Avon” e “Natura”, uma professora vendia “lingeries” e outra rodava exercícios no concorrido mimeógrafo, as conversas estavam bem animadas e as duas professoras da primeira série e eu ficamos mais próximas.

Ao término do horário do recreio, permanecemos na sala dos professores para conversarmos sobre a pesquisa que estava propondo. As duas aceitaram participar e teceram alguns comentários: - *Nossa, você chegou em boa hora, porque tem coisas que a gente não sabe mais como resolver!* (Prof^a A). - *Nós não temos apoio em nosso trabalho. Até existem profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo, mas as coisas cada ano estão piores* (Prof^a B). Como assim? Perguntei se poderiam explicitar mais. - *É, a cada ano que passa as coisas estão piores. Tu vê, as crianças estão sempre com tantos problemas, as famílias cada vez mais desestruturadas, tu vais entrar na sala e eu vou te mostrar como são os meus alunos!* (Prof^a B). O que é complementado pela Prof^a A: - *Desde 97 a gente não tem um curso específico para discutir alfabetização!* Nossa conversa girou em torno das condições objetivas do trabalho das docentes: condições de

trabalho, baixa remuneração, falta de material didático e livros, falta de articulação pedagógica por parte dos profissionais responsáveis.

2.3. Da sala dos professores (professores?) ao Projeto Político – Pedagógico Escolar

A sala destinada aos professores localiza-se no andar térreo da escola e fica próximo as salas da direção e vice-direção. Possui uma grande mesa com várias cadeiras e no seu entorno várias poltronas. Sobre a mesa, como materiais de leitura encontrei jornais do sindicato dos professores, revistas de produtos de beleza Avon e Natura, além de panfletos de propagandas. Nas paredes de tijolos à vista dois quadros murais para recados dividiam as informações quanto ao calendário letivo e demais informações para os professores. Um grande quadro de giz servia para comunicações entre os próprios professores e pensamentos de algum escritor. Armários para os professores guardarem seus materiais, uma vez que não existem armários nas salas de aula, uma geladeira, uma pia, uma pequena mesa com uma bandeja e copos, além de uma mesa com o mimeógrafo, são os mobiliários disponíveis para os profissionais.

Procurei freqüentar a sala dos professores, sempre que possível, no intuito de me envolver mais no desenvolvimento dos trabalhos da escola como um todo. Ali, pude ouvir muito dos diálogos entre os professores, os quais hesitei em descrever no texto da tese, mas que tomei a decisão de revelar, dado espanto e repulsa que senti. Um dos extratos do seguinte diálogo reflete este sentimento de que falava Charlot no texto citado anteriormente, mas mais do que hostilidade com a pesquisa em Educação, é a hostilidade com que tratam a si próprios e aos estudantes que estão sob suas responsabilidades.

Com certo constrangimento, registrei as falas de duas professoras, enquanto aguardava na sala dos professores a supervisora escolar para conversar, devido ao tamanho absurdo do que ouvi:

Professora 1: - *É, este trimestre vai chover notas baixas comigo.*

A outra ao concordar, rodando folhas no mimeógrafo, responde:

Professora 2: - *E comigo também. Quem sabe assim eles estudam para não reprovar e tiram notas melhores no último trimestre.*

Professora 1: - *Escuta! E se chover no dia do passeio, o que faremos?*

Professora 2: - *Trancafiamos eles na sala de aula e "deixe que se matem".*

Professora 1: - *E [gargalhadas irônicas olhando pra mim] damos umas faquinhas para ajudá-los a se matarem mais rápido.*

Professora 2: - *Já expliquei que se eles se comportarem bem neste em outubro poderia levá-los ao zoológico.*

Professora 1: - *Talvez lá seja o lugar deles [gargalhadas]*

Professora 2: - *Escuta, o que é a "fulana"?*[referindo-se ao nome de uma estudante da 7ª série]

Professora 1: - *Ela anda com as pernas abertas de tanto dá. O "fulano"*[referindo-se a um colega da estudante] *me disse que já "comeu" ela.*

Professora 2: - *O "outro fulano"* [referindo-se a outro colega da estudante] *disse que também já "comeu" ela (...)* [será inveja? Pensei eu: que vocabulário! Que pobreza de espírito! Meu Deus, será isto uma escola? Parece que fazem concurso de quem se importa menos... e, a estas alturas, cada uma com uma revistinha da avon na mão]. (DC, 09/09/03).

No Regimento Escolar (RE) de 2002, a filosofia da Escola apresenta uma visão de homem como "ser livre de transformação e para transformação. Transformação essa, identificada na construção de uma utopia social, ou seja, de uma realidade social ainda não existente, mas possível de ser realizada. Assim, o homem é entendido como um ser engajado, comprometido coerentemente no processo dinâmico de renovação e criação de uma sociedade de todos e para todos."

As finalidades do Ensino Fundamental, proposto no RE/2002, com duração de oito anos obrigatórios, gratuitos na escola pública visa:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os objetivos da escola, também previstos no RE/2002, são os seguintes:

Ser o propulsor de uma linha pedagógica humanista, com vistas à:
-formação de um ser integral, ativo, crítico, estruturador de sua própria cultura e cidadania;
-constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e mais responsáveis, acolhendo e respeitando as diferenças e superando a segmentação social;
-construção de um espaço de convivência democrático, onde todos os segmentos tenham garantidos mecanismos de participação nas decisões administrativas e pedagógicas.

Nos objetivos específicos apresentados no RE/2002, no que se refere às "modalidades do ensino ofertado", não foi constatado nenhuma linha que considere a Alfabetização ou o acolhimento da criança que entra no universo escolar. A organização pedagógica é assim representada: Direção (diretor e vice-diretores), Conselho Escolar, Coordenação Pedagógica (serviço de supervisão escolar e de orientação educacional), Conselho de Classe, Biblioteca Escolar, Laboratório, Audiovisual. A organização curricular apresenta o Regime Seriado de Matrículas; Metodologia de Ensino fundamentado nas "concepções teóricas progressistas: crítico social dos conteúdos, libertadora e construtivista nas idéias em que as mesmas se complementam"; Avaliação (da escola, do rendimento escolar, das formas de avaliação - na primeira série em forma de parecer descritivo, fixação dos critérios de avaliação, contestação dos critérios de avaliação e formas de comunicação dos resultados).

Muitos aspectos observados no RE/2002 apontam para a obediência aos princípios do Plano Global da escola, também considerado Plano de Estudos. O Plano de Estudos, analisado e aprovado pela Comissão do DCR/1ª CRE, do município de Porto Alegre, no que se refere aos objetivos específicos, adota a denominação 1º CICLO: 1ª e 2ª séries. Isso causou-me estranheza, uma vez que a escola considera o seu sistema "seriado". Inclusive este assunto referente a sistemas seriados e ciclados foi motivo de diversas discussões presenciadas por mim, na hora do recreio, na sala dos

professores, geralmente em tons de crítica e rejeição aos "Ciclos", sistema adotado pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; nas avaliações realizadas acerca das aprendizagens das crianças recebidas como transferências da Rede Municipal para a Rede Estadual, são motivos de discriminação da criança em seus saberes. A fala a seguir, de uma das professoras da 1ª série ilustra esta problemática:

- A fulana (referindo-se a uma criança da primeira série), que veio do município, não sabe nada! Esta história de deixar pra depois, de muito joguinho e brincadeira, deixa as crianças perdidas. Leitura que é bom, nada! (Fala da professora, DC dia 09/09/02)

Minha Observação e entrevista com a criança referida: a alfabetização da criança é boa, o nível de letramento é muito bom, ela convive com variados materiais de leitura em sua rede de relações e gosta muito de ler e escrever. A criança sente-se tímida em relação à nova escola.(DC dia 12/09/02).

No Plano Global, os conteúdos a serem desenvolvidos no primeiro ciclo apontam para: valores, normas e atitudes; gêneros discursivos, usos e formas da língua oral e escrita, análise e reflexão sobre a língua. Estes dividem-se em: português, matemática, conteúdos atitudinais, ciências, estudos sociais, artes, educação física, ensino religioso.

O diagnóstico que introduz o Projeto Político Pedagógico Escolar apresenta como problemas relacionados à ação pedagógica: "a falta de uma filosofia, inexistência de uma linha pedagógica, desarticulação curricular, falta de divulgação, falta de espaço para estudo, reflexão sobre a prática, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; necessidade de uma nova discussão e colocação em prática da forma de avaliação mais adequada à primeira série do currículo por atividades; objetivação da avaliação." No que se refere às condições de trabalho, salienta-se: "há insatisfação geral; falta de motivação do professor que se reflete na atuação do aluno (*o normal é que este se espelhe no professor. Por isso, este nosso estado de espírito não*

pode ser passado ao educando); professores, em exercício, em três escolas; demasiada interferência do SISTEMA, impossibilitando aos professores o uso de sua carga horária para reuniões de classes paralelas, correções de provas; política educacional do sistema: dia de formação em datas e horários inadequados e improdutivos; carência de recursos materiais, número insuficiente de funcionários prejudica a limpeza; falta de educação dos alunos; carência de recursos humanos; falta de livros para a biblioteca; falta de manutenção dos espaços físicos; pouco material para a Educação Física; proposição de um trabalho diferente para o SOE; absoluta falta de informática para os professores; falta de tolerância e paciência com professores e alunos por parte dos funcionários. Com relação às questões organizativas: "falta de autonomia do Conselho Escolar, estes têm funcionado apenas para prestação de contas; reestruturação do Grêmio Estudantil; falta de reuniões com professores e pais; comunicações muito informais." A respeito dos problemas sociais da comunidade foram citados: "presença de drogas em todos os turnos, existência de trabalho infantil e violência." No que se refere à desvalorização do profissional em educação destaca-se: "carência de respeito, arrocho salarial e baixa auto-estima."

Quadro - Índices de Evasão, Repetência e Aprovação nos anos de 1997 e 2000.

Total de evasão 1 ^a à 4 ^a série	Total de reprovação 1 ^a à 4 ^a série	Total de aprovação 1 ^a à 4 ^a série
1997 – 5,7%	1997 - 16,42%	1997 – 64,39%
2000 - 5,25	2000 - 12,9%	2000 – 74,02%

Fonte: Último Projeto Político Pedagógico Escolar / 2001.

No ano de 2001, o índice de reprovação nas primeiras séries foi de 23,5% (dos 12 alunos reprovados, 8 eram de uma turma e 4 da outra), 3,9% dos alunos foram transferidos e 72,5%, dos 51 alunos matriculados, foram aprovados. Neste ano não houve evasão escolar nas primeiras séries.

Como sugestões e propostas, o PPPE contempla ações relacionadas ao processo pedagógico, ao processo técnico administrativo, à rediscussão na escola quanto ao SOE e SSE, atualização da biblioteca, aquisição de computadores, utilização do slogan "Escola limpa não é a que mais se varre, mas a que menos se suja!" Também foram elencadas aquisições de materiais pedagógicos e melhores condições de trabalho e qualificação profissional.

2.4. Ser professor na escola da rede privada

As práticas pedagógicas da Escola do Alto da Rua são planejadas em reuniões semanais, sempre às quartas-feiras, onde as quatro professoras das primeiras séries, todas com nível superior e com experiência de mais de dez anos de magistério, e vinculam-se aos princípios do PPPE e Plano geral da Escola. Há uma ação articulada das coordenações pedagógicas e dos demais serviços de apoio pedagógicos com definidas tarefas de acompanhamentos ao trabalho do professor. Estes, nas entrevistas realizadas individualmente, manifestam satisfação com relação as condições de trabalho, formação continuada em serviço, apoio para realizarem cursos de aperfeiçoamento, assim como seus rendimentos mensais. Quando questionadas: "Por que venho para a escola todos os dias? - Qual o sentido de trabalhar nesta escola?" suas respostas foram emocionadas (todas choraram):

Professora C - *"Faz parte da minha vida. Eu gosto muito de trabalhar aqui e sinto prazer nisso. Também é o lugar onde meus filhos estudam, o que é um pouco complicado para eles, mas é importante para mim, é a*

minha profissão. Não me vejo longe daqui, tá certo que todo final de ano a gente vive o estresse de não saber se permanece no ano seguinte, mas sinceramente, não me vejo longe daqui"³⁶. (Entrevista individual, 04/12/1003)

Professora D - *"O sentido da escola para mim é de ser feliz! Estar aqui como educadora é ter a plenitude do ser com os outros com a responsabilidade do pedagógico. A minha turma é apaixonante. Eu fui professora deles no Jardim B e os pais solicitaram à direção para que eu continuasse o trabalho. Foi uma experiência que deu muito certo. Os pais e as mães estão juntos comigo. Claro que eles têm o papel deles e eu o meu, mas há uma troca positiva entre nós."* (Entrevista individual, 04/12/03)

Professora E - *"Muito forte! O colégio é a minha segunda casa. Venho com vontade. Na outra escola, a da rede estadual, eu fico meio desanimada, vou com vontade de fazer as coisas, mas quando chega na hora de oferecer os materiais para as crianças confeccionarem as coisas, aí tu não tens respaldo. É muito triste. Aqui eu tenho como desenvolver o trabalho conforme aquilo que eu acredito. Eu posso desenvolver sem limitar minha própria criatividade. Por exemplo, no trabalho com projetos, eu aprendo todos os dias. O trabalho que eu desenvolvo me faz ter a busca constante do saber. Neste processo de busca eu aprendo muito. No desenvolvimento dos projetos, nas combinações com as crianças, eu aprendo com eles e a gente se desenvolve juntos. Isso é maravilhoso! Aqui no colégio eu tenho recursos didáticos e profissionais que auxiliam minhas dúvidas. Estes recursos e a possibilidade de aquisição dos materiais permitem dizer que a criatividade é possível de desenvolver. As idéias que as crianças têm dão vazão ao fazer em inúmeras linguagens. (...) Meu salário aqui é quatro vezes maior do que no Estado, mas eu não largo o Estado porque eu me sinto com obrigação ética de oportunizar as crianças da periferia onde trabalho, claro, nos limites dos recursos que tenho, a mesma maneira de desenvolver meu trabalho aqui. (...) Lá trabalho com projetos e alfabetizo todas as minhas crianças, o que é desesperador para os outros professores. Eu lá, incomodo! Risos! Na verdade eu sou a mesma aqui e lá, nas relações, no trabalho, mas no financeiro não. Isso é triste porque quem deixa de poder desenvolver a criatividade são as crianças. Por parte dos professores, eu não vejo ética, sabe, é como se um puxasse o outro mais pra baixo, é um horror! A ética da rede estadual é a do "vale quanto pesa".* (Entrevista individual, 10/12/03)

Professora F - *"Eu tenho uma grande afeição pela escola em função do Magistério que cursei aqui e era progressiva. Aquilo marcou muito a minha vida, a minha formação. Eu tenho paixão pelo que eu faço, eu gosto de dar aula. Percebo que há um certo desmerecimento pelo trabalho com criança pequena, mas minha paixão é trabalhar com os*

³⁶ Por motivo de redução de uma turma de primeira série para o ano de 2004, esta foi a professora demitida.

pequenos. A gente tem liberdade de trabalhar aqui, apesar das modificações administrativas da escola. Eu trabalho em outra escola privada e lá não me sinto tão livre". (Entrevista 10/12/03).

Diante da multiplicidade de fatores que compõem a *RedSig* constituidores dos sentidos do ser professor/aluno/familiar na escola cabe retomar as críticas que Walter Benjamin (In: Souza, 1997, p.137-8) fez à alienação do homem moderno, frente a perversão contida no uso da linguagem atual, onde afirma:

O homem no mundo moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida. Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes se dêem conta do processo aprisionador do qual são vítimas.

2.5. Secretaria: a porta de entrada da família na escola

Nas discussões realizadas para a construção coletiva do PPPE da Escola do Parque, os principais problemas sentidos ("o que não está bem?"), por parte dos professores e pais forma os seguintes: insuficiência de recursos humanos, ineficiência no planejamento e organização interna da Escola, pouco envolvimento da Direção nas questões pedagógicas e no andamento de alguns setores, pouca participação do Conselho Escolar no cotidiano da Escola, má distribuição da carga horária dos professores, fumo na escola, excessivo número de alunos em sala de aula, dinâmica dos Conselhos de Classe, alto índice de reprovação em algumas disciplinas, estruturação do currículo desvinculada da realidade do aluno, aluno não comprometido com os estudos, não previsão do Calendário Escolar para o afastamento dos professores na busca de qualificação, falta de orientação e apoio da SSE relacionadas a alunos portadores de necessidades especiais. Também os serviços da secretaria da escola, foram elencados como problemáticos.

Sendo a porta de entrada do atendimento dos pais à comunidade escolar, a secretaria é o lugar de organização funcional das pessoas que nela trabalham ou estudam. Uma das tardes em que estive pesquisando em arquivos as características das crianças em suas fichas de matrículas constatei que não há muita organização quanto aos dados das crianças e familiares. Faltam dados e uma ficha com dados comuns sobre as crianças. No meu Diário de Campo, o seguinte extrato apresenta uma observação específica de dentro da secretaria:

Tarde de quarta-feira. As 13:30 h. cheguei na escola, conforme havia combinado com a Supervisora escolar, para coletar os dados das fichas de matrículas das crianças. Bati na porta três vezes e ninguém me atendia. Eu sabia que não era dia de expediente externo, mas que as duas funcionárias dedicavam este dia da semana para " trabalhos internos" e foi por sugestão da Supervisora Escolar que eu realizasse este trabalho neste dia. Na quarta vez que bati, ao ouvir vozes internas, resolvi abrir a porta. Uma das funcionárias, com ares de reprovação, informou que havia um cartaz bem grande na lateral externa da porta sobre o não funcionamento da secretaria neste dia. Eu disse que sabia ler e que havia marcado com antecedência minha coleta de dados junto à supervisora e, aos poucos fui me apresentando. Conforme eu dizia quem era e o que fazia, a fisionomia de seu rosto modificava. Passava de um rosto raivoso para outro envergonhado. Mas, gentilmente ofereceu uma mesa e indicou o fichário onde poderia retirar o material que fosse necessário. Tudo transcorreu normalmente com relação ao que me propunha realizar. Enquanto eu ia "garimpando" as informações muito mal organizadas nas pastas individuais das crianças, a outra funcionária que estava sentada na mesa ao lado da minha, tendo apenas erguido a cabeça para me cumprimentar, seguia seu sono. Com a cabeça apoiada sobre as mãos e os cotovelos sobre a mesa, em certo momento despertou-se com seu próprio ronco. Eram 15: 00h. (DC, OBSERVAÇÃO NA SECRETARIA DA ESCOLA, 15/09/04).

