

JUCIREMA QUINTEIRO

**INFÂNCIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO MARCADA
POR PRECONCEITOS**

**DOUTORADO
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO**

(BU)

UNICAMP/CAMPINAS-SP

2000



0.320.356-7

UFSC-BU

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO
Ciências Sociais Aplicadas à Educação**

INFÂNCIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO MARCADA POR PRECONCEITOS

Autora: Jucirema Quinteiro

Orientadora: Prof. a. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão

Neusa Maria Mendes de Gusmão

COMISSÃO JULGADORA:

Evaldo J. Vieira

W. Bloemer

W. Sampaio

Zila de B. S. de Art.

2000

CONFERE COM ORIGINAL

Nadir Ap. G. Camacho
NADIR AP. G. CAMACHO
Tec. Administrativo

RESUMO

A criança, sujeito das relações sociais concretas, emerge como objeto desta investigação a partir de um conjunto de observações, estudos e reflexões a respeito das questões e dos dilemas relativos ao processo de "democratização do ensino" no Brasil que, em última instância, coloca sobre a "criança pobre" a responsabilidade pelo fracasso da escola pública.

O objetivo deste trabalho é conhecer a criança, aluno do ensino fundamental da escola pública, a partir da interpretação das suas *representações sociais*, presentes, em sua maioria, na literatura existente, buscando compreender como este *ser humano de pouca idade* pensa e concebe o mundo e a escola. Afinal, o *olhar* das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa ocultar.

Por outro lado, este trabalho busca contribuir no processo de formação de professores que atuam na educação da criança, objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre as *culturas infantis* e discutir as possibilidades e os limites da escola como *lugar da infância*, nos nossos tempos.

ABSTRACT

The child, an active subject in the concrete social relations, emerges as the object of this investigation based upon a set of observations, studies and reflections concerning the questions and dilemmas related to the process of "democratization of education" in Brazil, a process that, in the last instance, places the responsibility for the failure of the school system upon the "poor child".

The objective of this work is, to get to know the child, a pupil of the public school system of fundamental education, through an interpretation of the child's social representations, most of them having been presented in the existing literature, trying to understand how this human being of a tender age thinks and conceives the world and school. After all, children's way of viewing things permits a revealing of social phenomena that the adult's way of viewing leaves concealed.

On the other hand, this work seeks to contribute to the education of the teachers working in the field of educating children, with the aim of widening the scope of their reading on the subject of infantile cultures, and to discuss the possibilities and the limitations of school as a place for childhood in this day and age.

À memória de Maurício Tragtenberg (1929 - 1998)

... entre tantas lições apreendidas, me ensinou, parafraseando Karl POPPER, que o "nosso conhecimento só pode ser finito, enquanto nossa ignorância é, necessariamente, infinita".

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão, por ter me aceito como sua orientanda mesmo sabendo que se tratava de um estudo envolvido por um "colete de pregos", constituindo-se, deste modo, num grande desafio.

A todas as crianças, alunos (as) do ensino fundamental da escola pública que direta ou indiretamente emprestaram o seu *testemunho* para esta pesquisa, os meus mais profundos agradecimentos, pois, sem este material o presente trabalho não teria sido realizado.

Ao Nequinho, como chamava o seu avô Maurício Tragtenberg pela importante contribuição, no início desta pesquisa, quando concedeu-me (conscientemente), vários *testemunhos infantis* sobre a condição de ser criança hoje.

Ao Fábio, o repórter desta pesquisa, por ter também concedido o seu *testemunho infantil* (gravado em vídeo), e, ainda, participado ativamente na enquete realizada junto às crianças, aluno do ensino fundamental, reunidas no Congresso Infante-Juvenil do MST/SC.

À Prof^ª. Dra Vanilda Paiva pela sua inestimável contribuição na minha formação intelectual e acadêmica e por sua admirável e vasta produção a qual venho tentando me apropriar, sem que ainda tenha obtido o estatuto teórico desejado.

Ao Prof^ª Dra. Zeila Demartini pelas contribuições nas disciplinas cursadas, pelas "dicas" metodológicas e referências bibliográficas fundamentais.

À Profa Dra. Maria das Mercês Sampaio, especialmente, pelas sugestões e questionamentos que impulsionaram a continuidade desta pesquisa quando da realização do Exame de Qualificação.

Ao Prof^º. Dr. Evaldo Vieira por ter aceito o convite para participar da Comissão Julgadora de defesa desta Tese de Doutorado.

À Profa. Dra. Neusa Maria Bloemer, por ter aceito o convite para participar da Comissão Julgadora de defesa desta Tese de Doutorado, mas, também, por ter contribuído na minha formação mediante iniciação à pesquisa, referente a sociedade indígena Bororo e o "funeral" deste grupo étnico.

Dra. Patrizia Piozzi, por ter aceito o convite para participar da Comissão Julgadora de defesa desta Tese de Doutorado.

À Prof^a Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria pelas inúmeras referências bibliográficas e, ainda, pelo tempo, mais de um ano, que morei, sem pagar aluguel, em seu apartamento, localizado no centro de Campinas.

À Prof^a Dra. Miriam Warde, Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Filosofia e Educação, da PUC/SP, pelo apoio e estímulo.

Aos colegas do Programa da Pós-graduação pela troca da "mercadoria" mais procurada na época, a bibliografia, e, também, pela troca de outras tantas "figurinhas".

À Bebel, pelas conversas sobre as dificuldades e os limites da pesquisa sobre a infância e a escola, durante o tempo em que dividimos o apto. da Avenida Francisco Glicério, em Campinas.

À Belzinha, esta "doce criatura", parafraseando Nelson Rodrigues, por essas e por tantas que ainda virão e pela gratificante contribuição nos momentos de "pico" desta pesquisa.

À Juliana, minha irmã querida, pelo estímulo e apoio.

Ao Pinho, do LANTEC-CED, pela assessoria técnica na produção audio-visual.

À Raquel, pela leveza e eficiência com que "enquadrou" as minhas referências bibliográficas nas Normas da ABNT.

Ao Hasse e a Katiê, meus amigos, pelo carinho e pela força.

À CAPES pela bolsa concedida durante os quatro anos da minha pesquisa.

**Eu gostaria de uma escola onde
as crianças não tivessem que
saltar as alegrias da infância ...**

Snyders

SUMÁRIO

Introdução -----	01
Metodologia da Pesquisa -----	07

Capítulo I

Infância e Escola: definindo conceitos e delimitando o campo de investigação -----	14
1.1. A infância como um problema sociológico -----	14
1.2. A invenção da infância -----	26
1.3. A incorporação da infância pelas Ciências da Educação: o que contam as disciplinas -----	33

Capítulo II

"Lugar da criança é na escola":- uma promessa da Modernidade. -----	52
2.1. Infância, educação, e modernidade: nasce a escola pública, laica e obrigatória -----	57
2.1.1. Rousseau: o "pai" da pedagogia Contemporânea -----	63
2.1.2. Educação e desenvolvimento social: o projeto político pedagógico de John Dewey -----	71
2.2. O processo de democratização do ensino e suas contradições no Brasil -----	80
2.3. Fracasso escolar e "cultura da repetência": uma reflexão sobre a escola como lugar da infância -----	85

Capítulo III

A criança como objeto da pesquisa educacional: tendências, dilemas e perspectivas -----	93
3.1 Tipo de publicação e tendências da produção sobre a relação infância escola -----	101
3.2. Temas e categorias: elementos para a construção dos "faróis de análise -----	109
3.3. <i>Vozes infantis: as crianças falam aos pesquisadores que me falam -----</i>	115

Capítulo IV

<i>Criança Dagora é fogo: o que pensam, sentem e dizem os alunos do ensino fundamental-----</i>	134
4.1. A infância enquanto um "intervalo do trabalho": entrevistando as crianças do MST/SC -----	142
4.2. "O peso da discriminação sócio-cultural" sobre os alunos do Rio de Janeiro -----	159
4.3. A "alegria da escola" retratada pelos alunos das Classes de Aceleração paulista-----	174

V - Considerações Finais -----	198
---------------------------------------	------------

Bibliografia Citada -----	202
----------------------------------	------------

APENDICES: -----	209
-------------------------	------------

I - "Listão" - bibliografia sobre infância e educação.

II - Bibliografía temática sobre infância e escola.

III - Roteiro/Edição e Vídeo.

IV - Documentos/MST.

V - Características da Escola Tradicional e da Escola Popular de Massa.

INTRODUÇÃO

"O tempo da pesquisa é diferente do tempo da política. Em política, tudo é para ontem. O conhecimento, porém, precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo. **Em pesquisa tudo é para amanhã.** Não apenas por eventuais descomprometimentos com o mundo concreto e sua transformação, mas porque **é preciso ócio e tempo para poder digerir adequadamente bibliografias e analisar dados concretos"**.

Paiva.

A criança, sujeito das relações sociais concretas, emerge como objeto desta investigação a partir de um conjunto de observações, estudos e reflexões a respeito das questões e dos dilemas que envolvem o processo de *democratização do ensino* no Brasil que, em última instância, coloca sobre a "criança pobre" a responsabilidade pelo fracasso da escola pública, dos nossos tempos.¹

O objetivo deste trabalho é conhecer a criança, aluno (a) do ensino fundamental da escola pública, a partir da interpretação das suas *representações sociais*, presentes, em sua maioria, na literatura existente, buscando compreender como a criança, pensa e concebe o mundo e a escola, como ela representa o seu próprio universo, já que esta "não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando". (BOLLE, 1984, p.11). Afinal, o *olhar* das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa ocultar.

Por outro lado, este trabalho busca contribuir, também, no processo de formação de professores que atuam na educação da criança, objetivando ampliar o seu raio

¹ Sobre uma definição de "criança pobre", consultar ALVIM & VALLADARES, onde as autoras afirmam que "nos 50 anos em que a questão do menor foi gradativamente se constituindo, a sociedade brasileira, fazendo uso de instituições, práticas sociais e instrumentos jurídicos diversos, buscou antes de tudo resguardar-se de uma realidade que fugia cada vez mais ao seu controle. Se foram várias as respostas oferecidas ao problema, todas elas basearam-se numa mesma concepção da infância pobre como necessariamente perigosa e conseqüentemente ameaçadora" (1988, p. 21). Para um estudo mais aprofundado sobre a História e a situação da criança no Brasil verificar Anexo II, itens "C" e "E".

de leitura sobre as *culturas infantis* e discutir as possibilidades e os limites da escola como o *lugar da infância*, nos nossos tempos. Pois,

A escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes insubmissos. **Constituída em espaço sóbrio, destituído de emoções e atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com o universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo do tête-a-tête, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos.**(Adorno) (grifo meu).

Há mais de duas décadas, muitos intelectuais e pesquisadores da área educacional, vem produzindo conhecimentos a respeito dos determinantes do fracasso escolar, em especial, àquele que ocorre nas primeiras séries do ensino fundamental.²

Grosso modo, as explicações sobre tal fenômeno, estão colocados sobre: o aluno (questões psicológicas), o contexto cultural do aluno (origem de classe), o professor (precária formação profissional), os métodos de ensino (eficiência/ineficiência), ou ainda no material didático e no processo de seleção de conteúdos (inadequação às crianças das chamadas classes populares). Tais explicações geradas no campo da pesquisa, vêm promovendo e orientando a elaboração e a realização de políticas e programas educacionais voltados, principalmente, para as populações das periferias urbanas e áreas rurais, especialmente, a partir do processo eleitoral de 1982.

Apesar dos esforços empreendidos por esta e por outras instâncias governamentais e não-governamentais, pouco tem sido realizado para mudar, efetivamente, a dura realidade da situação das crianças, alunos do ensino fundamental. A sensação que se tem é, a de que os problemas sociais, neste país, se acumulam num ritmo tão acelerado, que parece impossível vislumbrar soluções de curto e médio prazo, minimizando, deste modo, a atuação das políticas e dos programas realizados, nas últimas duas décadas, por governos autodenominados de democráticos. Além disto,

² BARRETO, 1991, 1981; MARIZ, 1975; GATTI, 1975, 1977, 1990, BRANDÃO, 1982; CAMPOS e GOLDENSTEIN, 1981; PAIVA, 1998B; PATTO, 1988, 1990; ROSEMBERG, 1991; SILVA et. al., 1991, 1992, 1993, 1994; SAMPAIO, 1999; SOARES, 1985 etc.

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas as expressões corporais, etc. **Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente** e sem interagir com estes universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes. (CANDAUI, 1998, p.23) (grifo meu).

Durante muito tempo a abordagem da privação cultural serviu para justificar o fracasso escolar à déficit cognitivos e lingüísticos da "criança-pobre".

Se antes e no decorrer da Segunda Guerra, a origem da diversidade era localizada em aspectos de natureza genética - o determinismo biológico - e se eram geradas ações sociais e políticas de nítido cunho racista, num quadro desumano de discriminação e eliminação da diferença, agora se desviava o curso da análise. **As questões de ordem natural e genérica, que durante anos a fio prevaleceram na explicação sobre os problemas de desempenho, eram superadas.** Estávamos em meados dos anos 70 e a abordagem da privação cultural - cunhada no pós-guerra e, portanto, quase 20 anos antes - em países onde os filhos de imigrantes, das populações negras (no caso dos Estados Unidos) ou daqueles que viviam em situação de miséria apresentavam problemas na escola chegava ao Brasil, rompendo com a explicação biológica e instaurando um determinismo social, atribuindo a culpa pelo fracasso na escola a fatores sociais, culturais, ambientais, mas de maneira a - perversamente - responsabilizar os que sofriam as conseqüências do problema. **O que acontecia era considerado, então, fracasso na escola e não da escola.** (KRAMER, 1992, p. 15 e 16) (grifo meu).

Tais constatações, por um lado, são frutos de modelos explicativos que buscam as causas do fracasso escolar nas dificuldades de aprendizagem, a partir de considerações não críticas, de natureza política, econômica, social e cultural, bem como, a referências às dimensões pedagógicas e psicológicas do processo educativo. Por outro lado, nos leva a

supor que fatores decisivos do fracasso escolar são gestados no interior das relações de trabalho que se estabelecem na escola, mediante o autoritarismo docente.

Na verdade, a utopia política da modernidade que defende a formação de "cidadãos livres", dotados de autonomia de vontade, capazes de orientar seu comportamento por meios racionais e ciosos de que, vivendo a experiência da liberdade individual, podem conhecer e participar do mundo das liberdades públicas, ainda não foi transformada em um projeto de educação generalizado. Tudo isto somado às características do processo de democratização das oportunidades educacionais, leva a crer que, a busca por uma Escola Pública Democrática e de Qualidade, parece ser ainda, em nosso país, um projeto para o futuro, o que coloca em xeque, de um lado, as relações entre a política e a pesquisa educacional e, de outro, o modo como a "criança-pobre" é tratada na escola, e, ainda, entre ambas.³

a crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perspectivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso dos resultados de pesquisa. O poder desta crença é tão grande - dadas as suas profundas raízes na cultura brasileira - que não só ainda resiste a resultados de pesquisa que a invalidam e à análises críticas da teoria da carência cultural já disponíveis, como também subjaz a muitas das medidas técnicas administrativas tomadas pelos órgãos oficiais competentes que visam melhorar a qualidade do ensino (...). **O máximo que se conseguiu em termos de superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres**, ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das classes desfavorecidas estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente deficientes ou diferente. (PATTO, 1988) (grifo meu).

³ PAIVA em seu artigo sobre Pesquisa Educacional e Decisão Política apresentado no II Seminário Internacional sobre Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas, realizado em 1997 pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP, escreve:- "Perguntar-se sobre a relação entre pesquisa educacional e decisão política significa introduzir, de saída, pelo menos duas questões: a da **relevância da pesquisa e seus produtos** e a da **competência, sensibilidade, conhecimento da área de atuação e projeto político subjacente à ação dos tomadores de decisão**. Em ambos os casos, é preciso longo período de maturação política. É preciso tempo e maturidade para conseguir que os temas de pesquisa escolhidos sejam pertinentes, relevantes, capazes de trazer novos conhecimentos, considerando as condições periféricas do País". (PAIVA, 1998a, p. 125) (grifo meu).

A ideologia que se estabeleceu de que "criança pobre" é sinônimo de "classes perigosas" perpassa, também, a cultura escolar instalando-se, sutilmente, nas entrelinhas do currículo e nas práticas sociais e pedagógicas que se realizam no interior da escola. Mais recentemente as pesquisas realizadas sobre o cotidiano de escolas públicas tem evidenciado a persistência do fenômeno do fracasso escolar, e ainda, que o fundamental no desperdício do sistema de ensino tem sido a repetência e não a evasão escolar, como era suposto.⁴

Ainda que tenha sido proclamada, há 40 anos, a Declaração dos Direitos da Criança pela Assembléia Geral das Nações Unidas e há 10 anos da aprovação da Convenção dos Direitos da Criança e, especificamente no caso brasileiro, da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, a situação da criança não é animadora sob nenhum aspecto. Embora tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, isto não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência. Muito pelo contrário, pesquisas mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais fazem das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência.⁵

Por vezes, segundo BOURDIEU, "é necessário por a boca no mundo para tentar restaurar a utopia, porque uma das forças desses governos neoliberais reside no fato de que eles matam a utopia" (Folha de S. Paulo, 19.12.1999).

Apesar de todos os apelos, principalmente, do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente para que tais interesses sejam priorizados nos orçamentos públicos, pouco

⁴ Refiro-me, especialmente, a quatro Relatórios de Pesquisas realizadas recentemente em três Estados brasileiros (São Paulo, Pernambuco e Rio de Janeiro). São eles:- A importância da participação comunitária na questão da educação e pobreza - São Paulo/SP. - Fundação Carlos Chagas; Educação e pobreza no Nordeste - Recife/Pe. - Centro Luiz Freire; Pobreza e educação: entraves sistêmicos e culturais. Rio de Janeiro/RJ, Instituto de Medicina Social/UERJ; todas essas pesquisas foram financiadas pelo Banco Mundial, UNICEF, Fundação FORD e, ainda, no caso de São Paulo, pela Secretaria de Estado da Educação. E, ainda, Dinâmica e Funções da Escola periférica em mutação, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada/RJ, esta última pesquisa foi financiada pelo INEP e pelo CNPq, além do apoio da Fundação FORD.

⁵ Confira relação bibliográfica referente à História da infância e condição social da criança, no Anexo II, Bibliografia Temática, com especial ênfase: ADORNO (1991, 1992 e 1993), ALVIM & VALLADARES (1988); PILOTTI & RIZZINI (1993 e 1995); FONSECA (1993); IUPERJ (1988); MENDEZ E BIANCHI (1991); NOGUEIRA (1990 b), RIZZINI (1991 e 1993); TERRA (1986); UNICEF (1996); MATA & DAUSTER (1992), ALVES et. al. (1989); PAIVA (1993 a e 1993b).

ou nada tem sido feito para minimizar esta situação de exclusão sob as quais vivem milhares de crianças e adolescentes⁶. Cortes no Orçamento da União, ferindo deste modo, 21 programas considerados prioritários na área social, que se encontram distribuídos pelos ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e, também, pela Secretaria de Ação Social. São eles:- renda mínima (83,1%), o combate ao trabalho infantil (50,0%) distribuição da merenda escolar (+42,6%), apoio à criança carente (28,7%), assistência integral à criança e ao adolescente (79,2%), entre outros.⁷

A situação é tão grave chamando a atenção, inclusive, de autoridades internacionais, representada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID, que cobrou publicamente do governo brasileiro a criação de uma rede de proteção social como condição para a liberação dos recursos financeiros acertados em conjunto com o FMI, garantindo deste modo, que tais programas não sofram mais cortes em seus orçamentos por conta do ajuste fiscal.⁸

A título de ilustração elegemos o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI,⁹ para mostrar o peso da crise sobre a população pobre, contrariando, deste modo, a afirmação da antropóloga Ruth Cardoso de que tais cortes sociais não atingiriam os pobres (Programa Roda Viva do dia 08/03/99). O primeiro pólo da economia visado pelo PETI, foram as carvoarias do Maciço Florestal localizada no Estado do Mato Grosso do Sul em 1996, que retirou dos chamados fornos 2.200 crianças-carvoeiras, assim denominadas. Entre 1997 e 1998 o programa foi ampliado para todo o Estado retirando, entre outros setores da economia, milhares de crianças e adolescentes do trabalho, totalizando 5.315 crianças. No entanto, devido ao ajuste fiscal, que só neste Estado representou um corte de 64% nas metas previstas para 1999, apenas 1.817 crianças continuarão sendo atendidas pelo PETI. Diante disto, dirigentes estaduais e municipais consideram, apesar de todos os

⁶ - Estudos do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), órgão do próprio governo, mostra que os gastos sociais praticamente não mudaram nos três primeiros anos do primeiro mandato do atual governo, quando comparados com o crescimento do PIB. (cf. Folha de São Paulo, 26/9/98)

⁷ - Confira Jornal Folha de S.Paulo dos dias 07/02/1999 e 09/02/1999.

⁸ - Confira Editorial do jornal Folha de S.Paulo, 11/2/99.

⁹ - Este Programa foi criado em maio de 1996 e remunera as famílias cujos pais colocaram em escolas os filhos que trabalhavam em áreas insalubres, como carvoarias (Mato Grosso do Sul), canaviais (Pernambuco e Rio de Janeiro), produção de sisal (Bahia), colheita de laranjas (Sergipe), indústria de calçados (Franca, em São Paulo) e garimpos (Rondônia). (cf. Folha de S.Paulo, 10/02/1999).

esforços a serem empreendidos no sentido de amenizar os efeitos de tais cortes, será inevitável o retorno dessas crianças ao trabalho.

Entretanto, se é possível computar avanços e conquistas, estes encontram-se circunscritos à legislação moderna e avançada e à crescente mobilização de segmentos da sociedade civil que continuam lutando pela efetivação dos direitos sociais e, ainda, as ações das várias organizações não-governamentais de apoio e defesa de grupos sociais desprivilegiados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

Ao eleger a criança que está no aluno da escola pública como objeto deste estudo ressalto pelo menos duas hipóteses: a primeira, diz respeito ao valor e significado das *vozes infantis* objetivando repensar a escola e suas funções sociais, pois, como afirmou SARMENTO, "o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente". (1997, p.25). A segunda, refere-se a possibilidade de reconhecer a criança enquanto sujeito histórico, que se apropria e produz cultura, contribuindo desta forma, no processo de formação de professores que atuam na educação da infância, e ainda, possibilitando a formulação de políticas e definições sobre a finalidade formativa de tais profissionais.

Do ponto de vista da sociologia da educação, Eric Plaisance, escrevendo sobre a escola maternal, entende ser necessário **ir além da descrição das origens sociais das crianças que freqüentam a instituição e das repercussões disso sobre seu funcionamento. Trata-se de empreender a construção das relações entre o fenômeno - histórico - da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social**. (Khulmann, 1997, p.1) (grifo meu).

Entretanto, seguir tais orientações teórico-metodológicas, dando a voz "a essa pequena humanidade silenciosa, que gravita penosamente ao redor dos adultos" e, colocá-la

no centro das minhas análises, não se constitui tarefa fácil, por tratar-se de um campo de pesquisa em construção, sujeito ainda a muitos equívocos e ambiguidades, tanto no que tange a definição dos procedimentos da pesquisa, quanto à análise dos dados. Afinal, como escreveu Peter BURKE,

Essa idéia de que as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas, não foi uma invenção dos vitorianos. É muito mais velha". Segundo Peter Burke, desde o século XVI que as leis da conversação e do silêncio determinam - quem diz o que, para quem, quando e onde - quem exatamente deve ficar calado. Baseado em três textos sobre a história do silêncio na Itália do século XVI, a criança aparece em primeiro lugar, em seguida as mulheres, para as quais o silêncio era um símbolo da modéstia feminina. (FSP. 19/09/1999)

Neste particular, a disciplina sobre Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais aplicadas à Educação, ministrada pela professora Zeila DEMARTINI, foi fundamental, não apenas, pelas discussões e revisão bibliográfica realizada,¹⁰ mas também, porque pude constatar, o quanto as Ciências Sociais subestimam o uso da fonte oral em suas investigações, conforme constatou MARTINS, "O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam (...) as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos". (1993:53-54).

Tudo isto, somado a ausência de arquivos da "fala" e de debates regulares e sistemáticos sobre a infância e a educação, no interior do próprio Programa de Pós-graduação, acabou provocando uma ampliação considerável, tanto no levantamento e seleção do material bibliográfico, quanto nas infindáveis leituras realizadas sem intencionalidade previamente definida, dificultando a delimitação do problema, e,

10.- ISAMBERT-JAMATI(1992), CUNHA(1981 E 1992), DEMARTINI(1988 E 1997), PAIS(1993), GOUVEIA(1985 E 1989), QUESTÃO EM DEBATE(1991), BRANDÃO(1992), COSTA(1994), LUDKE(1984), SANTOS(1991 e 1995), KOSMINSKY(1992), PATTO(1979), FERNANDES(1951, 1957, 1989 e 1979), FERREIRA(1988), FERRAROTTI(1996), FORQUIN(1995), MARTINS(1993A e 1993B), NOGUEIRA(1990A e 1990B), ZALUAR(1995), VIDIGAL(1994, 1992 e 1996), THOMPSON(1993), entre outros.

consequentemente, provocando demora na definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa¹¹.

Além disto, enquanto mulher, pesquisadora e professora que atua no campo da formação de professores do ensino fundamental, nunca exerci nenhuma atividade junto à criança, seja como professora ou, mesmo, como mãe, que, por opção, não o sou. Pelas próprias circunstâncias da vida, até mesmo no campo privado, estive sempre afastada do mundo da infância e da criança. Sem dúvida, tais informações não constituem meros detalhes, mas sim, podem determinar a maneira do pesquisador *olhar* a criança, a infância e a escola.

Na realidade, a criança emerge como objeto desta investigação, no contexto da minha própria prática profissional, - enquanto docente que atua na formação de professores no curso de Pedagogia, - onde a discussão sobre o fenômeno do fracasso escolar tem sido constante na busca pela compreensão de sua produção e superação.

os 'problemas sociais' são problemas que emergem de uma realidade material e social (real-social), para cuja solução é forçoso pensar uma realidade distinta:- a solução dos apregoados problemas vividos pela juventude(...) passa pela liquidação desses problemas, pela projecção de uma modificação do real-social. Completamente diferentes são os 'problemas sociológicos', dirigidos essencialmente à interrogação da realidade. (PAIS, 1993,p.21).

Regra geral, os problemas de investigação na área das Ciências Sociais, particularmente, na Sociologia, aparecem vinculados a problemas sociais devido a produção e a inserção dos próprios investigadores dessas áreas em suas práticas sociais. No entanto, o importante é explicitar "os mecanismos que tornam possível a transformação de um problema social em um problema sociológico, isto é, os mecanismos que permitem passar do signficante ao significado sociológico".(PAIS, 1993,p.21).

¹¹ No mês de janeiro deste ano, foi realizado em Portugal/Universidade do Minho, um Congresso Internacional intitulado *Os Mundos sociais e Culturais da Infância*, tendo como temas de debates: políticas para a infância; culturas da infância, incluindo aí os estudos sobre as representações das crianças; contextos de vida das crianças; e, um tema denominado de "metodologias de intervenção". Tal evento ocorreu na esteira das comemorações dos dez anos da Convenção do Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1989 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, e assinada por Portugal em 1990.

Finalmente, diante de qual fenômeno estamos? Quem são as crianças que freqüentam a escola pública de hoje? O que pensam a respeito da escola? O que aprendem? Como aprendem? Como é que vêem o mundo em que vivem e como é que vêem a sua condição de ser criança? Até que ponto a análise das representações sociais das crianças pode contribuir para a formação da professora? Em que medida tais conhecimentos podem minimizar as causas do fracasso escolar, diminuindo a repetência na escola ?

São interrogações deste tipo que podem originar problemas de natureza teórica que, por sua vez, contribuem para uma relativa negação de um dado 'real', porque o complicam, destruindo-o virtualmente, aniquilando-o, criando-o, como dimensão problemática, numa construção artificial que deveria ser irreduzível - no plano estritamente científico - a qualquer finalidade prática. (Pais, 1993, p.21)

Do levantamento bibliográfico¹² aos estudos realizados até a coleta efetiva das "falas" das crianças através da observação participante no II Encontro Infanto-Juvenil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Santa Catarina, muitos foram os tateios empreendidos tanto no sentido de definir os procedimentos relativos à pesquisa propriamente dita, de aproximação da criança com o objetivo de ouvir, registrar e interpretar o conteúdo de suas "falas", quanto, no sentido de delimitar o problema teórico-metodológico desta investigação. Neste mergulho na produção o diálogo entre a infância e a educação a escola ficou calada.

Além da crítica apresentada por Gusmão de sua resenha sobre a coletânea intitulada *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*¹³, onde demonstrou com muita contundência as consequências, os limites e os riscos de "ver, ouvir, descrever, registrar e interpretar as 'falas' de crianças sem o devido rigor teórico-metodológico". Neste sentido, é preciso ir além das aparências do fenômeno, alerta a pesquisadora, "é preciso problematizar os dados etnográficos, de modo a permitir transitar entre universos culturais diversos - o

¹² - A bibliografia que selecionei e organizei devo, em parte, às disciplinas realizadas, as "dicas" de vários colegas do Programa de Pós-graduação, mas foi fundamental a realização da disciplina "Atividade Orientada" ministrada pela Professora Ana Lúcia Goulart de FARIA, quem me possibilitou acessar a sua biblioteca sobre criança e infância. Confira Anexo I.

¹³ -Gusmão, Neusa M. M. de. *Para desatar fios e descobrir novos desafios. Pro-posições. Campinas/SP, nº 3, (21), nov. 1996.*

nosso e o de nossos sujeitos". (Idem, 1996, p.67). Assim, no primeiro ano desta pesquisa, senti a falta de estudos longitudinais e sistemáticos que possibilitassem o estabelecimento de situações e de relações de caráter mais pessoal com as crianças e com os trabalhadores das escolas, especialmente, no momento de definição dos ditos procedimentos metodológicos na abordagem do universo infantil.

Tais tentativas, por vezes, revelaram-se insuficientes e frágeis, não só pelas próprias razões até aqui expostas, mas, principalmente, quando me deparei com as questões colocadas tanto pelo Seminário Internacional sobre a "Realidade das Escolas nas Grandes Metrópoles", organizado e promovido pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada/RJ,¹⁴ quanto, pelos dois mini-cursos que participei como ouvinte na PUC/SP, sobre a "História da Escola, da Infância, do Currículo e, da Pedagogia", ministrados pelos professores, Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa e Mariano Narodowsky, da Universidade de Buenos Aires.¹⁵

Diante de tais debates, percebi que as dificuldades não estavam, em comprovar somente a hipótese do autoritarismo docente, tampouco, em definir procedimentos mais adequados para a pesquisa mas, especialmente, compreender como os fios da infância foram tecidos aos fios da escola, e, por que a tese da escola enquanto lugar da infância, foi "destruída", a ponto de suscitar outras questões, tais como:- Será que ainda é possível sonhar com a idéia da infância na escola?, ou, tal articulação estaria sendo esgarçada/rompida pela erosão do sentimento de infância provocada pelas rígidas regras da sociedade de mercado? Será que a tese da escola enquanto lugar da infância constitui-se, apenas, em uma promessa ou dívida da Modernidade?

Buscando *olhar* a infância "na sua doce, tênue e forte complexidade" (KRAMER, 1996, p. 22), e, ciente dos riscos e das "armadilhas", o presente texto reflete as características da trajetória até aqui percorrida, cuja estruturação, passo à apresentar. Esta

¹⁴ - Meu envolvimento com esta problemática foi de tal monta que acabei sendo convidada para organizar a coletânea dos textos apresentados neste evento, resultando na publicação - Quinteiro, J.(org.) (1998). A Realidade das Escolas nas Grandes Metrópoles. Revista Contemporaneidade e Educação/Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Rio de Janeiro, ano III, nº3.

¹⁵ - Agradeço a professora Miriam Jorge Warde, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP, pelo convite para participar destes mini-cursos e, também, por ter permitido minha participação, como aluna-ouvinte em um dos seus Seminários sobre Cultura, Educação e Sociedade.

pesquisa foi organizada de forma temática em quatro capítulos, que se poderia afirmar independentes mas correlacionados, a respeito da relação infância e escola.

Tendo como pressuposto básico a história e a condição social da criança e, ainda, a infância como construção cultural, compus o **capítulo I**, intitulado **Infância e Escola: definindo conceitos e delimitando o campo de investigação**. Este analisa a situação da infância no Brasil e tenta compreender como as Ciências da Educação, tais como: História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e, a Psicologia vêm incorporando a criança e a infância em suas investigações, e, quais têm sido suas influências na definição da criança como objeto da pesquisa educacional. Qual é a imagem de criança e infância para as várias ciências? Como ela é concebida pelos pesquisadores? Que tipo de criança vem sendo objeto de investigação? Quais orientações teórico-metodológicas estão subjacentes à produção?, são algumas indagações que compuseram esta pesquisa.

O **capítulo II**, intitulado **Lugar da criança é na escola: uma promessa da Modernidade**, trata-se de uma reflexão sobre a relação entre a infância e a escola nas suas dimensões: histórica, política e ideológica, pressupondo que a escola é o lugar da infância na sociedade moderna e contemporânea. Ainda que de forma breve, procurei verificar as origens da escola moderna e de como foi construído o seu projeto político pedagógico. Para tanto, centrando-me na análise das idéias de ROUSSEAU por sua contemporaneidade e dos aspectos históricos e filosóficos que orientaram a pedagogia quando esta toma a criança como o "centro de interesses" da escola, tendo DEWEY como um dos autores importantes da escola moderna. Finalmente, faço algumas considerações sobre o processo de democratização do ensino e suas contradições, e, como o autoritarismo social penetrou na escola, manifestando-se, entre outros aspectos, na perseguição à "criança pobre", contribuindo deste modo para uma infância de "curta duração". Mais especificamente, este capítulo busca entender como os fios da infância foram sendo tecidos aos fios da escola, configurando-se nesta formulação, que sem dúvida, constitui-se em uma das teses mais caras à modernidade: Lugar da infância é na escola.

O **capítulo III**, denominado **A criança como objeto da pesquisa educacional: tendências, dilemas e perspectivas**, tem por objetivo auxiliar interessados que estão tomando contato inicial com o tema específico, e discutir alguns aspectos que, do ponto de

vista metodológico, merecem ser problematizados, especialmente na realização de pesquisas junto às crianças, alunos do ensino fundamental. Neste sentido, participar do processo de construção dos "faróis de análise"¹⁶ para o exame das relações entre a infância e a escola foi extremamente importante e estimulador, porque aquilo que parecia caótico na revisão bibliográfica sobre a infância e a educação, possibilitou a releitura de vários textos, bem como, a realização de novas leituras e uma organização temática da produção existente, que certamente, constituem possíveis "faróis" de esclarecimentos sobre o fenômeno.

O capítulo IV, intitulado Criança Dagora é fogo: o que pensam, sentem e dizem os alunos, parte do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico tal qual o adulto também o é, e defende a idéia de ouvir a criança, pois, o conjunto de suas representações sociais permitem conhecer, não apenas, outras visões de mundo, mas principalmente, pode ajudar a desvendar as complexas estruturas das culturas infantis partindo-se da análise de suas condições concretas. Reúne três estudos que de algum modo, buscam ouvir, registrar e analisar as representações sociais de crianças, alunos do Ensino Fundamental.

Assim, trago as *vozes infantis*, vindas de alunos e alunas do Ensino Fundamental de diferentes lugares e regiões do Brasil, que salientam, entre outros aspectos, o sentido que a escola tem para eles, onde a alegria, a rebeldia e a bagunça se mostram como formas de enunciação de vontades, de desejos, expressando que estão vivas. Neste sentido, a infância transforma-se num período de resistência a sua própria extinção. As experiências aqui apresentadas oferecem dados significativos referentes à compreensão da relação infância e escola, acrescidas das falas de professores que atuam em escolas das redes públicas do ensino fundamental

Finalmente, apresento alguns resultados e faço algumas considerações sobre os caminhos e (des)caminhos da pesquisa no campo da infância e educação.

¹⁶ Esta expressão foi utilizada por Maria das Mercês Ferreira Sampaio, durante o Exame de Qualificação da presente pesquisa, ao discutir as perspectivas da mesma e em especial mediante a constatação das características de tal campo de estudos, sugerindo um retorno ao levantamento bibliográfico apresentado, no sentido de trazer à tona algumas referências teórico-metodológicas e indicadores da configuração do objeto em estudo. Obviamente, encarar tal desafio não se constitui tarefa fácil, principalmente quando o tempo da pesquisa não coincide com o tempo institucional exigido.

Capítulo I

Infância e escola: definindo conceitos e delimitando o campo de investigação.

Um dos mais terríveis paradoxos dos nossos tempos:
à criança ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão.

Sarmento & Pinto

1.1. A infância como um problema sociológico.

Na história da sociedade moderna, a criança e os problemas relacionados à infância estão abertamente estampados na imprensa falada e na escrita.¹⁷ Além disso, os problemas relacionados à infância vêm ocupando extenso espaço nas agendas políticas¹⁸ e no próprio campo de investigação acadêmica.¹⁹ Entretanto, ainda que tal acontecimento tenha uma dimensão que se poderia afirmar internacional, este fenômeno adquire maior

¹⁷ - CIPOLA, A. Crianças trabalham ilegalmente em canaviais. **Folha de S. Paulo**, 23.10.1991; - DIMENSTEIN, G. Meninas começam a se prostituir aos 9 anos. **Folha de S. Paulo**, 11.02.1992; - CALLADO, Antonio. Crianças emergem dos esgotos no Brasil. **Folha de São Paulo**, 21.05.1994; - PEREIRA, G. Políticos sabem que a criança não mente. **Diário Catarinense**, 12.10.1995; - SOARES, R. Criança brasileira está mais pobre. **Jornal da Tarde**, 08/3/1996; - Adeus Meninos: a idéia de infância entra em crise e a criança é preparada para entrar na era pós-moderna. **Folha de S. Paulo**, Caderno MAIS, 24.07.1997; - DIAS, Otavio. "Crianças perdem infância e vão à guerra". **Folha de S. Paulo**, 21/12/97; - Infância Roubada. **Folha de S. Paulo**, Caderno Especial, 01/5/97; - Mapa da Exclusão. **Folha de São Paulo**, Caderno Especial, 26.09.1998; - As crianças de rua e FHC. **Folha de S. Paulo**, 02.08.1998; - LOZANO, A. Um em cada seis presos em flagrante é menor. **Folha de S. Paulo**, 26/1/1999, 3º Caderno; - Declaração para criança faz 40 anos. **Folha de S. Paulo**, 01/2/99; - Cresce número de reportagens sobre infância na imprensa. **Folha de S. Paulo**, 12.04.1999; - UNICEF traça perfil de menor no país. **Folha de S. Paulo**, 31.10.199.

¹⁸ - AMARAL, L. H. & GALVÃO, E. Marcha contra o trabalho infantil parte de São Paulo. **Folha de S. Paulo**, 25/2/98; - GONDIM, A. "BID pede para proteger programa social". **Folha de S. Paulo**, 07/2/99; - (idem, 09.02.1999) Governo corta verba contra trabalho infantil **Folha de S. Paulo**, 09/02/99; - (ibid., 11.02.1999). Governo suspende o corte na verba contra trabalho infantil **Folha de S. Paulo**, 11/2/99; - (ibid., 12.02.1999). Verba contra trabalho infantil é duplicada. **Folha de S. Paulo**, 12.02.1999. etc.

¹⁹ Sobre este aspecto verificar capítulo III.

visibilidade nos chamados países periféricos onde a vida de milhares de crianças e suas condições estão sendo sucateadas diariamente pela expansão capitalista, que vem antecipando o tempo do adulto, do trabalho, da exploração precoce e da violência, no tempo de ser criança. Para SARMENTO & PINTO "as circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: **o caráter paradoxal como elas são consideradas pelas sociedades dos adultos.**"(1997, p.11). (grifo meu).

Neste sentido, importa observar o processo pelo qual foi possível garantir a todas as crianças do mundo, o direito de crescer e se desenvolver em condições humanas, pelo menos na letra morta da lei.

Na seqüência das polêmicas oitocentistas acerca da condição dos *menores* no trabalho das fábricas, a então Sociedade das Nações aprovou, em 1924, uma breve declaração a cerca dos direitos das crianças, mais voltados para os deveres que a sociedade deveria ter para com elas do que para os direitos de que deveriam beneficiar. A crise que se seguiu, a ascensão galopante do nazismo e a guerra viriam a trazer um retrocesso, de que se procurou arripiar caminho a partir de 1945. Na verdade, três anos depois, a ONU aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos que contempla o Direito a uma proteção especial para as crianças, aprovado por unanimidade pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1959. Vinte anos depois, a mesma organização toma a iniciativa de declarar 1979 o Ano Internacional da Criança, tendo sido nesse âmbito que surgiu a iniciativa de promover a preparação e aprovação de uma Convenção, instrumento que, ao contrário da Declaração, possui força de lei para os Estados signatários. (PINTO, 1997: p.52-53).

A análise da produção existente sobre a História da infância e a condição social da criança, permite afirmar que a preocupação com a chamada "criança pobre" encontra-se presente desde o século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, expressa

em textos de juristas, médicos, políticos, cronistas, jornalistas, e, especialmente, retratada nas artes e na literatura.²⁰

Um bom exemplo da perspectiva da construção do *olhar a infância* é a narrativa apresentada por Charles Dickens que retrata com requinte de detalhes a condição social da criança inglesa no século passado. O menino Oliver Twist, protagonista da trama, horrorizado com os maus-tratos do orfanato onde vivia, localizado no meio rural, foge para Londres, desafiando seu próprio destino no submundo londrino, sem pai e sem professor. Apesar das críticas a tal narrativa, ressalta NARODOWSKI, "na modernidade a narrativa político-pedagógica, supunha que todas essas crianças iriam ser salvas pela escola e, especialmente, pela escola pública. O lado bom de Oliver era resgatado por um burguês caritativo que ia restituí-lo à sua verdadeira mãe e ia enviá-lo à escola." (1998, p.174-175). Assim, ao menos no âmbito do discurso político-pedagógico, considerava-se que à escola caberia a tarefa de *resguardar a infância*, sentimento forjado graças a contribuição dos diversos campos de conhecimento, principalmente da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da História.

Nesta perspectiva, fica evidente, que os problemas relacionados à infância concentravam-se, e ainda concentram-se na prole da classe trabalhadora. Tanto na França quanto na Inglaterra, os problemas referentes à infância ocuparam boa parte das reflexões e debates relacionados às condições objetivas desta categoria. Confrontados os problemas advindos da rápida industrialização e do desenvolvimento urbano acelerado, deduz-se, pois, que os problemas sociais de hoje, já integravam o universo urbano daquele período.

²⁰ - Sobre o tema exposto acima consultar Anexo II, item "C".

POSTMAN escreve que "a industrialização, da forma como ocorreu do século XVIII, foi uma inimiga constante e terrível da infância ao subordinar com a colaboração da escola a 'natureza especial das crianças' aos interesses do capital reduzindo-a em fonte de mão-de-obra barata" (1999, p. 66-67). De modo geral, pode-se considerar que as categorias sociais *trabalho* e *família* foram e continuam sendo temas recorrentes nos estudos existentes sobre a infância.

Maria Alice NOGUEIRA, ao analisar o conjunto da obra de MARX e ENGELS²¹, buscando explicitar "o conteúdo e o significado dos enunciados concernentes às suas idéias educacionais", considera equivocado o prognóstico de Marx acerca do trabalho infantil, afirmando que, "com efeito, Marx parece ter acreditado que o uso massivo e extensivo da mão de obra infantil, inaugurado pela grande indústria, tinha um caráter definitivo." (1990 b, p.29).

Reportando-me ao I CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES (AIT - 1866), pode-se conferir que este concebe como *natural* a capacidade de trabalho do ser humano, e ao mesmo tempo como um princípio educativo.

MARX defende a idade de 9 anos como indicador de um estágio de maioridade, como um limite entre o tempo destinado à infância e ao mundo do trabalho. Segundo suas próprias palavras,

consideramos a tendência da indústria moderna a fazer com que crianças e adolescentes dos dois sexos cooperem no grande movimento da produção social, como um progresso e uma tendência legítima e

²¹ Destaca-se os seguintes textos: *A Condição da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, *Crítica ao Programa de Gotha*; *Manifesto Comunista*; *A Maquinaria in :Marx. O Capital Vol.I, liv.1.*

razoável, ainda que o reino do capital tenha feito disto uma abominação. **Numa sociedade racional, qualquer criança, desde os nove anos, deve ser um trabalhador produtivo, assim como nenhum adulto, de posse de todas suas faculdades, pode se isentar dessa lei geral da natureza. Se quisermos comer, é preciso trabalhar, e não somente com nosso cérebro, mas também com nossas mãos** (Apud. NOGUEIRA, 1990, p. 29). (grifo meu).

Entretanto, graças a luta dos trabalhadores somada ao avanço tecnológico, que proporcionou melhorias nas condições técnicas e sociais do processo de trabalho, a criança, nos países industrializados, foi gradativamente retirada do interior da produção industrial, liberando-a para o ingresso no processo de escolarização. Neste sentido, concordando com NOGUEIRA, "ao imaginar que a indústria - com seu enorme apetite do início - não mais poderia renunciar a mão de obra infantil, Marx foi provavelmente vítima de seu contexto sócio-econômico, aquele da primeira fase da industrialização assentada sobre a indústria têxtil."(1990 b, p.31).

Diante do exposto, além da perplexidade, ficam as seguintes indagações: sobre quais critérios e princípios pautou-se Marx para definir a idade de nove anos como limite entre o mundo do adulto, do trabalho e da infância, uma vez que tal posição constituía-se instrução à classe trabalhadora ? E, ainda, como e porque Marx avaliou que a combinação entre *tenra idade, trabalho produtivo e instrução* como constituintes de um dos mais poderosos meios de transformação daquela sociedade?

Independentemente das causas e das razões que levaram ao *uso capitalista do trabalho da criança*²², o problema do trabalho infantil, principalmente no que se refere aos aspectos que remetem ao estudo da relação infância e escola, parece pouco abordado.

²² Verificar NOGUEIRA (1990 b, p 26-31).

Contudo, não é possível vislumbrar a existência de *meia-infância*, pois a necessidade constituidora número *um* da criança, o brincar, é inegociável, até mesmo no plano das utopias.

No Brasil, o fenômeno da pauperização infantil emerge como um problema social e objeto de discussão política, num contexto marcado pelo advento da República, pelo crescimento acelerado de suas metrópoles, pela Abolição da Escravatura e a conseqüente criação de uma força de trabalho livre urbana constituída, significativamente, por contingentes de imigrantes estrangeiros. Mas, somente na década de 20 a questão da "criança pobre" torna-se objeto de alçada jurídica, surgindo assim a categoria social denominada - *menor*, em outras palavras, *o filho do pobre*. É interessante observar como era concebida a *criança pobre* no início do século XX, "em 1921, ocorrem mudanças no código civil determinando que se considere abandonado o menor sem habitação certa ou meios de subsistência, órfão ou com o responsável julgado incapaz de sua guarda. A partir daí a **palavra 'menor' passa ao vocabulário corrente, tornando-se uma categoria classificatória da infância pobre** (ALVIM & VALLADARES, 1988, p.5-9).

Nesta mesma direção, confirma SARMENTO,

a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores(...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.(...) **Os estudos da infância**, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, **tem geralmente, negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos.** (...) As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade.(...) **A interpretação das culturas**

infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (1997, p.20, 21 e 22).(grifo meu).

Embora, no Brasil, a "criança" pobre tenha sido motivo de preocupação por parte do Estado desde meados do século passado, a produção brasileira neste campo de investigação (que será abordada no capítulo III) apresenta o seu primeiro relatório somente em 1939 elaborado por Lima Sabóia sob o título *A infância desamparada*. Na década de 70 aparece mais um relatório de pesquisa realizado com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante diagnóstico da criança em situação de risco. Encomendada pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo e realizada pelo CEBRAP e publicado em 1972 sob o título *A Criança, o Adolescente, a Cidade*, esta pesquisa teve por objetivo contribuir para a ação dos juizados de menores, num período em que a questão do *menor* colocava-se como um problema social grave. Interessante observar que na cidade do Rio de Janeiro também se empreende uma pesquisa semelhante, publicada em 1973, com o título *Delinqüência Juvenil na Guanabara*. Estas duas pesquisas marcam, sem dúvida alguma, os primeiros passos das ciências sociais em direção a elaboração de diagnóstico referente à infância e a condição social da criança no Brasil, reunindo, deste modo, os interesses do Estado aos dos assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, antropólogos e sociólogos.

Considerado a oitava economia do Mundo, o Brasil, é contraditoriamente, campeão na violação dos direitos mais fundamentais do ser humano, ocupando o primeiro lugar no ranking do déficit social dos chamados países em desenvolvimento. Os dados

estatísticos têm revelado que a proporção da população pobre (até 1/2 salário mínimo per capita), no Brasil, era e continua sendo assustadora! Segundo o *Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - 1996*, os pobres, neste país, somavam 42 milhões representando 30% da população, dos quais 16,6 milhões são identificados como indigentes e, ainda, cerca de 20 milhões de crianças (40,4%) entre 0 e 14 anos de idade vivem em famílias pobres. Portanto, o discurso da educação como fator social para o desenvolvimento, pelo menos neste território, demonstrou uma falácia, considerando-se que não adianta crescer a riqueza, uma vez que esta não se distribui *por si só*. Decorrente disto, tanto no campo quanto na cidade, parcelas significativas da população de baixa renda acabaram pagando o ônus do chamado crescimento econômico, e mais, constata-se que o "agravamento da desigualdade social, pesou duramente sobre a população jovem, mais propriamente sobre as crianças na faixa de zero à nove anos de idade." (ADORNO,S. 1993, p.187).

Outro estudo realizado pelo IBGE e UNICEF intitulado *Indicadores sobre Crianças e Adolescentes no Brasil 1991/96* permite avaliar mais detalhadamente a condição social da maioria das crianças brasileiras, dos nossos tempos. As estatísticas dão conta que:

- 522 mil crianças entre 5 a 9 anos de idade trabalham;
- 1 milhão de crianças e adolescentes (10 a 17 anos) procuram trabalho;
- 3,5 milhões de adolescentes trabalham mais de 40 horas por semana;
- 4,6 milhões de crianças e adolescentes estudam e trabalham;
- 2,7 milhões de crianças trabalham e não estudam;
- 658 mil crianças e adolescentes não estudam, não trabalham e nem realizam afazeres domésticos;
- 822 mil crianças e adolescentes são trabalhadores domésticos;

- Os Estados do MA (6,9%), CE (5,6%), SC (5,0%) e RN (4,8%) apresentam o maior percentual de crianças de 5 a 9 anos trabalhando;
- Excetuando os Estados do RJ e SP , o maior percentual (acima de 80%) de crianças entre 5 a 9 anos de idade (cerca de 500 mil no País) trabalham na agricultura;
- Os Estados de SP (0,5%), RJ (0,5%) e DF (0,7%) apresentam o menor percentual de crianças entre de 5 a 9 anos trabalhando.

Embora impressionistas, os dados acima revelam, entre outros aspectos, que a situação da criança e do adolescente refletem as condições de existência de suas famílias. Por outro lado, denunciam o lado perverso do Estado brasileiro, que não oferece a infraestrutura dos serviços necessários ao desenvolvimento social, colocando a sobrevivência dessas crianças em risco, deixando-as dependentes da miserabilidade que vivem seus pais, muitos deles, desempregados e precariamente organizados para lutarem por melhores condições de existência. Neste sentido, tais dados sugerem, ainda, algumas tendências e características da criança no Brasil.

Indicam o destino inevitável de muitos nascituros brasileiros, sua inserção precoce no mundo do trabalho e do trabalhador em condições brutais de exploração e de vida, que se espelham em outros indicadores, como os de mortalidade, de nutrição, de atenção médica, de escolarização. (...) Trabalhadora, deve aprender a dura disciplina do trabalho e relegar ao esquecimento o caráter lúdico do modo de ser infantil. (ADORNO,S. 1993, p.191-192).

O desenvolvimento desenfreado do capitalismo vem ampliando cada vez mais as disparidades sociais, como assevera MARTINS, essa "forma vergonhosa de pobreza, que

é a pobreza de direitos." (1993, p.11). Por outro lado, demonstra que a visibilidade atual da infância é profundamente paradoxal refletindo-se tanto nos discursos quanto nas políticas sociais, "as inconsistências da agenda política da infância (...), são a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão." (SARMENTO & PINTO, 1997, p.12).

No alvorecer da década de noventa, MARTINS (1993) declara o *fim da infância* mediante publicação da Coletânea de textos intitulada *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. O autor afirma que "a concepção de *criança sem infância* fala melhor sobre o que está acontecendo com as crianças do Brasil e de outros países do chamado Terceiro Mundo", já que estas estão "sendo convertidas numa humanidade separada e mutilada, que constitui efetivamente um trágico Quarto Mundo".

Além disso, há que se ter claro que, o tema da *criança sem infância* não é sinônimo de criança abandonada, como bem enfatizou MARTINS.

É noção que a esta inclui, mas a ela não se limita. Abrange, também, multidões de crianças que têm lar e família, mas não tem infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor (...). Outras carecem de justiça (...). Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido a força, o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce" (ibid., p.9-18).

Este alerta do autor adquire maior relevância frente aos inúmeros diagnósticos existentes sobre a condição social da criança e a ausência de trabalhos que enfoquem tal problema como um fenômeno sociológico.

Na realidade, o *fim da infância* não está restrit^o apenas as péssimas condições de existência da criança, constitui-se, também, um fenômeno sociológico mundial sobre o qual alguns pesquisadores europeus e norte-americanos vêm pesquisando.²³ Na década de 70, Neil POSTMAN escreveu e publicou um livro intitulado *Desaparecimento da Infância* a partir de estudos que tratam, principalmente, da influência da Mídia/TV sobre o comportamento da criança. Neste texto, o autor mostra de onde veio a idéia de infância, explica porque tal sentimento floresceu e porque está desaparecendo tão rapidamente. Posteriormente, ao prefaciar a reedição do livro citado, em 1994, POSTMAN, expressa o seu desalento dizendo: "devo deixar ficar o livro como o escrevi no final da década de 1970 e início da década de 1980. (...) Minha releitura do livro, lamento dizer, não me leva a mudar nada de importante. O que acontecia então, acontece agora. Só que pior." (1999, p. 7-9).

Apesar do desalento, POSTMAN, após trocar correspondências com alunos e professores, especialmente de quinta e sexta séries do ensino fundamental, sobre o que escreveu na primeira edição de seu livro, acredita que a criança tem uma espécie de força moral responsável pela preservação da infância, por isso, sustenta o tema na nova edição de sua obra asseverando que " a cultura americana é hostil à idéia de infância. Mas é reconfortante e mesmo animador pensar que as crianças não são." (ibid., p. 7-9).

Concluindo, depreende-se do exposto que é essencial conhecer as *culturas infantis* em toda a sua complexa multiplicidade objetivando compreender quem é a criança, particularmente, aquela que está no aluno da escola pública do ensino fundamental, e que muitas vezes, tem lhe sido roubado o direito de ser criança. Há que se exercitar e construir

²³Para melhor conhecer tal fenômeno consulte: NARODOWSKI (1998); Folha de S. Paulo, 24/07/97, Caderno Mais; SCRATON, Phil(1997), 'Childhood' in 'Crisis?'.London, Ucl ; POSTMAN, Neil (1994). *The disappearance of childhood*, New York, Vintage Books. Este último, foi recentemente traduzido e publicado pela Editora Graphia, Rio de Janeiro

um *outro olhar* através do qual se possa conhecer a infância e a escola, para subsidiar, particularmente, o processo de formação de professores. É necessário, prioritariamente, dirimir e explicitar conceitos, identificar valores e representações estruturantes que constroem e constituem *culturas infantis*, ainda que se continue pensando e agindo, como se

as crianças são importantes e sem importância [sem grifo no original]; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; **é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhe diz para parar** [sem grifo no original] ; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por sí próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (SARMENTO & PINTO, 1997, p.11-14).

1.2. A Invenção da Infância.

Em meio a tantos paradoxos, definir a infância apresenta-se como o primeiro desafio para o pesquisador. Deste modo, evidencia-se a necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência.

Vale registrar que "em algumas sociedades, a criança é valorizada e situada no centro das atenções do mundo adulto. Ela é, por assim dizer, o adulto em potencial." Em outras, "esse caráter é matizado, ou mesmo negado, no que resulta um cuidado pouco atencioso às crianças, relegadas à sua *sorte natural*". (ADORNO, 1993, p. 185).

Na sociedade moderna a idéia de infância foi universalizada baseando-se nos critérios de *idade* e de *dependência do adulto*. Estas características hegemônicas colocam a criança, independentemente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência, portanto, concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar. Vale lembrar aqui, as críticas de Bernard CHARLOT (1979), em *A mistificação pedagógica* quanto à *naturalização* da criança ao discutir a *significação ideológica da infância*, onde conclui que "a visão de criança baseada em uma concepção de *natureza infantil*, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância." (1979, p. 10).

Outras implicações significativas podem ser observadas, também, no que diz respeito à *temporalidade* conferida à infância. Valendo-me ainda, de Sérgio ADORNO, "em algumas sociedades, ela é conferida por longa duração, em outras, por um período diminuto, restrita aos primeiros anos da existência." Entretanto, "em qualquer dessas circunstâncias, esse período é demarcado por sua diferença com o mundo adulto." (1993, p.185). Tais elementos são fundamentais para repensar as funções sociais da escola, bem como a formação dos professores quando o tema refere-se à educação da infância. É importante apreender as múltiplas facetas das *culturas infantis* para que se possa contribuir no processo de formação de professores, adultos que se propõem à tarefa de educar. Educar para que e para quem? Recorrendo a BENJAMIN, é bom ter claro que, neste caso, o outro é um *sujeito humano de pouca idade*.

Acrescente-se, ainda, que quando se trata de compreender o fenômeno da infância, levando-se em consideração o aspecto *temporalidade* no qual procura-se saber a idade a partir da qual se deixa de ser criança, emerge uma outra ordem de questões, que vão desde problemas sócio-econômicos até questões de caráter eminentemente político. Para a *Convenção dos Direitos da Criança*, criança é todo ser humano até dezoito anos de idade. Entretanto, para o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, elaborado pela sociedade brasileira, criança é também, toda pessoa com até doze anos de idade incompletos e, adolescente é aquela entre doze e dezoito anos. Buscar saber quais seriam as razões e os interesses que estão permeando a eleição dessas escolhas demandaria um outro estudo. Ao meu ver, os critérios utilizados pela *Convenção* que estende o tempo e a idade de ser criança até dezoito anos, é menos problemático para as possíveis conseqüências que

possam ocorrer quer do ponto de vista das ações políticas que delas podem decorrer, quer do ponto de vista de preservação da infância de efetivos danos sociais. Ademais, somente a partir da *Constituição brasileira* de 1988, que a criança passou a ser vista, pelo menos na forma da lei, como um sujeito que tem direitos sociais, civis e humanos.

Importa salientar que, "o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social."(SARMENTO, 1997, p.17). Neste sentido, vale lembrar ADORNO, S. (1993), "a questão de se definir um conceito de infância *varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época*", ou seja, são as razões históricas e sociais vivenciadas num momento específico que poderão ser determinantes na escolha de critérios para caracterizar o que seja infância. Portanto, "ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades", conforme afirma SARMENTO, mas também, varia de acordo com as circunstâncias históricas.

Retomando ainda SARMENTO & PINTO, pode-se lembrar, que sendo a infância "uma categoria que se define pela idade é muito mais do que um conceito criado para dar conta da totalidade das pessoas que ainda não completaram 18 anos. Há factores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais."(1997, p.22-24).

Na verdade, além das diferenças individuais de cada sociedade ou cultura "**as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.**" Estes, são aspectos importantes na caracterização da

posição social que cada criança ocupa. "A atenção indispensável aos factores de **heterogeneidade** não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social."(ibid., p.22-24).(grifo meu). Portanto, trata-se de avaliar um conjunto de variáveis que de alguma forma contribui e por vezes, são determinantes na constituição do que seja a infância.

Na tentativa de indicar elementos que contribuam para uma definição da infância, para além das questões acima lembradas, tais como classe social, etnia, gênero e cultura, surge, ainda, a escola enquanto instituição essencial na determinação da infância e dos seus respectivos limites etários. Segundo SARMENTO & PINTO,

ainda que a infância seja referida apenas para as crianças até aos seis anos de idade, a distinção de níveis ou ciclos de escolaridade constitui um indicador mais abrangente. Assim, a escola primária corresponde a uma das fronteiras possíveis: *a escola primária como escola das crianças*, a escola básica pós-primária como escola dos adolescentes e a escola secundária como escola dos jovens. **Outra forma de situar a fronteira é a que se estabelece o fim da infância no término da escolaridade compulsiva.** (ibid., p. 16).(grifo meu)

O que se constata é que nas sociedades modernas a vida da criança aparece como contraposta à adulta, no sentido de que aquela é sede de um sincretismo entre simbolização e realidade. Nesse sentido, o devaneio e o lúdico fariam parte do modo de ser criança. Na sociedade brasileira, escreve ADORNO: "como em outras onde esse modo de ser é turvado pela necessidade de garantir a reprodução imediata da existência, não poucas crianças assumem responsabilidades adultas, embora permaneçam imersas na *cultura*

infantil, situação que, antes de lhes ser reconhecida como direito, é vista como 'desvio', 'patologia', atributo de inferioridade." (1993, p.185)²⁴

(Por outro lado, a história da escola, da pedagogia e da educação permitem compreender os conceitos de criança e infância tendo como contraponto a universalização da escola pública tal qual a conhecemos hoje. Em outras palavras, " onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas, e, **onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente**. Esta é a razão por que a infância se impôs mais cedo e com um perfil mais bem definido nas ilhas britânicas do que em qualquer outro lugar." (POSTMAN, 1999, p.53).(grifo meu).