O que mais impressiona com o extrato acima, não é a atitude em si dos profissionais, mas o que este tipo de recepção provoca nas pessoas que demandam seus serviços. E se eu fosse uma mãe de aluno que tivesse alguma informação importante para dar ou receber? E se eu fosse analfabeta e não soubesse ler aquele cartaz que tudo indicava?

Faz-se necessário, a partir das reflexões apresentadas no decorrer deste capítulo, ampliar o olhar para as questões de nível macro-estruturais, ou seja, relacionar as crianças, famílias e escola, nas discussões contemporâneas presentes no conjunto da

sociedade e visibilizadas no aqui-agora das relações microssociais que constituem o universo escolar.

CAPÍTULO IV

TRAMAS PEDAGÓGICAS

**Isto sabemos.
Todas as coisas estão ligadas
como o sangue
que une uma família...**

**Tudo o que acontece com a Terra,
Acontece com os filhos e filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida;
Ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia,
Ele faz a si mesmo.**

**(TED PERRY, In:
CAPRA,1996)**

Neste capítulo apresento as Tramas Pedagógicas, entendidas como o entrelaçamento de fios de experiências, de diálogos com os sujeitos da pesquisa - crianças, pais, mães e/ou responsáveis pela sua escolaridade, profissionais da educação, assim como as reflexões teóricas. Seu tecer realiza-se através de uma *escuta sensível* e de observações do cotidiano multidimensional das três escolas: Escola da Praça, Escola do Alto da Rua e Escola do Parque, onde considero fundamental:

1. Recorrer à palavra dos atores sociais na construção de sentidos que explicitam os espaços educacionais na vida familiar e nas práticas escolares, espaços circunscritores do "ser criança".

2. No momento de transição paradigmática, tal qual vivemos hoje, na encruzilhada dos tempos constitutivos da *RedSig* que compõe a tese, buscar compreender os espaços dos possíveis, das emancipações, dos protagonismos infantis, das criações e "Relações com o saber" que permitam uma "leitura positiva" da realidade escolar.

3. Aproximar autores e sujeitos da pesquisa, pensar a vida e os processos educacionais no contexto das turmas pesquisadas, para compreender e dar visibilidade as lógicas subjacentes à experiência da criança no início do processo de escolarização.

Num primeiro momento, em sintonia com a perspectiva teórico-metodológica da *RedSig*, apresentarei os lugares da pesquisa empírica e suas relações dialógicas. Posteriormente, para dar visibilidade aos fios e nós que compõem as **tramas pedagógicas**, apresento as crianças e seus sentidos de **Ser criança na escola** e, mais especificamente, nas três escolas pesquisadas, ressaltando que primeira A Escola da

Praça é a escola-base da pesquisa. Na Escola do Alto da Rua procuro discutir a questão da dualidade de escolas no Brasil, mas principalmente, verificar a hipótese de circularidade infantil na cidade e o recorte de classe social como opção dos pais na escolha pela matrícula em escola privada para os filhos. Por último, realizo um contraponto na Escola do Parque, onde as questões do sentido e do não-sentido da escola na vida das crianças são apresentadas, discuto os tempos do brincar da criança e dou destaque às relações intergeracionais da Escola das Crianças.

1. Infância, família e escola na sociedade contemporânea

As manchetes nos jornais estampam, com frequência, o quadro negativo da educação no Brasil. Apontam para números alarmantes quanto aos índices de analfabetismo e de baixo desempenho dos estudantes em avaliações com parâmetros nacionais e internacionais. A mídia brasileira estandardizou a estética do fracasso escolar através de suas narrativas sobre as escolas. Criou estereótipos para alunos e alunas, professores e professoras, pais e mães. Para o cidadão comum, deparar-se diante de uma manchete sobre educação, remete as imagens que se cristalizaram no seu imaginário através do agenciamento midiático. Sem muito esforço é possível exemplificar seus ditos e não-ditos, perpetuados nos discursos populares e daqueles vindos da própria escola.

Numa das visitas familiares que realizei uma destas imagens-mitos foram nitidamente apresentadas: **O mito da "criança-chucra"** - é vista como aquela que entra diretamente na primeira série. As famílias têm dúvidas se devem ou não colocar a

criança na pré-escola, uma vez que há alguém na casa para cuidá-la. O pensamento é de que a criança deve ser educada pela própria família, geralmente a mãe, o maior tempo possível. Também é percebida na escola, quando esta prefere receber a criança que *não sabe nada e que vai começar do zero a alfabetização*. A professora concebe a criança como "tábula-rasa"; "sementinha a desabrochar".

Conforme Charlot (2000) o sistema educacional é parte do próprio movimento no qual a pessoa se constrói e é construída pelos outros - esse movimento longo, complexo, jamais completamente acabado que é chamado de educação.

Na tese de doutorado *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*³⁷ Jacques Bernardin afirma que *la culture écrite ne s'arrête pas à l'écrite*³⁸ e que o sentido da experiência escolar não é estabelecido em torno das significações sociais e culturais dos saberes e das práticas ensinadas e aprendidas; elabora-se igualmente, a partir das modalidades, sempre singulares, segundo às quais esses saberes e práticas, essa experiência, inscrevem-se e negociam-se na família e na história do sujeito. Bernardin mostra como a conduta das crianças e as declarações de seus pais permitem pensar que a apropriação da escrita faz parte indissociável da elaboração de si e da redefinição de seu lugar na família e inscreve-se, necessariamente, nas relações intergeracionais e interconstitutivas da história familiar.

Assim, poder-se-ia considerar a entrada da criança na escola como o desenvolvimento de *disposições reflexivas*. Estas, formar-se-iam na complexidade disposicional, tal como descreve Lahire (2004, p. 9), "*que se manifesta na diversidade de domínios de práticas ou cenários*" onde os indivíduos, no caso, as crianças, inserem suas ações. Cada criança seria, de alguma maneira, "depositária" de disposições de

³⁷ Tese traduzida para o Brasil pela Artmed com o título "As crianças e a cultura escrita, 2003".

³⁸ A cultura escrita não pára na escrita (tradução da autora).

pensar, sentir e agir, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos e em diferentes formas de relações sociais. A criança não poderia ser pensada fora do "conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes". Nele estariam sintetizadas ou em combate, combinando ou contradizendo-se, articulando harmoniosamente ou coexistindo de forma mais ou menos pacífica, *"elementos e dimensões de sua cultura (no sentido mais amplo do termo) que, em geral, são estudados separadamente pelos pesquisadores na área das ciências sociais."*

Entretanto, percebe-se que as desigualdades sociais, produzidas por diversos fatores estruturantes da sociedade, encontram-se e por vezes reproduzem-se nas escolas, por mecanismos explícitos e implícitos. A este respeito, pode-se observar as seguintes considerações verificadas nas três escolas pesquisadas:

As crianças que frequentam a Escola da Praça possuem a seguinte realidade sócio-econômica: 90,47% são filhos/as de pais e/ou mães e/ou avós sem profissão definida e cerca de 70% vive em situação de busca de emprego (pelo menos uma das pessoas da família); considerando-se o nível de escolaridade dos pais, apenas 9,52% possui o Ensino Médio completo; 65 % das crianças de uma das turmas frequenta outra instituição em período oposto ao da escola (Jardim de Praça, Creche Espírita, Mãe Crecheira, Centro de Educação Luterana); 94,35% das crianças possuem mais de dois irmãos.

Na Escola do Alto da Rua, as crianças são oriundas de classe sócio-econômica média e média-alta. Apenas 17% de seus pais e/ou mães tem formação de Ensino Médio, sendo a maioria formada em Ensino Superior e suas profissões variam entre: servidor público, empresário, auxiliar administrativo, farmacêutico -

bioquímico, médica, músico, administradora, professora, psicóloga, enfermeira, dona de casa, arquiteta, secretária, jornalista, aposentada (vó), advogada, técnico de processamento de dados, securitária, recepcionista, bancária, contador, auxiliar de escritório. 65,77% das crianças são filhos/as únicos/as, sendo que as demais possuem apenas um/a irmão/ã.

Um dos primeiros aspectos que distanciam as concepções de ser-estar no mundo passa pelo desejo das famílias de ter ou não ter filhos. As crianças que estudam na Escola do Alto da Rua são filhos/as de casais que, se não planejaram, ao menos limitaram a vinda de muitos irmãos/as. Fica bem evidente esta constatação quando, em questionários respondidos pelos 36 familiares de uma das turmas, afirmam: 23 com 01 filho/a, 12 com 02 filhos/as, 01 com 04 filhos/as (família proveniente da Jordânia). As idades dos mesmos variam entre: 03 mães na faixa dos 25-30 anos; 17 na faixa dos 30-40 anos; e 11 mães acima de 40 anos. Quanto aos níveis de escolaridade: 08 (oito) 2º grau completo, 03 (três) superior incompleto, 21 (vinte e um) curso superior, 03(três) pós graduação.

No cruzamento dos dados acima, no que se refera às idades e níveis de escolaridade, é possível constatar que há uma correlação positiva entre estes e o número de filhos nas famílias. A isto, somam-se as profissões de um dos pais, tendo como fonte de dados os mesmos questionários das 36 famílias de entrevistados. Estas são assim definidas: 02 servidores públicos, 01 empresário, 01 auxiliar administrativo, 01 farmacêutico - bioquímico, 01 médica, 01 músico, 02 administradoras, 05 professoras, 02 psicólogas, 02 enfermeiras, 02 donas de casa, 02 arquitetas, 02 secretárias, 01 jornalista, 02 aposentadas, 01 advogada, 01 técnico de processamento de dados, 01 securitária, 01 recepcionista, 03 bancárias, 01 contador e 01 auxiliar de escritório. São moradores dos bairros: Santana, Centro, Menino Deus, Guarujá, Ponta Grossa,

Higienópolis, Nonoai, Santa Tereza, Azenha, Partenon, Vila Nova, Farroupilha, Cidade Baixa, Alto Petrópolis, apenas 45% moram nas proximidades da escola. Os caminhos percorridos até a escola são: 78% automóvel, transporte escolar e caminhada até a escola. As opções pela escolha da referida escola têm como critérios: boa educação dos filhos, caráter confessional, não ter a mensalidade muito cara e proximidade ou da residência ou do trabalho de um dos pais.

Na Escola do Parque concentram-se crianças de nível sócio-econômico baixo, cujos índices assemelham-se à primeira escola pesquisada: numa turma de 26 crianças 63% delas não convivem com a presença paterna, seja por: falecimento; não registro no Registro de Nascimento; perda de guarda da criança para os avós; usuário de drogas, dentre outros; nesta turma encontrei uma menina de 10 anos, criada pelos avós paternos e pelo próprio pai, sem o reconhecimento materno na Certidão de Nascimento. Os níveis de escolaridade dos pais variam de 34,60% com Ensino Fundamental, destes 23,07 são incompletos, 19,23% Ensino Médio e 7,79% Ensino Superior Completo e Incompleto. As profissões dos responsáveis pela criança variam de: pedagoga, acompanhante de idosos, empregada doméstica, vendedores, publicitário, artista plástico, eletricitista, mecânico, artesã, ferreiro, entregador de jornal, autônomos e garçon. Em apenas três comprovantes de residência exigidas no ato da matrícula constam o nome de homens, ou seja, 88,45% dos comprovantes residenciais - geralmente contas de água ou luz - apresentam o nome de mulheres: mães ou avós. As crianças desta turma são filhos/as de casais bastante jovens, cujas idades variam de 23 à 32 anos, sendo irmãos/ãs de 3 à 10 crianças.

Na perspectiva da *RedSig* compreende-se os contextos a partir da *noção de meio*, tal como entende Wallon (1986), sendo que este possui *duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas (milieu); e a de condição,*

recurso, instrumento de desenvolvimento (moyen). Neste sentido, o meio social, o espaço de experiência da pessoa, representa assim um meio (instrumento, recurso) para seu desenvolvimento. (ROSSETTI-FERREIRA, 2002, p.26)

Hoje em dia, a moda é criar um falso debate entre os que acreditam no saber, os que colocam o saber no centro do ato de ensino, e aqueles que, em nome da formação, colocam o aluno no centro do sistema educativo, opondo assim, de maneira bem artificial, alunos e saberes. Pode-se assim anunciar a nova *revolução copernicana* que sacode a Educação Brasileira: A Escola, libertada de seu papel de instrução, pode então, tornar-se a escola da formação, aquela que consiste em adaptar as novas gerações as normas sociais atuais.

Afirma-se, inicialmente, que o saber não se transmite mais unicamente na escola, discurso clássico que se funda atualmente, sobre as novas técnicas que se chamam, com um congelamento de sentido significativo, *as novas tecnologias*; basta entender os últimos discursos da moda sobre a informática pedagógica e sobre o uso mágico da internet. É reduzir a transmissão do saber a única transmissão de informação e esquecer que a instrução oferecida pela escola não é simples informação, ela tem por objetivo, não somente o saber, mas uma reflexão sobre o saber; esta atitude reflexiva não é jamais espontânea, ela se adquire e é o papel do/a professor/a de transmitir o saber e lhes oferecer os meios de uma atitude reflexiva em relação a este saber.

Proclama-se, seguidamente, que os alunos não são mais aqueles de antigamente e que numa época da massificação, não é possível ensinar a todos como se ensinava as crianças das classes culturalmente privilegiadas. Pode-se tomar assim o ato de uma massificação contrária ao ideal de democratização e esquece-se que a escola tornou-se, portanto, mais dual conforme foi se unificando e que algumas reformas

marcaram o fim da democratização do ensino. As professoras das escolas da rede pública manifestam constantemente que a situação de precariedade das famílias está aumentando: - "a cada ano que passa está pior!" ; " minha turma é um prato cheio pra ti".

Em estudos realizados no campo da Sociologia, François de Singly, aponta para a família contemporânea da seguinte maneira:

La famille contemporaine a une histoire; elle s'est construite progressivement comme un espace "privé" où les membres de la famille ont eu de plus en plus d'intérêt à être ensemble, à partager une intimité, ont été de plus en plus sensibles à la qualité de leurs relations. Cette séparation progressive de l'espace public et de l'espace privé va de pair avec la augmentation du poids de l'affectif dans la régulation des rapports intra-familiaux. (SINGLY, 2002, p.06)³⁹.

Se está claro que as condições de transmissão do saber dependem daqueles, os quais se ensina, isso não implica que o saber a se transmitir seja menor, a menos de repetir o argumento da moda que proclama que se a gente ensina para mais pessoas, a gente ensina menos, sem falar do discurso que chama para ensinar de outra maneira, um ensinar mágico, que mascara um ensinar menos. A democratização do ensino está bem longe; tais argumentos, teriam, no último século, interditado de ensinar a ler e a escrever a boa parte da população.

Enfim, um último argumento contra a escola da instrução, os saberes tornando-se rapidamente obsoletos numa sociedade em transformação e tornando inútil de ser ensinado; vai melhor pensar uma formação contínua que permitiria a cada um de (re)colocar no dia a dia seus conhecimentos; o objetivo do ensino tornado formação

³⁹ A família contemporânea tem uma história; ela foi construída progressivamente como um espaço privado, onde os membros da família tiveram cada vez mais interesse em estar-junto para dividir uma intimidade, foram cada vez mais sensíveis a qualidade de suas relações. Esta separação progressiva do espaço público e do espaço privado caminha junto com o peso do afetivo na regulação das relações intra-familiares. (Tradução nossa).

inicial é, então, menos aprender que aprender a aprender, menos adquirir conhecimentos que de se formar pela formação permanente. Assim, dois sociólogos da educação puderam afirmar, opondo o aluno *abstrato* da tradição ao aluno *real* :

"Le souci pour l'élève " réel " repose sur la conviction qu'il sera amené à évoluer dans un monde où les attitudes et les méthodes seront plus utiles qu'une liste nécessairement finie de savoirs. Avec la montée d'un certain relativisme, les savoirs ne suscitent plus le même respect, leur autorité est ébranlée. Il semble plus important de faire acquérir aux élèves une attitude critique et une curiosité permettant de questionner ces savoirs(...)"⁴⁰

Encontra-se aqui numerosas banalidades de um pedagogismo que esquece que não se pode utilizar os conhecimentos sem que se tenha feito esforços para os adquirir, que não se pode ter uma atitude crítica em relação aos saberes sem que os possuam; não se pode então, opor aos saberes o novo conceito de competência que se inscreve numa maquinização do trabalho intelectual, o que Denis de Rougement chama a *proletarização do pensamento*⁴¹.

O discurso sobre os saberes obsoletos esquece que as grandes mudanças são de todos os tempos e que o papel da instrução é de transmitir a parte *perene* do saber⁴², aquela que permite menos correr atrás da última inovação que de se dar os meios de adquirir sua própria autonomia frente a evolução do saber, aquela que permite construir sua própria relação com o saber que se recebe, que este saber provém da

⁴⁰ François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, Editions du Seuil, Paris 2000, p. 141. Tradução: A fonte para o aluno " real" repousa sobre a convicção de que ele será levado a evoluir num mundo onde as atitudes e os métodos serão mais úteis do que uma lista necessariamente finita de saberes. Com o crescimento de um certo relativismo, os saberes não suscitam mais o mesmo respeito, sua autoridade é abalada. Parece mais importante fazer o aluno adquirirem uma atitude crítica e uma curiosidade permitindo questionar os saberes (...).

⁴¹ Denis de Rougement, *Penser avec les mains* (1935) Gallimard, Paris 1972, p. 149-192

⁴¹Rudolf Bkouche, "De la culture scientifique", *Clés à venir*, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre,1997.

⁴²Patrick Trabal, *La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences*, préface de Jean-Pierre Astolfi, L'Harmattan, Paris, 1998

escola e de outros lugares, aquela que permite construir sua própria relação com o mundo.

Pode-se ver aqui o quanto pode ser nociva uma oposição entre educação/instrução que conduz a última, a parte de instrução sem a qual a educação não é mais que adestramento. Se a educação não se reduz a instrução, esta é uma parte essencial na medida onde é o acesso ao saber que permite a cada indivíduo de se dar os meios de sua autonomia no seio da sociedade. É verdade que numa época de relativismo ideológico, todo discurso de saber pode parecer como uma simples retórica imposta aos alunos pela instituição⁴³ e que o professor fica reduzido ao papel de *dominus* e fica de bom tom denunciar o poder da escola sobre os alunos e de solicitar ao professor de não ser mais do que um animador de alunos; o discurso aparentemente libertário não é de fato mais do que o último uso do sistema educativo.