Não se pode esquecer, entretanto, que em tempos remotos,

"la infancia há permanecido en la sombra durante bastante siglos. No es, pues, sorprendente verla reaparecer en la época en la que la cultura escrita, y por conseguinte la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII. Ciertamente, en la escultura gótica los ángeles, como el de reims, y los obispos son casi siempre jóvenes adultos; la vejez parece reservada a los santos del antiguo y del Nuevo Testamento, a los personajes del outro mundo."(ARIÈS, 1986, p. 11).

O que importa salientar aqui é que a infância tornou-se uma descrição de um nível de realização simbólica. "O primeiro estágio da infância terminava no ponto que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler" (POSTMAN, 1999, p.55-56), ou seja, tendo na escola seu marco determinante.

²⁴ Para o estudo sobre a história e o conceito de infância verificar: Gélis (1991); Ariès (1986); Becchi (1994); Charlot (1979); Pancera (1994); Uriza (1995); Katz (1995); Arroyo (1996); Rodrigues (1992); Damazio (1991); Charlot (1979); Kramer (1992); Pinto (1997), entre outros. A este respeito ver também capítulo III.

Neste mesmo contexto, pode-se acrescentar, ainda, que, "as primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas. A diferenciação por idade veio mais tarde.". Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância, tornaram-se visíveis. Os estágios da infância foram inventados pelos professores ao definirem "noções do que uma criança pode aprender ou deve aprender, e em que idade, foram em grande parte derivadas do conceito de currículo seriado: isto é, do conceito do pré requisito." (ibid., p. 56, 57 e 59).

Ainda segundo o mesmo autor, "passado o primeiro ano de vida, *a infância é um artefato social*, não uma categoria biológica." (id., p. 56, 57 e 59). Artefato porque elaborado, trabalhado cultural e socialmente ao transmitir à criança regras e valores sociais. Neste sentido, há que se mencionar que a *temporalidade* da infância pode ser vista como uma preocupação recente, considerando-se a indicação exata da idade de uma criança. É interessante observar as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. "A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha" são indicados por POSTMAN como algumas dessas razões, e ainda, "até o século XVII não havia nenhuma palavra para designar um jovem do sexo masculino entre os sete e os dezessete anos. A palavra child (criança) expressava parentesco, não uma idade." (ibid., p. 28).

No mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança.

Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na idade média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua (...). Isto explica porque a Igreja Católica escolheu os sete anos como a idade em que era de se supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão. (ibid., p. 28) (grifo meu).

No mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível. TUCHMAN resume isto assim: "De todas as características que diferenciam a Idade Média da moderna, nenhuma é tão contudente quanto a falta de interesse pelas crianças." (Apud. POSTMAN, 1999, p. 31-33).

Não é por acaso que se acredita na tese formulada por MAGALHÃES de que "a infância não se constitui pelo ócio, mas através de uma acção educativa capaz de organizar, diferenciar e preencher de forma útil e socialmente construtiva a transição e a formação para ser adulto." (1997, p. 118).

Desta forma, conclui POSTMAN, "a infância é a invenção mais humanitária da modernidade. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade religiosa, **a infância como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias.** [sem grifo no original]. " Porém, chama a atenção o autor, "*como todos os artefatos sociais sua existência prolongada não é inevitável.*" (1999, p. 11).

1.3. A incorporação da criança e da infância pelas Ciências da Educação: o que contam as disciplinas.

Concebendo a educação como prática social e considerando que as chamadas Ciências da Educação, fundamentalmente a Filosofia, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia oferecem as bases teórico-metodológicas para o processo de formação de professores, bem como para a elaboração, delimitação e desenvolvimento de projetos de pesquisa no âmbito educacional, especialmente no que tange a relação entre a infância e a escola. Assim, procurei reunir aqui, alguns elementos sobre como a criança e a infância e como estes foram incorporados por tais ciências. Com exceção da Filosofia que será representada por Jean Jacques Rousseau no próximo capítulo, as demais ciências de referências serão brevemente abordadas a seguir.

Estudos apontam que até o início da década de 60, a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa.

Por um lado, afirmam os pesquisadores, "a infância é um outro mundo", sobre o qual produzimos uma imagem mítica, por outro, não há este "outro mundo" porque é no campo das *interações sociais* que a criança cresce e se desenvolve. Por isto é que se pode afirmar que a participação das crianças nas relações sociais não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas social, político cultural e histórico.

Com a publicação, tanto na França (1960) quanto nos E.U.A (1962), do livro de Philippe ARIÈS sobre *História Social da Infância e da Família*, e, na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de Lloyd DE MAUSE sobre a "evolução da

infância", os historiadores da educação, principalmente, os norte-americanos, encontravam-se

(...)en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo. Alguno, como Lawrence A Cremin, expuso la opinión de que la historia de la educación se comprendería mejor si los historiadores ampliasen su interpretación de la educación incluyendo el análisis de la transmisión cultural tal como se efectuaba en las familias, iglesias, instituciones de enseñanza superior, medios de comunicación de masas, museos, bibliotecas y colegios. (FINKELSTEIN, 1986, p.19).

Havia também entre os pesquisadores norte-americanos, um outro grupo formado por, Michael B. KATZ, Marvin LAZERSON y Stanley SCHULTZ, entre outros, que defendiam a tese de que a história da educação estaria incompleta e inadequada se os historiadores não valorizassem as investigações sobre os limites e as possibilidades da educação da criança, bem como, os propósitos econômicos e políticos decorrentes do compromisso com a educação pública. Outros, ainda, como Jill CONWAY, Maxine SELLER, Vincent FRANKLIN, James ANDERSON, Geraldine CLIFFORD, Joan BURSTYN, estudaram temas e grupos sociais pouco investigados pela história, tais como, o corpo, as mulheres, os negros, as minorias étnicas. No entanto, até este período, poucos historiadores da educação haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou colocado como objetivo de suas pesquisas. Segundo Bárbara FINKELSTEIN "sólo muy pocos historiadores han sido sistemáticos en una tentativa de conectar la historia de la infancia y la formación de los niños com la historia de la educación, centrándose en los aprendices y el aprendizaje como aspectos fundamentales en el estudio de la historia educativa." (ibid., p.21).

Assim é que para ARIÈS e DE MAUSE, a história da infância e a história da educação estão relacionadas tanto conceitual quanto socialmente,

la historia de la infancia y la historia de la educación estaban conectadas de modo inextricable, y en varios niveles. **En primer lugar, estaban conectadas conceptual y psicológicamente. En segundo lugar, estaban relacionadas en el tiempo. En tercer y último lugar, estaban unidas social e institucionalmente.** Tanto Ariès como deMause enfatizaron la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven. (ibid., p. 20) (grifo meu).

Ressalta-se que embora a contribuição desses dois autores seja considerada um marco na História social da infância, isto não autoriza nenhum pesquisador à atribuir o descobrimento da infância a este ou aquele autor, uma vez que cada um aborda o problema em âmbitos distintos.

De Mause enfatizó el surgimiento de formas de educación del niño que incluían a los padres en la regulación de las vidas de sus hijos y requerían de ellos la prestación de una atención constante y minuciosa a sus descendientes. Ariès identificó el descubrimiento de la infancia con el descubrimiento de una instrucción fuera de la casa sistemática, deliberada, continuada y graduada por edades (ibid., p. 20 e 21).

Como considera KULHMANN JR, em um de seus trabalhos, onde elabora uma resenha crítica sobre a produção existente relativa a Infância, História e Educação, a tendência no âmbito da historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, em atribuir à obra de ARIÈS o surgimento da história da infância é um erro que devemos

corrigir, pois, esta, "existe desde o século XIX, ao menos, e é necessário uma certa cautela para se caracterizar os pioneirismos no estudo da criança e no uso de fontes ou enfoques inovadores." (1998b, p.16).

Somente nos últimos anos, o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados a história social. Apesar disto, os historiadores italianos que há décadas convivem com uma produção respeitável no campo da sociologia, antropologia e psicologia, não privilegiam a criança em suas pesquisas. Segundo ULIVIERI (1986), o enfoque da história social não apenas chegou com atraso na Itália, como também, existe uma certa indiferença com o tema. "Muchas veces se relega la historia de la familia al sector de estudios sociológico(...) la historia de la infancia, en fin, aún no se han abordado directamente y a fondo, sino tan solo en artículos o estudios cronologicamente sectoriales."(1986, p.48)²⁵.

Mas, principalmente, afirma o autor, não se estuda a criança "como objeto de examen histórico en sus condiciones reales de vida, que en muchos casos son condiciones de supervivencia." Para ULIVIERI, a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio, "son un indicio, 'de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en su perspectiva histórica'. (...) cabe decir que, al no existir el niño con todas sus características infantiles, tampoco existía su historia."(ibid., p. 48).

NARODOWSKI, após ter realizado um trabalho inédito no campo educacional centrando suas análises na relação infância, poder e pedagogia, resultando em sua tese de

²⁵ Este texto de ULIVIERI traz em seu anexo uma lista bibliográfica italiana, considerável sobre o assunto em pauta e, ainda as traduções existentes, vindas do inglês e do francês.

doutoramento defendida na UNICAMP e publicada sob o título *Infância e Poder: la conformación de la pedagogia moderna*, identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o autor "a infância é fenômeno histórico e não meramente **natural** e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da **heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção**."(1998, p.173). (grifo meu).

Mas, o que temos visto é que a história da infância coincide com a história da assistência, do atendimento às crianças em situação de risco, o que também contribui para a produção da imagem da *criança pobre* que é sempre vista como uma ameaça social a ser contida. Como explicita KUHLMANN JR,

a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos(...) No campo da história da educação, além da história das instituições educacionais, a história do discurso pedagógico, a partir do estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros, traz uma importante contribuição à história da infância. (1998, p.16).

Muito mais recentemente, ainda, tanto a História quanto a Sociologia, passaram a dar "voz "a criança , buscando registrar e compreender as suas expectativas e representações de mundo, particularmente, dos meninos e meninas em situação de rua.

A utilização das técnicas da história oral é um recurso que tem permitido documentar as histórias de vida e as experiências desse "grupo silenciado" de modo a captar as formas de ver, sentir e agir dessas crianças e adolescentes no seu cotidiano(...) Se é possível identificar problemas metodológicos para realizar uma pesquisa deste

tipo (...) a história oral é um recurso que amplia as possibilidades de abordagem da história da infância. Ao contar sua história de vida, uma criança de dez anos terá uma memória mais recente de sua infância, permitindo a documentação de um olhar ainda marcado por um ponto de vista infantil (KUHLMANN JR, 1998b, p. 28) (grifo meu).

Do ponto de vista da Sociologia da Educação faz-se necessário o pesquisador ir além da mera descrição das condições sociais do sujeito investigado. KUHLMANN JR referindo-se a Eric PLAISANCE, afirma que "trata-se de empreender a construção das relações entre o fenômeno - histórico - da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social. O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc." (1998b, p. 15).

Mas ao que tudo indica, parece que a primeira grande contribuição no sentido de conhecer mais e melhor a infância, vem da Sociologia brasileira, mais especificamente, de um trabalho realizado na década de 40 por Florestan FERNANDES, no tempo em que a rua, além, da família e da escola, constituíam-se em lugares privilegiados da infância. Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As "Trocinhas" do Bom Retiro*. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da *cultura infantil*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo, que depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincarem. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como

constróem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis*.

Ao prefaciар o texto em pauta, Roger BASTIDE, observa o quanto o estudo sobre o folclore infantil é negligenciado e o quanto é necessário reconhecê-lo, principalmente quando se trata do estudo sobre as *culturas infantis* constata o autor, "**há entre o mundo dos adultos e o das crianças, como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?**". Contrariando Durkheim, BASTIDE entrega-se "aos humores endoidecidos" das crianças e, defende a necessidade de se multiplicarem as pesquisas deste tipo, ressaltando a importância de se estudar as *representações infantis*, conhecer mais sobre as paixões do mundo dos brinquedos, das brincadeiras e jogos. Segundo sua orientação, "para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que **não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.**" (BASTIDE, 1979, p.154). (grifo meu).

O caráter original das *Trocinhas do Bom Retiro* representa uma abordagem singular na literatura sobre a educação, cultura e infância. Apesar do foco de análise não estar centrado na relação entre infância e escola, mas sim nas *culturas infantis*, expressos nos brinquedos e brincadeiras que as crianças realizavam nas ruas dos bairros operários paulistanos e ainda do extenso material etnográfico e de análise de dados aí contidos - é curioso constatar o quanto tal trabalho é desconhecido por intelectuais, professores e

estudantes, principalmente por aqueles responsáveis pelo processo de formação de professores neste país. Pois,

ao submeter a organização e funcionamento desses grupos a uma análise sociológica, Florestan retira dos limites do folclore os folguedos infantis e os grupos de crianças que se formam para lhes dar vida, apresentando-os como sendo um agente de socialização tão importante quanto o grupo familiar, o da igreja, ou qualquer outro onde adultos participem. Com regras próprias e sem a intervenção dos adultos, esses grupos de crianças são extremamente plásticos e democráticos, obedecendo unicamente ao interesse das crianças para que esta ou aquela brincadeira se realize. (PEREIRA, 1997, 43) (grifo meu).

Vale a pena insistir nas idéias e nos ensinamentos de Florestan FERNANDES, principalmente no que diz respeito ao seu entendimento sobre educação e cultura infantil, e o modo como o pesquisador deve eleger e focalizar a criança na sua investigação. Expressa o autor:

Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folguedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que esses elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondendo aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, ou como uma antecipação à vida do adulto. (1979, p.386).

Explicando como se constituem as *culturas infantis* e as representações sociais das crianças pesquisadas, afirma FERNANDES:

há entre as crianças (até 7 ou 8 anos entre os meninos e até mais entre as meninas) brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como "fazer comidinhas", "brincar de casinha" etc. (...) **nos brinquedos, a criança não imita seu pai ou sua mãe. Pai e mãe são entes gerais, representam uma função social.** As crianças abstraem da pessoa A, B ou C, para falar de "pai" e "mãe" de modo genérico, desempenhando nos folguedos as suas funções. (ibid., p. 387) (grifo meu).

Para além de uma concepção reducionista da cultura que privilegia a dimensão artística e intelectual passa-se a uma perspectiva mais abrangente, a de que "a cultura é imediatamente Linguagem", isto é, a cultura não deve ser entendida, somente, nos limites das expressões orais e escritas. Estas são apenas duas das muitas formas de Linguagem do Homem moderno. Por outro lado, o conceito de cultura se complexifica quando entendemos que "a Linguagem não é toda a cultura, senão uma das formas pelas quais ela se expressa." (GUSMÃO, 1999, p. 44).

Neste sentido, a contribuição dos antropólogos torna-se especialmente significativa, quando se entende a cultura como estruturante do cotidiano de todo grupo social, que se expressa em modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e as coisas. Porém, afirma GUSMÃO,

não se pode conhecer toda a cultura de um grupo ou povo, senão que aspectos dela e nisto reside o desafio no campo do conhecimento tanto quanto no campo das práticas sociais. Nisto reside o desafio de compreendermos que se faz necessário, não apenas estarmos sensíveis a questão da diferença, mas, também e sobretudo, que não sejamos mais analfabetos nas muitas linguagens do social, de modo a fazer-lhes as leituras expressas por suas múltiplas falas, imagens, movimentos etc. (ibid., p. 44). (grifo meu).

Esta parece ser a abordagem pela qual a Antropologia vêm tentando articular educação, infância e alteridade, abarcando temas e problemas relacionados ao modo como o adulto percebe, sente e vê a criança. Neste sentido, a escola é entendida como espaço privilegiado das sociabilidades humanas, "espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social."(ibid., p. 8).

A história de como a infância passa a ser incorporada pela Antropologia tem seu marco nos trabalhos de Margaret MEAD (1931; 1939; 1954 e 1975), diferenciando-se dos trabalhos dos evolucionistas, paralelamente, explicitando a necessidade de forjar um "novo olhar" sobre a criança. Segundo PEREIRA²⁶ em sua investigação sobre a história da incorporação da infância pela Antropologia, foram os trabalho de Margaret Mead e de seus discípulos **"que trouxeram a criança para dentro dos limites da reflexão antropológica, conjugada aos estudos psicológicos sobre personalidade, tão efervescentes e comuns nessa época."** (1997, p.13). (grifo meu).

Neste período, o comportamento e as atitudes observadas na infância e na adolescência eram justificadas pelas alterações biológicas do corpo e pelo reflexo que estas tinham no nível psicológico para o indivíduo que as vivia. Embora partindo desta premissa, Mead não estava satisfeita com essas explicações e introduziu em suas análises o elemento *cultura* nas investigações que empreendeu, possibilitando uma outra leitura dos fatos observados. Consegue, entre outras coisas, com base em extensa etnografia, demonstrar que

²⁶ PEREIRA pesquisou sobre a sociedade A'uwe-xavante (1997)compondo a partir deste estudo inédito sua dissertação de mestrado, vale conferir.

conhecer profundamente o período da infância numa sociedade é fundamental para se conhecer a etapa seguinte - a adolescência - e o funcionamento geral da sociedade.

Independentemente dos objetivos, por vezes, classificatórios e seletivos impregnados no interior dos trabalhos de Margaret Mead, e, ainda, de suas bases psicologizantes, estes, constituem, sem dúvida alguma, exemplos singulares de "trabalho sistemático, contínuo e concentrado em temas como infância e adolescência, dentro da Antropologia." (ibid., 1997, p.14-16).

Outra autora interessada no universo da infância e na criança como "informante" é Mary GOODMAN (1959). Inspirada, também, pela vertente culturalista de Mead, os trabalhos desta autora são recorrentes quanto as denúncias sobre a ausência da criança nas pesquisas antropológicas, e sobre os resultados positivos que se poderia obter, caso este conhecimento fosse prática das pesquisas antropológicas. A autora defende as crianças como sendo informantes tão qualificados quanto os adultos, podendo a sua ingenuidade revelar aspectos da vida societária que de outro modo não se revelariam.

Anos mais tarde, Charlotte HARDMAN, considera que: "apesar de tentar abordar a sociedade segundo o ponto de vista das crianças, Goodman não consegue se libertar de procedimentos formais que dificilmente se adequam à cultura em questão, limitando assim o alcance da sua proposta." (Apud. PEREIRA, 1997, p.18).

O trabalho de HARDMAN, intitulado *Can There be an Anthropology of Children?*, foi escrito em finais da década de 70. Ao fazer uma apreciação de como as várias escolas antropológicas tratam a criança em suas produções científicas, desde os evolucionistas e os culturalistas até às pesquisas mais recentes sobre cognição e linguística.

HARDMAN, dá o recado para quem procura uma "antropologia da criança", afirmando que "nenhuma destas abordagens revelou, ou, indicou o começo do que se poderia chamar '**Antropologia da Criança**', **uma antropologia que se interessasse pela interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo.**" Para PEREIRA, o objetivo desta autora "é descobrir se realmente a infância é um mundo autônomo e não apenas o reflexo do início do desenvolvimento da cultura do adulto." (1997, p.18 e 19)(grifo meu).

No âmbito da Antropologia, HARDMAN talvez seja a primeira a defender a existência de uma dimensão exclusiva da criança, na medida em que defende a possibilidade da interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo. Esta parece ser uma das polêmicas existentes em torno deste assunto. Até que ponto existe uma *cultura infantil*? Ou *culturas infantis*? Até onde é imitação e quando faz-se a ruptura? Sob quais processos? Afinal, qual a influência da escolarização nas condições concretas da infância?

HARDMAN ao realizar pesquisa etnográfica durante os períodos de recreio em um escola urbana demonstrou que "as crianças se movimentam dentro de um conjunto de crenças, valores e interações sociais que, não obstante situadas e geradas dentro dos limites de uma sociedade específica, são exclusivamente seus." Deste modo, esta antropóloga parece criar um campo teórico que abriga esta proposta de investigação. (PEREIRA, 1997, p.18-19).

Os trabalhos de Florestan FERNANDES e Charlotte HARDMAN constituem-se estudos inéditos e marcos do desocultamento dos mecanismos das estruturas das *culturas infantis*, sendo o primeiro realizado com crianças fora da escola e o segundo nos momentos possíveis do brincar na escola. Entretanto, com raras exceções, constata-se um hiato de

algumas décadas entre estas "sociologia" e "antropologia" e os recentes estudos desenvolvidos. A título de exemplo pode ser conferido mediante a XXI Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em abril de 1996, onde os trabalhos apresentados sobre crianças giravam, ainda, em torno de temas, tais como: meninos de rua, pobreza e violência, trabalho infanto-juvenil, família e adoção, legislação. Além disso, os estudos sobre a escola e a educação da infância inexistem.

Contudo, entre as Ciências da Educação a Psicologia vem se constituindo, sem dúvida alguma, como a área de conhecimento que mais tem se voltado para o estudo da criança concebendo-a como objeto de investigação desde o seu surgimento. Na verdade, ao se propor investigar o desenvolvimento humano, a Psicologia toma a criança como ponto de partida. Mais precisamente, como afirma JOBIM E SOUZA em recente artigo sob o título: *Re-Significando a psicologia do desenvolvimento:- uma contribuição crítica à pesquisa da infância,*

a Psicologia do desenvolvimento tem se destacado, no âmbito das ciências psicológicas, como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência. No que diz respeito a uma compreensão consensual entre os psicólogos, a psicologia do desenvolvimento distingue-se como disciplina acadêmica que faz parte das ciências do comportamento, e que pretende, objetivamente, observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida. (1996,p.39 e 40)

Inicialmente, as investigações realizadas por esta disciplina apresentavam o desenvolvimento humano sob os enfoques: "biológico-evolucionista" e "pedagógico-

normativo", como defende CASTRO (1990). O enfoque "biológico-evolucionista" pode ser entendido como expressão de um determinado momento histórico do mundo ocidental. Após o período de surgimento e consolidação das chamadas ciências da natureza, a Psicologia do Desenvolvimento, profundamente influenciada por este referencial teórico-metodológico, busca compreender a criança a partir da sua constituição biológica numa perspectiva evolucionista, isto é, compreendendo-a como um ser biológico, de pouca idade, que se encontra em curso natural de desenvolvimento rumo a maturidade. Assim, para esta disciplina, a infância e a adolescência representam períodos que antecedem evolutivamente a idade adulta, estágio da plena maturidade e estabilidade. Segundo JOBIM E SOUZA (1996), Piaget e Freud são expoentes desse primeiro enfoque.

Quanto ao segundo enfoque, denominado "pedagógico-normativo", reúne estudos voltados para a compreensão das etapas de desenvolvimento pelas quais a criança passa no chamado processo de socialização, oferecendo elementos que instruirão a organização educativa, desde o agrupamento de crianças por nível de desenvolvimento, expressos até hoje no sistema seriado de ensino até a delimitação de prescrições para a realização da prática pedagógica. "Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades (...) Conhecer a alma, a individualidade, a consciência e comportamento dos alunos é que tornou possível a existência da psicologia da criança e a psico-pedagogia". (TRAGTENBERG, 1985 a).

Foi a partir das contribuições de PIAGET que a criança ganhou visibilidade neste campo de investigação, mediante o estatuto, por ele conferido, de sujeito epistêmico,

capaz de construir conhecimentos que ganham complexidade na medida em que seus esquemas mentais igualmente se complexificam. Em, *A Representação do Mundo na Criança* (1979), isto fica evidente, especialmente, na primeira parte deste estudo, quando ele expõe o realismo infantil e, mais especificamente, quando disserta sobre a noção de pensamento. Para este autor, tal processo organiza-se a partir de três estágios, o primeiro, defende que pensamos com a boca, subsidiados pela visão e pelo olhar. Já nos segundos e terceiros estágios, afirma que pensamos com a cabeça. Escreve o autor,

até cerca de 11 anos pensar é falar - seja que pensamos com a boca, seja que o pensamento é a voz localizada na cabeça -, e falar consiste em agir sobre as próprias coisas por intermédio das palavras, participando as palavras de qualquer espécie de coisas nomeadas, assim como a voz que as pronuncia. Ainda em tudo isso há apenas substâncias e ações materiais. Há realismo, e realismo devido a uma perpétua confusão entre sujeito e o objeto, entre o interno e o externo. (PIAGET, 1926, p.52).

Tudo indica que, a fala desempenha um papel importante nesse processo de construção de conhecimento, pois possibilita a criação de representações sobre as coisas do mundo e sobre o próprio mundo. Em uma outra obra de sua autoria, intitulada *O Julgamento Moral na Criança* (1977), PIAGET defende que as representações sociais são estruturadas mediante a transmissão de conhecimentos por um adulto - autoridade reconhecida por ela(criança) - que são incorporados por um processo de reconstrução cognitiva, produto de um conflito cognitivo entre a dimensão psicológica individual e a psicossocial.

Buscando romper com esta tradição na pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e, orientado pelos princípios teórico-metodológicos do materialismo dialético, Liev

Semionovich VYGOTSKY irá desenvolver suas investigações sobre a formação social da mente, enfocando a relação entre pensamento e linguagem,²⁷ apresentando dois aspectos qualitativamente diferentes do desenvolvimento. De um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Diz o autor:

a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de **instrumentos** e a **fala** humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1984, p.52) (grifo do autor).

Ao deslocar o enfoque "biológico-evolucionista" da infância, Vygotsky redimensiona tal conceito, colocando-o no cenário do desenvolvimento cultural, superando deste modo, a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança. É assim que a criança, agente dessa condição humana, passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influência é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social se onde encontra inserida. O desenvolvimento humano pode ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material,

²⁷ Entre outros estudos, vale conferir VYGOTSKI (1982), (1984), (1987a), (1987b); VYGOTSKY et al(1988). Prosseguindo nessa mesma perspectiva teórico-metodológica confira também LURIA & YUDOVICH (1987); LURIA (1992), (1973); LEONTIEV (1978a), (1978b).

transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento das mesmas.

Nessa perspectiva, a brincadeira no processo de desenvolvimento também é redimensionada. Ela será compreendida como sendo mais do que expressão de um momento de um dado estágio do desenvolvimento, será concebida como uma atividade caracteristicamente humana.

É na brincadeira que a criança poderá criar e viver situações que não são possíveis de serem realizadas na vida real, mas, perfeitamente possíveis de serem realizadas no campo da imaginação. Aqui, tal como afirmou Florestan FERNANDES (1979), a criança poderá ser quem bem quiser - mamãe, filhinha, vovó, um animal qualquer ou até mesmo uma personagem extraída da literatura infantil- e o será conforme as regras sociais que internalizou sobre quem e como são estes entes gerais, o que fazem e como agem quem deseja ser. Ademais, pela brincadeira a criança tornar-se-á capaz de construir significados para as ações que realiza, utilizando-se de instrumentos e da própria fala para a organização do seu brincar. Significados estes, construídos socialmente e internalizados pelas interações sociais que estabelece.

Como afirma VYGOTSKY:

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. **O brincar é muito**

mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. (1984,p.117). (grifo meu).

Da mesma forma, a criança ao desenhar também utiliza-se da memória, recorre ao que já internalizou. "Se pedirmos para ela desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhará sem sequer olhar para original; ou seja, as crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem."(id., p.127).

Apesar do importante papel desempenhado pelas Ciências Humanas e Sociais para o conhecimento da criança enquanto um ser humano, um sujeito social que pensa, fala, ouve e sente a presença ou a ausência de seus direitos mais fundamentais, contudo, no campo da investigação, ainda estamos construindo os "faróis de análises" que permitem observar e interpretar as vozes da infância, recentemente, registradas por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento e das práticas sociais.

Isto exposto, deduz-se que há ainda muito por ser investigado. Faltam-nos conquistas no sentido de apreender os elementos constitutivos da relação infância e escola, especialmente, no que se refere ao conhecimento das *culturas infantis* e ao respeito à criança. O que se verifica é a existência de uma produção que vem contribuindo para que inquietudes sejam instaladas no repensar os fins da educação e as funções sociais da escola contemporânea. Sou uma pessimista, no sentido publicamente expresso por SARAMAGO²⁸, mas, também, sou uma otimista como Maurício Tragtenberg, por acreditar na

²⁸ Refiro-me às diversas entrevistas concedidas por SARAMAGO em suas recentes visitas ao Brasil, especialmente ao discurso que proferiu quando esteve em Florianópolis para receber o título *Doutor Honoris Causa* conferido pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 18 de agosto de 1999. SARAMAGO mostrou o núcleo otimista existente na sua visão "pessimista" diante deste século violento, apontando o

contradição social, uma vez que "a mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. **O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir.** (TRAGTENBERG, 1998) (grifo meu).

"pessimismo" como uma postura revolucionária, pois impele os sujeitos coletivos a reagirem contra as injustiças sociais.

Capítulo II

Lugar da criança é na escola: uma promessa da Modernidade.

Se na sociedade brasileira o modo de ser infantil encontra-se limitado para a maioria das crianças, especialmente para àquelas pertencentes aos setores mais pobres da população, como compreender as relações existentes entre a infância e a escola pública dos nossos tempos? Qual tem sido o papel da escola brasileira na construção social da infância? Afinal, como rever as funções sociais da escola imprimindo-lhe um sentido que responda de algum modo as expectativas das crianças, alunos do ensino fundamental? Será que ainda é possível sonhar com a idéia da infância na escola?, ou, tal articulação estaria sendo esgarçada/rompida pela erosão do sentimento de infância provocada pelas rígidas regras da sociedade de mercado? Será que a tese da escola enquanto lugar da infância constitui-se, apenas, em uma promessa ou dívida da Modernidade?

Pesquisas realizadas, principalmente, no campo da história social da infância e da assistência, indicam que, as políticas sociais dirigidas às crianças durante todo o século XX, estiveram pautadas pelo caráter paternalista e assistencial.²⁹ Estas mesmas políticas, porém, quando dirigidas à "criança pobre", revelaram-se e revelam-se repressivas e de

²⁹ Sobre a História da infância e a condição social da criança confira Anexo II - Bibliografia Temática.

caráter policialesco. Trata-se de uma ideologia em que a infância acaba sendo "roubada" definitivamente da maioria das crianças brasileiras, vista, por vezes, como "classes perigosas", como "necessariamente ameaçadora", devido à noção de sociedade e de cultura que se tem.

Este capítulo pretende refletir a relação entre a infância e a escola numa perspectiva político-ideológica no sentido de tentar compreender as contradições do processo de democratização do ensino, marcado pela reforma protestante e pela revolução industrial, pelas pressões exercidas pelo movimento dos trabalhadores, e, também, pelas doutrinas liberais. Mais especificamente, este capítulo busca entender como os fios da infância foram sendo tecidos aos fios da escola, configurando-se nesta formulação, que sem dúvida, constitui-se em uma das teses mais caras à modernidade: Lugar da infância é na escola.