Uma análise da Escola Republicana deve levar em consideração as funções da conservação social e reprodução das elites de uma parte, e aquela da instrução de outra parte. Esquecer esta segunda função não marca somente um erro de análise, mas corre-se o risco de rejeitar a instrução sob o pretexto que esta seria inscrita numa escola socialmente discriminadora e assim, não observar na Escola de hoje, o único aspecto de conservação social e de reprodução das elites.

Norbert Elias (2002, p.28) afirma *a constituição característica de uma criança recém-nascida dá margem a uma grande profusão de individualidades possíveis*. Tudo depende sempre da *natureza das relações entre ela e as outras pessoas*. Por isso, as relações - entre pai, mãe, filho e irmãos numa família -, *por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da*

sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela. Conforme as sociedades com estruturas diferentes vão constituindo maneiras diferentes de relacionarem-se com as crianças, a individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo o processo de individualização. Ou seja, a forma individual que o ser humano assume lentamente ao crescer, não está traçado desde o início na natureza inata do bebê. O que advém de sua constituição característica depende da estrutura da sociedade em que ele cresce. Sendo o seu destino, grosso modo, específico de cada sociedade. Por conseguinte, a imagem mais nitidamente delineada do adulto, a individualidade que aos poucos emerge da forma menos diferenciada da criança pequena, em sua interação com seu destino, é também específica de cada sociedade. De acordo com a estrutura mutável da sociedade ocidental, uma criança do século XII desenvolvia uma estrutura dos instintos e da consciência diferente da de uma criança do século XX. Com os estudos do processo civilizador, evidenciou-se com bastante clareza a que ponto a modelagem geral, e portanto a formação individual de cada pessoa, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas. Os avanços da individualização, como na Renascença, por exemplo, não foi consequência de uma súbita mutação em pessoas isoladas, ou da concepção fortuita de um número especialmente elevado de pessoas talentosas; foram eventos sociais, consequência de uma desarticulação de velhos grupos ou de uma mudança na posição social do artista - artesão, por exemplo. Em suma, foi consequência de uma reestruturação específica das relações humanas.

Para tratar a questão das finalidades da Escola, remete-se inicialmente à dois pontos desenvolvidos por Hannah Arendt que resume assim a questão da educação (mais geral do que a que já assinalada, aquela do ensino). A Educação, segundo Hannah Arendt, assume muitas vezes a responsabilidade da vida e do desenvolvimento da

criança e a continuidade do mundo⁴⁴. Hannah Arendt afirma que as duas finalidades *não coincidem nunca e podem mesmo entrar em conflito* ("*ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit*"). É esta dupla finalidade contraditória que permite muitas vezes assegurar a conservação do mundo e de permitir as novas gerações de construir sua própria relação com o mundo; assim, a Escola é muitas vezes conservadora, no sentido da conservação da sociedade humana, e formadora no sentido onde ela permite a cada um estar no mundo.

Ao lado desta dupla finalidade recoloca-se a questão sobre as três funções da Escola contemporânea definidas por Guy Brucy e Françoise Ropé na obra *Suffit-il de scolariser ?* : transmissão de saberes, gestão de fluxo e não diferenciação e hierarquização, formação diretamente profissional⁴⁵. Precisam-se aqui as três funções increvendo-os no objetivo de continuidade da sociedade definida por Hannah Arendt. A transmissão dos saberes participa da conservação do conjunto dos conhecimentos significativos de uma sociedade e é uma necessidade social a sua transmissão, o que explica a importância da instrução. A questão se coloca quanto a maior ou menor difusão destes saberes. A democratização do ensino implica uma larga difusão destes saberes, ou seja, a democratização do ensino passa por um alargamento da instrução; permanece a ser feita a saída entre os saberes que devem ser ensinados a todos e os saberes mais especializados que não se endereçam aos que o utilizarão explicitamente. Percebe-se assim, que a questão da democratização coloca um primeiro problema: a definição dos saberes para todos.

⁴⁴ Hannah Arendt, "La crise de l'éducation", o.c. p. 238-239

⁴⁵ Guy Brucy, Françoise Ropé, *Suffit-il de scolariser ?* o.c. p. 8

Percebe-se que não se questiona a clássica distinção entre os saberes práticos e os saberes teóricos; a determinação dos saberes para todos é transversal a distinção prática-teórica e depende, essencialmente, da definição das finalidades do ensino. A transmissão dos saberes inscreve-se assim, na dupla finalidade definida por Hannah Arendt, aquela da continuidade da sociedade e aquela do desenvolvimento dos indivíduos e é, talvez, ao menos se a gente se coloca dentro desta ótica de uma democratização do ensino, um dos lugares de encontro das duas finalidades definidas acima. Veremos em seguida, como a democratização do ensino está não somente longe de ser realizada, mas ainda não procura mais participar dos objetivos da sociedade contemporânea.

Se uma análise sociológica da escola pode nos ensinar sobre a diversidade de alunos da atualidade, o ato de ensinar, quer dizer, de transmissão do saber no sentido onde já foi falado anteriormente, não mudou; a transmissão do saber permanece, em condições diferentes, a parte essencial da escola se considerarmos que a escola tem por objetivo intrinsecamente educar, permitindo a cada um adquirir sua própria autonomia na sociedade. Esta autonomia se define via o que Bernard Charlot chama de relação com o saber, a qual marca a apropriação pelo sujeito que conhece o que ele conhecia e pela mesma intimidade que ele mantém com o saber em questão⁴⁶. É a construção pelo sujeito do conhecimento de sua relação com o saber que lhe é ensinado que define as condições de sua autonomia em relação a este saber. Uma tal construção é chamada muitas vezes de experiência social do aluno e a instituição escolar como explicam Bernard Charlot, Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex é aquela que possibilita o encontro dos estudantes e profissionais construindo relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

⁴⁶ Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir*, Anthropos, Paris, 1997.

Estas considerações nos enviam ao que Bernard Charlot chama uma sociologia do sujeito⁴⁷, a qual deveria permitir explicitar, tanto quanto for possível, a maneira onde o contexto social, a escola compreende, participa da construção do sujeito por ele mesmo, e conseqüentemente, intervêm na aquisição de conhecimentos; uma sociologia do sujeito permitiria assim de religar a singularidade do indivíduo na sociedade (as diversas partes da sociedade) na qual (nas quais) ele é menos submetido que confrontado.

Ao lado desta sociologia que leva em consideração os desafios do conhecimento do ensino, se desenvolvem outras correntes que, sob pretexto de se interessar pelos alunos (sempre a ideologia da centralidade do aluno), reduzem o saber ensinado aos seus únicos papéis sociais em detrimento dos desafios epistemológicos. Estamos próximos de concepções de certa sociologia das ciências que reduz a ciência aos seus únicos papéis institucionais em detrimento dos desafios epistemológicos, pode-se aproximar também a teoria da transposição didática que, sob pretexto de um estudo científico de ensino, conduzido para recortar o saber ensinado de sua significação própria.

Entre as correntes os trabalhos de François Dubet que, sob uma análise crítica pertinente da instituição educativa, procura esquecer que a parte da instrução não saberia se reduzir a seus únicos papéis sociológicos. De fato, ao lado do discurso sobre a instituição escolar, uma análise qualitativa do saber ensinado é essencial para distinguir a democratização do ensino de sua transformação que constitui a massificação. Assim,

⁴⁷ Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir*, o.c. p. 51-52.

os dados estatísticos sobre o fluxo escolar ficariam desprovidos de toda a significação se eles não fossem acompanhados de uma análise qualitativa.

É necessário que se leve em consideração às condições reais do ensino. Que todos os alunos freqüentam as mesmas classes não implica em nada que eles retirariam os mesmos benefícios. A questão não é somente aquela do meio social nas quais se situa um estabelecimento, nem mesmo aquelas das diversas classes no interior de um estabelecimento e que constituem um elemento de discriminação dos alunos: quando a escola abandona sua missão de instrução, é no exterior da classe que se adquire conhecimento e que se constrói uma relação com o saber permitindo a autonomia do aluno; assim são favorecidos os alunos que encontram no exterior da escola as condições de instrução. Os verdadeiros "*héritiers*" devem então ser analisados em função, não somente do que eles encontram no seu meio familiar, mas também em função do que a escola não leva mais para os alunos; questionam-se então menos os privilégios dos "herdeiros" que do que a escola não leva mais sob o pretexto que ela endereça-se a todos.

É verdade que é mais fácil de aproximar os "privilegiados da cultura", em particular os educadores, de transmitir aos seus filhos os meios de acesso ao saber e a cultura, do que de pesquisar as condições, materiais e intelectuais, para que todas as crianças possam acessar, via Escola, o saber e a cultura. Mas esta desigualdade de Escola não se inscreve neste objetivo sempre não-dito da instituição escolar, aquele da preservação da ordem social e da reprodução das elites? Quais são as finalidades da Escola? Estas finalidades não dependem de uma definição objetiva que possa conduzir a um consenso. Estas finalidades inscrevem-se numa concepção global da sociedade e, conseqüentemente, dependem de escolhas políticas; portanto, é em função de escolhas políticas que se precisa compreender estas finalidades. Neste sentido, a democratização

do ensino inscreve-se num quadro de uma vontade de democratização da sociedade, o que coloca a questão da democratização enquanto tal.

Compreende-se, portanto, como uma interpretação "objetiva" da democratização do ensino, quer dizer livre de toda a análise política, reduz seu estudo à única análise quantitativa e esquece os desafios do ensino que não se inscrevem nesta análise, particularmente, os desafios epistemológicos.

1.1 Escola e família: caminhos que se entrecruzam

No conjunto das entrevistas realizadas com os pais/mães e/ou avós é possível destacar que, exceto dois casos em que as famílias optaram por matricular seus filhos na escola pública mesmo tendo condições financeiras para pagar uma escola privada, as condições sócio-econômicas delimitaram as possibilidades de escolha dos pais.

Porém, apesar das impossibilidades financeiras, há um movimento das famílias na busca do que consideram como a melhor escola para seus filhos estudarem: cerca de 65% das crianças matriculadas nas primeiras séries do Ensino Fundamental da Escola da Praça, nos anos-base da pesquisa, movimentavam seus filhos dos bairros e periferias para o Centro de Porto Alegre. Se por um lado, esta atitude revela um descrédito em relação às escolas de suas proximidades residenciais, por outro revelam um valor positivo atribuído ao processo de escolarização de seus filhos.

As principais preocupações dos pais/ mães e avós, responsáveis pelas crianças pesquisadas, relacionam-se às manifestações de violência. Por isso, retiram as crianças das ruas, procuram estar próximas no dia-a-dia de seus trabalhos, compartilham os cuidados dos filhos/as com instituições educativas, matriculam seus filhos/as em

escolas cujo valor educacional nem sempre está relacionado diretamente ao saber, mas ao caráter em formação da criança.

Em relação à sociedade atual, as principais preocupações elencadas através de questionário enviado aos pais/mães das crianças estudantes da Escola do Alto da Rua:

A- Hoje em dia qual é a sua principal preocupação? 24 VIOLÊNCIA, 03 Fome, 04 Valores morais e éticos, 07 Drogas, 02 Saúde, 07 Segurança, 05 Educação dos filhos, 04 Desigualdade social, 04 Miséria, 02 Criminalidade, Preconceitos, Bebidas, Aids, 02 Desemprego, estabilidade no trabalho, Sustento da família, 02 Competitividade, Meio ambiente, Economia, Abandono e maus tratos à idosos, 02 Ausência efetiva do Estado.

B- Na sua opinião, as soluções para as preocupações atuais passam pelo desenvolvimento da responsabilidade...
(18) de cada um (18) da coletividade (04) dos eleitos (07) do Estado

C- O que é mais importante na vida familiar? 10 Amor, coesão, 06 união, 12 respeito, 02 paciência, 11 diálogo, 03 individualidades, 02 compreensão das diferenças, tolerância mútua, 02 posições definidas, modelos bem estabelecidos, 04 harmonia, entendimento, tranquilidade, saúde, carinho, conviver com problemas, 02 confiança, estar junto, 04 convívio, amizade, 03 afeto, construção de limites, 02 coresponsabilidades, a base estruturada, 02 espiritualidade, transmissão de conhecimentos de pai para filho, cooperação, companheirismo, manifestações de carinho, sentido de família, fraternidade, felicidade.

No que se refere a escolha da escola dos filhos distante da residência familiar, as entrevistas que realizei com as famílias revelaram os seguintes motivos para escolherem a escola de seus filhos. Destacarei aquelas vindas das famílias da Escola do Parque (2004):

- O bairro Cidade Baixa localiza-se próximo ao local de trabalho do responsável pela vida escolar dos filhos: pai, mãe ou avó, o que facilita a "entrega" diária da criança na escola.
- Várias avenidas de importante acesso ao centro da cidade cruzam-se nas proximidades da escola, o que disponibiliza o acesso em vários horários e o pagamento de um tiquet de transporte urbano.
- O bairro Cidade Baixa é visto pelas famílias pesquisadas como não-violento e de boa convivência. Ou seja, há um pensar sobre quais referências querem ou não querem oferecer aos seus filhos.
- Retirar os filhos da comunidade próxima da residência, caracterizada como: lugar de violência (geralmente quando se refere aos meninos), prostituição (para as meninas), possibilidade de utilização das crianças no tráfico de drogas (quando relacionados à periferias), não deixar conviver com pessoas que não considerem de boa índole, dentre outras.

A comunidade escolar da Escola do Parque é bastante diversificada: classe média, média baixa, pobre e muito pobre. As famílias apresentam estruturas variadas e valores diversificados. As condições econômicas exigem dos pais/mães trabalho em vários turnos, dificultando o acompanhamento efetivo das tarefas escolares dos filhos. As crianças vivenciam problemas relacionados à drogas, violência e desemprego nas famílias.

Poucos familiares demonstraram conhecimento ou familiaridade com as lógicas internas do funcionamento da escola. Há uma atitude de confiança, um crédito na pessoa da professora. Pude constatar que as informações referentes a vida escolar das

crianças é realizada quase que diariamente pela professora. Há uma movimentação e comunicação bastante positiva por parte da escola e das famílias desta escola, apesar de nem sempre ser generalizado para o conjunto das ações da escola, como por exemplo o atendimento já referido dos profissionais da secretaria.

O papel esperado pelos pais, em relação ao trabalho dos professores e o estudo dos filhos é, na grande maioria, como aquele que possui autoridade. O professor é visto pelos pais como aquele que detém o saber. As crianças das três escolas gostam muito das professoras, apesar de relacionarem o papel do professor ligado ao sentido de comando e firmeza de ações, seguidos de questões de cuidado e educação.

Na pergunta central: Por que envia teu/tua filho/a para a escola? Obtive as seguintes respostas: 48,3% deram respostas ligadas ao futuro, com a famosa frase "ser alguém no futuro"; 13,7% atribuem às questões da obrigatoriedade do ensino e porque "deve de ser bom para as crianças" - são familiares com baixo ou nenhum nível de escolaridade; 35,2% ligaram suas respostas às aprendizagens de utilização do tempo livre, sendo alguns exemplos as falas: "pra tirar da rua", "pra não ficar vadiando", "pra usar bem o tempo", "pra não se envolver com gente ruim"; e 2,8% reconhecem o sentido clássico da escola, como lugar de socialização dos conhecimentos - são pais que optaram pelo estudo de seu/a filho/a na escola pública, têm formação de Nível Médio e moram nas proximidades da escola.

No movimento do dia a dia de milhares de famílias brasileiras está a necessidade de chegar até a escola: aquele/a que conduz a criança e a criança que é conduzido/a por alguém. Nesta atitude de entrega e confiança da criança para a escola há sentimentos que se entrelaçam com as expectativas de ambos. Os caminhos percorridos ligam não apenas estradas, avenidas, ruas, picadas e saídas de becos, mas

também esperanças, sonhos e desejos de futuro. De carro, pedalando a bicicleta, de transporte público ou caminhando de mãos dadas, em frente à escola reúnem-se mochilas carregadas de entusiasmo e bem-querer.

1.1.1. Relações intergeracionais

Para Vinícius (8 anos, Turma B) o caminho é longo e o dia começa bem cedo, por volta de seis horas da manhã. Da Lomba do Pinheiro acompanhado de sua avó (D. Mariana, 59 anos, trabalhadora dos serviços gerais de um hospital próximo à escola) e de mais dois irmãos, que moram com a mãe na casa ao lado. Pegam o ônibus na parada mais próxima e seguem até o Centro de Educação Luterana (CEDEL) onde permanecem até o horário da entrada na Escola da Praça, por volta das 13:30 h. As 17:30 D. Mariana espera seus netos sentada nos bancos da praça em frente a escola e ambos retornam para suas casas.

Ao conversar com Vinícius sobre seu dia a dia, ele comenta:

- Eu adoro andar de ônibus...as vezes eu vejo o sol nascer...eu brinco com os meus irmãos de figurinha e quando vai chegando a hora de saltar eu que chamo todo mundo...é isso! É tri, só que é ruim de ter de i no CEDEL, mas faz o que né? ... a vó trabalha e também a comida deles é bem boa... mas eu gosto mais de tarde na escola porque eu tenho os amigo e to aprendendo lê e fazê conta. (Vinícius, DC 28/09/03).

D. Mariana orgulha-se do investimento que faz no estudo de seus netos.

Ela expressa com muita satisfação este cuidado dividido com sua filha, mãe dos seus três netos:

- Eu dou a vida pros meus netos. Acho que a genti qui é pobre tem que garantir que eles estudem pra ser alguém na vida. A mãe deles é muito inteligente, mas eu não pude dar estudo pra ela porque o pai dela era muito ignoranti, aqueles gaúcho que ... ui...me arrepiá só de falá da praga... porque pra ele mulher era pra se criada em casa e quando ela me apareceu grávida? Ui, minha filha...bom, pra encurtá o causo eu tive de largá ele...Então, a genti já combinou que eu me viro com a escola das criança e pago a água e a luz e a mãe deles paga a comida. Eu segurei pra mim o mais

velho pra até me fazer companhia e ela fica com os outros dois e o companheiro dela... a genti se esforça pra não faltá nada.(DC 28/09/03).

Norbert Elias (2002, p.31) afirma que é justamente porque *a criança desamparada precisa da modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo, que a individualidade do adulto só pode ser entendida em termos das relações que lhe são outorgadas pelo destino e somente conectadas com a estrutura da sociedade em que ele cresce.* Para o autor, o recém-nascido e a criança pequena - *não menos que o ancião* -, tem um lugar socialmente designado, *moldado pela estrutura específica da rede humana em questão.* No entanto, ressalta que não existe um *grau zero da vinculabilidade social do indivíduo, um "começo" ou ruptura nítida em que ele ingresse na sociedade como que vindo de fora, como um ser não afetado pela rede, e então comece a se vincular a outros seres humanos.* Ao contrário, para Elias, *assim como a mãe nutre o filho, primeiro com seu sangue e depois com o alimento vindo de seu corpo, o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade.* Ele adquire sua marca individual a partir da história de suas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em cresce e vive. Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, quer trabalhe ativamente numa grande cidade ou seja um náufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade.

Também para Rafael (9 anos) o dia começa cedo: - *A gente vem de "auto"⁴⁸ pra cidade.* Ele vem do Bairro Glória com seus pais, trabalhadores de uma das

⁴⁸ Como é denominado carro por setores da sociedade gaúcha.

padarias próximas da escola. *-Para as pessoas comprarem "cacetinho" (como é chamado o pão francês pela maioria dos gaúchos) de manhã cedo, o meu pai qui é padeiro tem que colocá os pão pra assá acho que umas cinco horas da manhã...daí eu e a minha mãe e a minha irmã, a gente vem junto porque senão a gente gasta muito transporte e a gente mora muito longe na casa qui é da minha vó. (DC, 28/09/03).*

O caminho para a chegada na escola é sempre rico em situações para as crianças. Em conversa que tive com as mesmas, na hora do recreio, percebia a riqueza de detalhes com que contavam o que viviam, de fato, e aquilo que seus "devaneios infantis" (Bachelard, 2003) permitiam dizer. A fala de André (7 anos) é muito sugestiva, neste aspecto:

- *Eu venho bem sozinho pro colégio. É bem pertinho ondi qui eu moro. Eu moro bem ali naquela esquina. A senhora vira assim (mostrando em direção a esquerda com a mão) e depois atravessa ali a avenida e na entrada ali do beco, a senhora já vê assim ó, uma casa...uma casa meio branca, meio cinza assim ó, bom, não sei muito bem que cor qui é, mais é aquela a casa que daí a senhora entra e lá nos fundo é a minha casa...ah! tem um cachorrinho que o nome dele é Guri que ele não morde e a senhora pode bate qui alguém vai lá vê quem qui é e diz pra senhora se a minha mãe tá ou num tá....a senhora entendeu? (DC, 23/08/02)*
- *Ah, eu venho de bici (bicicleta) eu e o meus primo... e a gente as veiz dirige até carro e moto...um dia peguei uma moto e acelerei tanto que ... fuuuuuii.... tu acredita? ... Gargalhadas cúmplices minhas e de André ... (DC, 27/09/03)*

A criança nem sempre participa da escolha da escola em que vai ser matriculada. Os critérios para os pais optarem pela escola pública, onde seus filhos estudam são, dentre outros: gratuidade; proximidade da residência ou do trabalho de um dos responsáveis; retirada do bairro ou periferia por considerar o convívio com os moradores do Bairro Cidade Baixa de melhor qualidade, destacando os aspectos da violência como os mais citados, além do medo de que os filhos/netos possam ser atraídos para o mundo do crime; por acreditar na escola pública de qualidade (dois casos

apenas). Estes critérios foram apreendidos em entrevistas com as famílias, seja nas visitas realizadas, seja nos encontros dentro das escolas. Cito alguns trechos das entrevistas:

P - Por que seu/sua filho/a foi matriculado/a nesta escola?

Vó da Bianca - *A gente mora lá na Bom Jesus e tu sabes como é lá...um dia a gente acorda vivo e no outro não se sabe... tem dado tiroteio quase toda noite e ... a gente tem medo de deixar as crianças estudando lá porque também tem que ver que se eles convive com coisa ruim o que que pode acontece? E se é menina? Ah... com dez onze ano os cara já dão em cima delas e tu já pensou? Pelo menos aqui eu venho pro trabalho e já trago ela junto bem cedinho... ela fica de manhã ali no CEDEL e de tarde já vem pra cá e de noitinha volta comigo... é caro porque paga ônibus, mas eu me esforço pra dar o estudo pra ela... tadinha, já não tem pai e a mãe tá na vida...é, minha filha, não é fácil a vida dos pobre...(Entrevista dia 28/09/04- Vó, Responsável por Bianca, 9 anos).*

Pai de Fernando - *nós moramos na Zona Sul e eu e minha esposa trabalhamos na farmácia aqui do lado da escola...tínhamos boas informações desta escola e como não estamos em condições de pagar uma escola particular então preferimos estar mais perto do nosso filho... a gente almoça juntos e leva e busca ele todos os dias na escola...de manhã ele fica numa mulher que cuida de crianças aqui pertinho também...ora essas, a gente paga impostos e não tem porque pagar escola se é um dever do Estado! (Entrevista dia 08/11/04 - Pai de Fernando, 7 anos)*

Mãe de Marieli - *a gente escolheu esta escola porque na secretaria de educação disseram que era esta a escola que tinha vaga. A gente mora um pouco longe, mas dá pra vir caminhando... se eu tivesse condições de pagar colocaria numa escola que o estudo fosse mais forte porque aqui eu tenho que vir na hora do recreio pra ficar com a minha filha porque os grande batem muito nos pequeno e a gente já reclamou e não adiantou.(Entrevista dia 25/10.04)*

Tonucci (1997), no belíssimo livro " La ciudad de los niños", chama a atenção para o fato de estarmos cada vez mais, enquanto sociedade, substituindo a cidade *nacida como lugar de encuentro y intercambio*, pelas lógicas econômicas, onde os conceitos de bem-estar, equilíbrio e convivência, são substituídos por lógicas de mercado que primam pelos espaços do homem produtivo. Ao idoso e à criança restam os espaços cada vez mais fechados, tais como os apartamentos e as muralhas que cercam as casas.

No que tange a realidade brasileira, este aspecto de organização dos espaços das cidades confirmam tal preocupação. Porém, no que se refere ao papel dos idosos, na presente tese, foi possível enxergar os rostos daqueles que trabalham e sustentam, na maioria dos casos as famílias, incluindo-se os filhos e netos. Pode-se afirmar que a expressão "No tempo da vovozinha", para nós, "já era"! Nas escolas da rede pública pesquisada como já afirmado anteriormente, a presença das vovós representa boa parte dos responsáveis pela escolaridade das crianças. E elas não usam o "coquinho, os óculos e a bengala", antes pelo contrário, são trabalhadoras que sonham, lutam e acreditam no futuro melhor de seus/as netos/as.

2. Ser criança na escola

*Il faut regarder toute la vie
avec des yeux d'enfants⁴⁹.*
(H. Matisse)

⁴⁹ É preciso olhar a vida com olhos de criança (tradução da autora).

Esta tese repousa sobre o postulado de que o ponto de vista das crianças é necessário para compreender as suas experiências e, mais particularmente, a experiência que elas têm de sua educação⁵⁰. De maneira geral, as crianças são consideradas como seres familiares pela maioria dos adultos: nós acreditamos conhecê-las porque cruzamos frequentemente com elas em nossos caminhos; porque nós somos seus pais ou parentes; porque somos profissionais da infância; porque as enxergamos cada vez mais na televisão, nas ruas, nos espaços públicos; porque nós mesmos já fomos crianças. Porém, esse conhecimento não é suficiente para compreender o que elas pensam e sentem de seu processo educacional.

Para considerar a inserção das crianças na cultura escolar é necessário pensá-las como pessoas integrantes de uma rede de relacionamentos, cujos significados e valores são compartilhados com elas. Isso implica o envolvimento de diferentes pessoas, com diferentes histórias e imersões em matrizes sócio-históricas⁵¹, cujos campos sociais⁵² ao mesmo tempo em que estruturam os universos culturais infantis⁵³, são estruturados por elas. São Redes de Significações que se constroem nas múltiplas interações que os encontros cotidianos no universo escolar permitem visibilizar, ou seja, alguns aspectos destas redes focalizados em alguns fios presentes no aqui - agora das relações revelam os seus sentidos.

Entretanto, há que se salientar, a constituição dos sentidos não é aqui entendida, como obra de uma criança isolada e separada dos processos históricos, mas compreendida a partir da pertença coletiva desde à tradição, o que a vincula em um

⁵⁰ A pesquisa realizada por Montandon, na Suíça, publicada em seu livro: "L'Education du point de vue des enfants", Paris: L'Harmattan, 1997, serviu de base para o desenvolvimento desta idéia.

⁵¹ Conceito explicitado na perspectiva da Redsig, apresentado no capítulo que trata dos Caminhos metodológicos.

⁵² No sentido construído por Bourdieu.

⁵³ Sobre culturas infantis ver Benjamin (1984; 1987); Fernandes (1979); Jobim e Souza (1996); Martins (1993); Montandon (2001); Postman (1999); Sarmiento & Pinto (1997); Sirota (2001), Gandini & Edwards (2002).

horizonte que determina sua experiência de mundo e torna possível os seus conhecimentos, valorizações e posicionamentos. Desta maneira, não há compreensão dos sentidos sem o horizonte do "ser" das crianças. O "ser-criança" aparece sempre dentro de uma determinada cultura, história e contexto. Suas expressões silenciosas e falantes são a essência da vitalidade de seus corpos, tal como sugerem os autores abaixo, a respeito de Merleau-Ponty:

A aproximação entre a fala e a análise do sentido do gesto corporal prefigura a intenção merleau-pontyana de buscar no corpo a origem do sentido da linguagem. Para o autor, o modo de apreensão do sentido da fala do outro é o mesmo que o do gesto corporal: eu os compreendo na medida em que os assumo como podendo fazer parte do meu próprio comportamento. (...) Merleau-Ponty quer, sobretudo, recuperar o movimento primordial do ato expressivo, o que corresponderia à língua em estado nascente, no instante em que ela mesma se realiza enquanto expressão. Ele se reporta ao problema da linguagem enquanto língua falada ou vivida, tomando-a sob a perspectiva daqueles que a vivenciam, os sujeitos falantes. Assim, Merleau-Ponty está se referindo ao que é para ele uma das prioridades no estudo do problema lingüístico – o ato da fala – o verdadeiro movimento de expressão. (FURLAN & BOCHI, 2003, p. 446-447).

Na especificidade do tema desta tese, os sentidos da escola na vida das crianças, estudantes da primeira série do Ensino Fundamental, percebe-se que as mesmas nem sempre estão habituadas a ouvir e serem ouvidas sobre seus pontos de vista e das demais pessoas. Ao propor às crianças da primeira série da Turma B, em 2002, que conversássemos sobre o tema: "A nossa escola", estava interessada em estabelecer um clima de confiança, afetividade, aproximar-me o máximo delas para, posteriormente, iniciar as entrevistas individuais. Tentei explicar a minha proposta: faríamos um grande círculo, sentaríamos no chão e registraríamos "A escola dos nossos sonhos". Eu havia levado materiais diversificados: tintas, pincéis, papéis coloridos de vários tamanhos e texturas, canetinhas e lápis de cor, dentre outros. Para que as crianças olhassem para mim e ouvissem a proposta, foi uma grande dificuldade. Fazer o círculo para conversarmos sobre a temática sugerida, foi algo completamente diferente do que

tinham costume de fazer: sentavam-se em fileiras nas classes escolhidas pela professora, geralmente longe dos "amigos preferidos", com os quais não poderiam conversar deliberadamente. Eles arrastaram aquelas carteiras e cadeiras como se aquele fosse **o dia em que tudo podia**: correr atrás do colega, erguer a saia das meninas, pegar o lápis do outro, pular em cima das classes, "escrever no quadro da professora" o próprio nome. Eu simplesmente paralisei! Mantive meu corpo exatamente onde estava e deixei aquela cena acontecer. Mas, além da professora, para manter o controle naquela turma, havia um **juiz**⁵⁴ e, aos poucos a atenção necessária para o desenvolvimento da atividade que propunha foi realizada.

Diante de tal vivência, procurei observar com mais atenção os espaços de escuta propostos para as crianças e por onde suas falas extravasavam. Percebia que na ausência das professoras das turmas as crianças permitiam-se viver suas vontades, tais como as descritas anteriormente, mas também esperavam a minha voz oferecendo o limite. Isso parecia fascinante!

2.1. Brincar, só na hora do recreio!

Ainda vivemos os tempos escolares demarcados por divisores etários, cujas ações, ao focarem o aluno e a aluna, deixam de pensar a criança. Portanto, continuamos separando: mente e corpo, razão e emoção, brincar e aprender, Educação Infantil e Ensino Fundamental. As falas das crianças da primeira série da Escola do Parque evidenciam estas divisões:

Pergunta: Desde que você nasceu até agora o que poderias destacar como aprendizagens importantes?

Lucas: - "Crescemos um pouco e fomos para a creche e depois crescemos mais um pouco e viemos para a escola. Existem

⁵⁴ Trarei com detalhes a história de Carlos, um estudante de 9 anos que no futuro almeja ser juiz, logo a seguir.

peças que vem pra aula e pensam que a escola é creche (...) ãh na aula não é lugar de brincar".

Pesquisadora: - Onde é o lugar de brincar? Lucas: - "Ora, no recreio ou em casa, ué!"

Pergunta: Por que venho todos os dias para a escola?

Leonardo: - "Fazer desenhos e brincar no recreio".

Pesquisadora: - Brincar só no recreio?

Leonardo: - "É, não pode brincar na sala de aula, só no recreio".

As manifestações das crianças da Escola do Parque aliam-se as observações realizadas nas três escolas, uma vez que confirmam o recreio como o tempo específico para brincar, bem definido nas duas escolas públicas. As crianças precisam transgredir regras construídas sem a sua participação para poderem brincar fora dos horários determinados. Nas filas, procuram jogar "bafinho", agachados no final da fila, enquanto esperam as professoras chamarem seus nomes para entrarem nas salas; sobem em lugares perigosos e não permitidos; nos banheiros escondem-se dos colegas de brincadeiras ou como proteção em relação aos maiores; nas salas de aula, as caminhadas até o colega, até o professor - mostrar o caderno é algo muito prazeroso para a criança - na espera de um elogio - o que raramente acontece; o apontar o lápis, além das saídas para ir ao banheiro. Estas manifestações de liberdade, observadas em diferentes momentos das escolas, mesmo que restritas permitem a criança ser criança. São momentos que elas gostam muito de comentar, com um brilho malandro nos olhos, tais como as falas a seguir:

Pesquisadora: - *Você me disse que vem para a escola para estudar. Muito bem, mas o que mais pode ser feito na escola?*

Bianca: - *"Estudar não é brincar!", é o que diz a minha vó.*

Pesquisadora: *E tu concordas com a tua vó?*

Bianca: *Sim. Porque brincar não é coisa séria. É só uma brincadeira. Em casa eu estudo, eu não brinco. Eu ajudo lavar a louça, varrer o chão e faço meus deveres sozinha. Vou lendo parte por parte e depois pergunto pra alguém se eu não souber*

Pesquisadora: *-Quando você brinca, então?*

Bianca: - *Ah, eu converso com as minhas amiguinhas aqui da escola, a gente (risos), a gente sempre vai pedir uma coisa emprestada, diz que não tem um*

tipo de cor do lápis, assim, a gente brinca de desfile no banheiro, só que é bem fedidinho lá.

Pesquisadora: - *Por que o banheiro?*

Bianca: - *É que a gente brinca de esconde-esconde e lá os guri não entram pra achá e também porque as vez os grandes querem agarrar a gente e "ficam dando em cima", tu sabe, né? A minha vó vem aqui no colégio na hora do recreio e fica meio de olho, cuidando.*(DC, Escola do Parque, 15/09/04).

De fato, a escola pública, tomando por base as duas escolas pesquisadas, elege a HORA DO RECREIO - que não passa de 20 minutos - para deixar as crianças em liberdade. No mesmo tempo em que as crianças divertem-se e protegem-se, cuidando umas às outras, as professoras e os demais funcionários, com exceção do guarda, permanecem na sala dos professores. Não há um revezamento de pessoal para cuidar das crianças no momento do recreio. Esta é uma reclamação da maioria das mães e/ou avós das crianças pesquisadas. Algumas delas deslocam-se de suas residências no horário próximo ao recreio para cuidar de seus filhos ou netos.

2.2. Brincar e aprender: relações com o saber

É na especificidade de cada mundo escolar, de cada sala de aula, que se constroem formas específicas de atividades que são compartilhadas com outras crianças, seja num trabalho realizado coletivamente ou num trabalho individual, onde outras crianças também realizam o mesmo trabalho ou atividade. O que é específico de cada escola? Como estas especificidades se apresentam nas escolas pesquisadas?

A partir do pensamento de Charlot (2000, p.79), estudar é estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, num mundo que ele partilha com outros: *a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo, relação com os outros*. Também é analisar uma *relação simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à *relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social*. O sentido de estar na escola construído seja pelas/para crianças e suas famílias, seja

pelos/para profissionais que nela atuam e para/pelas políticas públicas gestoras das ações pedagógicas, pode ser compreendido ao analisar as relações com o saber existentes no universo escolar.

Aprender, conforme Charlot (2000, p.68) sempre é aprender num momento de minha história - *mas também num momento de outras histórias, as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me*. As relações com as outras crianças, que não são os irmãos, nem os primos, nem as crianças conhecidas da família maior e vizinhança, vai levando a criança a assumir alguns papéis diferentes do que tinha costume. Na escola serão alunos, serão colegas dos outros, amigos, negociarão lanches e brincadeiras, aprenderão a relacionar-se com as regras do jogo, com as quais sua margem de escolhas nem sempre é muito larga.

2.2.1. Toninho e sua tenda de lona preta

A infância é certamente maior que a realidade. Para experimentar, através de nossa vida, o apego que sentimos pela casa natal, o sonho é mais poderoso que os pensamentos.
(BACHELARD, 2003, p. 35)

Numa das tardes em que fazia minhas observações na Escola da Praça, numa das salas de primeira série, percebi que um dos meninos dormia sentado na carteira, apoiando sua cabeça em seus braços. Na proximidade da hora do recreio, ao perceber que os colegas saíam da sala, a professora, carinhosamente, despertou o menino com seus olhos vermelhos e tristes, o rosto negro, sério e fechado, para que fosse lanchar. Aproximei-me de Toninho, acariciei seu cabelo crespinho, e perguntei se estava tudo bem? Ele me disse que sim. Perguntei se estava bom o sono. E ele, com voz

sonolenta, surpreso com a pergunta esboçou um sorriso, permitindo ver a ausência de cuidados odontológicos, assim respondeu:

- É professora, eu só posso dormir aqui na escola! Perguntei: - Por quê? - É que de noite, eu fico cuidando dos meus irmãos, porque a minha mãe... silêncio... ela, ela foi embora... - Quantos anos têm os teus irmãos? - Não sei. - São maiores ou menores que você? - Ele gesticulou os tamanhos com a mão. Deduzi que eram crianças menores que ele. Naquele momento, a professora piscou para mim, em sinal de que poderia explicar melhor aquela história. Também percebi que ela tinha pressa em chavear a porta para acompanhar as crianças ao refeitório. Após o lanche, tomei conhecimento da dura realidade da vida de Toninho, expressa com tristeza pela professora Beatriz (Turma B, Escola da Praça,2002).