Vale lembrar que muitas das promessas do iluminismo foram cumpridas, como por exemplo: o desenvolvimento das forças produtivas, os progressos científicos, os avanços na área da saúde e na medicina, a potencialização dos meios de difusão de cultura e de informação, a informática, entre outras. Entretanto, todas essas conquistas não se fizeram acompanhar por maior autonomia do indivíduo, muito pelo contrário, tais progressos materiais atingiram apenas setores restritos da sociedade. Na sociedade brasileira, a dominação sócio-econômica aprofundou-se e os contrastes entre as classes sociais estão cada vez mais acentuados. Diante do exposto pode-se perguntar: Será a tese acima uma dívida ou uma promessa da modernidade? Ou, ainda, como prefere Franco CAMBI (1999), será esta uma de suas "incompletudes"?

Heloísa FERNANDES, responde as indagações acima de maneira instigante: "o que dá sentido ao *Quarto Mundo*"³⁰ e a *Geração Perdida*"³¹ senão essa certeza que bem pode ter sido uma das melhores invenções da modernidade: *lugar da infância é na escola.*" Se esta se tornou uma frase muito cara ao contexto cultural da modernidade, afirma FERNANDES, é também, porque foi tematizada, justificada, realimentada pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise etc.), os quais, contraíram uma dívida de fundação com ela (cf. 1996, p.60-61). Ressalta-se que alguns aspectos da história de algumas das disciplinas, acima citadas, encontram-se descritos, ainda que de forma breve, no capítulo anterior e bem demonstram o quanto ainda se tem por investigar e conhecer, especialmente, no que diz respeito a esta tese fundamental da modernidade.

Embora indiferente aos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgada pela Revolução Francesa, bem como, contrário a necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como as concebemos hoje Emile DURKHEIM(1858-1917), foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola. A hipótese de uma "doença social" provocada pelo enfraquecimento da inscrição da sociedade na subjetividade dos indivíduos, permitiu ao fundador da sociologia, articular infância e escola ³². **Os efeitos dessa articulação recairão sobre uma criança imaginária insólita e surpreendente. Pura negatividade, ela não tem**

³⁰ Expressão cunhada por José de Souza MARTINS (1993) em *Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil* e significa - lugar onde vivem nossas crianças sem infância.

³¹ Expressão utilizada por Nelson MANDELLA ao referir-se aos jovens negros que foram retirados da escola para fazerem a "revolução".

³² Sobre este tema verificar os artigos de Heloísa FERNANDES, 1996, p. 60-81, e, de Helena SINGER, 1998, p. 31-64. Estas autoras buscam sintetizar o que é e o que deve ser para Durkheim a educação, a escolarização como fator de normatização.

sexo, não tem nome, não tem idade, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz. Ainda assim e, talvez, por isso mesmo, permanece ameaçadoramente presente. (FERNANDES, 1996, p.63) (grifo meu).

Para DURKHEIM, a modernidade sofria de uma "crise moral" causada pela "transição de uma concepção religiosa de mundo para outra laica", marcada por suicídios, crimes, subversão, greves etc. No seu modo de entender tratava-se de uma doença que ele denominou "anomia", diagnosticado como sendo um estado das paixões humanas, consequência da dissolução ou relaxamento do "espírito de disciplina". Assim, caberia à educação, particularmente, à escolarização combater este mal, normatizando de modo especial a conduta da criança, disciplinando-a e forçando-a a submeter-se às obrigações, regras morais e intelectuais, uma vez que concebia a criança como "um conjunto desconexos e de humores endoidecidos". (Cf. FERNANDES, 1999, p. 63-64).

Nas palavras do próprio DURKHEIM,

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

Para controlar "os humores endoidecidos" das crianças, DURKHEIM propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capaz de adequar-se as regras do jogo social, político e econômico. Portanto,

educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade. Explica, o autor,

educar é inscrever na subjetividade da criança os **três elementos da moralidade**: o **espírito de disciplina** (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o **espírito de abnegação** (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a **autonomia da vontade** (sinônimo de submissão esclarecida). (idem) (grifo meu).

Além do gosto pela regularidade, o "espírito de disciplina" evoca o gosto pela autoridade que implica um freio à vontade individual. Durkheim "vê as crianças como seres marcados fundamentalmente pela falta: faltam-lhes todas as qualidades morais, ela é egoísta e a-social. Mediante o processo educativo, os adultos transformarão esse ser da ausência em um novo ser, moral e social, criando-lhe desejos e negando-lhe sua natureza". (SINGER, 1997, p.33).

Deste modo DURKHEIM acabou formulando um "dispositivo pedagógico autoritário", ao converter as diferenças entre adultos e crianças em desigualdades e, esta, em inferioridade. Não por acaso, o fracasso escolar tornou-se um pressuposto de inteira responsabilidade da criança. Diante deste legado sociológico no qual a "a hipótese de uma doença social" foi que permitiu articular a infância à escola, será que ainda "seremos capazes de inventar uma cultura capaz de acolher a criança como um **sujeito** animado de um desejo a exprimir e não como um **objeto** narcisisticamente investido?". (ADOLFO, F., Apud. FERNANDES, H. 1996, p.66-76) (grifo no original).

2.1. Infância, educação e modernidade: nasce a escola pública, laica e obrigatória.

Há pouco mais de um século, a criança pelo simples fato de nascer teve conquistado para si o direito de receber instrução escolar, cabendo ao adulto, membro dessa sociedade, a responsabilidade e a obrigação de oferecê-la. Esta parece ter sido uma das primeiras inspirações no plano filosófico para o surgimento da escola moderna, ao tornar-se gratuita e obrigatória para todas as crianças dos seis aos treze anos de idade, ficando proibido, inclusive, o ensino da religião.

Segundo MERANI,

em 1872, aplica-se em França a Lei de educação comum, e desde então, e de lá, o exemplo expande-se em todas as direcções. As velhas nações da Europa e as mais novas da América adoptam o sistema, e o direito de qualquer individuo a saber ler e escrever, a receber gratuitamente os rudimentos da instrução primária, fica sancionado. Mais ainda: **esse direito, que implicitamente quase todos os pensadores reconheciam à condição humana desde há mais de um século, cujo valor fora acentuado e defendido pela Comuna de Paris, (...) acabou por converter-se em obrigação.** (1977, p. 11) (grifo meu).

Embora tais conceitos possam parecer repetitivos por serem fatos que se encontram banalizados na realidade social atual, "aceitar a educação comum", no final do século XIX, **"significou desencadear duas revoluções, duas mudanças radicais: na concepção do saber e da cultura e no sentido e significado da educação"**. (cf. idem, 1977, p.12) (grifo meu). Por isto, para compreender essa mudança é necessário entender a

transformação da concepção de homem e de mundo, uma vez que a Modernidade como revolução social promove a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia. Estas mudanças, por sua vez, produziram uma revolução na educação e na pedagogia.

Do ponto de vista ideológico-cultural, a Modernidade opera uma dupla transformação: primeiro, de **laicização**, emancipando a mentalidade - sobretudo das classes altas da sociedade - da visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de **racionalização**, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos (...), opondo-se a toda forma de preconceitos. Será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura. (CAMBI 1999, p.197) (grifo meu).

Escola

Assim, é possível constatar que no decorrer do séc. XVII a escola também foi se renovando profundamente "assumindo a feição de escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da igreja". É importante perceber que "o séc. XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada". (idem, 1999, p. 304-305).

A ruptura da Modernidade apresenta-se como uma revolução em muitos âmbitos.

Como revolução geográfica, desloca o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente; e com as viagens de descobrimento e a colonização das novas terras, prepara um contato bastante estreito entre diferentes áreas do mundo, entre etnias e culturas. Como revolução econômica, acaba com o modelo feudal, ligado a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura, para ativar por sua vez, uma economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no dinheiro(...) **Nasce o sistema capitalista, e nasce independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano e técnico).** (ibid., 1999, p.196 197) (grifo meu).

A Modernidade, enquanto revolução política, gira em torno do nascimento de um Estado moderno, centralizado e controlado pelo soberano em todas as suas funções. Assim, muda a lógica do poder, que embora ainda conformada pela realeza, passa a pautar-se, principalmente, em um complexo "sistema de controle, formado por instituições que abarcam da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais, cuja função primordial é a elaboração do consenso e a penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle) na sociedade em seu conjunto." Tal poder descentralizado, gera, desse modo, a já referida nova classe - a burguesa - constituindo-se, pois os primeiros passos em direção a formação e afirmação desta.

A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos (...). Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como **artifex fortunae suae** e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências. (ibid., 1999 p. 198) (grifo do autor).

A ocidentalização da cultura caminha simultaneamente com o desenvolvimento urbano e comercial, e a necessidade de letrados torna-se imperativa. As mudanças relativas aos fins da educação conduz, concomitantemente, a uma radical redefinição do lugar da escola na sociedade moderna.. Explica CAMBI,

toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões e manicômios) agem em função do controle e da conformação social; **entre essas instituições a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia e do seu sistema econômico.**(1999, p. 198) (grifo meu).

Nasce o sistema escolar moderno, embora de modo embrionário e não totalmente desenvolvido nas suas potencialidades. Todavia as características essenciais já estão todas presentes. **"Perfila-se uma organização precisa da vida escolar que, partindo da classe e de seus equipamentos, divide o tempo das lições e a própria prática didática, estruturada em torno da explicação-argüição e da dissertação-exercício,** confluindo por fim na verificação suprema do exame, que tem caráter público e altamente ritualizado". (ibid.,1999, p. 198) (grifo meu). Com as classes por idade, a escola foi, por um lado, reorganizada em bases morais, "preservando a inocência da criança e afastando-a da influência perversa de estudantes mais velhos, com diferentes problemas psicológicos e diferentes maturidade física; por outro lado, homologou-se o ensino em âmbito cognitivo, estabelecendo regras e objetivos comuns". (ibid., 1999, p.305-306).

Porém, "a escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares

impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a "retenção" ou a "exclusão". (TRAGTENBERG, 1985a, p., 41).

Quanto ao aspecto disciplinar são centrais os destaques feitos por FOUCAULT (1977) em *Vigiar e punir* e por TRAGTENBERG (1982b) em *Escola como organização complexa*, os quais remetem, por um lado, ao necessário controle das "classes perigosas", que são confinadas à uma instituição singular, "uma fábrica de homens utilizáveis", capaz de educá-los conforme princípios morais inerentes ao processo de consolidação dessa nova ordem social. Por outro, ao estabelecimento de um conjunto de técnicas, instruções e prescrições pedagógicas que buscam conformar o comportamento dos indivíduos.

Assim, as relações de poder na escola geram saberes específicos, que através de sua dimensão disciplinadora exerce a

reprodução das relações sociais de produção quando: a) contribui para formar a força de trabalho; b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares; c) contribui para reprodução material da divisão em classes e d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação.

O aparelho escolar impõe a inculcação ideológica primária (..) A escola inclui, na forma de rudimentos, técnicas indispensáveis à adaptação ao maquinismo, em geral na forma preparatória. (idem, 1985 a, p.43).

Neste sentido apesar da prática escolar balizar-se pela vigilância, pois "não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o **detento**, saiba que é vigiado", a escola carrega consigo a contradição de ter

sido constituída e conformada a partir de parâmetros forjados historicamente e que portanto, são passíveis de serem transformados. (TRAGTENBERG, 1982, p. 42-44) (grifo no original).

Deste modo, o mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade. A modernidade rompe com os limites da visão teocêntrica de mundo e da vida humana, opondo-se a toda forma de preconceitos e ao propor a emancipação dos indivíduos, necessitou regulamentá-la instrumentalizando a razão, e assim os aprisionou.

O caso exemplar é o de Rousseau, que identifica num duplo nível a presença dessa oposição problemática: nas teorias e na relação educativa. Nas teorias: quando delinea duas pedagogias, a político-civil do *Contrato*, conformadora e conformista, toda socializada e dirigida pelo governo da comunidade, e a do *Emílio*, individualista e libertária, que contrapõe o homem ao cidadão e o antepõe à sociedade. (CAMBI, 1999, p. 217).

A seguir, apresentamos alguns dos elementos filosóficos, políticos e ideológicos mediante as idéias pedagógicas de ROUSSEAU e DEWEY, dois pensadores fundamentais na conformação da escola moderna.

2.1.1. - Rousseau: o "pai" da pedagogia contemporânea.

Jean Jacques ROUSSEAU (1712-1778), já defendia a idéia de que a educação tem uma importância vital na medida em que tudo o que não temos ao nascer e que certamente iremos necessitar quando adultos, provém dela, isto é, "da natureza", dos homens ou das coisas. Ora, escreve Rousseau, "dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança?"(1973, p.11).

Para este autor, a educação dos homens, encontra-se determinada pela própria especificidade desses três tipos de educação (acima citadas), já que estas não são apenas diferentes mas opostas entre si, e seu objetivo é educar a criança partindo do "estado de natureza da infância", pois é neste período da vida que se deve ensinar às crianças as primeiras lições daquilo que não deve ser feito, nem pensado. Só assim, a criança tornar-se-á um adulto bom no futuro. Mas, para o autor a grande dificuldade está em ter que "optar entre formar o Homem ou o cidadão", pois, afirma ROUSSEAU, "não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo, em uma sociedade onde se está vivendo a degradação dos costumes".(1973, p.11).

Importa salientar que as idéias "libertadoras" de ROUSSEAU estão atravessadas por uma visão de mundo que não aceita o presente e apela para o passado

como refúgio e proteção. Em outras palavras, a concepção de liberdade para este filósofo anti-iluminista, limita-se mais aos deveres e menos aos direitos. Ser livre para ele não é fazer tudo o que se quer, mas tudo o que se pode segundo as "leis da natureza". Sua concepção de tempo restringe-se, somente, ao período de amadurecimento físico e moral da infância, até identificar-se com a moral do próprio Estado e do seu país.

Partindo de tais pressupostos, ROUSSEAU irá contestar não somente os livros e o ensino da escrita, mas também, a própria escola e seus conteúdos de ensino, a partir da crença na necessidade de se ensinar à criança apenas aquilo que lhe é "útil" e sobre o qual esta se sinta alienada. Para ele, a escola, enquanto instituição pública, tinha se transformado em um "estabelecimento ridículo" porque onde "não há pátria não pode haver cidadão", isto é, numa sociedade profundamente desigual marcada pelas relações entre senhores e escravos, seria inviável pensar em uma educação fundada nos princípios de liberdade e igualdade, isto é, no sentido de direito e dever ao mesmo tempo.

Por isto, a proposta educacional de ROUSSEAU deverá ser realizada fora da escola e longe da cidade, sendo de caráter moral, determinada pela disciplinalização dos sentidos, realizada domesticamente, a partir da "experiência vivida", e tendo por objetivos, desenvolver as "potencialidades naturais da criança", garantindo deste modo o seu "afastamento dos males sociais". A crença na "bondade natural do Homem" somada às leis da "necessidade" e da "utilidade", constituem-se o tripé de sustentação deste tratado de pedagogia que irá destoar radicalmente da educação preconizada desde o século XVIII até os nossos dias.

Em "Emílio", seu clássico texto de mais de quinhentas páginas, ROUSSEAU propõe um conjunto de princípios e orientações que deverão nortear a educação da criança desde o seu nascimento até a idade adulta. "Emílio" também é o aluno fictício de ROUSSEAU, uma criança, filha da nobreza francesa, que será educada no campo, junto ao homem simples, longe dos vícios da cidade e, em contato direto com as "coisas", para que sinta "o pesado jugo da necessidade" e aprenda, ao mesmo tempo, a ser "um aluno paciente, igual, resignado, sereno, mesmo quando não tiver o que quer". (Idem, op.cit, p.17) Incapaz de abstrações, o pequeno naturalista de ROUSSEAU deverá aprender fora da escola e distante dos livros. Escreve o autor, "somente aos doze anos de idade 'Emílio' saberá o que seja um livro. Mas é preciso, ao menos, dirão, que saiba ler. Concordo: é preciso que saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então ele só servirá para aborrecê-lo". (op.cit., p. 110) Quando a leitura obtiver alguma utilidade, então sim, "Emílio" irá ler Robinson Crusoe por ser o mais feliz tratado de educação natural, baseado no relato da experiência de um homem que se encontra só em uma ilha deserta e distante das contradições sociais concretas.

Convencido de que a criança até os quinze anos de idade encontra-se no chamado "estado de natureza", e, que a tarefa do educador deve estar pautada pela retenção das energias existentes neste período através do exercício de "fortalecimento da alma e do enrejecimento dos músculos", ROUSSEAU manifesta o seu ódio a cultura intelectual, escrevendo:

(...)como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual : nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isto por livros; não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da

razão de outrem, é ensinar-nos a acreditarmos muito e a nunca sabermos coisa alguma. (1973, p.121).

O livro seria maléfico para o aluno naturalista de ROUSSEAU porque traria falsas necessidades. A infância será entendida como um "período de inércia", a que ele denomina "sono da razão", um período no qual as crianças não sendo capazes de julgamento não tem memória verdadeira. "Longe de saberem raciocinar por si mesmos, não sabem sequer reter os raciocínios dos outros (...) todo o seu saber está na sensação, nada chegou ao entendimento. Sua memória mesma não é muito mais perfeita que as outras faculdades, pois precisam quase sempre reaprender quando grandes as coisas que aprenderam na infância". (idem., 1973, p.98).

No entanto, se para o autor a criança é frágil e encontra-se vulnerável, tanto no sentido dos riscos que corre à própria sobrevivência, quanto no sentido da sua dependência biológica em relação ao adulto, isto não deve poupá-la de ser educada, mesmo que a educação tenha que ser imposta. Sobre a relação entre o pedagogo e o aluno, ROUSSEAU mostrou-se implacável, quando sublinha, no segundo livro do "Emílio", uma aparente relação não-diretiva, mas que na realidade é preestabelecida pelo "preceptor", guiada (disfarçadamente) por ele e deve ser sempre assim, fazendo uma apologia explícita da dominação na sua forma mais intrigante e mais enganadora.

ROUSSEAU irá criticar a "educação positiva" que submete a criança à escravidão e proporá as bases para o estabelecimento de uma nova relação entre o adulto e a criança e, conseqüentemente, entre o professor e o aluno, tendo por finalidade fazer com que este último se sujeite às regras do jogo adulto sem que o perceba, evitando, assim, a perda da espontaneidade, elemento caro à pedagogia deste autor. Instrui ROUSSEAU,

segui um caminho diferente com vosso aluno que ele imagine sempre ser o mestre e que vós os sejais sempre. **Não há sujeição mais perfeita do que a aquela que conserva a aparência da liberdade** (...). A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispondes em relação a ela de tudo que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la como, os agrada? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Sem dúvida não deve ela, fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer. (1973, p. 114) (grifo meu).

Por detrás de tais orientações oculta-se um desejo de controle e de poder absoluto sobre a criança proposto por ROUSSEAU, baseado em critérios de natureza biológica e nada democráticos. Mas, se por um lado o autor vê a criança como um indivíduo tolo e dependente por outro, a crença na "bondade natural do homem" irá fazê-lo privilegiar o tempo da infância, num período de alta mortalidade infantil e desrespeito sem limites à criança. No livro segundo, quando a criança já está na idade de 2 à 12 anos, Rousseau dá as pistas de uma pedagogia natural, escrevendo:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal (...) Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações. Direis que conheceis o valor do tempo e não quereis perde-lo (...) Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro?(1973, p.97)

Certamente, o autor não está aqui defendendo o ócio nem a atividade lúdica da criança, mas sim, valorizando o esforço físico como elemento determinante para atingir a idade da razão. Nesse período, que deve ser longo, **indo até os quinze anos de idade**, a criança deve aprender fora da escola e junto as "coisas" da natureza.

Considerando que, os conteúdos de ensino deveriam ser dosados segundo a idade da criança e vinculados a sua experiência sensível, ROUSSEAU irá criticar então, a escola tradicional, a partir dos seus critérios de "necessidade" e "utilidade", denunciando as exigências de memorização, repetição, o caráter multisseriado das classes (de alunos), e, principalmente a inadequação de tais conteúdos antes que a criança complete quinze anos de idade.

Quanto ao ensino de línguas, além da língua francesa, "Emílio" não aprenderá outra antes que possa viajar.

Surpreender-se-ão com o fato de eu incluir o estudo das línguas entre as inutilidades da educação: cumpre que se lembrem de que só trato aqui dos estudos da primeira infância; e, digam o que quiserem, não creio que até a idade de doze ou quinze anos, à exceção dos prodígios, alguma criança tenha algum dia aprendido realmente duas línguas. (ROUSSEAU, 1973, p.99).

Quanto ao ensino de história ROUSSEAU discordará da maneira como é ensinado e dirá que tais conteúdos não são compatíveis porque não podem ser "representados", e, que as crianças só aprendem o que podem ver e tocar.

Em virtude de um erro ainda mais ridículo, fazem com que estudem história: imaginam que a história está a seu alcance porque é, apenas, uma coletânea de fatos. Mas que se entende por essa palavra fatos? Imagina-se que a relação que determina os fatos históricos seja tão fácil de aprender, que as idéias deles se formem sem dificuldade no espírito das crianças? (...) Se não vedes nas ações dos Homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis na história? Absolutamente nada; e tal **estudo desprovido de interesse não vos dá mais prazer que instrução**. Se quereis apreciar tais ações segundo suas relações morais, tentai fazer com que vossos alunos entendam essas relações e vereis então se a história é da idade deles. (idem, p.101) (grifo meu).

Prosseguindo, quanto ao ensino de geografia ministrado entre quatro paredes, o autor proporá os seguintes procedimentos metodológicos:

Qualquer que seja o estudo, sem a idéia das coisas representadas, os sinais representantes nada são. Circunscrevemos portanto a criança esses sinais, sem nunca fazer com que compreenda as coisas que representam. Pensando ensinar-lhe a descrição da terra, não lhe ensinamos senão a conhecer mapas ensinamo-lhes nomes de cidade, de países, de rios, que ela não concebe existirem senão no papel onde lhe mostram, lembro-me de ter visto algures uma geografia que começava assim: Que é o mundo? Um globo de papelão. Eis precisamente a geografia de uma criança. Ponho como fato real que depois de dois anos de geografia e de cosmografia não há uma só criança de dez anos que, de acordo com as regras recebidas saiba ir de Paris a Saint-Denis.(ROUSSEAU, 1973, p.101) (grifo meu).

ROUSSEAU criticou o ensino dos conteúdos de línguas; história e geografia, embora valorize a aprendizagem deste último em detrimento dos outros dois, por considerá-lo "útil", e, o fará partindo da experiência e da realidade mais próxima do aluno. Segundo ele, "os primeiros pontos de geografia serão a cidade onde mora e a casa de campo do seu pai, depois os lugares intermediários, em seguida os rios da vizinhança, finalmente o aspecto do sol e o modo de se orientar. (...) Se se enganar, deixai-a fazer, não corrigais seus erros, esperai em silêncio que ela esteja em condição de vê-los e de corrigi-los ela própria".(1973, p.179).

A atualidade do pensamento de ROUSSEAU pode ser melhor observada através da sua valorização do mundo dos sentimentos, em detrimento da razão intelectual e

da natureza mais profunda do homem, em contraposição ao artificialismo da vida civilizada, que marcou o movimento romântico no início do século XIX e atravessou o século XX, como uma tendência fortemente ideologizada de ver e pensar o mundo.

Embora as idéias deste filósofo já estivessem presentes no currículo escolar desde meados da década de 30, através de aspectos da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a sua tese da valorização do sentimento, como verdadeiro instrumento de conhecimento, irá a partir da década de 70 seduzir muitos intelectuais, estudantes e professores em função da conjuntura político-social do país, e em conexão com as ideologias (e seus fragmentos) circulantes na sociedade brasileira.

A não-diretividade no processo ensino-aprendizagem; o anti-intelectualismo; o partir da realidade do aluno; a não assimetria na relação professor-aluno; a idéia de criança enquanto um *vir à ser*; a infância como algo inato à criança etc., constituem-se um conjunto de princípios e leis formulados por ROUSSEAU que, ainda hoje, estão presentes no interior das práticas e do pensamento pedagógico brasileiro. Diante do exposto, não seria demais afirmar que Rousseau é o "pai" da pedagogia dos nossos tempos.

2.1.2. Educação e desenvolvimento social: o projeto político-pedagógico de John Dewey.

O norteamericano John DEWEY (1859-1952), discípulo e herdeiro do pragmatismo de Willian JAMES, pode ser considerado um dos mais expressivos pensadores do século XX, particularmente no âmbito do liberalismo. Segundo Anísio TEIXEIRA, ao prefaciar, em 1936, a primeira edição da obra *Democracia e Educação* de DEWEY, avalia a contribuição do pensamento deweyano como sendo muito importante não só ao que se refere à cultura geral mas, principalmente, à "cultura pedagógica", pois considera que a educação, por um lado, "nada mais é que um campo de aplicação dos princípios e fórmulas da cultura geral, por outro lado, não é menos verdade que se essa cultura geral se faz confusa, perplexa e contraditória, em nenhum outro lugar se torna mais indispensável, por isso, a necessidade de clareza e coerência, tão aumentada fica a responsabilidade da educação nesses períodos de crise intelectual". (1979, p.XXIV).

Diferentemente de DURKHEIM, DEWEY não necessitava preocupar-se com a universalização, gratuidade e laicização da escola pública, conquistas já atingidas no contexto histórico em que viveu, produziu e veiculou suas idéias. Uma de suas principais preocupações voltava-se ao entendimento dos elementos constitutivos da relação entre sociedade e educação, mais especificamente entre desenvolvimento social, econômico, democracia e educação na formação do sujeito, articulando, assim, a formulação de uma "teoria da experiência", abrangendo os campos de conhecimento da filosofia, política, sociologia, psicologia, pedagogia, etc.

Em geral a pedagogia de Dewey caracteriza-se: 1. Como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o **"fazer" do educando se torne o momento central da aprendizagem**; 2. Como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3. Como empenha em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto à ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. (CAMBI, 1999, p. 549) (grifo meu).

Para DEWEY a escola é um "meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a freqüentam", deveria acompanhar as transformações pelas quais a sociedade passa, oferecendo situações necessárias para tal desenvolvimento, contribuindo, assim, para o "progresso social".

A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme várias ocasiões. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora. (DEWEY, 1979, p. 20-23) (grifo meu).

Assim, buscando conjugar as "leis do desenvolvimento natural" da criança, a "eficácia social", o "enriquecimento cultural, mental e pessoal" a educação progressivamente vai assumindo sua responsabilidade com o "desenvolvimento social". (Cf. idem, p. 134).

Neste sentido, caberia ao professor dar menos ênfase às técnicas didáticas e mais à garantia das condições necessárias e estimulantes ao desenvolvimento da “experiência”, pois “o material para o pensamento (...) são as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas. (...) *Tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais*”. (DEWEY, 1979, p.172 e p.199) (grifos do autor).

Contudo, a relação pedagógica entre professor e aluno deveria pautar-se democraticamente pelo exercício da cooperação. O professor, segundo DEWEY, é um aluno e o aluno, sem o saber, é um professor. “Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evoluído- a criança - e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos”. (DEWEY, 1973, p.42).

As invenções no âmbito curricular expressas na centralidade do conteúdo programático escolar, na figura do professor e a idéia dos fins da educação como “preparação para o futuro” passam a ser severamente criticadas por DEWEY. **A “vida da criança”, seu processo de aprendizagem, suas reais necessidades e interesses devem ser concebidos como foco da educação escolar.** As descobertas, os conhecimentos adquiridos a partir das experiências vividas pelas próprias crianças no tempo presente, suas produções manuais, intelectuais, artísticas, bem como sua comunicação tornam-se o eixo, segundo o qual a educação deve gravitar.

Nesta perspectiva, DEWEY afirma que "preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade." (1979, p.59) E ainda alerta aqueles interessados em compreender e reorganizar o "mundo escolar" sob outros parâmetros: "devemos evitar e eliminar a ignorância e o combate às particularidades individuais, às fantasias e às experiências pessoais da criança pois, se as crianças se pudessem exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas." (1979, p.45 e 1973, p.45).

Diante do exposto, poder-se-ia acreditar que a escola projetada por DEWEY apresenta, nesta formulação, características democráticas tanto no âmbito didático, quanto da organização administrativa. Porém, segundo CAMBI (1999),

é certo que a esse ousado projeto destinado a conjugar intimamente educação e desenvolvimento social (e intelectual) **não faltaram ásperas críticas**. Os tradicionalistas o acusaram de esvaziar o significado transcendente dos valores e de empobrecer os processos formativos **pela valorização excessiva das atividades manuais**. Os progressistas mais radicais atacaram o próprio papel que Dewey atribui à educação no campo social e político, **declarando-o utópico, e a própria visão da escola como um território neutro da sociedade**, onde se efetua, *in vitro*, o experimento-chave para a sua progressiva democratização, ao passo que ela é, de fato, permeada por todas as contradições sociais, já que ideologicamente conotada, politicamente, dependente e estruturalmente dirigida para operar uma conformação dos indivíduos a regras sociais já estabelecidas. (1999, p.554-555) (grifo meu).

Em contraposição aos pensamentos Rousseauiano, ao escolanovista, em especial ao Deweyano poder-se-ia, ainda, considerar as contribuições da Pedagogia Marxista. CAMBI apresenta, sinteticamente, os aspectos específicos desta pedagogia como sendo os seguintes:

uma conjugação "dialética" entre educação e sociedade, segundo a qual todo o tipo de ideal formativo e de prática formativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômico-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que as governam;

um vínculo, muito estreito entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explicita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária;

a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem a assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas;

o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem "multilateral", libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação;

a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de "conformação" que é próprio de toda educação eficaz. (CAMBI, 1999, p. 555-556) (grifo meu).

Nesta direção, a pedagogia marxista assume o necessário rigor científico, dando importância à teoria no processo de formação humana, negando radicalmente o espontaneísmo e ativismo característicos dos desdobramentos de determinadas proposições pedagógicas filiadas ao pensamento fundado no movimento escolanovista e, particularmente, àqueles herdeiros das formulações elaboradas, por exemplo, por ROUSSEAU ou DEWEY, na medida em que tais teorias eliminam o caráter pluralista da realidade social, em particular as lutas e antagonismos de classe. Vale lembrar que para MARX, a categoria chave para tratar as representações sociais é a "consciência", pois: "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência". (MARX, 1973, p.28-29).

Grosso modo, no Brasil o ideário escolanovista esteve desde sua origem aliado ao processo de organização do sistema público de ensino, com forte influência do pensamento deweyano, apesar da aparente oposição entre católicos e liberais.³³

A expressão *escola nova* pode ser considerada como um determinado tipo de escola ou um modelo didático, ambos pautados em princípios que se contrapõem aos parâmetros tradicionais de organização escolar. "Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social." (LOURENÇO FILHO, 1978:17). Neste sentido, tal expressão, abrange todo o movimento por renovação e *atualização* da escola³⁴ diante das transformações sociais, culturais e científicas que marcaram, especialmente a Europa e os Estados Unidos, entre o final do século XIX e início do século XX.