Passei a observar Toninho com mais atenção. Acompanhei suas atividades em sala de aula e nos outros ambientes da escola, assim como seus caminhos de ida e volta para a "casa" e para a escola. Ele, com seus malabarismos na sinaleira da esquina de um grande jornal, chupeta cor de rosa na boca e uma motoquinha de bebê, encenava gestos artísticos na frente dos carros e, depois recolhia, de carro em carro, os troquinhos que lhe alcançavam. (Cena por mim presenciada de 2002 a 2004, com bastante frequência, no período noturno). Desta maneira, relatou-me, que recebia cerca de R\$50,00 por dia. Com este dinheiro comprava bolachas recheadas, arroz e feijão, e revelava sua indignação porque a irmã de cerca de 12 ou 13 anos não sabia preparar bem o alimento, igual à mãe. Certa noite, ao procurar o Toninho na sinaleira, avistei ele e seu irmão saindo de debaixo de uma lona preta, qual tenda, às margens do riacho Ipiranga. Ali, era sua "casa".

2.2.2. Carlos, o menino-juiz: entre o chicote e o gibi

"Tu quer me dizer que o menino do dedo verde⁵⁵ passava o dedo e tudo o que ele queria acontecia?" (Carlos, DC 27/11/03)

⁵⁵ Referindo-se ao clássico da literatura infanto-juvenil "O menino do dedo verde" após leitura coletiva.

Quando cheguei na sala de aula onde estuda Carlos, na Escola da Praça, em setembro de 2003, quem fez a minha recepção foi ele mesmo. Nós nos conhecíamos do ano anterior. Com um chicote na mão, colocava a condição de liberar a minha entrada na sala de aula da seguinte maneira: - *Vai molhando a minha mão aí, dona!* Eu fiz de conta que colocava um dinheirinho na mão dele e pedi licença à professora - super constrangida com a situação - para conversar com seus alunos, conforme combinado anteriormente. Enquanto eu entrava na sala de aula, a professora pegava o chicote da mão do menino e arremessando-o para o outro lado da cerca, que divide as salas de aula e um pátio lateral da mesma escola, expressando: - *Não aguento mais isso! Não sei mais o que fazer! A vó diz que em casa também não pode mais com a vida dele!* Entre gritos de protesto, o menino pendurou-se à cerca e começou a tentar passar para o outro lado. Não conseguindo escalou a parede da escola subiu no telhado e de lá, conseguiu pular para o outro lado. Apanhou o chicote novamente e retornou ao seu posto habitual. Este fato, pelo que pude observar também em outros momentos, era algo corriqueiro tanto para ele e seus colegas, quanto para a professora.

Carlos, em seus 9 anos de idade, repetia pela segunda vez a primeira série. Ele morava com a avó, responsável por sua vida escolar e pelo sustento doméstico, e com sua mãe que estava desempregada, no Bairro vizinho à escola, Menino Deus. Seu pai faleceu antes mesmo de seu nascimento, fato lembrado em vários momentos de nossos contatos, na escola e na família. Porém, em seu Registro de Nascimento consta como "pai desconhecido". Dada as condições precárias de sua moradia e sobrevivência, é um dos meninos atendidos pelo programa assistencial PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil).

A educação é uma produção de si por si, mas essa autoprodução só é possível com a mediação do outro e com sua ajuda. É o processo com o qual a criança

nascida inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular (Charlot, 2000). Na fala a seguir, é possível perceber alguns aspectos da relação de Carlos com a escola, com os saberes ali vivenciados e de uma maneira própria de pensar e negociar a vida:

Carlos, tu vens para a escola todos os dias? *Sim*. Tu gosta da escola? *Sim*. Por que tu vens todos os dias para a escola? *Estudar*. O que é pra ti estudar? *Aprender*. O que? *A ler*. E consegue ler? Silêncio... *não consigo*. (Ele pega um gibi que estava na minha mesa e fica bem admirado) Tu já tinhas visto um gibi? *É um livro de historinha? Eu consigo escrever só rio, pato, pata, sapa, bobo*. Então, você pode aprender a escrever todas as outras coisas, não é mesmo? *É. É, eu sei que sou eu que tenho que aprender. Antes eu fazia os outros fazerem pra mim, mas agora eu vi que sou eu quem tem que estudar*. (...) E o que tu achas da professora? *Bom*. Por que? *Não sei*. E o que tu vais ser quando crescer? *Vou ser advogado*. O que faz um advogado? *Defende as pessoas... eu vou ser juiz*. É por isso que você usa o chicote para a gente entrar na sala? *É. Porque é pras pessoas saberem que ali sou eu quem manda*. O que tu fazes com o chicote? *Eu assusto os colegas. É para eles fazerem tudo o que eu quero*. Ah é? E como tu te sentes com o chicote na mão? *Nada...* Tu não bates em ninguém com o chicote? *Batia, mas agora eu vi que mesmo que eles fazem as tarefas tudo certo pra mim, as "ssora" sabem que não fui eu que fiz e então eles vão pra frente e eu fico na primeira... tu achas que eu já sei alguma coisa?* Eu tenho certeza que tu sabes muitas coisas, mas que tens muito para aprender. *E tu achas que eu vou passar de ano?* A isso eu não posso dizer, eu não sei. *Tá mas tu me dá um livrinho destes?* (Referia-se ao mesmo gibi) *Vamos ver...* E na tua casa alguém te ajuda a fazer as tarefas? *A minha vó ajuda*. É ela que te cuida? *É*. E o pai e a mãe? *O pai morreu e a mãe ainda tá em casa*. Ela trabalha fora? *Não, só a vo*. Ela faz o que? *Ela faz comida num restaurante e lava roupas pras outras pessoas*. E vocês moram perto daqui? *Ali atrás do Tesourinha*. Bom, muito obrigada! *Por que?* *Porque você conversou comigo. Ué, até parece que adulto conversa com criança, hã ... tá bom ... mas, e o livrinho tu vai dar ou não?* (Diário de Campo, outubro de 2003)

Alguns aspectos presentes no relato de Carlos, representam o conjunto das demais crianças entrevistadas. Estes podem ser sintetizados da seguinte maneira:

1. O discurso social consagra a aprendizagem da leitura e da escrita como função da primeira série. Entrar na primeira série do Ensino Fundamental para "aprender a ler e escrever" é algo consensuado pela sociedade como um todo e presente na linguagem das crianças, de seus familiares e dos próprios professores. Porém, nem sempre a aprendizagem da leitura e da escrita são compreendidas como "relação com o saber", conforme o conceito de Charlot

(2000). Nem sempre as significações da leitura e escrita, presentes nos contextos de convívio social, tomam a dimensão do sentido, a ser contruído nas relações da criança com os saberes próprios da alfabetização.

2. A ambiência alfabetizadora das salas de aula das escolas da rede estadual é precária. Os materiais disponíveis são quadro-de-giz e giz branco, além de alguns pincéis e folhas de papel ofício, oferecidos para os professores no início do ano letivo. Materiais portadores de texto são pouco presentes tanto na sala de aula quanto nos corredores das escolas. A ausência de livros e o excesso de exercícios mimeografados distanciam a criança de uma relação epistemológica com os saberes e os universos de letramento tornam-se escassos. Muitas das crianças não conhecem gibis e vários clássicos da literatura infantil. Os registros das produções das crianças são pouco ou quase nunca visíveis para o conjunto das escolas.
3. A alfabetização das crianças é pautada em concepções "inatistas" e "ambientalistas" por parte dos professores que há seis anos não são convidados à participar de cursos específicos ou reuniões para discutir a especificidade da alfabetização.
4. As expectativas das crianças quanto ao próprio futuro coincidem em profissões: para os meninos, na grande maioria, ligadas à área de segurança (policiais, brigadianos, advogados) e, alguns jogadores de futebol; quanto às meninas: professoras e/ou brigadianas.
5. A presença maciça das avós como responsáveis pela escolaridade das crianças. Seja a nível de mobilizações (acordar a criança, dar almoço no horário certo para ir para a escola, levar e buscar o/a neto/a, conversar com a

professora, auxiliar as tarefas escolares) ou a nível de sustento da casa. Além de saber desse fato pelas próprias crianças e confirmar nas visitas às casas, constatei que grande parte dos comprovantes de residência solicitados, quando da realização da matrícula apresentam nas contas de luz o nome das avós.

6. Boa parte das crianças parte do princípio de que aprender é passar o conhecimento do professor para si. Há uma relação passiva de aprendizagem, onde a simples execução de exercícios de fixação -pode ser copiada do colega, preenchida na hora da correção, feita por outros- é concebida pela criança e professoras como garantia de aprendizagem. Essa concepção vê no papel de ensinar do professor a consequente aprendizagem da criança. São práticas pedagógicas do não-sentido da aprendizagem. É como se estivesse implícita a concepção de que o professor ensinando o aluno aprendesse. Esta concepção tradicional do aprender desconsidera o protagonismos dos alunos e empobrece as relações da criança com o universo do saber.

No quadro abaixo procurei entrecruzar características de crianças com mobilizações familiares, sentidos escolares e níveis de inserção no que diz respeito a alfabetização, de maneira a sintetizar as diferentes trajetórias escolares das crianças pesquisadas. Estes dados foram coletados nos anos de 2002 e 2003 através de entrevistas e observações das crianças na escola e na família.

Nomes	Identidade	Alfabetização	Sentido escolar	Mobilização familiar
--------------	-------------------	----------------------	------------------------	-----------------------------

Alexandra	7 anos. Fez pré -escola numa escola de EI próxima da sua residência.	Lê com fluência e compreensão e escreve razoavelmente bem	"Eu gosto muito de estudar e brincar com as minhas amigas"	Mora com os pais, que não declaram profissão definida. Mora próximo à Escola do Parque e estuda na Escola da Praça.
Alberto	7 anos. Fez pré na própria escola.	Lê com fluência e compreensão e escreve muito bem.	"Venho para a escola para trabalhar e brincar no recreio... Trabalhar é fazer desenho"	Mora com os pais. Pai desempregado e mãe do lar. Quem auxilia na tarefa é o pai.
Ana Maria	8 anos. Aluna repetente da primeira série cursada na Escola do Parque.	Leitura com silabação e compreensão da escrita silábica.	"Porque é legal"	Mora com os pais no Bairro Glória, sendo os dois responsáveis pelo auxílio das tarefas. Pai e mãe trabalham numa padaria próxima da escola.
André	7 anos. Fez dois anos de Jardim	Leitura com fluência e compreensão e escrita ortográfica	"Venho para a escola para estudar, aprender a ler e fazer contas."	Mora com a avó na Lomba do Pinheiro. Quem auxilia na tarefa é a mãe.
Marcelo	7 anos. Fez Jardim.	Não está alfabetizado.	"Porque assim a gente pode aprender a ser alguém na vida"	Mora com a mãe, que não declara a profissão. É beneficiado por um programa de assistência infantil.
Patrícia	7 anos. Fez Jardim.	Leitura com fluência e compreensão. Escrita ortográfica.	"Venho para a escola para estudar. É bom para ter um bom emprego."	Mora com os pais. Nas proximidades da Escola do Parque. O pai é bancário e a mãe do lar. Quem auxilia a tarefa é a mãe.
Bianca	8 anos. Fez creche Dias da Cruz.	Não lê, a escrita é silábica.	Venho para a escola para aprender a ler.	Mora com os pais. A mãe é diarista e o pai desempregado. Quem auxilia a tarefa é a mãe.
Camila	8 anos. Creche Lar da Criança	Não lê e o nível de escrita é pré-silábico 2	"Venho para a escola para estudar e trabalhar."	Mora com os pais. Ele é policial e a mãe do lar. Quem auxilia a tarefa é a mãe.
Darlan	8 anos. Jardim A e B na própria escola	Leitura com fluência e compreensão. Escrita ortográfica.	"Venho para a escola para estudar e não ser mau."	Mora com a tia. Quem auxilia nas tarefas é a tia.

Evelise	8 anos, repentinamente da 1ª série. Fez Creche Cantinho Amigo.	Não lê. Escrita PS2	"Venho para a escola para estudar, para ser valente e não deixar ninguém bater na gente."	Mora com os pais. O pai é gari e a mãe, do lar. Quem axilia a tarefa é a mãe.
---------	--	---------------------	---	---

Já na Escola do Alto da Rua, os trinta minutos destinados ao recreio das crianças e das professoras é organizado por recreacionistas. São diversos os espaços possíveis para a criança brincar durante este período: brinquedoteca; biblioteca com seções diversificadas de atividades relacionadas à literatura; brincadeiras livres em espaços abertos e fechados, tais como a quadra de esportes e o pátio aberto. As falas a seguir demonstram a concepção das crianças sobre aprender e brincar:

Pesquisadora: *-Quando eu venho para a escola todos os dias, o que eu acho importante vir fazer? Ou por que eu venho para a escola todos os dias?*

Crianças: *-"Perguntar". "Aprender um monte de coisas para um dia saber tudo" (conflito, muitos se pronunciam para discordar). "Estudar" (03 crianças). "Aprender na escola e gostar da escola". "Fazer trabalhos". "Aprender" (03 crianças). "Ouvir histórias". "Brincar". "Estudar para aprender". "Hora do lanche". "Aprender para quando crescer saber algumas coisas" (Polêmica: 03 meninos disseram que quando a gente for grande vão saber tudo e o restante da turma concorda que "tem coisas que a gente não pode saber...").*

Pesquisadora: *-Desde que nasci aprendi muitas coisas. O que você destacaria como aprendizagens?*

Crianças: *"Caminhar". "Caminhar, comer, escrever o nome, ensinar os colegas". "Falar, comer". "Ler e escrever". "Comer". "Dar cambalhotas e subir em árvores". "Chorar". "Dar risadas". "Fazer esportes: futebol, basquete, handebol". "Pular, falar, caminhar, comer, brincar, estudar". "Amar e brincar". "Fazer amizades". "Ler e fazer amigos". "Aprender a ficar em pé, matemática e brincar".(DC, Diálogo coletivo, Escola do Alto da Rua, Turma E, 26/10/03).*

Pesquisadora: *-O que vocês, que são crianças, pensam sobre a escola? Por que vocês vem todos os dias para a escola?*

Crianças: *-"Porque posso brincar com os amigos". "Conhecer amigos novos". "Para ler e escrever". "Por causa dos trabalhos". "Para aprender muitas coisas". "Para brincar com os amigos". "Para ficar mais inteligente". "Para ter companhia". "Fazer tarefas diferentes". "Aprender e brincar". "Para ter cada dia novos desafios". "Desafios também". "Tornarmos mais inteligentes e*

aprender coisas novas". "Aprender a somar e contar". "Aprender mais". "Aprender". "Aprender a ler e escrever". (DC, Escola do Alto da Rua, Turma C, 24/10/03).

Pesquisadora: - Desde que nasci aprendi muitas coisas. O que eu considero que foram mais importantes?

Crianças: - "Aprender a ler". "Aprender a escrever". "Aprender a ler, escrever e falar". "Leitura". "Ser educado". "Ser feliz". "Ler, escrever e tratar todos os amigos com respeito". "Desafios na vida". "Não gostava de alguma coisa e aprender a gostar". "Aprender a ler, contar, falar, brincar e comer". "A alegria". "A caminhar, falar, ler e escrever". "Ser educado". "Aprender a ler e escrever". "A fazer xixi e cocô no vaso e não na fralda e também adição, subtração, ler e escrever". "Ler e respeitar os outros". "Ler, falar e caminhar". "Eu nasci, agora estou na primeira, já sei ler e escrever". "Respeitar os outros". "Lendo livros desde que era pequeno". "Pintar e desenhar". Todos concordam que a escola é importante na vida das pessoas.(DC, Escola do alto da Rua, Turma A, 25/10/03)

2.3. Entre a creche e a “escola de gente grande”

O fascínio pelas tintas, jogos e gibis presentes na sala especialmente preparada para dar continuidade a pesquisa⁵⁶, remetia Carlos às lembranças de experiências de sua vida pré-escolar. Ele passou a designar aquela sala de "salinha de pré". Mas, como se sentia muito grande para gostar de "salinha de pré" arranjava sempre alguma maneira de vir perguntar algo ou de ver se eu já havia decidido sobre dar ou não o "livrinho" à ele. Assim, saía de sua sala de aula, andava pelos corredores e dava um jeitinho de mostrar que sabia ler gibi - contava a história pelos desenhos aos seus colegas menores - construindo assim, um novo estatuto de saber. De "menino-juiz", Carlos passou a ser o "leitor e contador de histórias de gibi". Nos recreios, convidava seus amigos do ano anterior e atual, para demonstrar seus novos conhecimentos. O clima da "salinha de pré" foi modificando-se na medida em que os "grandes" da segunda série (na maioria crianças que eu havia conhecido no ano anterior quando estudavam na primeira série) começaram a frequentá-la.

⁵⁶ Esta sala de aula foi cedida pela escola e organizada pela pesquisadora com materiais e recursos próprios, em 2003, para que eu continuasse a pesquisa, uma vez que as professoras haviam decidido que não tinham mais interesse em sua continuidade e que não estavam vendo resultados nos problemas que tinham. Uma delas mostrou-se decepcionada ao saber que eu não era psicóloga de formação.

Assim como Carlos precisava de um estatuto maior do que o de "ser criança", várias outras crianças em situações diferenciadas e práticas pedagógicas remetiam a esta questão, tais como:

A professora está sentada em sua mesa organizando alguns papéis quando uma criança se aproxima para mostrar seu caderno e pergunta:

-Estes trabalhos são pros teus bebês da manhã psora? [refere-se a desenhos de anjos mimeografados pela professora, para a turma da primeira série da manhã, numa escola de vila de POA]

-E isto é o que tu vai ganhar pra fazer se não aprender a ler e escrever, que tu no lugar de bisbilhotar deveria fazer... Responde a professora seguida de gargalhadas dos colegas. (DC, 03/10/02)

Algumas falas da professora naquela tarde:

-O Franci, tu ainda não consegue abrir um pacote de bolacha? - Quer ir pro pré pra aprender?

- Escuta, se tu continuar desse jeito eu vou dizer pra tua mãe que não valeu a pena te matricular na primeira [falando com Diogo e olhando para mim] (...) essas crianças imaturas!

Ei, ei, ei, assim não dá! Ou vocês começam a colocar na cabeça que estão na primeira série ou vou trabalhar com vocês igualzinho aos bebês da creche! (DC 07-08/10/02)

Com a entrada da criança no universo escolar, conforme afirma Rochex (in: Bernardin, 2003, p. 15), a cultura escrita não limita-se à apropriação do ler-escrever.

Ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, posterior, reflexivo, explícito, consciente, que toma a linguagem como objeto, rompendo assim, com os modos de uso em que ela permanece uma prática que se ignora como tal, que se esquece em seu funcionamento e se funde nos atos, nos acontecimentos e nas situações.

Para Bernardin, entrar na cultura escrita significa modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo. É construir para si modos de pensamento que venham ordenar, questionar, e, portanto, transformar o que, na experiência cotidiana, pode tanger ao uso e à prática implícitos, não conscientes. Tal disposição geral em relação às práticas lingüísticas ou outras parece acompanhar não somente a construção progressiva dos conhecimentos, mas a *elaboração da relação com o saber.*(Op. Cit, 2003,p.15).

2.4. Partilhar: momento do lanche

Quem de nós adultos esquece do gosto da “merenda escolar” saboreada em algum momento da própria infância? Rapidamente regata-se da memória as imagens que cercam os momentos partilhados nas filas das merendas, nas escolhas dos lugares para lanchar mais próximos aos amigos escolhidos, os embrulhos, as trocas e as barganhas. Uma rede de pessoas, vozes, cheiros e temperos misturam-se para formar a lembrança daquilo que foi vivido.

Nas escolas pesquisadas, o momento dedicado ao lanche é considerado como um momento especial, diferenciando-se apenas na questão da escola privada não oferecer merenda gratuita. Na Escola da Praça e na Escola do Parque, os trinta minutos que antecedem o sinal para a hora do recreio é dedicado a partilha da merenda. Professoras e estudantes da primeira série direcionam-se até o refeitório, localizado no andar térreo e cercado com grades de ferro, onde gentilmente as duas cozinheiras (reconhecidas por " tias da merenda"), Magda e Tereza, estão esperando com o lanche por elas preparado. Os lanches vindos de casa eram, na maioria das vezes: bolchas recheada, salgadinhos industrializados, acompanhados de sucos e refrigerantes também industrializados. Não considerei significativa a movimentação de crianças em torno da cantina da escola.

Conversando com as cozinheiras, observando o trabalho por elas desenvolvido, destaco alguns extratos destes momentos:

- Criança: *-Oba, hoje tem fruta! (Ouço uma das crianças falar para Magda,)*
- Cozinheira: *-Ah, tu só gosta de fruta, é? E da minha comidinha não, magoei! (risos)*
- Criança: *- Não é isso, eu adoooro a tua comidinha, ainda mais se é feijão e arroz, hum!*
- Cozinheira: *-É, mas tu quase nem come minha comidinha!*
- Criança: *- Hum, aquele cheirinho dos teus temperinhos vai subindo ali na nossa sala e a gente fica se conversando baixinho e querendo adivinhá que qui é (risos cúmplices entre a criança e a cozinheira).*
- Cozinheira: *-Eu tava brincando, é muito importantete comer fruta, sim. Pode comer que é pra ficar saudável! A criança*

pega uma maçã e vai juntar-se aos outros colegas. (DC, Escola da Praça, dia 18/08/04)

- Iuri (7 anos): *-Eu mudaria aqui na escola é o lanche. Eu achava que todos os dias tinha que ter leite com nescau morninho. Sabe, a gente tá lá na sala e vai imaginando o que qui tem de lanche. E eu adoro o dia que tem o cheirinho daquele leitinho com chocolate. HUUM! (lambida nos lábios em sinal de que está com vontade de beber o leite). (DC, Escola da Parque, 19/09/04)*
- Pesquisadora: *- O que poderias me falar sobre o teu trabalho de cozinheira aqui da escola? Tereza: - Minha maior satisfação é ver as crianças chegando e comendo com vontade. Saber que aquele prato de comida, bem recheado de comida saudável, pra muitos é a única refeição do dia. É muito bom trabalhar pensando assim, mas também temos dificuldades por causa do tipo de alimentação que temos que preparar, muitas vezes sem ter todos os ingredientes que a gente gostaria. Sabe, o que me corta o coração é ver quando eles querem esconder alguma fruta ou bolacha, seja o que for, que a gente sabe que é pra dividir com os irmãos ou mesmo os pais. Muitos chegam até a gente e pedem uma coisinha pra comer antes da aula, a gente sempre dá um jeitinho. (DC, Entrevista com cozinheiras, Escola da Praça, 17/10/03).*

Na Escola do Alto da Rua o momento do lanche é realizado no interior das salas de aula e é acompanhado pelas professoras e auxiliares. Estas consideram importantes as definições com os pais, realizadas no início do ano escolar, para que o lanche tenha qualidade. A fala da professora expressa, a seguir, a questão pedagógica da merenda escolar.

- Professora: - Eu considero fundamental combinar com os pais, no início do ano letivo, aquilo que temos orientação da nutricionista aqui da escola sobre um lanche qualitativo. Procuro explicar que no grupo a gente consegue negociar melhor as substituições de frituras ou salgadinhos industrializados, por exemplo, por um sanduíche de presunto e queijo. Muitas vezes, acho que interfiro demais na vida familiar porque a gente sabe que o que a gente fala as crianças em casa cobra dos pais. Isso é muito divertido, também. As vezes os pais tem que parar de comer Mac Donald porque as crianças levam as reportagens que a gente trabalha na sala. (DC, Escola do Alto da Rua, 13/11/04)

Por diversas vezes percebi que as crianças procuravam convencer umas às outras sobre as vantagens de comer algum alimento, principalmente tratando-se de frutas: *- "É muito bom comer maçã com casca porque as vitaminas estão mais na casca";*
- "Eu adoro a sexta-feira porque dá pra comer salgadinho"; "Meu sanduíche é de

presunto e queijo, mas eu tiro o presunto e a minha mãe nem sonha que eu faço isso". (DC, Observação de sala de aula, 13/11/04).

Entre odores e sabores, os momentos do lanche são aqueles em que as manifestações do cuidado, vivenciadas pela maioria das crianças-sujeitos da pesquisa na Educação Infantil, prolongam-se e onde percebe-se que há uma preocupação, de fato, de várias pessoas envolvidas: seja na compra, prestação de contas, conservação, preparação da merenda, seja no oferecimento do lanche às crianças. Este momento do lanche é um momento bastante intenso de trocas e de constituição de relações entre as pessoas. Há também as manifestações das relações de poder evidenciadas tanto pelas crianças, no caso daquele que leva um pacote inteiro de bolachas recheadas e com elas seu poder de barganha por outras regalias em brincadeiras, por exemplo, tanto pelos adultos que nem sempre sensibilizam-se com os gostos e necessidades infantis. A história de Jéssica evidencia a importância da merenda para além do simples prato de comida.

2.4.1. A fome de Jéssica

Jéssica é uma menina de grandes e brilhantes olhos castanhos e cabelos loiros cacheados. Ela tem sete anos e experimenta pela primeira vez a vida em espaço coletivo. A Escola do Parque é a sua primeira escola. Ela mora com seus avós nas proximidades da escola porque seus pais moram em Santa Catarina e vivem uma crise financeira muito grave. Seu pai, operário de uma mineradora daquele estado fora despedido e sua mãe é dona-de-casa. Como tentativa de aliviar os problemas decorrentes da situação vivida pelos pais, a menina veio morar em Porto Alegre, com os seus avós maternos, sem entender muito tal situação.

No acompanhamento de uma das rotinas diárias da Escola do Parque, Jéssica - que já me inspirava o olhar, por ser frequentemente chamada em sua atenção

pela professora, e por sentar-se numa das três classes situadas na parede de trás da sala de aula - sentada ao meu lado ia devorando o prato de sucrilhos com leite oferecido como merenda escolar. Ela mal terminava de comer o que tinha num prato e retornava à fila para retirar outro. Cada vez que retirava outro prato de sucrilhos, ganhava uma fruta. Ela guardava as frutas em seus bolsos e chegava perto de mim justificando para quem eram destinadas: à irmã mais nova, à avó e ao avô. Perguntei por que ela levava frutas para eles, apesar de me parecer óbvia a pergunta: -FOME! "A gente as veiz passa fome porque não tem como comprá nada", respondeu a menina.

3. Diálogos e protagonismos infantis: os sentidos de ser criança na escola

Mas cada segredo tem seu cofrezinho; esse segredo absoluto, bem trancado, escapa a qualquer dinamismo. A vida íntima conhece aqui uma síntese entre a Memória e a Vontade (...) Em torno de certas lembranças de nosso ser, temos a segurança de um cofre absoluto. (BACHELARD, 2003, p. 05).

A escola é, portanto, uma das maneiras de ingresso das pessoas na cultura, muito importante, mas não é a única. Estar na escola, não significa entrar nas lógicas de seu funcionamento. Nas falas a seguir, percebe-se que ter entrado na escola nem sempre foi algo conversado com a criança e que é preciso que ela conheça as lógicas de seu funcionamento para integrar-se a ela:

Bruno (7 anos, Escola do Parque): Pergunta: - Por que vens todos os dias para a escola? - *Não sei.* Como assim? - *Foi a minha mãe que me botou aqui.* - E o que você faz aqui na escola? - *Nada. Bom, eu brinco no recreio.* - Só no recreio?

- E antes de começar a aula a gente joga "bafinho"⁵⁷. - E o que mais? - Eu não faço mais nada. As veis eu copio um pouco. - Copia o que? - As coisa que a professora põe no quadro. - As letras? As palavras? É isso que você copia? - As veis eu nem copio nada.- E você copia em que lugar? - Nas folha ... como que se diz ... ãh...- No caderno? É no caderno com linhas que você copia?- É isso mesmo, nesse tal caderno.(DC, 08/10/04)

José Victor (8 anos, Escola do Parque): Tu vens aqui para o colégio todos os dias, por quê?- Não. Eu só venho de vez em quando. Ah é? Mas, por quê? -Não sei. Eu já fiquei um mês sem vir aqui pra estudar. Por quê? Tu não sabes? -Não sei. Quem diz pra você não vir? -O pai. Ele disse que eu não ia mais vir. E tu não sabes por quê? Ele tem algum motivo? -Eu não sei. E tu sabes o que pode acontecer com uma criança que falta muito à escola? -É, eu acho que fica burro. Fica burro? Como assim? -Fica burro porque não aprende nada. Não, isso não. Ninguém nasce pra ficar burro. -Fica, sim. O que tu vens fazer na escola?- Estudar. O que tu pensas sobre isso? -Eu não penso. (naquele momento começou a brincar com dominós) Eu perguntei a quantia dos pontos de cada peça e pedi que fizesse os números, percebi que ele fazia a correspondência termo a termo. Tu sabes o que quer ser qdo crescer?- Quero ser policial que nem o meu pai. Policial como o teu pai?- Sim. E como é a vida de policial?-Boa. Só que não na rua, né? Por quê?-Porque pode dar tiroteio, né e eu posso ser morto. E qual policial tu queres ser então? -Os que trabalham no computador, que nem meu pai. Ah, tu queres trabalhar no computador? Que bacana! -É eu quero trabalhar como policial no computador. E o teu pai gosta disso? -Sabe, antes o meu pai trabalhava na rua. Na verdade eu quero ser sargento. Sargento? Por quê? Policial é diferente de sargento?- Não. Só que usa a farda diferente. É mais bonita?-É. Rsrtrs. E aqui na escola, foi você quem inventou a história de fazer cobrança para entrar na escola?-Não, o que tem o chicote? É o Carlinhos. Ah, é o Carlinhos... mas o que é que ele faz com o chicote?-Ele dá nos outros. Mas, por que ele dá nos outros? -Eu não sei. Ele brinca, só que ele dá de verdade. E isso dói...que chato, não? E quanto a você? Quem em casa te ajuda a fazer as tarefas?- A minha mãe, o meu pai, a minha irmã. Tu consegues ler um pouquinho pra mim? -O que que é isso? (apontava para um gibi) Tu não conheces gibi?-Não. É o cebolinha, você conhece?-Ah, este é o cebolinha!!! Que letra é essa?- L. Tu conseguiria ler?-ALMANAQUE... DA MÔNICA... Ah esta é a Mônica... Isso...- Me dá um livrinho destes? (DC 05/08/04)

Os espaços de *escuta infantil* perpassam todas as ações e concepções de mundo, de sociedade, de escola, de aprendizagem e de infância, presentes no cotidiano

⁵⁷ Bafinho é o nome dado ao jogo de figurinhas. Elas espalham no chão e fazem um "bafinho" com as mãos para tentar prendê-la. Quem conseguir pegar o maior número de figurinhas, será o vencedor.

das escolas pesquisadas. Como são organizadas as escolas, tendo em vista a criança em seu "ofício de aluno"⁵⁸ ?

Penso que o episódio da tentativa de conversa em grupo, com a Turma B da Escola da Praça sobre o tema "A nossa escola", anteriormente descrito, também característico das outras três turmas pesquisadas da Escola da Praça e da mesma maneira presente na Escola do Parque, revela uma problemática maior no que se refere a constituição das turmas, como grupo de crianças, interagindo entre si e com os saberes. As Relações com o Saber, tal como concebe Bernard Charlot e demais professores da sua equipe, é sempre uma relação com o MUNDO, com os OUTROS, CONSIGO MESMO, num determinado TEMPO da vida e da HISTÓRIA. Portanto, a relação com o saber é sempre uma RELAÇÃO (CHARLOT, 2002).

As falas abaixo retratam alguns pensamentos do universo infantil sobre o espaço físico da Escola da Praça, as quais foram também expressas em desenhos, tais como os que são apresentados no Anexo 2. Destaco alguns comentários das crianças, em relação à escola⁵⁹:

Anderson: - *Eu acho que esse colégio é feio!*

Luan: - *A gente não é mais bebê! O Ander quer que o colégio seja creche: oh bebê!*

Anderson: -*Engraçadinho! Tu que nunca viu um colégio de gente grande bonito e cheio de brinquedo!*

Luan: -*Já vi, sim. A "T B" [creche frequentada] era bonita e tinha brinquedo!*

Anderson: - *Eu tô falando de colégio, meu! De colégio de gente grande...agora tu que quer ser bebê!*

Luan: - *haha, tu que começou esse papo de colégio bonitinho, então tu deve de ser "bicha"⁶⁰!* [intervenção da professora para colocar ordem]

Camila: - *Eu concordo com o Ander, porque eu também acho o colégio meio feio, assim, sujinho e também a gente não tem muito brinquedo e os grande não deixam a gente brincar no recreio (...) eu e as gurias, no recreio, a gente ficamos*

⁵⁸ No sentido utilizado por Sarmento (2000).

⁵⁹ Nas conversas mantidas com as crianças percebi que o linguajar precisava ser adequado. O termo escola era entendido como colégio.

⁶⁰ Expressão gaúcha pejorativa de designação do homossexual.

no banheiro pra se esconde dos grande e lá é fedido! Né, Pri e Fabi? [ambas balançaram a cabeça em sinal de positivo]

Lia: *-E também, Jaqueline, a gente sabe que tem genti que pode pagá por uma escola bonita e a genti que é pobre vai no colégio de pobre.* [muitos concordaram acenando com a cabeça].

Priscila: *- Tá mas a genti qui tá aqui nesse colégio não é que nem "vilera". Aqui tem genti que não acha certo di roubá, di matá e as outras coisa ruim. Né Fabi?*

Fabiane: *- ãh, hã! (concordando com a cabeça)*

Gabriel: *-Eu acho que a genti pode mudá isso! É só cada um cuidá e a genti podia pedi pro diretor mandá cortá a grama. O meu pai tem máquina e ele... [uma coçadinha na cabeça], acho que empresta pro diretor cortá...acho que sim ... [Risos gerais da turma]. (D.C. 09/09/02)*

No desenvolvimento de uma atividade, onde propunha às crianças que expressassem através de pintura, desenhos, confecção de painéis, sobre a escola dos sonhos, pude levantar os próprios sonhos das crianças. Fui surpreendida ao saber que as crianças daquela turma, inicialmente, e depois das outras três da mesma escola, expressavam como ambições profissionais, as seguintes respostas: de 41 respostas recebidas ao longo dos dois anos, 23 meninos afirmavam que queriam ser policiais, sendo que 20 daqueles também gostariam de ser jogadores de futebol; 01 menina queria ser médica-brigadiana; 01 menino desejava ser juiz; 07 gostariam de ser advogados; 08 meninas manifestaram desejo de ser professoras e 01 de ser estilista de roupinhas para "bonecas Barbie".

Entretanto, é preciso considerar a linguagem infantil em seus múltiplos aspectos, pois nem todas as expressões ditas e não ditas revelam os sentidos reais da escola na vida das crianças. Considerando-se que a grande maioria das crianças entrevistadas, ao serem questionadas sobre por que vão à escola, respondem quase que automaticamente, "-Eu venho para a escola para ler e escrever", penso que estas significações construídas nos ambientes de socialização das crianças, presentes nos

discursos onde elas convivem, relatam parte dos sentidos por ela falados, mas que nas observações realizadas, vão muito além dessa expectativa, que não é somente a infantil.

Ao fazer a pergunta: - "Por que venho para a escola/colégio todos os dias?" Encontrei as respostas das crianças expressas através de: falas obtidas em conversas individuais ou em rodas na hora do recreio; brincadeira de jogo de respostas - eu fazia uma pergunta e cada um do grupo de três crianças respondia e fazia uma pergunta para o colega -, confecção de painel com tintas e recorte-colagem, onde fui captando as relações que as crianças estabelecem com o sentido de estar na escola para elas. Estas relações resumem-se da seguinte maneira:

1. **Relações com o aconchego:** por sentirem vontade de estar próximo aos colegas; de vir para a escola porque sabe que ali vai encontrar os amigos para conversar, brincar nos horários permitidos, sentar próximo ou visitar constantemente a classe do colega, sob algum pretexto; dividir o lanche (geralmente bolachas recheadas ou salgadinhos); mostrar algum objeto novo ou roupas; dividir segredos.
2. **Relações com os adultos:** *porque eu adoro a minha professora. Ela é divertida. As vezes ela faz-de-conta que é a motorista do ônibus e nós somos os passageiros e agente tem que pagar o transporte e tem o cobrador e tem que fazer o troco... risos gostosos ... e a gente ri de montão* (Camila, 7 anos, Turma C, DC 20/08/03). Esta experiência foi lembrada pela maioria das crianças daquela turma. Não ouvi nenhuma expressão de desaprovação das professoras por parte das crianças. Elas afirmam que gostam da merendeira e o guarda do portão é muito citado pelos meninos, por motivos de negociação da

liberação da bola para os jogos de futebol (GreNal) nos horários de recreio e início da aula.