As primeiras *escolas novas*, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. Também nessa época publicaram-se os trabalhos iniciais de observação experimental da aprendizagem e se fizeram os primeiros ensaios de medida das capacidades mentais e rendimento do trabalho escolar. Em 1889, já os propugnadores do movimento eram suficientemente numerosos para compor uma entidade de caráter internacional, sob o título de *Bureau International des Écoles Nouvelles*. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 24).

³³ Mirian Jorge WARDE em *Liberalismo e Educação* (1984) oferece os elementos necessários para que se compreenda o liberalismo escolanovista na historiografia da educação brasileira, especialmente a importância do pensamento de DEWEY, no que se refere a relação ideologia e educação.

³⁴ Segundo SINGER em *República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência* "Um dos pioneiros desse movimento foi justamente o fundador de uma primeira escola democrática Leon Tolstoi, que dirigiu a escola de Yásmaia - Poliana, na Rússia no final da década de 1850". (1997, p.16) Este movimento, apesar de sua origem comum ao surgimento da escolas democráticas, desdobrou-se em uma direção diversa, atendendo as demandas estruturais da sociedade capitalista, unindo escola e trabalho em uma mesma racionalidade.

No século seguinte a demanda por mudança social exigiu, novas definições das finalidades educativas e de suas instituições estabelecendo o papel social da escola, principalmente, como instrumento de preservação da paz.

Em ensaios, revisão de doutrinas e elaboração de teorias, expandiam-se as idéias renovadoras, quando em agosto de 1914 irrompeu a guerra entre as grandes nações da Europa, logo alastrada por esse continente, a América e a Ásia. (...) **Vivia-se então num mundo aparentemente calmo, de contínuo progresso nas ciências, letras e artes e seguro desenvolvimento técnico. Não se podia acreditar que as mais cultas nações da Europa viessem a empenhar-se em luta de extermínio.**(...) Os efeitos do grande conflito imprimiram maior intensidade e velocidade ao processo de *mudança social*. Deram ao mundo a consciência de maior e necessária dependência entre povos e nações e, sobretudo, que **seria necessário rever os princípios da educação e suas instituições, para que estas, difundindo-se, visassem à preservação da paz.** (LOURENÇO FILHO, 1978, p.25) (grifo meu).

Nos anais da *V Conferência Mundial da Escola Nova*, reunida em Elsenaur, na Dinamarca, em 1929, sobressaem duas características fundamentais deste movimento:

reforma estritamente técnica do trabalho escolar, a desprender-se do empirismo e da rotina, mediante melhor conhecimento das crianças e jovens, e redireção dos objetivos com crescente consciência da necessidade de ajustamento das novas gerações às expressões de vida de seu grupo. **Certo sentido vitalista dominava o primeiro; entendia-se que o desenvolvimento natural dos discípulos devesse orientar os rumos da escola.** (idem, p. 26). (grifo meu).

Desse modo, a escola muda o seu foco de atuação, ao invés de estar centrada nos conteúdos programáticos pré-estabelecidos, na figura central do professor no processo ensino-aprendizagem, passa centrar-se nos interesses e descobertas da criança, concebida como *sujeito* do processo ensino-aprendizagem, o que impõe ao professor a apreensão de

suas necessidades e capacidades. Assim a "natureza infantil" é concebida como eixo da atividade da criança, que por sua vez estrutura e organiza a vida escolar. Tais idéias vão exigir um esvaziamento do caráter político da ação educativa promovendo na prática a profunda "falta de sentido" das "tarefas" e dos "deveres" escolares da escola atual. "A criança careceria crescer sem interferência das idéias dos pais, da igreja, de qualquer organização política, local ou nacional: dever-se-ia realizar um esforço tendente a depurar a educação de maior sentido político." (ibid., p.28)

A tendência ideológica que privilegia a "experiência do vivido" e sua conseqüente subjetividade, aparece radicalizada no trabalho político-pedagógico dos movimentos sociais do início da década de 70, através da influência das idéias de Paulo Freire e de setores da Igreja vinculados a Renovação Católica a partir do Concílio Vaticano II, que permitiu levantar objeções ao autoritarismo tradicionalmente reinante nesta instituição.³⁵

A idéia de que o conhecimento não deve ser transmitido, mas resulta de uma "vivência" subordinada a uma atuação político-pedagógico, e de que esta ação deve servir imediatamente à compreensão do vivido, não só penetrou os programas de educação popular existentes no Brasil, desde o final da década de 50, mas transformou-se na fundamentação da prática política dos atuais movimentos sociais.

³⁵ - Para um estudo mais aprofundado sobre a questão consultar, PAIVA (1984, p. 227-266). Sobre uma análise das bases populistas de tal ideário e correspondentes práticas sociais, conferir QUINTEIRO, Jucirema. *Lages: a força do povo: mas o que foi mesmo esta experiência*. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de MESTRADO, 1990.

Tal ideologia populista³⁶ foi interpretada e traduzida por agentes dos movimentos sociais que buscavam a auto-gestão pedagógica, tendo como características principais o questionamento da relação tradicional professor-aluno (agente-base) e da exposição como método de ensino, incluindo a defesa das atividades pedagógicas em que o aluno não seja o "objeto" do processo de aprendizagem, mas sim o seu sujeito.

Esta versão do populismo pedagógico no Brasil ultrapassou às práticas sociais dos agentes dos movimentos populares chegando às universidades com a mesma intensidade, especialmente, nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas).

³⁶ A conceituação de populismo apresentada pela bibliografia anglo-saxã, define melhor os aspectos ideológicos sobre os quais nos referimos, isto é, um tipo particular de cultura política que combinaria a "pregação da supremacia da vontade do povo", da "participação popular" e o "culto das pessoas simples, acompanhado da hostilidade aos endinheirados". (Cf. PAIVA, 1984)

2.2. "O processo de democratização do ensino" e suas contradições.

O imaginário social a respeito da escola pública tende a vê-la como deteriorada, tomando como modelo ideal abstrato uma escola que teria existido no passado. A escola primária pública que emergiu da reforma Fernando de Azevedo de 1928 e implantada por Anísio Teixeira no início dos anos 30, com seus pequenos prédios e professoras provenientes do Instituto de Educação que percorriam toda a cidade - moças jovens, de classe média, imbuídas de uma cultura escolar a ser transmitida, orgulhosas de sua profissão, com elevado status profissional - levavam o que Bourdieu chamaria de "arbitrário cultural" à uma parcela da população que lograva entrar e, em alguns casos, permanecer na escola. (PAIVA et. al. 1998c, p. 52-53).

Contudo, para a surpresa de muitos, neste período os índices de repetência, reprovação e abandono também eram elevados e

"o próprio Anísio Teixeira mostrou ao Brasil o absurdo seletivo de sua pirâmide educacional. Esta escola assumiu, entre os anos 30 e 50, sua feição "perene": nela sobreviviam os melhores, aprendia-se pelos métodos tradicionais, ordenava-se a letra através da caligrafia, transmitiam-se normas de conduta e disciplina, hábitos de higiene e comportamento social, incentivava-se a leitura. Aquela pequena escola contava com pessoal de secretaria, inspetores, porteiros; nelas as diretoras eram respeitadas pelo corpo de professores, funcionários e alunos". (PAIVA, 1998c, p. 53).

A partir dos anos 80, de forma mais intensa, o ensino fundamental vem sendo apontado, em todo o mundo, como base para o desenvolvimento dos povos, como núcleo de conhecimentos elementares que cada vez mais são demandados pela sociedade nesta virada de milênio. "Como muitos países o Brasil participou da grande revolução educacional que caracterizou os 50 anos pós-guerra e que levou oportunidades educacionais

a conjuntos populacionais cada vez mais numerosos por um número cada vez maior de anos". (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p.7-8).

Vale lembrar que, tal universalização das oportunidades educacionais foi gradativamente desintegrando a escola tradicional, embora atendendo a uma clientela seleta em pequenos prédios, onde os "alunos recitavam poesias" e os professores possuíam autoridade, "um simples olhar" já era o bastante para "impor respeito aos alunos". Esta escola tradicional foi transformando-se numa massificada escola popular, chegando à atender mais de 1.000 crianças, alunos do ensino fundamental, através de prédios arquitetonicamente planejados. Especialmente, nas grandes cidades, quase todos os prédios tem o formato de uma grande caixa, alta e quadrada, que somada à falta de manutenção e à *violência escolar*, assemelha-se a um presídio, aos olhos de um dos *testemunhos infantis*, apresentados mais adiante.³⁷

Esta ampliação, certamente, é resultado das mudanças ocorridas no campo educacional tanto no plano das idéias e das práticas pedagógicas, quanto no plano das transformações ocorridas no mundo do trabalho e de seus reflexos sobre o cotidiano escolar. Importa salientar que tais conceitos, escola tradicional e escola popular de massa, devem ser entendidos como "constructos que, resultam da observação do cotidiano escolar,

³⁷ Para uma caracterização dos extremos da "escola tradicional" e da "escola popular de massa", vide excertos do longo artigo, de PAIVA et. al. (1998c, p. 44-99), resultado de um estudo sócio-etnográfico realizado em três escolas da rede de ensino público do Rio de Janeiro, que "tomou em consideração a imagem congelada da Escola Tradicional frequentemente associada aos 'velhos bons tempos', indagando em que medida aquela escola havia-se deteriorado e eventualmente desaparecido e a que outra escola ela teria dado lugar (...). Tendo tais questões como pano de fundo os pesquisadores acompanharam o cotidiano das três escolas objeto da pesquisa. (...) Diferenças e semelhanças foram mapeadas, o que permitiu caracterizar a escola a partir de dois conceitos que emergiram do próprio trabalho empírico: o de Escola Tradicional e o de Escola Popular de Massa (EPM). Alguns dos aspectos relativos as representações sociais dos alunos entrevistados por esta pesquisa, serão tratados com destaque no Capítulo IV.

por um lado exacerbam suas características para tomá-lo abstrato e típico-ideal e por outro se situa aquém da riqueza apresentada pelo dia-a-dia da escola". (ibid., p. 53-54)

Em 50 anos o sistema de ensino fundamental multiplicou por 10 seu número de matrículas iniciais, saltando de 3,3 milhões em 1945 para cerca de 33 milhões em 1995, num período em que a população não chegou a multiplicar-se por 4. Foi neste mesmo movimento que também transformamos a **escola tradicional**, reproduzida nos moldes das reformas dos anos 20 e em especial da de 1928 no Distrito Federal até os anos 60, na **escola de massa** que chega hoje aos mais escondidos rincões de pequenas e médias cidades e das grandes metrópoles. (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, P.8) (grifo meu).

Neste sentido a pergunta básica a ser respondida é:

quais são as implicações desta revolução democrática silenciosa. **Em que se distingue esta escola de massa da escola tradicional** da qual muitos são saudosos e que a faz parecer aos mais velhos como deteriorada e aos mais jovens como incapaz de suprir suas necessidades. **Que funções preenchia a escola tradicional, multiplicada quando a maioria da população se encontrava no campo e que nas cidades atendia as camadas médias, e que funções preenche hoje esta escola que invadiu as áreas pobres e foi invadida por uma população que lhe era estranha e distante: o aluno verdadeiramente pobre?** (ibid., p.8) (grifo meu).

A escola pública dos nossos tempos tem muito pouco em comum com a escola tradicional que está no imaginário social sendo tal fenômeno possível de ser constatado até mesmo a olhos nus. Mas o fracasso da escola não está estampado só na deteriorização da sua imagem de escola tradicional. Ele se materializa na **"banalização e desvalorização de práticas características da cultura escolar, bem como a desritualização e perda de**

sentido da simbolização do espaço escolar e suas práticas tradicionais". (ibid., p.56)
(grifo meu).

Embora a massificação da escola, não seja uma conseqüência necessária do processo de democratização do ensino, tal fenômeno, sem dúvida alguma, é resultado de políticas sustentadas em reformas pedagógicas sucessivas pautadas pela descontinuidade, pela redução de salários e de quadros, pelo conseqüente despreparo dos docentes, "em um período em que a vida urbana tornou-se mais violenta, em que as funções sociais da escola se modificaram, e no qual os padrões de comportamento se alteraram profundamente". (PAIVA et al., 1998c, p.52).

Obviamente, ninguém duvida da importância de conquistas alcançadas, nas últimas décadas, entretanto, se por um lado, o sistema de ensino se expandiu ampliando o número de vagas disponíveis, por outro, a pesquisa em pauta indica, que, os altos índices de repetência e evasão mantiveram-se constantes durante todo o período, o que prova que não houve mudanças significativas em seus níveis de eficiência, isto é, na garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino. Por esta razão, é possível afirmar que tal universalização é numérica e teórica, uma vez que tais vagas nem sempre estão à disposição da criança, aluno do ensino fundamental. Ao fim e ao cabo, tal universalização é resultado de uma política sem investimentos adequados.

A expansão física da rede nacional de ensino que permitiu o acesso a milhares de crianças não foi acompanhada por uma política de formação, capaz de assegurar não apenas o direito à escola, mas sobretudo, o direito à permanência e à qualidade do ensino público. Por que isto ocorreu e, em quais condições, é o que precisamos saber para

compreender , entre outros aspectos, o modo como se realizou a passagem de uma escola tradicional para uma emergente escola popular de massa, neste país.

Observe-se, ainda, que em cada formação histórico- cultural, esta passagem da escola tradicional para a escola de massa, adquire e assume características próprias. Neste sentido, dois exemplos merecem ser, aqui, destacados. Um destes exemplos, é o Brasil, cujo processo de universalização das oportunidades educacionais, como afirmado anteriormente, foi interpretado e traduzido para a prática em uma escola pública para os pobres, de tal modo, que a "infância pobre" e o fracasso escolar manifestam-se de forma indissociável, constituindo-se em um problema social aparentemente insuperável. O outro, é o da França, onde a massificação escolar logrou alguns benefícios ao romper com a segmentação do sistema que, mantinha um tipo de escola para cada tipo de público, mesmo que se precise admitir que a escola única tenha passado a funcionar como um "mercado", no qual concorrem grupos sociais, áreas de estudo e estabelecimentos.³⁸

³⁸ Sobre as mutações que o sistema de ensino francês vem sofrendo frente ao chamado processo de desinstitucionalização, no qual cada vez mais os atores são obrigados a construir por si mesmos os sentidos de suas experiências, consultar o artigo de François DUBET (1998).

2.3. Fracasso escolar e "cultura da repetência": uma reflexão sobre a escola como lugar da infância.

Em que pesem as razões freqüentemente alegadas pela maioria dos professores de que os alunos "reprovam" na escola por carências sociais e "falta de base" e, ainda, de que a reprovação constitui-se uma "sacudidela" para que o aluno possa se tornar mais responsável no ano seguinte, o fenômeno da repetência, neste país, é tão grave que tais justificativas parecem ser insuficientes. Sabemos que os altos índices de repetência escolar atingem todos os países periféricos, com incidência maior na América Latina, sendo o Brasil, o país onde estes se apresentam como os mais elevados, ao lado da Guatemala, da Bolívia e da Colômbia. Esta informação está contida no Relatório "Situação Mundial da Infância-1999", elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Além disto, os estudos recentes, indicam que a evasão não está, primordialmente, vinculada às precárias condições de vida das famílias dos escolares, mas, na maioria das vezes, trata-se de uma consequência das sucessivas reprovações, manifestando-se, principalmente, pelo abandono do ano letivo, nos últimos meses, quando o aluno (a) percebe (sente) que não será aprovado.³⁹

A crença de que a repetência possa ser um instrumento eficaz de recuperação da aprendizagem, fortemente arraigada entre os professores, tem na prática provocado uma

39 Entre a bibliografia existente no Brasil sobre a questão da repetência e evasão escolar dois artigos podem ser destacados por tratarem-se de pesquisa de caráter sócio etnográfico mas, principalmente, pela profundidade e a abrangência de suas análises. São eles:- PAIVA, Vanilda et al (1998). "Revolução Educacional e Contradições da Massificação do Ensino". Paiva, Vanilda (1998). Considerações Sobre Três Pesquisas Realizadas em Escolas Brasileiras.

perda anual de mais de 25% do total de alunos matriculados no ensino fundamental. Segundo Sérgio Costa RIBEIRO,⁴⁰ "a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é metade da de um aluno novo na série". Pode-se evidenciar o caráter perverso desta crença principalmente, diante das características sócio-econômicos da criança-multirrepetente que, freqüentemente, mora em casas precárias e longe da escola. Como afirmou Maria Helena Souza PATTO no Colóquio sobre as Classes de Aceleração, realizado em 08/09/1997, na PUC/SP,

há, sobretudo, uma profunda inimizade dos professores por alunos e seus familiares, tidos como responsáveis pelas dificuldades de ensino-aprendizagem. Responsabilização realizada também por uma psicologia que naturaliza o social e que tem ido na mesma direção do preconceito social contra os pobres, vistos como "coisas" incapazes. (COLÓQUIO SOBRE PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO, 1998, p. 35) (grifo meu).

Segundo as pesquisas citadas anteriormente, muitas vezes a reprovação resulta de antipatias dos professores pelos alunos construídas nos primeiros dias de aula convertendo-se, na prática, em ações persecutórias. Observa-se, pois, que a crença na repetência está mais associada à indisciplina, à bagunça, ao não cumprimento das normas escolares, à falta de higiene dos alunos, às questões de caráter moral e, menos àquelas vinculadas à aquisição de conhecimentos. Isto reforça a tese de que o fenômeno da repetência é uma invenção da escola e, ao mesmo tempo, reitera a hipótese de que "o autoritarismo que permeia esta sociedade manifesta-se na escola também através de certa tendência a cultivar a reprovação, podendo ser melhor observada - em especial - mediante

40. RIBEIRO, Sérgio Costa (1993). A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.84.

os chamados Conselhos de Classes, onde se decide a respeito da aprovação ou reprovação dos alunos". (PAIVA, et. al., 1998, p.94).

Por isto, a definição de qualquer projeto educacional implica no conhecimento prévio sobre a qual a criança se destina e, também, em acreditar que a escola possa mudar. Neste sentido, antes de nos atermos à alguns elementos constitutivos de tal projeto, vale tecer considerações sobre os aspectos político-pedagógicos do *Plano de Reforma Educacional*, concebido por um grupo de intelectuais em meados da década de 40, levado a cabo, inicialmente, por Paul LANGEVIN (1872-1962) sendo mais tarde, com sua morte, presidido por Henri WALLON. Em 19 de junho de 1947, WALLON submeteu o *Plano* ao ministro da Educação Nacional da França, e conferiu ao projeto o significado de ruptura com o passado e de perspectiva para "a formação do homem novo", integrado na humanidade por meio de uma educação nacional. "O novo plano de estudos põe como princípio que o fim da educação é servir simultaneamente os interesses superiores da comunidade e de cada um de seus membros". Conforme preconiza WALLON a obrigatoriedade da educação deve ir até os dezoito anos de idade, "mas **ninguém pode ver-se impedido de continuar sua formação por qualquer razão social ou legal e muito menos por incapacidade econômica individual ou familiar**". (cf. MERANI, 1977, p. 151-152) (grifo meu).

Para vencer tais metas o *Plano* previu a transformação radical da estrutura escolar. "Uma elevação contínua do nível cultural e econômico, a formação cívica, moral e humana da criança e preconiza uma pedagogia nova, baseada na elevação do trabalho e do

pensamento, da inteligência prática e da reflexiva, sem distinção de tarefas manuais e intelectuais no interior das práticas escolares". (ibid., p.152).

Finalmente, foram quatro os princípios gerais que sustentaram este *Plano de Reforma*. O primeiro, é o princípio de justiça que, entre outros aspectos, privilegia a educação para a criança, cujo único empecilho para que tal princípio se realize é esta apresentar limitações vinculadas às suas próprias aptidões. O segundo, refere-se à igualdade entre trabalho manual e intelectual, contrariando qualquer hierarquia entre capacidades distintas. A orientação escolar e, posteriormente, a orientação profissional constituem-se no terceiro princípio. A orientação profissional baseada nas necessidades da produção "é substituída pela orientação do indivíduo, segundo os fins da formação e harmonização humana do ser em questão."(ibid., p.153-154). O quarto e último princípio, volta-se para a necessidade da cultura geral no processo de formação.

Ciente, de que o fenômeno do fracasso escolar não é uma consequência necessária da democratização e, de que o nível de riqueza social e sua distribuição são determinantes da escola e do aproveitamento que podemos ter desta, é que ainda acredito na função histórica da escola, na sua potencialidade emancipadora. Considerando o proposto pela *Carta do Rio de Janeiro pela renovação do ensino fundamental* (1998), inspirando-se nos quatro princípios que nortearam a elaboração do *Plano de Reforma*, apresentado por WALLON, e principalmente as expectativas manifestadas pelas crianças, alunos do ensino fundamental, faz-se necessário mudar a escola tanto na sua aparência, quanto na sua essência, abordando tal fenômeno sob outros parâmetros.

Um primeiro, seria resgatar o valor social da escola enquanto,

um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas posições e competências que não são do mesmo tipo do que (as crianças) teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. **Aqui se obtém respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais 'universal' possível** isto é, também a menos "concreta" a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitados pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993, p.169) (grifo meu).

Pois, "educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura". (FORQUIN, 1993:167-68). O entendimento de cultura como "mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo" (FORQUIN, 1993, p.167-168).

A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização, vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades, permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo. No entanto, como afirma

ARENDT(1972, p. 238), "a escola não é de modo algum o mundo, e não deve fingir sê-lo", pois, esta tem um modo próprio de constituir-se.

A escola é também um **mundo social**, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta **cultura da escola** (no sentido em que se pode também falar da **cultura da oficina** ou da **cultura da prisão**) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por **cultura escolar**, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, **normalizados, rotinizados**, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p.167) (grifo do autor)

É certo que a escola brasileira atualmente encontra-se bastante distante de sua função histórica, por isto, é urgente arrancar a *cultura escolar* do canto da parede em que foi espremida e fazê-la enfrentar a realidade que está em seu entorno, pois, insiste FORQUIN,

ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura - no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano, e que constitui como que sua segunda matriz. (1993, p.167-168) (grifo meu).

Tendo a escola um papel particular e ao mesmo tempo fundamental a desempenhar na história da sociedade moderna, conseqüentemente as relações sociais aí

estabelecidas, devem ser também, redefinidas. Nesta perspectiva, um segundo parâmetro volta-se à superação do tipo de relação que se estabelece entre a professora e o (a) aluno (a), que vem se caracterizando por uma *cultura* responsável pela expulsão de milhares de crianças, pois, "fundada em mitos, preconceitos, hábitos rotineiros, segregadores - enfim, crenças travestidas de conhecimentos científicos. É comum no discurso das professoras o argumento de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, imaturas, negros, nordestinos, não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, e as mães trabalham fora". (MOYSÉS e COLLARES, 1993, p.12).

Este conjunto de valores revela o caráter marcadamente ideológico das representações que a professora tem sobre as crianças, alunos do ensino fundamental manifestando, entre outros aspectos, uma concepção idílico e idealista de criança, que influencia e caracteriza a prática pedagógica.

Romper com esta *cultura* produzida socialmente, exige, uma mudança de mentalidade direcionada à tomada de uma consciência de classe, que permita à professora compreender-se enquanto ser social, buscando ultrapassar os limites do senso-comum que configuram tal *cultura* e, concomitantemente, alterar tanto as suas relações de trabalho, quanto as condições objetivas da prática educativa. Este processo a levará a considerar a criança como um ser histórico, concreto, determinado pelo contexto das relações sociais de produção da existência humana, tal como ela mesma o é.

Urge, portanto, que se valorize o professor através de salários mais justos e dignos, prepará-lo para trabalhar com a criança enquanto sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam

subtrair sua auto-estima e dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolar no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente, transformar a escola em um lugar agradável, onde a criança goste de ir e ficar não só por dever, mas também, porque pode ser muito divertido e prazeroso - é o desafio do presente. Isto adquire importância ainda maior se for considerado as especificidades deste país, possuidor de uma diversidade étnica e cultural fantástica.

Neste sentido, vejamos o que sugerem as pesquisas educacionais que tem eleito a criança, aluno do ensino fundamental, como o objeto de seus estudos e reflexões. Afinal, quais os alcances e limites que tais pesquisas apresentam?

Capítulo III

A criança como objeto da pesquisa educacional: tendências dilemas e perspectivas*

Para além da técnica, o sentido geral da reflexibilidade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.

SARMENTO & PINTO

Depois de *As Trocinhas do Bom Retiro* de Florestan Fernandes, os estudos sobre as *culturas infantis* parecem não terem evoluído como se poderia supor. Muito pelo contrário, este tipo de estudo parece que ficou imobilizado no campo das ciências sociais aplicadas à educação. É por isto que se pode afirmar que se conhece mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sua história e sua condição de *criança sem infância*, como já afirmou MARTINS (1993), e, pouco sobre a infância, como construção cultural, sobre as suas bases filosóficas, ideológicas, políticas e culturais. Além disto, ressalta-se que as relações de poder entre o adulto e a criança, tema elementar para a

* O título proposto para este capítulo III sintetiza uma necessidade colocada pela própria pesquisa. Entretanto, se comparado ao seu alcance filosófico e teórico, corre o risco de parecer pretensioso. O fato é que, tal formulação é resultado dos caminhos e (des)caminhos desta pesquisa, especialmente, no que tange as características do objeto de investigação (relação Infância e escola), e da revisão bibliográfica realizada que acabou demandando mais tempo que o habitual, e, também, na definição e elaboração dos procedimentos metodológicos adotados. Este texto é expressão das dificuldades encontradas no percurso da pesquisa mas que acabou virando, corpo do trabalho, um texto fundamental, porque traz elementos para o debate sobre as tendências, os dilemas e as perspectivas na pesquisa com crianças, alunos do ensino fundamental.

compreensão das *culturas infantis*, ainda estão por serem estudadas, tanto local quanto internacionalmente.

Para os autores, Manuel Jacinto SARMENTO e Manuel PINTO, do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal), o uso e recolha da voz da criança é condição fundamental no conhecimento das *culturas infantis*. Entretanto, tais autores e organizadores da coletânea de textos intitulada *As crianças - contextos e identidades* (1997), alertam para as armadilhas deste tipo de campo de pesquisa e para alguns dos seus pressupostos teórico-metodológicos oferecendo "pistas" para o estabelecimento da relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Escrevem eles: "o que especifica esse campo de estudos emergente sobre as crianças é a focalização que se adopta, e, por consequencia, o conjunto de orientações metodológicas congruentes. **Essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância**". Essencialmente, continuam os autores, isto significa "duas coisas" na seguinte ordem:

Uma primeira, que **o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto de pesquisa**, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que **as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças**, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitoração reflexiva". (ibid., 1997, p. 24) (grifo meu).

Mas, para além da recolha da voz da criança e dos procedimentos utilizados para tal, o que se persegue é uma "autonomia conceptual" que "supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância". (ibid., 1997, p. 26).

No Brasil, os estudos sobre a infância e a educação apresentam uma produção ampla e variada, centrada por uma visão adultocêntrica. É, ainda, um campo de investigação em construção, pouco definido, apesar de suas quase quatro décadas de existência. E isto, ocorre tanto aqui quanto no exterior.

Como foi possível perceber, nos capítulos anteriores, demorou muito tempo para que as Ciências da Educação focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda, para que os pesquisadores centrassem suas análises nas relações entre a criança e a escola tendo como eixos de suas investigações o registro das "falas" de crianças, alunos do ensino fundamental, buscando interpretar suas representações de mundo, objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando frente a esta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado, anteriormente, os estudos são raros.

Isto posto, é possível reafirmar que no campo das Ciências Humanas e Sociais os estudos sobre a criança e a infância não têm merecido, por parte dos pesquisadores, ao longo de todo este século, uma atenção mais regular e sistemática. Ao que tudo indica, há ainda, resistência por parte dos cientistas sociais em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Além disto, a produção existente encontra-se marcada por perspectivas de análises e de trabalhos de campo diversificados, refletindo interesses e tendências variadas que exigem a realização de **"um amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil**, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir

resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto as (muitas) lacunas ainda existentes". (KRAMER, 1996,p.27) (grifo meu).

Embora exista este hiato na produção do conhecimento sobre a infância e educação, há que se reconhecer que o esforço empreendido por alguns pesquisadores, nas últimas décadas, tem contribuído, como já afirmou KRAMER, para "forjar outro olhar a infância, e não apenas sobre ela". (idem. p.26).

Antes de abordar quais tem sido as tendências, temas, orientações e resultados das pesquisas no campo da relação entre infância e escola⁴¹, importa destacar, desde logo, um dos dilemas de caráter metodológico identificado no decorrer desta pesquisa.

Resultado de um debate ocorrido há 20 anos sobre o "uso e abuso da criança como sujeito da pesquisa", realizado pela Fundação Carlos Chagas(1979)⁴², sob o título *Implicações Éticas Provenientes da Utilização de Crianças como Sujeito de Pesquisa*, tal evento configura-se como um dos raros momentos de manifestação teórica e pública sobre o assunto. Registre-se que o ano de 1979, período de realização do evento, vivia-se sob um clima de lutas por liberdades democráticas, campanha pela anistia política, decorrentes dos anos de "chumbo" da ditadura militar e ainda, que este foi o Ano Internacional da Criança eleito pela UNESCO.

Tendo como participantes pesquisadores provenientes de diversas áreas do conhecimento e de campos de atuação profissional distintos, tal evento reuniu profissionais

⁴¹ Cabe esclarecer aqui que não pretendo realizar o "estado da arte" sobre infância e educação no Brasil, mesmo reconhecendo-o tão urgente, importante e necessário como já escreveu KRAMER (1996). Entendo que esta não é uma tarefa para ser realizada por um só pesquisador, tampouco que esta possa ser restrita a uma pesquisa desta natureza. O que se pretende é traçar um panorama da produção sobre a relação entre infância e escola, mesmo que insuficiente e genérico, porém, orientador deste e, quem sabe, de outros estudos.

⁴² Conferir CADERNOS DE PESQUISA nº 31, 1979.

de diferentes formações acadêmicas: psicólogos, pediatra, antropólogos e sociólogos, incluindo, também, até aquele que atua junto à pesquisa de mercado, na qual criança é objeto privilegiado de propaganda, publicidade, e, principalmente, consumidora dos inúmeros produtos comerciais. A sistemática utilizada pelos organizadores do Debate consistiu em registrar os comentários dos participantes depois destes terem recebido previamente um elenco de questões concernentes ao problema e pertinentes à "bibliografia especializada". Os problemas apresentados foram: "o que seria abuso na utilização da criança como sujeito de pesquisa. Formas e exemplos". E, considerando que "a legitimidade na utilização de pessoas em pesquisa provenha de **consentimento com conhecimento de causa (consentimento consciente)** quem dá este consentimento para a criança participar de pesquisas tanto científicas, acadêmicas ou de mercado quanto de atividades relacionadas ao campo da publicidade? (Cf. Idem., 1979, p. 18) (grifo do autor).

Grosso modo, o resultado de tal debate foi o seguinte: até aquele momento nenhum dos participantes havia refletido com profundidade sobre "as implicações éticas" do fenômeno da criança enquanto "sujeito de pesquisa" e foram poucos os que em suas respostas abordaram as bases históricas, filosóficas, políticas e ideológicas subjacentes a relação entre o sujeito e objeto da pesquisa. As questões relativas aos mundos sociais e culturais da infância foram raramente mencionadas.

Neste mesmo ano e mesma publicação encontra-se também um estudo realizado por COPIT & PATTO que buscam compreender como a criança é concebida como objeto de pesquisas no campo da Psicologia. Desta investigação concluem, principalmente, que na pesquisa psicológica "a criança não é focalizada em sua condição de sujeito psicológico";

não se estuda a infância, aborda-se o desenvolvimento da criança, concebida como "um ser a-histórico", não a concebem como um ser que constitui e é constituído por relações sociais, que é prole de uma classe social. Assim, como não há *olhares* inocentes tampouco ciência neutra impermeável às ideologias, valores sociais e políticos, "a criança coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa neutralidade científica, é um objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos dos grupos que detêm o poder." (1979, p.09).

Os estudos e debates sobre a relação entre sujeito e objeto de pesquisa parece constituir-se em um tabu entre os pesquisadores que atuam no campo da educação e que fazem das crianças os *depoentes* centrais de suas investigações. Por um lado, as ciências sociais teimam em desconhecer os *testemunhos infantis*, por outro, no âmbito da pesquisa educacional, há uma rejeição expressa em eleger a criança enquanto *objeto* de estudo e, em contrapartida, uma supervalorização desta como *sujeito* de pesquisa. Os defensores desta última posição parecem considerarem um desrespeito o fato da criança poder ser vista como *objeto* da pesquisa. Dizem que a criança é *sujeito* ativo e não uma "coisa" que se toma para investigar. Parece que o problema está no *modo de conceber* a criança e de *olhar a infância*. Em tempo, observe que o debate *Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa*, que tratou, especialmente, do uso de crianças como *objeto* de investigação, traz em seu próprio título a expressão *sujeito de pesquisa*. O fato é que se desconhece a explicação para tal fenômeno.

Na literatura investigada pode-se constatar que a produção de textos e a realização de debates desta natureza, também, parecem ter se estagnado.

O longo levantamento realizado na busca de construir o *olhar* a infância e a escola mediante produção bibliográfica e cultural existente, abrangeu desde ler livros, incluindo obras de literatura infantil, artigos, dissertações, teses, relatórios de pesquisas e documentos oficiais até visitar exposições fotográficas, de pinturas, de gravuras, de desenhos, e assistir filmes cinematográficos e vídeos. Este levantamento, permitiu, por um lado, constatar o crescente e atual interesse por estudos sobre infância e educação, mais precisamente, nas décadas de 80 e 90, e por outro lado, vislumbrar as suas múltiplas dimensões. Embora façam parte importante da construção do *olhar a infância* os textos relacionados com os temas família, lazer, jogo, brinquedo e brincadeira, não foram incluídos neste momento por entender que possuem características distintas e específicas.

Participar do processo de construção dos "faróis de análise" para o exame das relações entre a infância e a escola foi extremamente importante e estimulador, porque aquilo que parecia caótico na revisão bibliográfica sobre a infância e a educação, possibilitou a releitura de vários textos, bem como, a realização de novas leituras e uma organização temática da produção existente, que certamente, constituem "faróis" possíveis de esclarecimentos sobre o fenômeno. Devo esclarecer, contudo, que não tenho a pretensão de analisar todos os trabalhos aqui mencionados, apenas cataloguei-os utilizando como critério os temas e problemas que envolvem as relações entre infância, criança, escola, *culturas infantis e representações sociais*.

O presente capítulo tem por objetivo, portanto, auxiliar interessados que estão tomando contato inicial com o tema específico, e discutir alguns aspectos que, do ponto de

vista metodológico, merecem ser problematizados, especialmente na realização de pesquisas junto às crianças, alunos do ensino fundamental.

A descrição do quadro, a seguir, é uma seleção detalhada sobre os aspectos que envolvem a referida questão e que foram extraídas do denominado "Listão".

QUADRO I

Período	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	Total	Obs.
Produção									
Relatórios	01				01	04	08	14	
Teses						01	09	10	
Dissertações						04	12	16	
Livros			03		20	24	94	141	
Artigos em Periódicos					05	18	31	54	
Docs Oficiais							19	19	
Total								254	

Observação: Verificar referências completas no ANEXO I - "Listão".

Este levantamento, constitui-se uma primeira aproximação e uma leitura sobre o assunto. O que se pode afirmar, no presente, é que tentar apreender os elementos que constituem o *olhar* a relação entre infância e escola, respeitando o ponto de vista da criança, aluno do ensino fundamental, é ainda, um grande desafio e um longo caminho a ser percorrido.

3.1. Tipo de publicação e tendências da produção sobre a relação infância e escola.

Atenta aos limites que impõem uma classificação e aos riscos de fazer certos "enquadramentos" teórico-metodológicos, o que se busca é compreender o fenômeno em estudo e contribuir para a construção dos "faróis de análise" sobre a infância e a escola. Isto posto, é sempre oportuno esclarecer que não se trata de um balanço da produção brasileira sobre o assunto. Lamentavelmente, esta necessidade não se colocou logo no início desta pesquisa, mesmo diante das dificuldades já apresentadas em definir e delimitar o problema em estudo. O que se apresenta aqui, portanto, é uma determinada organização dos inúmeros e distintos âmbitos da pesquisa, visando traçar um panorama da produção sobre infância e escola de modo amplo e genérico, porém, focalizando alguns aspectos e elementos que podem vir a contribuir para a compreensão de tal relação.

Os relatórios, as teses e as dissertações aqui listadas, encontram-se mais próximas do tema infância e escola, isto é, tratam das condições sociais da criança e da infância e, ainda, buscam interpretar suas representações sociais em diversos lugares e espaços distintos. Ao passo que as demais publicações tratam a relação entre infância e escola, de modo a privilegiar seus aspectos históricos, filosóficos e ideológicos.

São quatorze os relatórios que abordam a situação da criança e da infância brasileira e ainda sobre a condição desta na escola pública. Um dos relatórios foi elaborado em 1939, por Sabóia LIMA e um segundo, produzido pelo CEBRAP, em 1972, quatro décadas após, parecem constituir-se em marcos do ponto de vista do diagnóstico da

situação da "infância desamparada" no Brasil. Outros três relatórios - IUPERJ (1988); IBGE-UNICEF (1988), ALVES (1989); e um indicador de dados - CRIANÇAS E ADOLESCENTES (1989) - foram elaborados na década de 80, tratando, especificamente, das questões referentes à "criança pobre", "menores" e "meninos em situação de rua", que constituíam os grandes temas de pesquisa neste período. Já na década de 90 mais oito trabalhos foram produzidos, sendo: quatro relatórios - O TRABALHO E A RUA (1991), UNICEF (1996), CCLF (1998) e IEC (1999)-, um banco de dados - RIZZINI (1991) - e outros três indicadores de dados - CRIANÇAS E ADOLESCENTES (1990,1991 e 1992). Deste universo apenas dois relatórios, um produzido pelo INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E EDUCAÇÃO CONTINUADA - IEC e outro pelo CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE - CCLF, abordam a condição social da criança, aluno do ensino fundamental a partir das próprias crianças, quando estas avaliam junto aos pesquisadores a sua condição de criança na escola e sobre sua escolarização ameaçada pela *pedagogia da repetência*.⁴³

Dez é o número de teses de doutorado, que apresentam características distintas e singulares. Uma, produzida por YUNES (1986), trata sobre as representações da criança na literatura. Outras nove foram elaboradas ao longo dos anos 90. KRAMER (1993), FERNANDES (1994), NARADOWSKI (1994) e SAMPAIO (1998) apresentam elementos teórico-metodológicos que possibilitam articular os fios da infância aos da escola. KOSMINSKY (1992), FARIA (1993), KUHLMANN JR (1996) tratam de aspectos históricos, sociais e ideológicos sobre a política de assistência e de atendimento

⁴³ - Sobre esta expressão, verificar o texto de Sérgio Costa Ribeiro intitulado *A Pedagogia da repetência*, resultado de estudos e análises sobre o sistema educacional brasileiro. e. ainda. o Anexo II. Bibliografia Temática. item "F".

institucional à criança no Brasil. No âmbito da Antropologia, a tese de GUSMÃO (1996) apresenta as *representações sociais* de crianças negras a partir da análise de seus desenhos. Finalmente, o trabalho elaborado por ROCHA (1998) busca uma *Pedagogia da Educação Infantil* a partir da seleção, organização e análise da produção recente sobre a educação da criança de zero a seis anos no Brasil.

No que se refere às dissertações foram encontradas dezesseis, das quais quatro foram realizadas na década de 80 - KRAMER (1982), OKUDA (1985), MEDEIROS, L. (1986) e CRIZ (1987) -, e doze na de 90 - GOMEZ (1994), ABRAMOWICZ (1995 a), ALGEBAILLE (1995), LEITE (1995), LOPES (1995), ARAUJO (1996), ATAÍDE (1996), FERREIRA (1996), FONSECA (1996), MARQUES (1997), PEREIRA (1997) e SINGER (1997).

Na década de 80 encontram-se duas dissertações que visam explicitar as *representações sociais*, quer seja da "criança de favela", como fez MEDEIROS, L. (1986), quer seja da "criança da classe trabalhadora" como buscou CRUZ (1987). Os outros doze trabalhos redimensionam o enfoque sobre as *representações infantis*, partindo da análise de imagens, desenhos e outras mediações, inaugurando, ainda que timidamente, campos de estudo sobre a relação entre infância e: escola, gênero, raça, etnia e classe social no Brasil. Os trabalhos que se utilizaram da entrevista como instrumento metodológico, o registro da voz e a interpretação das *representações infantis*, a partir das "falas" e expressões das próprias crianças, indicam que tais investigações estão a dar os primeiros passos na pesquisa sobre o *olhar* a relação entre a infância e a educação. Do universo investigado apenas dois trabalhos privilegiaram explicitamente a relação infância e escola centrado

suas análises nas "falas" de crianças, alunos do ensino fundamental. Destes, apenas um entrevistou a criança dentro da escola, e sobre este detalharemos mais adiante.

Na categoria **Livro** foram incluídas várias publicações recentes sobre o problema em estudo e considerados os seguintes tipos de publicação: coletâneas, teses, dissertações, edições especiais de periódicos, bem como publicações especiais referentes a colóquios, simpósios, seminários e outros eventos afins. Composto um universo de 141 trabalhos estão traduções de diversas origens, textos de autores brasileiros e em especial de pesquisadores portugueses, que enfocam aspectos teórico-metodológicos da entrevista com crianças e da pesquisa acerca das *representações infantis*. Neste sentido, chegou-se ao seguinte conjunto: DURKHEIM (1955); FERNANDES, F. (1951) e (1957), MORA (1971); ARENDT(1972a)e (1972 b); DEWEY (1973); LURIA (1973); ROUSSEAU (1973); MAUSS (1974); BENJAMIN (1975); WINICOTTI (1975); PIAGET (1977); DURKHEIM (1978); GRAMSCI (1978); LEONTIEV (1978a) e (1978b); PIAGET (1978); CHARLOT (1979); DEWEY (1979); FERNANDES, F. (1979); PIAGET, (1979); TRAGTENBERG (1979); BURGER (1980); ARIÈS (1981); TRAGTENBERG (1981) (1982a) (1982b) (1982c) (1982d), (1982e), (1982f); WINICOTTI (1982); BENJAMIN (1984); BOLLE (1984); DURKHEIM (1984); MARX & ENGELS (1984); VYGOTSKY (1984); EZPELETA & ROCKWELL (1986); MEDEIROS, L. (1986); WALLON (1986); LURIA & YUDIVICH (1987); VYGOTSKY, (1987a) e (1987b); KRAMER (1988); VYGOTSKY et al (1988); FERNANDES, F. e (1989); NOGUEIRA, M. (1990); PERROTTI (1990); ADORNO, S. (1991); CHOMBART (1991); DEL PRIORE (1991); FIGUEIREDO (1991); GÉLIS (1991); PATTO (1991); BEGLEY (1992); KRAMER (1992); LURIA (1992); MATA & DAUSTER (1992); VIDIGAL (1992), FERNÁNDEZ E.

(1993); FONSECA, C. (1993); FORQUIN (1993); HUIZINGA (1993); KRAMER (1993); MARTINS (1993a) e (1993b); OLIVEIRA, I. (1993); PAIS (1993); PILOTTI & RIZZINI (1993); RIZZINI (1993); SABÓIA & RIBEIRO (1993); FLEURY (1994); JOBIM E SOUZA (1994); NARODOWSKI (1994); OLIVEIRA, Z. (1994); PEREIRA, M. (1994); ROUSSEAU, (1994), e (sd); SILVA & DAVIS (1994); VIDIGAL , (1994); ABRAMOWICZ (1995 a) e (1995b); ADORNO, T. (1995 a b e c); BENJAMIN, (1995); DUVEEN (1995); FORQUIN (1995); IANNI (1995); MINAYO (1995); NARODOWSKI (1995), PERRENOUD (1995); PILOTTI & RIZZINI (1995); SILVA & MILITO (1995); ZALUAR (1995); GHIRALDELLI (1996a), (1996b); JOBIM E SOUZA (1996); KRAMER & LEITE (1996); KRAMER (1996); LEITE (1996); VIDIGAL (1996); BOLLE (1997); CADERNOS DE PESQUISA (1997); GUSMÃO (org.) (1997); DEMARTINI (1997); FERNANDES, H. (1997); FREITAS (1997a) e (1997b); GARCIA et all (1997); GHIRALDELLI (1997a) e (1997b); LIBÂNEO (1997); MERANI (1997); MIRANDA (1997); PINTO (1997); PINTO & SARMENTO (1997); REVISTA IDÉIAS (1997); SARMENTO & PINTO (1997); ARFOUILLOUX (1998); BOURDIEU (1998); CANDAU et. al (1998); CARTA do RIO de JANEIRO PELA RENOVACÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (1998); COLÓQUIO SOBRE PROGRAMA DE CLASSES DE ACELERAÇÃO (1998); DELGADO (1998); DUBET (1998); GUARESCHI & JOVCHELOVITCH (1998); IEC (1998); KRAMER & LEITE (1998); KUHLMANN JR (1998 a); NARODOWSKI (1998); PAIVA (1998a); PAIVA et al (1998); SAMPAIO (1998); DEL PRIORE (1999); FARIA (1999); GUIMARÃES & LEITE (1999); KRAMER et al (1999), KRAMER (1999); ROCHA (1999); PERRENOUD (2000).

Como é possível verificar na década de 50 constam apenas três trabalhos. Na década de 70 há uma elevação da quantidade para 20 trabalhos. Nos anos 80 foram encontrados 24 publicações, mantendo uma quantidade aproximada à da década anterior. Já na década de 90 ocorre uma expressiva elevação da quantidade atingindo um universo de 94 títulos publicados.

Importa enfatizar que neste âmbito, estão incluídos textos que, direta ou indiretamente, viabilizaram o mapeamento e a delimitação do campo referente à infância e escola, privilegiando as *representações infantis* e o estudo sobre as *culturas infantis*, possibilitando a identificação de temas e categorias, os referidos "faróis de análise".

Assim, as temáticas abrangem desde a condição e a definição da infância e da criança até elementos constitutivos da escola, concebida, especialmente, como uma organização social complexa ⁴⁴, capaz de elaborar uma *cultura* própria, que tanto provoca mazelas e deixa profundas seqüelas nas crianças, alunos do ensino fundamental, quanto oferece instrumentos que podem contribuir para retirar da "penumbra as crianças como seres plenos e da escuridão a infância como categoria social". (SARMENTO & PINTO, 1997, p.25).

Os artigos em periódicos somam cinquenta e quatro trabalhos distribuídos ao longo das décadas de 70, 80 e 90. Constituindo este universo tem-se: ROSEMBERG (1976); MAZZOTTI (1978); COPIT & PATTO (1979); MEDEIROS,E. (1979), MESA REDONDA (1979); PAIVA (1980); BRANDÃO (1982); FONSECA, C. (1982); KRAMER (1982); PAIVA (1983); GOUVEIA (1985); TRAGTENBERG (1985a),

⁴⁴ Sobre a constituição da escola sob esta óptica confira TRAGTENBERG (1982 b).

(1985b); ARIÈS (1986); FINKELSTEIN (1986); TERRA (1986); ULIVIERI (1986); ALVIM & VALLADARES (1988); DEMARTINI (1988); FERREIRA (1988); KRAMER (1988a); CARVALHO & BERALDO (1989); GOUVEIA (1989); NOGUEIRA, M. (1990); QUESTÃO EM DEBATE (1991); ROSEMBERG (1991); ADORNO, S. (1992); AZEVEDO GUERRA (1992); BRANDÃO (1992); CUNHA, L. (1992); ISAMBERT - JAMATI (1992); RODRIGUES (1992); ADORNO, S. (1993); THOMPSON (1993); ALVES - MAZZOTTI (1994); BECCHI (1994); COSTA (1994); FONSECA, C. (1994); PANCERA (1994); TRAGTENBERG (1994); SOUZA E SILVA et al (1995); URIZA (1995); ARROYO (1996); FERNÁNDEZ ENGUITA (1996); FERNANDES, H. (1996); FERRAROTTI (1996); KROGB (1996); PAIVA(1996), TILLY (1996); QUADRADO et al (1997); VÁRIOS AUTORES (1997); CANDAU (1998a); PAIVA (1998b); GUSMÃO (1999).

Nas duas últimas décadas a produção sobre Infância e Educação, no Brasil, parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido um estatuto teórico-metodológico. Temas como: Infância, educação, sociedade; Infância, linguagem, cultura e alteridade; Infância, escola e modernidade ; Infância, modernidade e brincar; Infância e História; Infância e classe operária; Infância, ideologia e educação; Infância e poder, começam a pipocar na produção acadêmica tanto na forma de livros quanto de artigos.

Tratado, com destaque, no capítulo IV, os dezenove Documentos Oficiais indicados - São Paulo (1995), (1996 a, b, c, d, e f, g), (1997 a, b, c, d, e, f, g, h) e (1998 a, b, c) - referem-se a década de 90, e, exclusivamente, ao programa *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração* desenvolvido pela

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em parceria com Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC.

Por fim, constata-se uma produção mais voltada aos temas e problemas relativos a história da infância, à condição social de criança, políticas de assistência e atendimento à criança, e, os diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação da criança de zero a seis anos de idade. Pouco se ouve, pouco se pergunta às crianças, e, ainda assim, quando isto acontece, a "fala" fica solta, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Faltam trabalhos sobre quem é a criança, aluno do ensino fundamental, como vivem essas crianças, quem são os seus pais, o que a escola deve fazer para cumprir com o seu papel histórico de formar o homem *novo*, o sujeito que pensa, produz e é capaz de transformar as coisas e o mundo.

3.2. Temas e categorias: elementos para a construção dos "faróis de análise".

Após a organização da produção por tipo de publicação e tendências, e tentando elaborar alguns instrumentos metodológicos para a análise do fenômeno em estudo, procedeu-se a mais uma seleção e reordenação dos textos acima apresentados a partir dos seguintes temas e categorias⁴⁵: Infância, educação e modernidade; A história da educação, da pedagogia e da escola; História da infância e Condição Social da Criança; Representações Sociais, Significações e "Falas"; Fracasso escolar e combate a "cultura da repetência";⁴⁶ Questões metodológicas da pesquisa com criança, e, ainda, outras referências identificadas por meio tanto da produção audio-visual sobre criança, infância e escola, como, outros tipos de publicação, tais como jornais e revistas.

Investigar sobre a infância requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Por outro lado, pesquisar sobre a relação infância, escola, e toda gama de relações aí imbricadas, além desses conhecimentos, exige do investigador a compreensão dos elementos constitutivos da história da educação, da pedagogia e da escola.⁴⁷ O que os autores apresentam nas obras abaixo relacionadas possibilitam "olhar" e refletir sobre as questões atuais que envolvem a relação infância e escola e apreender

⁴⁵ Verificar as referências bibliográficas correspondentes no Anexo II, Bibliografia Temática.

⁴⁶ Tal expressão refere-se ao caráter ideológico e hegemônico da repetência, da crença no fracasso do aluno e não da escola, entre outros aspectos. Além disto, resulta de desdobramentos da expressão cunhada por Sérgio Costa RIBEIRO intitulada "pedagogia da repetência", fenômeno identificado, por ele, quando analisou a educação pública do país no início da década de 90. Para um estudo mais aprofundado consultar Anexo II, Bibliografia Temática, item "E".

⁴⁷ Ver Anexo II, itens "A", "B" e "C".

historicamente o caráter concomitante do surgimento e nascimento da infância e da escola, não só como invenções da modernidade. A leitura desse universo da produção permite, ainda, compreender a escola enquanto uma organização complexa, como escreveu, TRAGTENBERG, "como centro da reprodução das relações de produção". (1982b a, p.41). Neste sentido, tanto a infância quanto a escola podem ser consideradas como "artefatos" culturais, produtos de necessidades impostas pelo processo histórico da formação da sociedade capitalista.

Autores como ABBAGNANO Y VISALBERGHI (1995), ADORNO, S.(1995a) e (1995b), ARIÈS, (1981) E (1986), ARROYO (1996), CAMBI (1999), BOLLE (1987), BECCHI (19994), LA BOETIÉ (1987), FERNANDES, H. (1996), FORQUIN (1993), MARTINS (1993), PAIVA (1980), (1983), (1993B), (1996), (1998A) e (1998C), PANCERA, 1994), PINTO & SARMENTO(1997), SNYDERS (1993) e (1981), TRAGTENBERG (1979), (1982A), (1982B) e (1985A) contribuem com suas abordagens para uma articulação entre a infância e a escola ao oferecerem elementos que possibilitam compreender os fins da educação e as funções sociais da escola, cujos propósitos são os de atender os *princípios civilizatórios da educação contra a barbárie*. Para tornar o mais completo possível este mergulho na produção do conhecimento, visando a construção do *olhar* a criança e a infância, incluiu-se, aqui também, a produção audio-visual, bem como, outros tipos de publicação⁴⁸.

Perseguindo os objetivos propostos, ou seja, a interpretação da "fala" da criança, aluno do ensino fundamental, buscou-se estudos sobre representações sociais,

⁴⁸ Ver Anexo II. itens "G" e "H".

significações e "falas".⁴⁹ O conjunto destes trabalhos abrange desde os estudos clássicos no campo da Antropologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia, tomadas aqui sob diferentes abordagens no plano conceitual até as mais recentes pesquisas acadêmicas, que privilegiam, no campo empírico, a voz da criança por meio de procedimentos metodológicos não convencionais. Alguns desses trabalhos, devido sua especial aproximação com os interesses deste estudo, serão tratados mais adiante. Contudo, tem-se presente que os estudos sobre o olhar a criança e a infância nas áreas das ciências humanas e sociais são recentes e incipientes, não apenas porque a criança é raramente ouvida, mesmo no campo da História Oral, mas também, porque os poucos estudos existentes debruçaram-se mais sobre os problemas e os dilemas da criança *sem infância*, na expressão de MARTINS (1993).

Segundo Maria Cecília de Souza MINAYO, "representações sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo de pensamento. **Nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a**". Em *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*, MINAYO analisa o viés por meio do qual autores como DURKHEIM, WEBER, SCHULTZ, MARX trabalham "o mundo das idéias e seu significado no conjunto das relações sociais", e, ainda, como BOURDIEU e BAKHTIN, contribuem para a compreensão do "estatuto da palavra". A autora privilegia pelo menos dois desses autores ao historicizar o conceito de representações sociais. Primeiramente, DURKHEIM, considerando que a partir da sua visão positivista foi "o primeiro a trabalhar explicitamente com tal conceito, usando-o no sentido de representações coletivas", que traduz a maneira como o grupo se pensa nas sua relações com os objetos

⁴⁹ Ver Anexo II. item "D".

que o afetam. E, MARX, salientando que, ao escrever a *Ideologia Alemã*, o autor elegeu como "categoria chave para tratar do campo das idéias, a *consciência*, uma vez que as idéias e os pensamentos são conteúdos da consciência que por sua vez, é determinada pela base material". (cf. 1995, p.89-98) (grifo no original).

Assim a busca da apreensão das *representações sociais*, especificamente das *representações infantis* para constituir o *olhar* a infância e compreender a complexa relação entre a infância e a escola levou a necessidade de investigar como se processam as manifestações de crianças, alunos do ensino fundamental, em situações concretas distintas.

A pesquisa sobre a realidade da escola pública carioca e o projeto classes de aceleração paulista, que serão tratados no capítulo IV, como também os estudos de PAIVA (1998b) e (1998c), e os estudos contidos na ESCOLA BÁSICA (1992) permitem reflexões sobre os limites e as possibilidades da escola como o *lugar da infância*, particularmente na sociedade atual, onde este espaço parece adquirir cada dia mais importância e significado para a criança e a infância, especialmente, no que se refere as perspectivas de garantia do exercício de sua condição de "sujeito de direitos", permitindo a conjugação desses dois verbos: brincar e aprender a um só tempo.⁵⁰ Mais adiante, será possível constatar através dos *testemunhos infantis*, como a escola vem sendo re-significada pelas crianças alunos, ao ensino fundamental.

Questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança⁵¹, fundamentalmente, às relações: sujeito-objeto; criança-adulto; infância-criança-escola; criança-aluno; aluno-professor; além dos problemas relativos aos instrumentos e

⁵⁰ Ver Anexo II, item "E".

⁵¹ Ver Anexo II, item f.

procedimentos metodológicos, tais como: o uso da entrevista, da enquete, produção icnográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador.

Na expectativa de construir os "faróis de análise", depois da leitura desse universo específico e particularmente ao decidir ouvir a criança, novas perguntas de caráter teórico-metodológico apresentam-se. Como ouvir a criança? Como perguntar para a criança? Como registrar e interpretar o conteúdo dos *testemunhos infantis*, *história de vida* ou, ainda, *relatos orais*? Quanto tempo é necessário para colher tais registros? Sob quais parâmetros analisar tais conteúdos de discurso das crianças, alunos do ensino fundamental? Por exemplo, o que querem dizer quando reafirmam o valor da escola e da educação, reproduzindo, deste modo, os desejos de seus pais de poder um dia "ser alguém nesta vida"? Tudo indica que este caminho pode ser feito através da escola. O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso-comum e superar as ideologias, decidir e tomar direções autonomamente, são processos dolorosos que o homem moderno têm de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar sua "cara", seus métodos e seus "modos" de tratar a criança dos nossos tempos.

Portanto, conhecer a condição da infância e da criança na escola exigiu e exige conhecer outras histórias para apreender, por meio da compreensão das *representações sociais*, os elementos constitutivos da formação da *cultura escolar*, *cultura da escola*, *cultura da repetência* e principalmente das *culturas infantis*, as quais a criança, aluno do

ensino fundamental, se apropria e também participa da sua produção, sofrendo toda sorte de conseqüências e seqüelas marcantes na sua trajetória de vida⁵².

Mas, o que dizem as *vozes infantis*?

Os quatro trabalhos a seguir, podem ser ecos das *vozes infantis* diante da vasta e ampla produção sobre a infância e a educação, no entanto, se o foco da análise deslocar-se para o registro e interpretação de *testemunhos infantis*, aí então, tais trabalhos podem ser considerados marcos no estudo das *representações sociais* das crianças brasileiras, particularmente, sobre quem é a criança que está no aluno da escola pública.

⁵² - Sobre cultura escolar e cultura da escola consultar FORQUIN (1993); sobre cultura da repetência ver, SILVA (1994) e sobre culturas infantis conferir FERNANDES (1979); MARTINS (1993) e ADORNO, S. (1993b).

3.3. Vozes infantis: as crianças falam aos pesquisadores que me falam.

O primeiro trabalho, representa um marco importante porque ousou romper o silêncio imposto pelas ciências humanas e sociais a esses *seres humanos de pouca idade*, dando a voz às crianças do meio rural. O segundo e o terceiro trabalhos foram selecionados porque, ao colocarem o foco de suas análises na "fala" das crianças, alunos do ensino fundamental, buscando conhecer o que estas sentem e pensam sobre o mundo, sobre a escola e sobre ser criança, trouxeram elementos para a construção do campo da pesquisa sobre a infância e a escola. O quarto e último trabalho foi escolhido devido a crítica que realiza à concepção de criança e infância presentes na "produção especializada" demonstrando que as abordagens encontram-se "desprovida de dialeticidade" e, principalmente, por buscar articular o campo empírico ao plano teórico que construiu, resultando num texto interessante sobre a "condição da criança como sujeito nas relações sociais."(ARAÚJO, 1996, p.123-146).

José de Souza MARTINS, ao organizar a coletânea de textos sobre *O Massacre dos Inocentes*, elegeu a criança como *testemunha da história* por reconhecer que são elas, nos dias atuais, os principais portadores da crítica social. Afirma o autor, "(...)as crianças que comparecem aos diferentes estudos aqui reunidos, na maior parte dos casos, falando elas próprias a respeito de sua situação, são na verdade *os filhos da dívida externa, os filhos do estado oligárquico-desenvolvimentista, os filhos da ditadura*. Gerações inteiras foram e

continuam sendo irremediavelmente comprometidas pela supressão de sua infância". (1993, p.15) (grifo do autor).

Deste modo, este sociólogo desafiou a tendência até então presente entre os cientistas sociais de interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social.(cf. 1993, p.9-18). Partindo de **entrevistas gravadas** e de quase duas centenas de **depoimentos escritos** pelas próprias crianças, filhas e filhos de colonos do Mato Grosso e posseiros do Maranhão, o autor de *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida* (Idem, 1993:51-80) (grifo meu), estimula e orienta que se dê a palavra à criança nas pesquisas. Entretanto, deixa transparecer uma certa melancolia ao escrever: "nas entrevistas (gravadas), as crianças foram tímidas, mas, a 'fala', foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas." Neste texto, Martins escreve sobre o que sentem, pensam e dizem as crianças, das remotas regiões das frentes de ocupação da Amazônia. No entanto, ao explicitar a metodologia de pesquisa utilizada, o autor, faz questão de frisar o método de investigação e de exposição adotado, salientando: "**Falo da fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto)**". Continua o autor, *Regimar* é uma menina de onze anos de idade,

(...)miúda e arrumadinha, que sentada ao lado da trincheira do recente tiroteio dos posseiros contra o grileiro, que se diz dono da terra, em revide a um ataque que sofreram, ao lado da escola, **falou-me da sua vida de criança adulta e demarcou o espaço agora duplicado, o dos pobres e o dos donos, numa carta geográfica imaginária**, e, que toda a força do mundo que acaba e que foi tomada ganha contorno de esperança na aventura de uma nova migração. Regimar, não pode ver

que um adulto já nasceu no interior do seu corpo de criança, obrigada a cuidar dos afazeres de casa e trabalhar para fora, além de ir à escola, enquanto a mãe trabalha. (ibid., 1993, p.74 e 77) (grifo meu).