3. **Relações com o saber**⁶¹: "aprender a ler e escrever" todos disseram que vem para a escola por este motivo. Foi sempre na pergunta seguinte ou complementada com outros recursos que pude observar as relações com o saber propriamente ditas. Elas querem aprender a escrever "emendado", "saber mais coisas porque eu já sei um pouquinho as letras...", "para fazer as contas de cabeça", dentre outras.
4. **Relações com o futuro**: "para ser alguém na vida", significação presente nos discursos midiáticos e nas relações do convívio familiar e social maior. Esta expressão é também a mais utilizada pelos familiares das crianças que foram entrevistados, conforme citado anteriormente. Seguem-se a esta expressão: "Trabalhar no computador da Brigada Militar como o meu pai", "para ser médica-brigadiana precisa estudar bastante".
5. **Relações do não-sentido da escola**: estas relações são expressas pelas falas de duas crianças: "venho aqui por que a minha mãe me botou" e "Não sei". Estas falas são coerentes com as vivências observadas: são crianças que não compreenderam a lógica interna do funcionamento escolar.

Desta maneira, a concepção de linguagem que procurei considerar, concorda com Malaguzzi (1999) quando afirma: *A criança tem cem linguagens (e*

⁶¹ Este aspecto foi melhor detalhado em capítulo anterior.

depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. E, com cuidado e sensibilidade, se se considera o universo infantil despido da posição adultocêntrica, aquela que fala *sobre* as crianças e não *com* as crianças, então há que se reiterar com o autor italiano, acima citado:

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

CONCLUSÃO

*Que novas gerações,
vozes e mãos possam
continuar tecendo nossas idéias,
produzindo novos nós e fiadas
nessa grande malha
de conhecimentos sobre o humano.
(ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p 220).*

Não é fácil colocar o ponto final. A sensação que tenho é de que haveria muita coisa ainda para dizer. Mas, assumindo o caráter de incompletude, seja pelas minhas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, posso afirmar que muito aprendi neste percurso que se materializa nos capítulos que compõem o texto desta tese.

Estas aprendizagens constituídas no processo da pesquisa e nos referenciais teóricos permitem repensar a questão da entrada da criança no universo escolar. A partir de uma crítica às visões que se afiliam a um paradigma gestado na Modernidade, onde a escola é considerada o "locus privilegiado do saber", geralmente de difícil acesso e pautado numa visão antropocêntrica de mundo, caminhei no sentido de procurar compreender os sentidos da escola na vida da criança, ou seja, considerar a escola como espaço de múltiplas relações.

Alice (7 anos, Escola da Praça) em seu depoimento sobre " A escola dos sonhos", ao manifestar seu desejo de ser **estilista de boneca barbie**, assim relata e inspira minha atitude de acreditar cada vez mais na palavra das crianças:

Ah, pra mim a escola poderia ser bem diferente do que esta aqui! Eu colocaria num dos cantos da minha sala de aula um montão de plantinhas. É, eu ia pedir pra cada criança trazê uma plantinha de casa e se não tivesse nenhuma, então, a gente podia plantá uns feijõezinhos como a gente fazia no pré e daí as crianças mesmo tinham que cuidá pra elas não morrê. Muitos dos colegas aprenderiam que precisa cuidá das plantas, dar água e não ficá destruindo o ambiente. Bom, depois eu também ia trazer um aquário com peixinhos e colocaria do lado das plantinhas. Isso ia ficando bonito, colorido, com VIDA! As crianças aprenderiam a cuidar dos animais, ah! Eu deixaria as crianças trazerem um animalzinho de estimação pra escola, de vez em quando, claro! Porque eu acho que todas as crianças devem de ter um animalzinho e como que seria bom a gente saber o que que o colega gosta (...) assim oh, a gente ia aprendendo a escrevê o nome dos bichinhos, das plantas e tudo mais. A gente podia pegá os livros pra sabê sobre eles e ia indo. (...) Nos outros cantos da sala eu colocaria um montão de livrinhos e muitas tintas e papéis pras crianças tê os

materialzinho. Eu acho que também ia querê um tapetão com almofadas pra assisti vídeo de vez em quando, claro! (...) Eu ia querê que a mesa da Profe Beatriz fosse bem bonita, que ela sempre recebesse flores dos alunos e que ela não chorasse mais por causa do Carlos!

É preciso que se compreenda o conjunto das relações de cada escola, visualizar as questões ético-estéticas, constitutivas do espaço-tempo escolar e dos sentidos construídos pelas crianças nas experiências cotidianas por elas vividas. Os capítulos que compuseram o texto da tese tiveram por objetivo tramar os fios que compõem as Redes de Significações percebidas e apreendidas pela pesquisadora nos fazeres próprios da pesquisa. Como já salientado anteriormente, esta não teve a pretensão de esgotar o assunto e nem de responder a todas as perguntas, dado o caráter complexo do próprio tema em estudo, mas procurou apresentar alguns fios de análises, de experiências, de apreensões dos sentidos vividos pelas crianças no espaço-tempo escolar.

Os sentidos da escola na vida das crianças em início de processo de escolarização obrigatória, por volta de sete anos de idade, produzem-se nos silêncios e nos silenciamentos das crianças na medida em que interagem com as pessoas e com os saberes próprios do universo escolar. Estar na escola nem sempre significa que a criança compreende as lógicas do seu funcionamento. Em diferentes situações observadas as crianças demonstraram um não-sentido da escola em suas vidas. Ou seja, os sentidos de estar na escola e ser aluno travestem-se muitas vezes em não-sentidos de ser e estar na escola. Esta situação também é válida para a família destas mesmas crianças. Quando respondiam que estavam na escola por que: “minha mãe me botou aqui”, “não sei”, “sei lá” ou um simples gestos de erguer os ombros, as ações correspondentes em sala de aula

eram de não envolvimento nas atividades propostas pelas professoras, não compreensão para a execução de tarefas e da impossibilidade de auxílio da família nas tarefas de casa.

Alguns aspectos das pesquisas nas três escolas foram assim sintetizados:

1. **Circularidade Infantil:** as crianças freqüentam as escolas em conformidade com o endereço profissional de seus responsáveis, nem sempre sendo próximos da residência. A escola pública é "opção" de uma parcela da população com nível sócio-econômico baixo. A escola privada é opção de uma população com níveis sócio-econômicos e culturais médio-alto. Como maneiras de evitar as múltiplas reprovações das crianças há um índice significativo de transferências de crianças dentro da própria rede estadual, principalmente no segundo semestre do ano letivo.
2. **Relações de gênero e intergeracionais:** É significativo o número de crianças com tutela oficial de cuidados por avós numa turma de primeira série. Os cuidados das crianças incluem também parte significativa de tias, madrinhas e instituições de caráter filantrópico, em período inverso ao escolar: a grande maioria das crianças frequentam diversos arranjos de educação infantil, como aqueles apontados no *corpus* da tese.
3. **Cuidado Familiar:** Na Escola do Parque há um número significativo de comprovantes de residência, na maioria delas contas de luz, constando o nome de mulheres (mães ou avós). Estes índices não foram encontrados na escola privada pesquisada.

4. **Nível de escolaridade dos pais:** há correlação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e o sucesso escolar dos filhos, assim como da escolha pela escola de seus filhos.

5. **Ofício de professor:** nem sempre ensinar significa aprender, porém nas lógicas que regem os fazeres dos educadores, assim como na organização do espaço-tempo escolar, as práticas pedagógicas denotam esta concepção epistemológica de ensino-aprendizagem. Os sentidos de ser-estar na escola em que trabalha, expressaram-se emocionadamente através do choro para todos os educadores entrevistados. A pergunta: *Por que venho para a escola trabalhar todos os dias?* Revelou mais do que a emoção, as condições objetivas de realização profissional, bastante precárias na escola pública, quase que um abandono de política pública destinada à prática alfabetizadora. Os tempos pessoais para preparação das atividades próprias da tarefa educativa organizam-se em agendas divididas nas quarenta, quando não sessenta horas de trabalho semanais, para os educadores da rede pública. Os baixos salários complementam-se com vendas de produtos em geral, inclusive aulas particulares domiciliares. Esta realidade aplica-se aos profissionais da escola pública que recebem a quarta parte do que é o salário de um educador da escola privada pesquisada. Com relação a continuidade da formação do educador, percebe-se nitidamente a eficácia das reuniões semanais, do acompanhamento dos profissionais de apoio - SOE, SE, Psicólogos e demais articulações complementares ao fazer pedagógico - no cotidiano da Escola do Alto da Rua.

Lamentavelmente, não há uma política pública da rede estadual de ensino que contemple a especificidade da alfabetização.

6. **Projeto Político Pedagógico Escolar:** A construção e articulação pedagógica da escola, através do Serviço de Supervisão Escolar, apresentaram-se bastante diferenciado nas três escolas pesquisadas, em concordância com os fazeres pedagógicos de cada escola. Na Escola da Praça, este é absolutamente desarticulado com o cotidiano escolar. Não é valorizado como uma construção coletiva, tendo sido copiado da rede municipal, o que denota sua simples execução obrigatória legal. Porém, sua articulação e construção fazem-se imprescindível, dada à gravidade das situações já elencadas no presente texto. Na Escola do Alto da Rua, salientando que pertence à Rede Privada, há uma total sintonia entre sua construção, acompanhamento, execução e avaliação. Pode-se afirmar que é um projeto vivo que envolve o comprometimento dos profissionais. Ressalto a beleza da tarefa exercida pelo serviço de supervisão escolar da Escola do Parque, pela execução conjunta da construção de um PPPE coletivamente articulado, cuja realidade sócio-econômica e cultural apresenta-se em igualdade aos da Escola da Praça, porém cuidadosamente pensado enquanto tentativa de viabilização e sucesso com que a alfabetização das crianças, especificamente, é realizada.

No centro de múltiplos debates, as questões referentes à Educação, bem como àquelas que concernem mais particularmente à Escola, aninham-se diferentes domínios do conhecimento: história, antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, pedagogia. Entrelaçar as contribuições destes campos científicos significou

compreender a Educação como processo multidimensional onde acontecem, indissociavelmente, as relações da sociedade e da cultura entre si, assim como os processos de desenvolvimento dos seres humanos.

Todavia, a Educação não se reduz a escola, ela se interessa pela sociedade como um todo. Como escreveu Fritjof Capra (1996, p. 231), a respeito da Alfabetização Ecológica: *Reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras.*

A escola contemporânea adquire uma função essencial nesse processo. Por isso, torna-se fundamental conhecê-la melhor: suas histórias, suas práticas e seus modos de funcionamento. Assim, poder-se-á perceber as dinâmicas de suas significações e analisar os problemas enfrentados no seu cotidiano. Afinal, como podemos descobrir o sentido da escola em nossas vidas sem compreender como a própria escola funciona? Como podemos descobrir o sentido da escola na vida das crianças sem saber de seus pontos de vista?

A Escola está em crise. Mas de que crise estamos falando quando assim afirmamos? A Escola está inadaptada. Mas inadaptada em relação a que? E se esta inadaptação marcasse a resistência contra uma sociedade que reduz o homem ao seu valor de mercado, valor de mercado do produtor e valor do mercado do consumidor? E se esta inadaptação marcasse, face ao clássico discurso da Modernidade, quer seja entusiasta ou catastrófico, um dos últimos lugares onde as pessoas tentam pensar a Modernidade, menos como uma submissão do homem a máquina do que como uso racional de suas máquinas a serviço do homem, um dos últimos lugares onde as pessoas

tentam oferecer às novas gerações os meios de construir suas relações com o mundo e, conseqüentemente, os meios para conquistar sua autonomia de pensar e agir?

A concentração de renda e a sociedade estruturada em classes, tal como vivemos no Brasil atual, expressam-se em formas de ser, pensar, agir e educar em escolas diferentes. Uma escola com princípios republicanos para os ricos e uma escola de "ler e escrever" para os pobres. Assim permanecemos reproduzindo através da própria escola as desigualdades existentes no mundo social.

A inadaptação da Escola marcaria assim uma forma de resistência da inteligência humana em relação à lenta barbárie que nos propõe uma Modernidade que glorifica a técnica em detrimento do homem. A Escola permanece ainda, e talvez permanecerá por muito mais tempo, um dos últimos lugares onde se expressa ainda o *homo sapiens sapiens*; neste sentido, é a inadaptação que faz a força da Escola. Ainda é necessário que a Escola se dê os meios desta resistência, os meios de reivindicar esta inadaptação.

O século XX marcou no contexto educacional a constituição de um olhar sobre a escola como centro, por excelência, de produção do conhecimento. Do ponto de vista da formação sócio-política do Estado/nação, este olhar instituiu na esfera pública lugares privilegiados de reflexão, ação e intervenção do Estado na formação de sistemas de ensino que busquem a universalização do acesso à escola. Contudo, do ponto de vista dos processos sociais emergentes da história, o pensamento educacional deste período no Brasil destacou a escola como lugar privilegiado de acesso ao conhecimento por um lado, e, por outro deu relevo a múltiplos movimentos em que a sociedade marcou a sua presença no debate sobre a educação e a escola, configurando um longo e controvertido processo de construção social da gestão das políticas educacionais nos mais

diferenciados níveis de atuação do Estado.

Alguns antecedentes à emergência da relação entre escola e cidadania são fundamentais para que se possa tecer uma visão da extensa rede de fatos históricos que configura todo este processo, ainda em curso na contemporaneidade, do pensamento educacional brasileiro.

Para Hobsbawm (1994), a destruição do passado é um dos fenômenos mais terríveis do século XX, fenômeno que diz respeito ao desaparecimento de mecanismos sociais que possam vincular nossa experiência pessoal à das gerações passadas. Ao mesmo tempo, diz ele, parece que os jovens contemporâneos vivem numa espécie de presente contínuo. Aliás, essa é uma característica da sociedade contemporânea: a necessidade de viver para o momento, viver para si, não para os que virão a seguir, ou para a posteridade, que tem a ver com uma busca intensificada do prazer e com o relacionamento existente entre as pessoas.

Hannah Arendt (2002,p.44) define o paradoxo da situação moderna como a nossa *necessidade de transcender tanto a compreensão preliminar quanto a abordagem estritamente científica origina-se do fato de termos perdido nossos instrumentos para compreender. A busca de significado é ao mesmo tempo estimulada e frustrada pela nossa inabilidade de produzir significado. A autora concorda, neste sentido, com a definição de Kant, para o qual desde o começo do século, o crescimento da falta de sentido se faz acompanhar por uma perda de senso comum*".

Fomos acostumados a pensar a escola como o lugar da verdade. Uma verdade ocidental que pensa a escola como dependência e adequação social. Mas, existe esta Escola-Verdade? A escola é vida, é palavra, é encontro. Ela vai metamorfoseando-se junto com a sociedade, no conjunto de suas relações constitutivas, ou seja, nas

interações de crianças, professores, comunidade. É neste conjunto que a escola se constitui como espaço social.

A sociedade aqui é compreendida no sentido proposto por Norbert Elias⁶²: *os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade*. Por isso, a sociedade somos todos nós juntos, sem que a tenhamos planejado individualmente, nem tampouco por todos nós juntos. A este respeito, o autor afirma que só existe sociedade porque ela é formada por um grande número de pessoas e *só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular* (ELIAS, op cit, p.13). Portanto, uma sociedade não existe sem os indivíduos:

Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem - o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos - de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar, ou os sistemas solares que formam a Via-Láctea. E essa existência não-finalista dos indivíduos em sociedade é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos (ELIAS, op cit, p.17).

Parafraseando o autor acima referido, a escola só existe se existirem as crianças. Ou seja, as relações que constituem o universo escolar justificam a sua

⁶²ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. O problema da relação entre indivíduo e sociedade aflorou-se no decorrer do livro O processo civilizador. Norbert Elias percebia que o processo civilizador estendia-se por inúmeras gerações, o que significava que "as pessoas de uma geração posterior ingressavam no p. c. numa fase posterior" ... "O repertório completo de padrões sociais de auto-regulação que o indivíduo tem de desenvolver dentro de si, ao crescer e se transformar indivíduo único, é específico de cada geração e, por conseguinte, num sentido mais amplo, específico de cada sociedade" (p.07).

existência. Se um dos objetivos da Escola é assegurar a continuidade entre as gerações, é preciso adaptar menos as novas gerações às normas da sociedade tal qual ela se apresenta, do que lhes oferecer os meios de inventar sua própria maneira de usar a herança deixada pelas gerações que as precederam. É uma *forma de conservadorismo*, no sentido político do termo, que quer adaptar as novas gerações às normas da sociedade, é ao contrário, um *ato de conservação* da espécie, ou seja, de *homo sapiens sapiens*, que oferece às novas gerações os meios de inventar sua própria relação com o mundo. É isso o que dizem os que colocam o saber no centro do ensino e que lembram que a Escola é, inicialmente, o lugar onde se instrui e onde se é instruído (ARENDRT, 1993).

Empresto as palavras de Bachelard (2003, p.146), reforçando a possibilidade, mesmo que mínima, de protagonismos infantis em todos os cantos da escola, no sentido dos *cantos da casa* como ponto de partida para suas reflexões. Para ele,

todo o canto de uma casa, todo ângulo de um quarto, todo espaço reduzido onde gostamos de encolher-nos, de recolher-nos em nós mesmos, é, para a imaginação, uma solidão, ou seja, o germe de um quarto, o germe de uma casa.

Foi com a permissão de emocionar-me que entreguei-me à este tempo de estudos, observações, diálogos, lembranças e escritas. Porque o prazer de aprender está sendo uma experiência que se faz carne, traduzida em textos, articulado aos saberes que se entrelaçam. Ou como lindamente escreve Isabel Allende (1996:11) pensa em palavras, para ti a linguagem é um fio inesgotável que teces como se a vida se fizesse ao contá-la. Eu penso em imagens congeladas numa fotografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Livros e Textos

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política - ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1993.

_____. **A crise na Educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1978.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Martins Fontes: SP, 2003.

BALANDIER, Georges. **Sens et puissance**. Paris: PUF, 1986.

BARBIER, J.M. & GALATANU, O . **Signification, sens, formation**. Paris: PUF, 2000.

BEAUTIER, E. & ROCHEX, J.I. **Henri Wallon -L'enfant e ses milieux**. Paris: Hachette, 1999.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Comment les enfants entrent dans la culture écrite.** Paris: RETZ, 1997.

BKOUICHE, Rudolf, **De la culture scientifique**, *Clés à venir*, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre, 1997.

BONASSI, Fernando. **Declaração universal do moleque invocado.** 2ª edição. São Paulo: Cosac NAIFY, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo : Brasiliense, 1990.

_____. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CHARLOT, B. & BEAUTIER, E. & ROCHEX, J.I. **École et savoir dans les banlieues ...et ailleurs.** Paris: Armand Colin, 1992.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa.* n°. 97, maio. São Paulo, 1996, p. 47-63.

_____. **Le rapport au savoir em milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.** Paris: Anthropos, 1999.

_____. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORSARO, William . **Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália.** Indiana, USA, 2000.

CRAIDY, Carmem M. **Meninos de rua e analfabetismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEBARBIEUX, ÉRIC (Org.). **La violence en milieu scolaire - Le désordre des choses**. Paris: ESF Ed. 2000.

DORNELES, Melvina do Amaral. " Idéias germinais: movimento e ordem". In: Texto traduzido do espanhol que corresponde à Introdução da Tese de Doutorado da autora, intitulada **Lo público y lo popular em câmbio racionalizador del pedagógico orden moderno**. Córdoba, Argentina, 1996.

DUBET, François. **École et famille - le malentendu**. Paris: Textuel, 1997.

DURU-BELLAT, M.& ZANTEN, A . **Sociologie de l'école** . Paris: Armand Colin, 1999.

EDWARDS, C. & GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

_____. **O processo civilizador - uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FARIA, A L. G. & DEMARTINI, Z & PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância - metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FONSECA, C. & CARDRELLO, A. **Direitos dos mais e menos humanos**. Porto Alegre: PPGAS, Revista Horizontes Antropológicos/ ano1/n.01/1995.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e**

- educação.** Revista Brasileira de Educação. BH, n. 10 (jan/abr), p.59-78, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FURLAN, R.; BOCHI, J.C. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty.** Revista de Estudos de Psicologia, Vol 8 (3), Ribeirão Preto: USP, 2003
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- GANDINI, L. & EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação da culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GILLIG, Jean-Marie. **L'enfant et l'école: en 40 questions.** Paris: DUNOD, 1999.
- GUERRA, V. & AZEVEDO, M^a A. (Orgs). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** São paulo: Cortez, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Parte 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELIEN, D. & FABRE, M. **O manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, S. & LEITE, M^a I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- KUHLMANN, Moisés, Jr. *"Educando a infância brasileira"*. In: **500 anos de Educação no Brasil.**Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LAHIRE, Bernard. **Portrait Sociologiques - dispositions et variations individuelles.** Paris: NATHAN, 2002.

_____. **La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi.** Paris: Ed. La Découverte, 2004.

_____. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu.** Paris: La Découvert, 2001.

_____. **Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LEMIEUX, Vincent. **Les réseaux d'acteurs sociaux.** Paris: PUF, 1999.

LOPES, E. & FARIA FILHO, L.M. & VEIGA, C.G. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARRE, Jaques L. **História de vida e método biográfico.** Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.3, n.3. p.89-141, jan./jul., 1991.

MARTINETTE, François. **Les droits de l'enfants.** Paris: EJ/ UNICEF, 2002.

MATURANA R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, L'Oleil et l'esprit. Paris: Gallimard, 1964.

_____. **A fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTANDON, Cléopâtre. **L'éducation du point de vie des enfants.** Paris: L'Harmattan, 1997.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Pensar em coisas lindas**. In: Vale encantado. São Paulo: Warner Chappel, s.d., (Compact Disc).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio – no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

QUEIROZ, M^a I. **Itália-Brasil, Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M^a Clotilde. **Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma Rede Dinâmica de Significados**. Ribeirão Preto: CINDEDI-USP, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; CARVALHO, A. M. A; AMORIN, K.S.; SILVA, A. P. **S. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUGEMONT, Denis de. *Penser avec les mains* (1935) Gallimard, Paris 1972.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Lisboa: Instituto Inovação cultural, 2000.

SINGLY, François de. **Sociologie de la famille contemporaine**. Paris: Nathan, 2002.

SIROTA, Régine. **L'école primaire au quotidien**. Paris: PUF, 1988.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SPINK, Mary Jane. **Práticas disursivas e produção de sentidos no cotidiana - aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São paulo: Cortez, 1995.

TRABAL, Patrick *La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences*
L'Harmattan, Paris, 1998

VELHO, Gilberto. "Observando o familiar". In: NUNES, E. (Org). **A aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZAOUCHE-GAUDROU, Chantal. **Le developpement social de l'enfant**. Paris: DUNOD, 2002.

b) Dissertações e Monografias:

BARBOSA, M^aC.S. **Por amor e por força - rotinas na Educação Infantil**. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado. (inédito).

PASUCH, Jaqueline. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado). (inédito).

c) Jornais e Outros

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, Promulgada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Brasília, 1990.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5692/71 E Nº 9394/96, Brasília.

ANEXOS

**Anexo 1 – - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e
Autorização de Pesquisa - Válido como exemplo para as três escolas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Porto Alegre, 08 de setembro de 2003.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a,

Desde o ano de 2000 estou realizando uma pesquisa sobre os significados da escola como espaço público, na vida das crianças, famílias e professores, sendo o público alvo as primeiras séries do Ensino Fundamental. Escolhi como campo de pesquisa o Colégio Estadual _____ por ser uma escola pública, localizada próximo ao centro de Porto Alegre, e que atende a uma clientela diversificada da população. No presente momento necessito realizar entrevistas com as crianças, seus respectivos professores e pais, observações das crianças em sala de aula e nas famílias. Estas entrevistas poderão ser gravadas, desde que consentidas pelas pessoas envolvidas, e posteriormente, analisadas e descritas no texto da tese com possíveis publicações em livros e revistas científicas da área educacional.

Solicito a sua colaboração para realizar os procedimentos acima descritos. Serão tomados todos os cuidados de privacidade e confidencialidade das falas e estas serão utilizadas para fins de produção de conhecimento. As observações e entrevistas serão realizadas nos meses de setembro e outubro deste ano, os dados serão analisados até março de 2004 e após o conteúdo das gravações será apagado. O sigilo dos nomes das crianças, dos familiares e dos professores será preservado no texto final com a substituição por siglas. Pretende-se que o resultado da pesquisa possa auxiliar na melhor compreensão das relações constitutivas do universo escolar e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Jaqueline Pasuch
Doutoranda em Educação/UFRGS

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ venho por meio desta autorizar a realização das atividades de pesquisa nos anos de 2002 e 2003 e sua utilização para efeitos de produção do conhecimento na área educacional no Colégio Estadual _____

Identificação da Escola

Porto Alegre, 08 de setembro de 2002.

AUTORIZAÇÃO

Após o conhecimento do Projeto de Tese "Significações contemporâneas da escola como espaço público", de Jaqueline Pasuch, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, autorizamos o desenvolvimento das atividades de pesquisa e possíveis publicações, na Escola _____, especificamente com as crianças das primeiras séries, seus respectivos professores e famílias, para fins específicos de construção de conhecimento na área educacional. Salientamos a necessidade de respeitar a privacidade e os critérios éticos de confidencialidade dos dados, falas e imagens que, porventura possam ser utilizadas.

Atenciosamente,

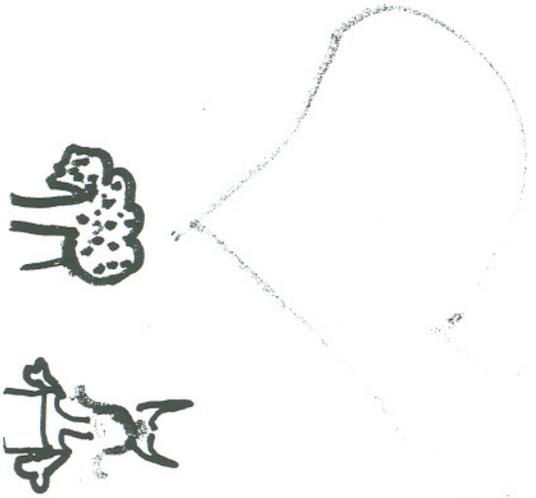
Diretor do Colégio

Anexo 2 - Desenhos sobre o tema: " A escola dos meus sonhos"

Nome Aluno DAITO 2519103
ESCOLA QUE É UMA DONZELA AMIGA AMIGA

PAZ

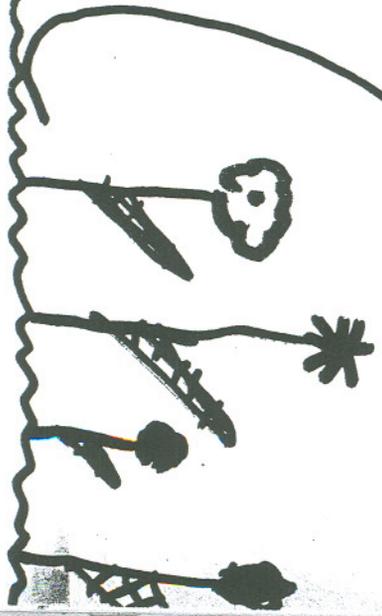
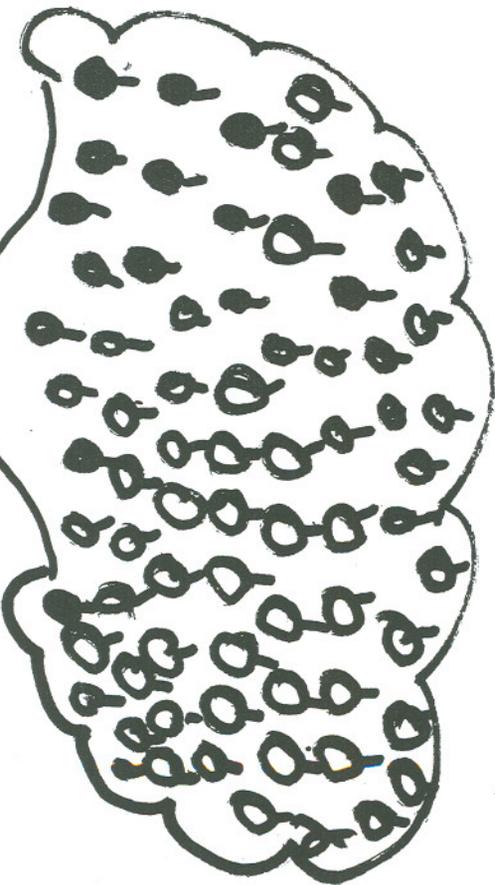
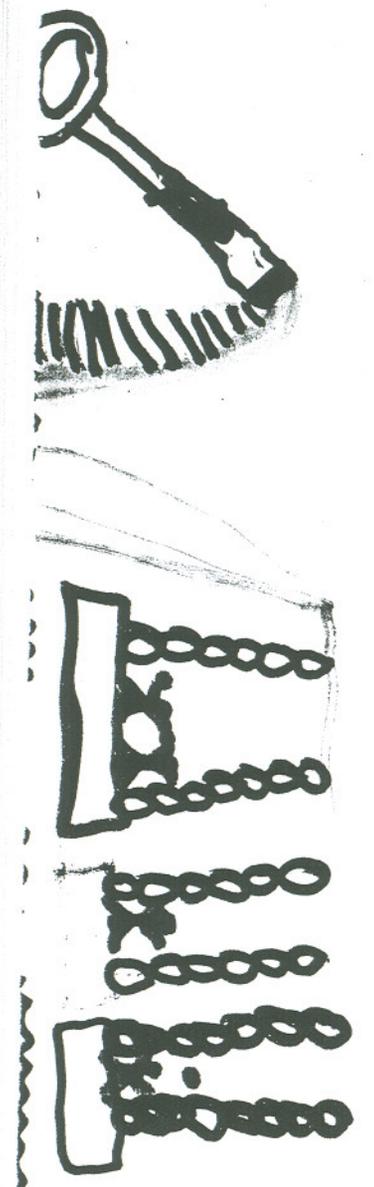
SOLANGE

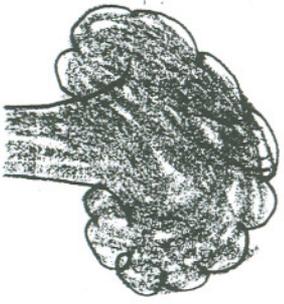




A . .

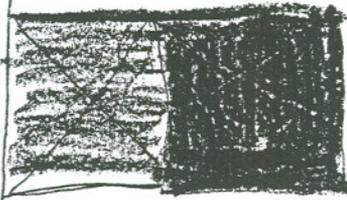
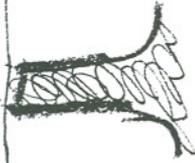
conce
Justicia



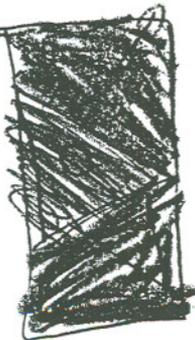


DARLAN

PAZ



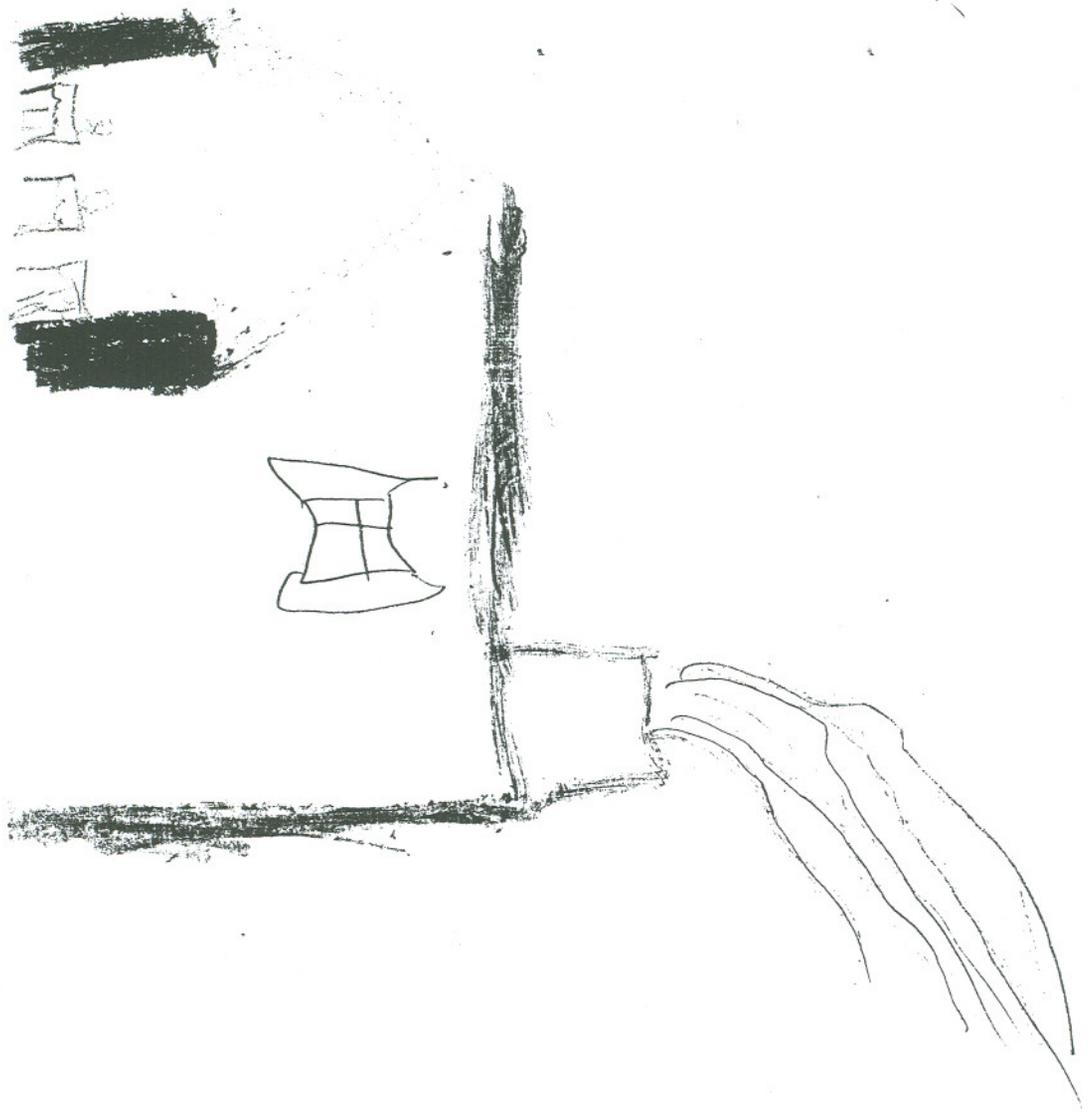
MARIA



DANILE



ALPION

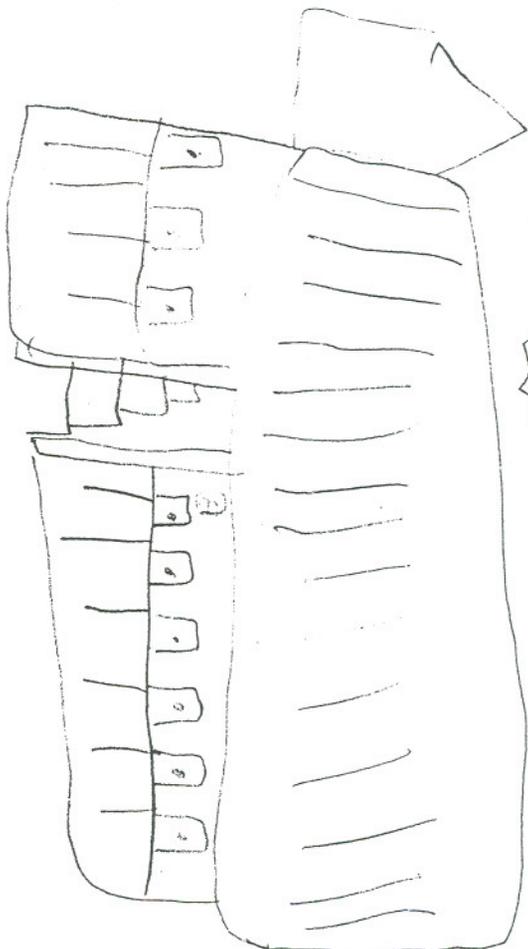


DARLAN



ESCOLA

5 4 3 2 1



Andekapom