As crianças de Canarana do Mato Grosso falam para MARTINS, que nos fala, sobre a infância concebida "como preparação para o futuro", como representação de um "período da vida no qual a criança se prepara para herdar". É interessante observar que a idéia de futuro para essas crianças, filhos e filhas de colonos e posseiros, representa, segundo Martins, a preservação

de um modo de vida - o da família - que trabalha na agricultura, para si mesma, que não trabalha para os outros. (...)O primado do trabalho é na verdade o primado da família. (...) É neste sentido que ir à escola é, também, um tempo de trabalho e necessidade que prepara o herdeiro para o salto social, econômico e técnico, que constitui a nova escala da agricultura familiar, sua dependência em relação ao grande capital e à tecnologia. O destino de cada um é o **destino do herdeiro** e a vida é uma estratégia de adultos e crianças para constituir o patrimônio dos herdeiros. (1993,p.60 - 63) (grifo do autor).

No entanto, tudo isto não passa de uma, "(...) ilusão cruel que cria a possibilidade de ser criança, de ter infância, para ocupá-la com os encargos do trabalhador e as preocupações do adulto, para negá-la". (ibid., 1993,p.66)

Ao contrário das crianças de Canarana, nos dois povoados maranhenses de nomes São Pedro e Floresta, as crianças falaram, para o pesquisador, de amigos, das dificuldades em freqüentar à escola, em função das suas condições de existência, e, também, de gostar de brincar e das brincadeiras. "Nestes dois povoados a infância não é

definida pela condição de herdeiro." Aqui não há herdeiros porque não há o que herdar. Entretanto, tanto em São Pedro quanto em Floresta, as crianças entendem que "as pessoas têm o seu lugar, (...) um lugar ao qual pertencem e que lhes pertence. (...) Idéia que não se confunde com a de propriedade."(ibid. p. 66).

Foi em Floresta que MARTINS ouviu de Antônio, menino de onze anos de idade, esta afirmação terrível: "nunca fui feliz em minha vida". Diante disso, MARTINS assevera que "a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que defini para as crianças desses lugares a **infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida**, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento". Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois, no final do dia, aproveitando o exíguo tempo restante, brincam. Por isso, continua o autor, para essas crianças "a infância é o resíduo de um tempo que está acabando". De qualquer modo, tanto para as crianças dos colonos, quanto para as crianças dos posseiros, o futuro é o mesmo que o passado. O tempo se transfigura. Já é outro tempo, embora pareça o mesmo. A infância é o resíduo de um tempo em que houve infância, um tempo que está no fim. (cf. ibid., p. 51-80) (grifo meu).

O trabalho de Maria Isabel Ferraz LEITE, intitulado *No Campo da Linguagem, a Linguagem do Campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural*, constitui-se *peça* rara nos estudos sobre infância e escola, mesmo considerando as críticas já apontadas por GUSMÃO⁵³, quando mostra os riscos e as armadilhas existentes em pesquisas desta natureza.

⁵³ Resenha elaborada sobre a coletânea de textos intitulada *Infância: fios e desafios da pesquisa*, na qual constam uma síntese deste e do próximo trabalho que será aqui apresentado. Ver Revista *Proposições*, n° 03, nov. 1996. Além desta resenha confira também Faria & Quinteiro (1996).

LEITE explicita os seus objetivos, hipóteses e pressupostos teórico-metodológicos assim:

Esta dissertação busca perceber a visão que as crianças do município fluminense de São José do Vale do Rio Preto têm de escola e saber. Baseada numa concepção de criança-cidadã, sujeito da sua trajetória, contextualizada, **busquei trazer nesta pesquisa a voz das próprias crianças e junto com elas dialogar com teorias**, estruturando uma forma outra de compreender suas relações sociais e culturais, especialmente suas relações *com* e *na* escola. {com grifo no original} (...) A observação participante foi o ponto forte da minha pesquisa de campo. (1996, p. 01) (grifo meu).

Apesar de ter como objetivo recolher as "falas" das crianças, alunos do ensino fundamental, LEITE afirma que a "observação foi o ponto forte de sua pesquisa". Na verdade os procedimentos adotados pela autora no decorrer desta investigação foram muitos, utilizando-se inclusive da entrevista, principalmente, em pequenos grupos de crianças. A pesquisadora trabalhou com um grupo de cerca de 30 crianças, de 6 a 14 anos de idade, residentes nos arredores da fazenda de sua propriedade, localizada na área rural do Rio de Janeiro. A maioria das crianças envolvidas na pesquisa é aluno da escola pública rural. Outro aspecto interessante que deve ser salientado é que, buscando entender as relações das crianças "com" e "na" escola, as observações se deram em espaços fora do contexto escolar, por opção da própria pesquisadora que acreditava que "estes seriam espaços mais neutros em relação ao que buscava colher das crianças através de entrevistas, sobre escola e saber". A definição do problema a ser investigado somado a tais procedimentos metodológicos implicou em muitos tateios e improvisos. Afirma LEITE,

"(...)utilizei-me de múltiplas formas de linguagem artística: desenhos, dramatizações, histórias, músicas, danças". Complementa a autora, "foi a bagagem de mais de quinze anos de trabalho em escolas que me possibilitou abordagens mais criativas e prazerosas, procurando redefinir teórico-metodologicamente o esquema convencional de entrevistas".(1996, p.1-14).

A inexistência de considerações a respeito da utilização dessas "múltiplas formas de linguagens", como instrumentos metodológicos para a apreensão da relação saber e escola, sob o ponto de vista das crianças, bem como sua crítica à entrevista, como um procedimento metodológico que apresenta limites, pois os sujeitos eram crianças e há uma escassez de produção a esse respeito, causou estranheza. Estranheza maior foi provocada ao perceber que, ao analisar as falas das crianças, a autora aborda seu conteúdo, muitas vezes, tangencialmente, subsumindo-o a forma e ao objetivo de sua dissertação em estabelecer "junto" com as vozes infantis um "diálogo com teorias".

Assim, considerando a contribuição que esse trabalho trouxe para o campo de conhecimento sobre a infância e a educação, caberia uma análise acerca dos procedimentos de pesquisa desta natureza, salientando as dificuldades enfrentadas durante o período de campo, as inúmeras vezes que teve que inventar e "pintar o sete", objetivando buscar formas, instrumentos e condições para entrevistar, coletar material e dados para análises posteriores. E ainda, das dificuldades encontradas para analisar e interpretar as "falas" obtidas, principalmente, através de entrevistas, sejam elas formais ou informais, com questões fechadas ou abertas e do uso de outros tipos de instrumentos. Entrevistar a criança no campo das ciências da educação é procedimento muito recente, por isto mesmo sujeito a

muitos equívocos e interpretações, pois nem sempre o teor das respostas das crianças correspondem às perguntas formuladas pelos pesquisadores, melhor dizendo, aos interesses da pesquisa em desenvolvimento. LEITE, ao mencionar aspectos metodológicos de sua pesquisa, escreve:

Fiz inúmeras propostas instigando-as a **pensar sobre suas vidas fora da escola** (dramatizações com fantoches de dedo, desenhos coletivos e individuais, fotos de seus 'produtos'). Durante ou após estas tarefas, eu procurava aproximar-me do tema desejado em conversas individuais ou grupais e minhas questões giravam em torno de: **você é sabido ? Você sabe muitas coisas ? O que você sabe fazer ? Como você aprendeu ? Com quem você aprendeu ?** (ibid, 1996, p.60) (grifo meu).

Mesmo que a "fala" das crianças e a escola tenham ficado à margem das análises realizadas por LEITE, estas propiciam a interpretação dos significados, especialmente, quando dirigidas ao pesquisador, num tipo de jogo de perguntas e respostas. Perguntadas sobre questões relativas a estrutura e ao funcionamento da escola, as crianças foram unânimes em denunciar a falta de um ambiente caracteristicamente infantil. Neste sentido a escola demonstra ser bastante árida para a construção social da infância.

A presente dissertação de mestrado permite ao leitor acessar *vozes infantis* que falam da condição de ser aluno da escola pública rural, mas também, criticam a falta de espaço para brincarem, reivindicando melhores condições físicas e materiais para as suas brincadeiras e o trabalho escolar. As crianças reclamam de uma escola que não está organizada em função das suas necessidades e interesses. Reclamam, ainda, de uma série de

carências, como por exemplo, a falta de um "parquinho" para brincarem e de um "campinho" para jogar futebol, o esporte mais popular deste país. A "fala" dessas crianças é o retrato, sem retoques, da escola rural abandonada, e ao mesmo tempo, permite verificar a demonstração de resistência das crianças. A resposta de uma criança às perguntas formuladas pela pesquisadora sobre "o que tem de mais legal na escola, e, do que eles mais gostam da escola, foi: brincadeira!" (1996, p.90).

Do mesmo modo, as "falas" que seguem, são elucidativas:

Na minha escola não tem nem um escorregador! Nadinha !

Só bola...nem campo tem!.

Devia ter um campo, um muro para não dar bolada nas meninas.

Tinha que ter brinquedo.

De que tipo? [pergunta a pesquisadora].

Escorregador

Boneca

Caixa de joguinho.

Balanço!

Mais alguma coisa? (ibid., 1996, p.80 e 90).

Questionadas sobre a função social da escola, por meio das perguntas sobre o que fariam para melhorar a escola e o que a escola poderia fazer para ficar ainda melhor, a resposta foi imediata:

Ter um carro para levar a gente no dentista, uma Kombi.

Por que ? [pergunta a pesquisadora].

Porque não pode estragar os dentes.

Além de ensinar a ler e escrever, além do dentista, a escola deveria se preocupar com mais alguma coisa ? [pergunta a pesquisadora].

Com os mosquitos também, que fica mordendo as pessoas. Aquelas mosca-azul que fica voando na pessoa ... isso tudo !

E o que a escola deveria fazer então ? [pergunta a pesquisadora].

Passar carro de fumacê para os mosquitos não morder mais a gente.
(ibid., p.66).

Afinal, o que aprendem na escola ?

Escrever, ler e contar . (Carícia, 10 anos)

Escrever, ler, desenhar e cantar.(Gisela, 9 anos)

Escrever, ler...não! Ler eu não sei não...é...escrever ! Copiar do quadro!

Para que serve aprender a ler e a escrever ? Alguém sabe me dizer ?

[pergunta a pesquisadora].

Pra trabalhar em loja, murmurou Alessandra.

Aí [escreve a pesquisadora] a conversa mudou de eixo e passaram a falar dos seus planos de trabalho para o futuro...

(ibid, p.74).

Embora a escola atual apresente uma série de obstáculos para as crianças brasileiras, alunos do ensino fundamental, esta ainda aparece como um espaço, preferencialmente, da infância e, apesar do fracasso escolar, encontra-se revalorizada como um meio de ascensão social no discurso dessas crianças. Quando perguntadas sobre o que tem de mais chato na escola ou sobre o que elas menos gostam, as crianças responderam que não gostam de "dever" e, ainda, reprovaram o caráter punitivo e controlador da escola.

Conversando com Chaoli (9 anos)

É divertido na escola ? [pergunta a pesquisadora].

Não.

Por que não ? [pergunta a pesquisadora].

(silêncio)

O que você gosta de fazer quando quer se divertir? O que é divertido ?

[pergunta a pesquisadora].

Brincar de jogo de bola.

Na fala de Natália (12 anos):

a gente não brinca muito não, porque a professora acaba com o recreio. A de Chaoli ainda deixa o recreio mais assim...mas, a nossa, não. A nossa nem vai dar mais recreio à gente.

Não ? Por que ? [pergunta a pesquisadora].

Porque umas meninas no último dia de aula, a menina ficou...ela estava mandando umas meninas lá fazer fila, as meninas corria dela. Por causa disso a gente não, agora, vai ter mais recreio. (ibid, p.99).

Quando perguntadas sobre o seu desempenho e de seus professores, afinal quais conteúdos aprendem na escola, as respostas retratam a situação caótica do ensino e a flagrante falta de sentido das atividades escolares propostas.

O que é ir para a escola ? O que é fazer dever ? Afinal, o que fazem na escola ? [pergunta a pesquisadora].

Continha e faça-família. (Vanessa, 7 anos)

A gente estuda e brinca no recreio. Estuda de contar, ler e desenhar. (Carícia, 10 anos)

Como é o dever ? O que ela passa para você fazer ? [pergunta a pesquisadora].

Tem dia que ela passa 'numere'.

Nos deveres de matemática, o que tem mais, além de 'numere'? [pergunta a pesquisadora].

Dever.

Quais são os deveres que ela passa ? [pergunta a pesquisadora].

Dever de trissílaba, polissílaba...dissílaba, monossílaba.

O que é isso ? [pergunta a pesquisadora].

É...duas palavras: dado tem duas palavras, né ? Aí bota dissílaba. 'cebola' tem três, aí bota trissílaba. 'Mão' tem uma, aí bota monossílaba. Se for quatro ou mais de quatro, leva polissílaba. (ibid., 1996, p.99).

Enfim estas crianças do meio rural fluminense, expressam o que pensam e sentem quando conversam, desenham, apresentam pequenas peças de teatro, brincam e passeiam. E foi neste contexto que LEITE tentou captar as suas múltiplas linguagens, buscando estabelecer o "diálogo com as teorias". É importante destacar, ainda, que as análises contidas neste trabalho, inspiram-se na argumentação e legitimidade dos autores: BENJAMIN, VYGOTSKY E BAKHTIN, uma trilogia teórica que orienta um grupo de pesquisadores, responsável por significativa parcela da produção existente desde meados da década 90, no Brasil, e do qual LEITE e a autora do próximo trabalho também fazem parte.

Utilizando-se, então, da mesma perspectiva teórico-metodológico de LEITE, e, tendo por objetivo compreender a criança que está no aluno, Maria Angélica Pampolha ALGEBAILLE (1995) escolheu como campo empírico para sua pesquisa, a Escola Pública onde trabalha, há mais de sete anos, apresentando como justificativa estudar "os obstáculos que se impunham no dia-a-dia da sala de aula".

ALGEBAILLE, entrevistou 370 crianças, entre as quais 147 meninos e 123 meninas, entre 6 e 11 anos de idade, todas matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Os temas abordados foram: família, escola, trabalho, violência, ser menino, ser menina, ser criança e brincadeiras. Utilizou a observação, a entrevista, a revisão da literatura e a análise documental, como recursos metodológicos para coleta de dados e análises. Para ALGEBAILLE, **a entrevista juntamente com a observação, representa um instrumento para o trabalho de campo muito significativo pelo caráter de interação que a permeia.** A entrevista proporciona o diálogo, explica ALGEBAILLE, "ponte entre o ouvir e o falar", por isto a introduziu "buscando a compreensão do lúdico enquanto

dimensão humana e característico da infância". A autora afirma perseguir, há nove anos, as seguintes questões: **Quem é meu aluno ? Como ele lê a sua realidade ? Qual a sua interpretação do mundo ? Sobre o que fala e escreve esta criança ?** (Cf. 1996, p.100-110) (grifo meu)

A compreensão do mundo pelo olhar da criança "classificada como carente", pertencente às denominadas classes populares, da "criança que dá vida a escola pública"(idem, p.51), é o tema que ALGEBAILLE se propôs investigar. Em suas próprias palavras: "pego o material que venho recolhendo há algum tempo e começo a reler frases e redações. **Fico a pensar no que os desenhos desejam expressar e a reescutar as falas guardadas pelas gravações e a relembrar as expressões que as acompanharam**". (1996, p.111) (grifo meu).

Embora o seu campo de pesquisa empírica seja o seu próprio local de trabalho, a professora, ainda se surpreende com os seus alunos em determinadas situações de ensino. "Dia desses", escreve ALGEBAILLE, "deparei-me com a seguinte resposta de um aluno a uma questão de matemática.

Complete:

Joãozinho ganhou 10 balas.

Ele já comeu 5 balas.

Joãozinho ficou com...tente." (ibid., p.52) (grifo meu).

Diante da falta de sentido identificado nas atividades escolares, resta, ao menos, uma indagação: como compreender este tipo de sensibilidade e racionalidade impressa nas respostas dadas pelas crianças, alunos do ensino fundamental ?

Como resultado de sua pesquisa ALGEBAILLE apresenta que: 1) As crianças gostam da escola porque aí elas aprendem a ler, escrever e contar; 2) O que mais gostam na escola é do pátio, do recreio e de brincar; 3) Gostam das professoras porque elas ensinam e contam estorinhas; 4) Não gostam de "castigos e punições", de quando as professoras "gritam" com os alunos e, também, de quando a professora "puxa a orelha" de alguém por qualquer motivo. Tais resultados levantam novas questões.

Quanto às questões sobre ser "menina" ou "menino", as crianças foram unânimes em reconhecer que há vantagens em ser "menino". Deste modo, o discurso conserva e preserva o que é tradicionalmente de "menina" e de "menino", na sociedade. Observe que os meninos desta pesquisa testemunharam que as meninas não só trabalham mais que eles, "como também sofrem mais, pois ficam grávidas, portanto, existem vantagens em ser menino e não menina". (ibid., p.110).

Convencida de que a abordagem existente sobre os estudos da infância encontra-se "desprovida de dialeticidade" e de que a "grande lacuna" na produção é "a ausência considerável de uma literatura que inclua **a criança da classe popular** como participante de um contexto onde são travadas as relações sociais", Vânia Carvalho de ARAÚJO, escreve o livro intitulado *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*⁵⁴, resultado de sua dissertação de mestrado. (Cf., 1996, p. 46).

Buscando "analisar os mecanismos de dominação estendidos ao universo da criança, destacando o lúdico como elemento de humanização no cotidiano infantil", ou seja, como "um dos elementos que possibilitam à criança produzir-se como infante e como

⁵⁴ Ver resenha de Magali dos Reis Fagundes, Pro-posições, Unicamp/Fac. de Educ., nº 03 [21], vol.7, novembro de 1996.

realidade humano-social", as questões postas neste trabalho têm como objetivo, por um lado, "denunciar a expropriação da criança como criança e como sujeito nas relações sociais numa sociedade ancorada na divisão do trabalho, no consumo e no modo capitalista de produção". E, por outro, "perseguir uma trajetória que revela a busca, a necessidade, de apropriar-se a criança de sua natureza humana e a possibilidade de criar um estado de vida que supere o *reino da necessidade* e que se confirme no *reino da liberdade*, {grifo da autora}. da conquista e do desenvolvimento das forças humanas e espirituais". (idem, p.15-46)

Inspirada na teoria marxista, a "categoria trabalho" firma suas bases já no primeiro capítulo e, também, nos capítulos subsequentes, pois, segundo a autora, a lógica deste estudo não se revela apenas pela análise de determinadas categorias mas, pelas conexões que se estabelecem no caminho percorrido.

O segundo capítulo é dedicado às fontes históricas desde o Brasil império até a atualidade, para evidenciar o caráter ideológico dado à concepção de criança e mostrar o quanto a história tem se pautado numa imagem burguesa e romântica de criança para a compreensão da concepção de criança na sociedade brasileira. No terceiro capítulo, a autora tenta oferecer "uma percepção mais clara de como a classe dominante tem mascarado a condição da criança da classe trabalhadora como sujeitos nas relações sociais". No quarto capítulo procura evidenciar os "reducionismos" destinados às manifestações lúdicas da criança. Finalmente, no quinto capítulo, apresenta a pesquisa de campo, "como um reflexo das análises desenvolvidas neste estudo", realizado num primeiro momento, junto "a quatro tipos de crianças: criança que trabalha e estuda, criança que não trabalha e não estuda,

criança que somente trabalha e criança que somente estuda e alguns adultos, tais como: pai e/ou responsáveis, professores e especialistas". (Cf. *ibid.*, 1996, p.45-126).

Tendo como meta de investigação "garantir a dialeticidade das questões abordadas" ARAÚJO parte para o campo decidida a realizar numa primeira etapa "um estudo piloto" que permita "definir melhor os limites e as possibilidades de aprofundar algumas idéias que se apresentavam no plano teórico e prático do problema". Ressalta-se que "os quatro tipos de crianças" acima apresentados, referem-se a este momento da pesquisa. Segura, então, de possuir "faróis de análise" capazes de desocultar os mundos sociais e culturais da infância, ARAÚJO, faz ainda um esclarecimento sobre sua posição quanto à uma definição de criança e de infância, escrevendo: "com relação às crianças como sujeitos deste estudo, a escolha obedeceu ao critério de faixa etária, aproximadamente, até 12 anos de idade", por acreditar que, a partir desta idade, "inicia-se o período da adolescência". ARAÚJO faz questão de frisar sua posição, e escreve: "tal escolha está de acordo com o disposto no estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 2º". (*ibid.*, p. 127-131).

Convém salientar que para realização deste "estudo piloto", o trabalho de campo ficou delimitado a uma escola da rede pública estadual e à rua, "**tendo a observação como um dos instrumentos metodológico principais da investigação**". Entretanto, somente nesta etapa da pesquisa "foram realizadas 30 (trinta) entrevistas nos vários locais onde os sujeitos se encontravam, tais como escola e rua". Após a realização deste "estudo piloto" os critérios para a observação e entrevista foram redimensionados. "O resultado deste caminho efetuado possibilitou-nos redefinir com maior criticidade os elementos, os

dados, as questões necessárias à pesquisa, bem como, buscar maiores evidências das hipóteses levantadas anteriormente". A partir daí, o trabalho foi reiniciado em uma escola pública da rede municipal de ensino, em uma escola privada e, ainda, "na rua e nos diversos ambientes de trabalho nos quais crianças e adultos se encontravam". Foram realizadas nesta etapa da pesquisa mais 49 entrevistas pautadas por um conjunto de questões destinadas para cada segmento entrevistado. (Cf. *ibid.*, p. 127-130).

A análise de tal material denominado pela autora de "relatos" foi organizada em três grandes temas: a concepção de criança dos sujeitos entrevistados; a relação da criança com o lúdico e a condição da criança como sujeito nas relações sociais. O critério desta escolha teve como "base a **relação entre as questões propostas no questionário e a possibilidade de destacar algumas idéias que pudessem representar uma síntese de nossa reflexão teórica**". (*ibid.*, p. 131) (grifo meu).

Procurando conferir se entre as crianças entrevistadas elas se consideravam criança e por que, ARAÚJO obteve as seguintes respostas: Carla de 12 anos de idade que trabalha e estuda respondeu: "Não. Eu me acho uma adolescente". Uma outra criança, Martina, de 9 anos de idade, que somente estuda e está na terceira série de uma escola pública respondeu e definiu o ser criança, dizendo: "Sou. Por causa que toda criança que brinca quer brincar, quer se divertir mais que os adultos". (*ibid.*, p.133).

Quanto à concepção de criança dos sujeitos entrevistados, escreve a autora: "independente dos tipos de sujeitos pesquisados e de suas condições sócio-econômicas, as respostas, refletiram, na sua maioria uma idealização de criança, ou seja, não se pensa a criança na sua concretude como sujeito das relações sociais". Tal concepção, analisa a

autora, vincula-se "a uma visão ingênua e romântica de criança (...) **desprovida** de concreticidade e historicidade". (ibid., p.131).

Quanto a relação da criança com o lúdico, afirma ARAÚJO,

o que podemos verificar nas respostas das crianças, principalmente daquelas que estão inseridas no mercado de trabalho, é que o lúdico, **o brincar, continua sendo indicado como um elemento marcante em suas vidas (...)** as falas das crianças indicam o lúdico como elemento de humanização e não de infantilismo (...) identificam o ato de brincar ao prazer - as crianças brincam porque gostam. (1996, p.135e136) (grifo meu).

Finalmente, escreve a autora, "o que podemos apreender de todo o processo da pesquisa desenvolvida foi que a criança da classe trabalhadora, antes mesmo de realizar-se como criança, estará submetida a um projeto hegemônico de sociedade, iniciado com a divisão do trabalho que nem sequer permite à classe trabalhadora buscar formas de romper com o estado de dominação em que se encontra". (ibid, p. 145). Neste sentido, apesar deste trabalho apresentar algumas **imprecisões conceituais** na utilização de categorias fundamentais, tais como, criança, infância e classes sociais, também oferece elementos que contribuem, principalmente, para os estudos e os debates atuais sobre o fenômeno do trabalho infantil, pois, segundo ARAÚJO, "o que podemos verificar nas respostas das crianças, principalmente daquelas que estão inseridas no mercado de trabalho, é que o lúdico, o brincar, continuam sendo indicado como um elemento marcante em suas vidas". (ibid., p. 136). Afinal, o que tal *testemunho infantil* pode significar num mundo profundamente hostil à infância? Será que basta ouvir as crianças? Como interpretar suas

idéias e sentimentos a respeito das suas relações sociais sem atrelá-las as "teorias" ou cair em armadilhas de caráter teórico-metodológico?

O ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as *culturas infantis* constituem-se em uma possibilidade de investigação acerca da relação infância e escola, uma vez que

as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (...) portanto, tanto o "senso comum" como o "bom senso", para usar as expressões gramscianas, são sistemas de representações sociais empíricos e observáveis, capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores sociais estão inseridos. (MINAYO, 1995, p. 108-109).

Embora as representações possam ser elaboradas por algum ideólogo ou filósofo, "elas são uma mistura das idéias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes, e expressões das contradições vividas no plano das relações sociais de produção. Por isso mesmo, nelas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo."(idem, 1995, p.109).

Obviamente, não basta dar, apenas, voz a criança, é necessário interpretá-la à luz dos referencias existentes no campo das ciências da educação.

Neste sentido, acredito que "o princípio geral da flexibilidade investigativa" proposta por SARMENTO & PINTO na epígrafe deste texto, refere-se a esta possibilidade do pesquisador captar através das "falas" das crianças *os mundos sociais e culturais da infância*, construindo deste modo, elementos para a análises das relações entre infância e escola pública. Além, de poder ser um instrumento didático-metodológico fantástico para

ser utilizado no processo de formação de professores para a infância, isto é, de todos aqueles profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 à 14 anos de idade através do sistema nacional de educação pública deste país. *Olhar* a infância e não apenas sobre ela exige "o descentramento do olhar do adulto" como condição para perceber a criança.

A seguir, no capítulo IV, apresentar-se-á três tipos de intervenção educacional: um congresso de crianças; uma pesquisa sócio-etnográfica e um projeto de formação pedagógica, em contextos diferentes, tendo em comum, a coleta e a interpretação das *vozes* infantis junto as crianças, alunos do ensino fundamental público e a possibilidade que elas revelam de um *olhar* a infância na perspectiva acima apresentada.

Capítulo IV

Criança dagora é fogo: o que pensam, sentem e dizem os alunos do Ensino Fundamental.

Diante do exposto nos capítulos anteriores, o que vemos quando dirigimos nosso olhar às crianças e, particularmente, a condição da infância dentro da escola pública? Constatamos a falta de entendimento, de diálogo, desrespeito, ausência de escuta do outro, violência e toda ordem de desumanização. Certamente, tais fatos e acontecimentos são expressões do mundo adulto, entretanto, a falta destes entendimentos e desta escuta do outro me apavora e, ao mesmo tempo, exige que se compreenda os elementos subjacentes no sentido de transformar as práticas sociais, políticas e pedagógicas.

No contexto escolar, mas principalmente na escola pública, a criança tem o direito de ouvir. A criança na escola deve ouvir muito, mas falar pouco, preferencialmente nada. Este princípio que rege as escolas em geral, nos induz a algumas questões, como compreender e apreender o significado das ações infantis, heterogêneas e diversificadas em suas origens culturais, sociais e econômicas, se não as ouvimos? se não as observamos em seus cotidianos com o objetivo de compreendê-las? se não lhes perguntamos quais são as suas representações a respeito do mundo e da escola? o que esta última significa em sua vida?

A falta de escuta é uma atitude que está presente também, na prática da pesquisa sociológica em que "o que é dito espontaneamente o pesquisador em geral considera de pouca relevância, porque constitui o que pode ser confessado sem risco". (MARTINS, 1993:93). Agindo assim, o pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam., como se os que silenciam também não estivessem falando por meio do silêncio. Trata-se, na verdade, daqueles "que foram calados, excluídos e marginalizados das tribunas da vida, obrigados a dissimular o seu dizer no gesto e na metáfora" (id. p.55). Neste grupo estão incluídas as crianças.

Decorrente deste procedimento, tem-se a falta de entendimento da criança. Há que se deixar claro, se não há fala é porque não há escuta. À criança não é dada a voz, o uso da palavra, cabe a ela ouvir, e simultaneamente, pensar e agir de acordo com as expectativas dos adultos. Como expressa MARTINS, trata-se de "um grupo que não fala, mas ouve muito".

Nesta ausência de interlocução resta à criança apenas a realidade violenta, hostil, avessa às diferenças sócio-culturais onde temos realizado, inclusive, a tarefa de educá-la. Como, então, garantir que a escola cumpra seu papel histórico de educação da infância na sociedade contemporânea?

Não bastasse a impossibilidade do uso da fala porque não tem quem a escute, resta a esta mesma criança a convivência com a violência, o desamparo e por vezes a morte. Diante dos seus olhos e dos seus ouvidos há uma civilização da barbárie.

A *educação contra a barbárie* proposta por Theodor ADORNO, parece constituir-se ponto de partida e de chegada de qualquer proposta de mudança, uma vez que a barbárie é núcleo da própria civilização e a educação só tem sentido "unicamente como educação dirigida à uma auto-reflexão crítica."(1995, p.121).

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois **Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.** É isto que apavora. (id., p.119) (grifo meu).

Sem dúvida alguma este é um aspecto de fundamental importância na definição tanto das finalidades quanto das funções sociais e políticas da escola atual, uma vez que "as condições que geram a barbárie" parecem assentar-se no campo das relações que se estabelecem no interior do processo de formação do indivíduo, pois como escreve ADORNO, "dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. (id., p.119).

Apavora constatar a urgência por mudanças estruturais na escola para que esta possa enfim, cumprir a sua função social de *guardiã* da infância ao mesmo tempo em que é espaço privilegiado de sociabilidades e meio de universalização do saber. Talvez por se encontrar tão impregnada de tais idéias e sentimentos foi que ARENDT escreveu o que eu hoje gostaria de fazê-lo:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. **A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo**, e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (1972, p.247) (grifo meu)

Para Eric HOBBSAWM o "breve século" XX deve ser o mais bárbaro de todos os anteriores. Entretanto, de acordo com este historiador inglês isto talvez seja motivo de esperança, uma vez que, "se a humanidade conseguiu sobreviver ao século 20, será capaz de sobreviver a tudo".(Folha de S. Paulo, Caderno Mais, 19.12.1999).

Tendo como pressuposto básico que a criança é um sujeito histórico tal qual o adulto também o é, interessa ouvir as "vozes" que ecoam da infância, vindas de várias crianças que habitam diferentes lugares e regiões, pois, o conjunto dessas representações sociais permitem conhecer, não apenas, outras visões de mundo, mas principalmente, pode ajudar a desvendar as complexas estruturas das culturas infantis mediante a análise de suas condições concretas. SARMENTO reafirma tal pressuposto escrevendo: "interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças." (1997, p.25).

Neste sentido acrescenta KUHLMANN JR:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas,

localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras da história. (1998, p.31).

As crianças norteamericanas, diferentemente das brasileiras, afirmam não gostar da escola e diante das idéias defendidas por Neil POSTMAN sobre o fenômeno do *desaparecimento da infância* protestaram escrevendo. Jack analisa: "acho que o seu ensaio não era muito bom. A infância não desaparece assim por estalo!". Joseph por sua vez, explica, "a infância não desaparece porque a gente assiste TV". E ainda critica o tempo que a escolarização ocupa na infância avaliando: "**acho que a infância é desperdiçada quando vamos à escola cinco dias na semana**. Na minha opinião, isto é demais. A infância é preciosa demais para se ir à escola mais do que meia semana". Tina enfatiza, "**as crianças têm é que brincar mais**". Finalmente, John indica o tempo de duração da infância considerando: "Eu acho que 18 anos é a idade certa para se tornar adulto". Etc. (cf POSTMAN, 1999, p. 8) (grifo meu). A questão que se poderia colocar aqui é, por que as crianças norteamericanas desejam menos tempo de escola e mais tempo para brincar? Desta decorre outras questões, por que a escola não consegue ensinar brincando? O que impede tal procedimento? Sobre esta discussão retornarei mais adiante.

A maioria das crianças brasileiras, apesar da dura existência que vivem, surpreendentemente, afirmam gostar muito da escola e que também gostariam de brincar mais, sugerindo em suas respostas inúmeras melhorias das condições físicas da escola e das atividades relacionadas ao brincar para alargar o tempo do recreio. Diante do fracasso da escola pública levado a cabo pela *pedagogia da repetência* é fantástico constatar que as crianças ainda desejam e valorizam a escola pública de hoje como um dos espaços de sociabilidades e meio de ascensão social.

Quem são ?

As crianças, aqui, com raras exceções, têm entre sete e quatorze anos de idade, alunos e alunas da escola pública do ensino fundamental, em sua grande maioria, repetentes ou multirrepetentes, habitantes do meio urbano e rural, filhos e filhas das chamadas *classes populares*, composta por uma massa de trabalhadores e de desempregados.

De onde falam?

Falam do lugar daqueles que sofrem a exclusão social, mais precisamente, de dois estudos de casos e de um estudo sócio etnográfico⁵⁵ que *deram a palavra à criança* para que esta falasse sobre sua condição de ser criança e estudante, aluno do ensino fundamental da escola pública. Entretanto, falam de diferentes contextos sócio-culturais e mesmo quando falam a partir do espaço escolar urbano, apresentam em suas falas aspectos de realidades político-pedagógicas distintas e antagônicas, como poderá ser verificado mais adiante.

A infância enquanto um 'intervalo do trabalho': entrevistando as crianças do MST/SC, é o registro e análise das condições da infância e da criança como sujeito ativo da história num raro contexto.

⁵⁵ As razões da escolha destes e não de outros estudos e direções devem-se às características do objeto em estudo e dos (des)caminhos da própria pesquisa. A relação privilegiada estabelecida com as crianças do MST deve-se ao meu interesse em utilizar a entrevista como estratégia metodológica para a coleta de testemunhos infantis e posterior análise de suas representações sociais. A decisão em usar parte dos resultados da pesquisa realizada pelo IEC, justifica-se, principalmente, por responder a questão central da minha pesquisa, de que a relação entre a infância e a escola é verdadeiramente uma relação marcada por inúmeros preconceitos. E, ainda, porque tal pesquisa possui um tipo de arquivo de "falas" de crianças, alunos do ensino fundamental, com certeza, inédito. O estudo sobre As Classes de Aceleração paulista, além de ser um artigo que se encontra no prelo, é a descoberta da alegria na escola partindo de uma experiência pedagógica que tem como pressuposto básico o respeito à criança, aluno (multirrepetente) da escola pública paulista. A extensão do texto deve-se ao fato deste apresentar elementos da história do projeto e descrever detalhadamente sua proposta pedagógica.

O peso da discriminação sócio-cultural nos ombros dos alunos é a análise de parte dos resultados de um magnífico estudo sócio etnográfico, realizado pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, junto as crianças, alunos e alunas repetentes ou multirrepetentes do ensino fundamental do Rio de Janeiro.⁵⁶

A alegria na escola retratada pelos alunos das classes de aceleração paulista, é uma avaliação da experiência em desenvolvimento pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, cujo foco de análise está centrado nas "falas" das crianças sobre a experiência escolar vivida. O objetivo deste projeto é reorganizar a trajetória de alunos multirrepetentes, colocando em xeque a repetência como instrumento de recuperação da aprendizagem. Mais do que isto, será possível constatar no texto que tal projeto busca superar por meio do conhecimento e do respeito mútuo a visão autoritária e preconceituosa com que muitos professores concebem, recebem, perseguem, aprovam e reprovam as crianças que freqüentam a escola pública dos nossos tempos.⁵⁷

Sobre o que falam?

Falam das carências de direitos e de sofrimentos, mas também, de possibilidades e de esperanças. Sobre ser criança num mundo construído para o adulto, das responsabilidades que logo cedo são obrigados a assumirem para sobreviverem, da falta de tempo para brincarem, do trabalho precoce, da escola enquanto lugar da violência e da punição, mas igualmente, falam de brincar e aprender as primeiras letras, de gostar e ser gostado, de fazer amigos, da escola, lugar onde constróem suas redes de sociabilidade,

⁵⁶ Gostaria de agradecer a professora Vanilda Paiva, coordenadora-geral do Projeto de pesquisa acima citado, que, sabendo dos meus interesses de investigação, principalmente no que se refere às "falas" dos alunos, gentilmente cedeu-me o direito de utilizá-las.

⁵⁷ Este texto é uma versão de um artigo encomendado pelo IEC sobre a relação do fenômeno da repetência e a condição da infância na escola e encontra-se no Prelo.

enfim, apesar do fracasso desta instituição, falam dela enquanto um lugar possível do direito à infância. As crianças, principalmente as do Rio de Janeiro, carregadas de raiva e ódio, devido ao peso da discriminação sócio-cultural sobre os seus ombros, constataam o fracasso escolar. Quando solicitadas suas "vozes", fazem denúncias da violência que sofrem e, ainda, indicam elementos para que políticas de melhorias sejam traçadas,

Para que se compreenda o significado e as representações das denúncias e desejos das crianças, passo a expor algumas "falas" de alunos e alunas do Ensino Fundamental de algumas regiões do Brasil, que salientam, entre outros aspectos, o sentido que a escola tem para elas, onde a alegria, a rebeldia e a bagunça se mostram como formas de enunciação de vontades, de desejos, expressando que estão vivas. Neste sentido, a infância transforma-se num período de resistência a sua própria extinção. As experiências aqui apresentadas oferecem dados significativos referentes à compreensão da relação infância e escola, acrescidas das falas de professores que atuam em escolas das redes públicas do ensino fundamental, particularmente dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Os testemunhos infantis, a meu ver, além de denunciar os descontentamentos, nos convencem que **"sua lição principal é que as próprias crianças são uma força na preservação da infância. Não uma força política, certamente. Mas uma espécie de força moral.** As crianças, parece, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor do que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção". (POSTMAN, 1999, p. 9) (grifo meu).

4.1. - A infância enquanto um "intervalo do trabalho": entrevistando as crianças do MST/SC.

*Gosto da escola porque tem
recreio. (Agnaldo, 12 anos).*

Ao contrário do que afirmou o presidente da República⁵⁸ de que os "sem-terra" seriam o "desvão da história", já que para ele "os excluídos não são necessariamente portadores do futuro", o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, reúne sujeitos históricos que vêm intervindo na luta pelos direitos sociais constituindo-se, hoje, em uma mega organização política de luta por reformas sociais, por terra, trabalho e educação

Vale ressaltar que o caráter revolucionário deste Movimento social não está em projetos efetivos de transformação das estruturas capitalistas de produção, mas sim, na sua natureza de ser um movimento social que se localiza na contra corrente da história. A simples existência deste movimento entre nós, denota que ainda vivemos num país arcaico e atrasado, que não respeita os direitos mais elementares da pessoa humana, tampouco, os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade tão difundidos, desde o advento da Revolução Francesa.

⁵⁸ Em entrevista concedida ao Jornal Folha de S.Paulo do dia 13.10.1996

Em outubro de 1997, tive o privilégio de testemunhar enquanto observadora participante⁵⁹, a ação política da criança como sujeito ativo da história, durante a realização do *II Encontro Infante Juvenil das Crianças e Adolescentes dos Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do Movimento Sem-Terra de Santa Catarina*, ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na cidade de Florianópolis, organizado pelo Coletivo Estadual de Educação do MST e coordenado por um grupo de jovens, autodenominados de "dirigentes", auxiliados por membros do Diretório Central dos Estudantes da UFSC.

Realizado em local pouco apropriado, dentro de um ginásio de esportes coberto da universidade, cuja acústica exigia a utilização de amplificadores que produziam um elevado volume de som, este evento mostrou-se, inicialmente, muito massante e frustrante, distante daquilo que pretendia ser um **encontro de crianças e não para crianças**.

Não tenho aqui a pretensão de analisar a prática política do MST e da questão agrária no Brasil, ou mesmo, analisar as conseqüências da luta pela terra, sobre a infância no meio rural. Proponho-me, nesse momento, conhecer melhor uma parcela do universo das crianças pertencentes a este Movimento, objetivando ouvir, registrar e compreender as suas idéias e sentimentos a respeito de si próprias, enquanto crianças e da escola, pois, no limite, tais representações sociais, permitem uma configuração da relação entre a infância e a escola.

⁵⁹ Sobre o procedimento metodológico adotado confira, por exemplo, EZPELETA & ROCKWELL (1986), THIOLENT (1985), DEMARTINI (1988), VIDIGAL (1994), BRANDÃO (1984) e outros estudos referentes à História Oral.

Neste Encontro, estiveram presentes cerca de 350 crianças, alunos e alunas da escola pública, filhos e filhas dos "sem-terra",⁶⁰ acompanhados de seus respectivos professores, objetivando discutir a questão educacional no Brasil; mostrar para a sociedade a preocupação e a proposta de educação do MST; incentivar a organização e o espírito de luta nas crianças e nos adolescentes e, finalmente, avaliar as reais condições de vida da criança e, ainda, reivindicar direitos sociais, tais como, escola, saúde, terra e trabalho, reafirmando deste modo, as lutas políticas de seus pais. (Cf. Documento I - MST, 1997).

O referido evento, teve a duração de três dias inteiros, ocorridos durante a semana da criança. A participação destas crianças esteve pautada pelos seguintes critérios de seleção: crianças e adolescentes estudantes da 1ª a 8ª séries; **alunos participativos, com compreensão e defesa da luta, que não tenham vergonha de pertencer ao MST; alunos responsáveis, disciplinados, autônomos e com capacidade organizativa, que tenham algum vínculo com o MST** (filho de acampado, assentado ou de apoiadores da luta) e, finalmente, que sejam **capazes de ampliar as discussões dos temas e das questões mais amplas do MST.** (Cf. Documento I - MST, 1997). Ainda, segundo o documento analisado, a base de tais critérios foram: a redação e elaboração de desenhos por parte das crianças sobre o tema "MST: com escola, terra e dignidade", resultando na definição da pauta do encontro.

Por não ter tido acesso às redações e desenhos produzidos pelas crianças ao longo de um semestre, segundo o documento analisado, e considerando que dos quatro

⁶⁰ A grande maioria das crianças presentes neste encontro, eram filhas e filhos de famílias já assentadas e não acampadas, o que faz grande diferença se pensarmos em termos de condições de vida. Seus pais possuem casa e um pequeno pedaço de terra para cultivar uma roça de subsistência para a família e outra parte para culturas que poderão ser comercializadas, se houver interesse, em caráter cooperativo. Além disto, trabalham com um projeto de escola diferenciado do sistema oficial de ensino.

critérios de seleção acima descritos, três sugerem a formação de líderes, torna-se difícil avaliar se, efetivamente, o conteúdo da pauta do encontro foi exclusivamente fruto do material produzido pelas crianças.

À título de ilustração exponho aqui, os princípios educativos que supostamente instruíram os "jovens dirigentes" na organização de tal evento e que se encontram sistematizados em publicações do próprio Movimento, organizados em dois grandes blocos. O primeiro reúne os princípios filosóficos:

1. Educação para transformação social. Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo. 2. Educação para o trabalho e a cooperação. 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas. 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1996, p. 10)

O segundo bloco apresenta os treze princípios pedagógicos:

1. Relação entre teoria e prática. 2. Combinação metodologia entre processos de ensino e de capacitação. 3. A realidade como base da produção do conhecimento. 4. Conteúdos formativos socialmente úteis. 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho. 6. **Vínculo orgânico entre, processos educativos e processos políticos.** 7. Vínculo orgânico entre os processo educativos e processos econômicos. 8. **Vínculo orgânico entre educação e cultura.** 9. **Gestão democrática.** 10. **Auto-organização dos(as) estudantes.** 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. 12. Atitudes e habilidades de pesquisa. 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (id., p.23-grifo meu)

É curioso observar que apesar do MST organizar-se por núcleos, as crianças foram selecionadas a partir de suas inserções e vínculos com o sistema educacional. Provavelmente, tal fato deva-se ao valor e a dimensão que este Movimento dá à escola, expressos nos princípios acima e particularmente em um dos objetivos do encontro que era o de "incentivar a organização o espírito de luta das crianças e adolescentes". Dentre outros aspectos, a escola, para o MST, parece ser vista como meio de luta pela terra e também como lugar de educação política da criança.

O sol forte lá fora, o calor proveniente do telhado de zinco do ginásio, a voz estridente e alta dos jovens "dirigentes" ao microfone, somadas ao cansaço das longas viagens do dia anterior, deixaram estampar nos rostos das crianças durante a abertura do referido encontro, a sonolência e a fadiga ao ouvirem os discursos dos adultos que se sucediam prolongadamente. Tal fato, não passava despercebido pelos "jovens dirigentes" que se encontravam localizados à frente e acima das crianças, sobre uma espécie de tablado, de onde buscavam controlar a cena e o cenário, mesclando em seus discursos, cantos e gritos de "palavras de ordem", ordenando, de tempos em tempos, para que as crianças levantassem, e de pé, com os braços erguidos e punhos fechados, gritassem em voz alta e forte, *Viva O MST e Pelo MST*. Quando as crianças não respondiam às ordens vindas, os "jovens dirigentes" interviam, em tom de ameaça, que por certo não seria cumprida, dizendo às crianças que se persistissem naquele desânimo, poderiam ficar sem o almoço.

Sob este clima não tardou para que as contradições relacionadas a concepção, estrutura e funcionamento deste encontro, logo emergissem. A mais evidente refere-se a inadequação da programação do evento, organizada com longas palestras, com especial

destaque para os temas e conteúdos preferidos do Movimento. Os temas desinteressaram as crianças a partir do momento em que elas foram tratadas como se fossem "adultos em miniatura". A estrutura da programação apresentava um perfil semelhante àquelas dos encontros políticos realizados e direcionados a um público adulto. Quanto a forma de sua realização, apresentava-se grande número de sujeitos sentados, formando uma platéia que assiste outros sujeitos explanarem sobre um assunto qualquer.

O conteúdo apresentado versando sobre a "conjuntura política e educacional do país" e sobre "os direitos da criança" também mostrou-se muito árido para as crianças. Os "jovens dirigentes", apesar de defenderem em seus discursos idéias democratizantes e exibirem "coragem" para mobilizar e reunir, nessas condições, centenas de crianças, vindas dos mais longínquos rincões do estado de Santa Catarina, pareciam desconhecer as lições de Walter Benjamin a respeito do ser criança, especialmente, quando assevera que: "a criança não representa uma miniatura do cosmos adulto, bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando." (PEREIRA, U. 1984, p.11).

Outros aspectos, que me chamaram a atenção, quanto à organização do evento, foi a ausência de pesquisadores, professores universitários, tanto na concepção como na organização do referido evento, que certamente, teriam muito a contribuir e, também, a aprender, uma vez que, na Universidade onde se realizou o Encontro, existem profissionais que há algum tempo vêm investigando temas e problemas relacionados ao campo da infância e da educação. Outro, refere-se ao estabelecimento dos rígidos critérios utilizados

para a seleção e a participação das crianças e adolescentes frente aos tais princípios educativos anteriormente mencionados, deixando dúvidas sobre as razões de tal postura.

Acrescente-se a isto, a própria organização interna do evento, composta pelos "jovens dirigentes" que cuidavam, simultaneamente, tanto de cumprir e "animar" a pauta de discussão, utilizando-se da "mística" como estratégia de conscientização, quanto de controlar o tempo previsto para as várias atividades previamente planejadas e sistematicamente executadas durante todo o dia. Além disso, foram solicitados às crianças a elaboração de um relatório diário, que contivesse os conteúdos das diversas palestras, com objetivos claros de controlar a frequência, e principalmente coibir a dispersão e o desinteresse pelo Encontro.

Apesar do clima opressivo perpassando o evento, ainda tenho vivo em minha memória, o cenário colorido e alegre do Encontro repleto de crianças, em sua grande maioria brancas, com cabelos escorridos e louros. Nos exíguos intervalos, entre uma atividade e outra, era possível vê-las entregues a si mesmas, brincando umas com as outras ou circulando em grupo pelo campus universitário com uma desenvoltura tal que se podia assegurar - **estavam felizes e alegres.**

À noite, antes das crianças irem para os alojamentos, os "dirigentes", auxiliados pelos professores das respectivas escolas, organizavam uma roda com os participantes no vão do prédio do Centro das Ciências da Educação, para conversar e avaliar as atividades desenvolvidas. Tudo isto, é claro, regado por várias cuias de chimarrão, que circulavam de mão em mão, mantendo assim um velho hábito dos homens e mulheres que habitam o sul deste país. Em resumo, havia pouco espaço para o inusitado e o diferente. Eu e o operador

da câmera de vídeo, que captou as imagens - fonte de dados para a pesquisa -, éramos, com certeza, os únicos "estranhos", no sentido de não termos vínculo com o movimento.⁶¹

Ao final de três dias consecutivos e exaustivos de atividades, as crianças embarcaram nas dezenas de ônibus estacionados pelo campus e foram para o centro da cidade, onde, em passeata dirigiram-se à sede do governo do Estado objetivando protestar contra a sua política. Logo após, seguiram até à Assembléia Legislativa, participando de uma sessão plenária, onde uma das crianças, tomou a palavra para ler ao microfone o **Manifesto das Crianças e Adolescentes do MST ao Povo Catarinense**⁶², encerrando, deste modo, o evento. Aparentemente escrito por adultos, o documento conclamava os parlamentares para juntarem-se a elas na luta pela terra, pelo poder e saber, com destaque para as seguintes palavras: "Somos crianças. Pertencemos a organização que luta pela terra. Desde pequenos aprendemos a dormir embaixo de lonas pretas: quando faz frio são úmidas, quando faz calor derretem nosso cérebro".

Diferentes das crianças urbanas que freqüentam a escola pública, estas aparentavam serem bem alimentadas, saudáveis e, também, ingênuas. Até este Encontro, estas crianças ainda não haviam visto a pobreza urbana tão de perto. Quando viram um homem jogado no jardim da praça, no centro da cidade, correram até ele para oferecer ajuda, e, ao serem abordadas por uma criança negra, pedinte das ruas, não entenderam o que viam. Ao mesmo tempo, indagavam seguidamente quando iriam conhecer o mar, as

⁶¹ Tanto a notícia quanto a mediação entre eu e os "jovens dirigentes" para obter a autorização para a minha participação neste evento, foram realizadas pela professora Maria Isabel Serrão, uma vez que esta desenvolve há algum tempo um projeto de ensino e extensão junto às escolas vinculadas ao projeto político pedagógico do MST, situadas no município de Fraiburgo, em Santa Catarina.

⁶² Vide em Anexo.

praias, as dunas brancas da Lagoa da Conceição, e tantas outras atrações existentes na Ilha de Florianópolis.

Finalmente, antes de partirem para seus lugares de origem as crianças tiveram a felicidade de realizarem o sonho de conhecer o mar. Dirigiram-se à praia da Joaquina, que por ser própria para surfistas e não para banhistas só puderam olhar o oceano e pisar na areia muito rapidamente. Na volta, como era caminho obrigatório, os "jovens dirigentes" permitiram que as crianças descessem dos vários ônibus, para banharem-se à vontade nas águas claras, rasas e mornas da Lagoa da Conceição. Esta é uma imagem, deste encontro, que não dá para esquecer.

Considerando que este evento seria uma oportunidade inédita de aproximação com os sujeitos, objeto desta investigação, havia me preparado para gravar em vídeo as possíveis respostas que as crianças dariam as perguntas elaboradas previamente.⁶³ Para tanto, defini ao invés de um roteiro fechado, um plano de ação, flexível, capaz de ser alterado conforme as circunstâncias exigissem, incluindo situações e questões referentes a relação entre infância e escola, que poderiam contribuir para o registro do testemunho oral dessas crianças, tais como: é bom ser criança? por que? você gosta da escola? por que? enfim, qual a percepção que tem da escola e da própria condição de ser criança? De acordo com a pesquisa bibliográfica que realizei, especialmente, junto ao acervo da História Oral, sabia que seria um grande desafio, visto que buscar a voz da criança, sem o objetivo de

⁶³ Foi possível gravar mais de três horas de "falas" e imagens das crianças, resultando, ao final, na produção de um vídeo com a duração de doze minutos, sob o título, **O que pensam, sentem e dizem as crianças do MST/SC**, dirigido por mim, e, realizado pelo Laboratório de Multimídia-LANTEC, do Centro das Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

interpretá-la psicologicamente, é, ainda, uma tarefa inédita que, portanto, requer cuidados metodológicos.

Ao final da abertura do Encontro, no intervalo para o almoço que seria oferecido no Restaurante Universitário, tentei abordar as crianças na saída, perguntando o que estavam achando de tudo aquilo, do Encontro, da viagem a Florianópolis, da educação, da escola, de ser criança, e, de pertencer ao MST. Gravamos quase uma hora com quatro crianças, que "toparam" sentar debaixo de uma árvore para conversar. Embora a estratégia da utilização da entrevista tenha se mostrado equivocada porque se tratava da minha primeira aproximação com as crianças, a conversa não fluiu como o desejado,⁶⁴ ainda assim, foi possível conhecer mais sobre a realidade deste grupo social pertencente a uma das maiores organizações políticas da atualidade e, principalmente, constatar, com tristeza, o quanto o trabalho e a escola ocupam o tempo dessas crianças.

Contudo, graças a intervenção de um grupo de professores da Universidade, "apoiadores" do MST, foi possível presenciar e observar as crianças desenvolvendo atividades caracteristicamente infantis. No segundo dia do Encontro, à tarde, logo após o almoço, depois de terem ficado uma manhã inteira sentadas e fechadas no galpão desconfortável e quente, as 350 crianças se subdividiram em mais de duas dezenas de grupos para experimentarem o teatro, brincarem de expressão corporal; de declamar poemas, de fazer máscaras; de fazer "arte" (artes plásticas); "pintar o sete" com as mãos,

⁶⁴ Muitas foram as dificuldades de acessar e entrevistar as crianças. As rígidas regras que estavam orientando o evento constituem-se num bom exemplo, uma vez que eram exíguos momentos de intervalo entre uma atividade e outra sem a tutela vigilante dos "jovens dirigentes". Por outro lado, o vínculo entre eu e as crianças era extremamente frágil, pois estava se estabelecendo naquele momento, mediado pela professora Maria Isabel Serrão que já as conheciam. Isto provavelmente influenciou no comportamento "desconfiado" das mesmas que elaboravam as respostas curtas e truncadas, impossibilitando, por vezes, a continuidade das entrevistas. Assim, suspendi esta estratégia e continuei, sem a mediação, a acompanhar as crianças nas atividades que se sucediam.

confeccionando painéis, jogos, brinquedos e, ainda, visitar o Museu de Antropologia e o Planetário. Nesta tarde, as crianças afastaram-se das rígidas regras da pauta do encontro, e puderam brincar, descansar, passear e conversar, ainda que debaixo dos olhos atentos dos "jovens dirigentes", que, aproveitaram o tempo para "articular" a pauta política para o dia seguinte.

Obviamente, a maneira como foi realizada toda aquela brincadeira não fazia parte do conteúdo programático do Encontro. Este espaço foi forjado por alguns professores e estudantes que se dispuseram a romper com a tradição de eventos organizados a partir dos parâmetros do mundo adulto. Deste modo, avalio que tal interferência não apenas "salvou" as crianças, retirando-as, temporariamente, do clima autoritário no qual encontravam-se submersas, mas também, representou uma crítica às práticas sociais e políticas daqueles "jovens dirigentes", levando-os a rever as suas práticas, as atitudes e as suas concepções filosóficas e políticas.⁶⁵

Foi, também, nesta mesma tarde, que pude vislumbrar a alternativa de continuar com o objetivo de aproximação das crianças, recorrendo a uma das que havia me concedido uma entrevista no dia anterior, e que, desde então, mantinha-se "colada" a câmera de vídeo, mostrando-se interessada em assumir algum papel naquela "brincadeira" de gravar e entrevistar as crianças. Não foi difícil, em meio a toda àquela "agitação", convencer o Fábio, de 11 anos de idade, estudante da terceira série do ensino fundamental

⁶⁵ Como resultado de tal intervenção e por demanda de alguns adultos vinculados ao MST, foi elaborado um projeto de extensão voltado aos professores de escolas públicas vinculadas a este movimento, coordenado pela professora Maria Isabel Serrão, intitulado *Séries Iniciais: enfrentando o desafio da formação*, parcialmente financiado pelo SINE e pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão Universitária/UFSC, centrado nos elementos constitutivos do ser criança, a partir da leitura introdutória de Leontiev (1978c), e da reflexão sobre a condição social da criança que frequenta tais escolas.

e, natural de Fraiburgo/SC, a brincar de repórter. Este, não apenas concordou prontamente com a minha proposta, como pediu uma caneta e um papel para anotar as perguntas, levando-as consigo como suporte para o seu desempenho. Chamou-me a atenção a rapidez e desenvoltura com que fez suas anotações, mesmo sendo um aluno considerado "defasado" em idade/série. Com o microfone em uma das mãos conectado a câmera de vídeo que estava sobre o ombro do operador e o papel com as perguntas na outra, Fábio seguiu entrevistando dezenas de crianças, passando pelos grupos reunidos em workshop. Quanto a mim, procurei acompanhar tudo, observando por trás do operador da câmera, o monitor acoplado à câmera e ainda conectada a um fone de ouvido.

Empolgado com o novo papel, Fábio, o repórter, entrou em cena realizando, ao invés de uma entrevista, uma enquete, possibilitando a obtenção de uma visão ampla e vasta das idéias e sentimentos das crianças presentes.⁶⁶

Ao serem perguntadas se era bom ser criança e por que, estas responderam:

É, a criança pode brincar toda hora. Mas, você brinca toda hora?

Não, a gente tem que trabalhar em uma porção de coisa. (Marcos, 11 anos, 4^a série)

É, porque a gente brinca. (Simone, 8 anos, 1^a série)

Sim, porque a gente pode brincar. (Rogério, 9 anos, 1^a série)

É porque dá prá gente brincar. (Simone, 8 anos, 1^a série)

É porque a gente brinca, estuda...cada coisa um pouco. (Maria, 12 anos, 8^a série)

É, bom muito bom, porque a gente pode brincar e tem seu direito. (Maicon, 12 anos, 4^a série)

É porque a gente tem direito de brincar. (Cristina, 9 anos, 4^a série)

É dá prá brinca bastante. (Janáina, 9 anos, 3^a série)

⁶⁶ Convém ressaltar que as entrevistas foram realizadas durante o desenvolvimento das oficinas, momento visivelmente agradável às crianças e marcado pela possibilidade da livre expressão.

É porque estuda, brinca de boneca, joga bola, de volei.(Fernanda, 9anos, 4ª série)

É bom é muito importante porque nós estudamos na escola.(Oziel, 11 anos, 3ª série)

É porque a gente se diverte, brinca.(André, 12 anos, 5ª série)

É porque é muito importante na luta pela terra.(Fabiano, 10 anos, 4ª série)

É muito importante porque a gente pode brincar e se divertir.(Agnaldo, 5ª, 12 anos)

É porque quando você é criança, você brinca bastante assim se diverte e quando você já é jovem não pode brincar muito assim...(Ariel, 12 anos, 5ª série).

Das quatorze crianças acima mencionadas doze revelaram, em suas respostas, o brincar como um desejo, uma possibilidade, valorizando-o como uma atividade necessária e prazerosa. A frequência deste verbo no discurso das crianças mereceria profunda investigação, considerando-se que desconheço as práticas da educação política para infância que se realizam no interior do MST. Isso me remete as seguintes questões: seria a menção ao direito de brincar resultante do projeto educacional deste movimento? Ou, as crianças conclamam o ato de brincar em qualquer situação, lugar e tempo, como um ato fundamental em suas vidas?

Há quem queira ver o brincar como inerente à criança e à infância, por isso ocorreria até mesmo durante o trabalho infantil. Porém, quando as crianças, alunos das escolas vinculadas ao projeto educacional do MST, referem-se ao brincar parecem que não estão se referindo àquele exíguo tempo já identificado por MARTINS (1993) ou àquele mencionado por si mesmas relacionado ao período do recreio nas escolas. Quando falam de brincar parecem reivindicar subliminarmente um tempo maior destinado a esta atividade, pois "o brincar não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que

precisa para crescer. É mais do que parte essencial da sua educação: é parte essencial da lei de seu crescimento, do processo através do qual ela se torna adulta."(JOSEPH LEE apud FERNANDES, 1989, p. 198).

Não podemos nos esquecer que o brincar é a maneira peculiar da criança operar significados e constituir a linguagem. É uma forma peculiar de interação social, que permite à criança conhecer o mundo, apropriar-se de elementos da cultura e metabolizar sua interpretação, sua representação de mundo. Neste sentido, o brincar "é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova." (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Quando perguntadas sobre a escola, as crianças responderam.⁶⁷

Gosto da escola porque tem recreio.(Agnaldo, 12 anos, 5ª série)

Gosto porque dá prá aprender.(Simone, 8 anos, 1ª série)

Sim, porque a gente estuda e aprende muito.(Rogério, 9 anos, 1ª série)

É legal porque a gente estuda tem mais lazer e educação. (Elida, 12 anos, 3ª série)

É porque a gente aprende a ser mais educado, mais criativo, aprendi a vida. (Elida, 12 anos, 5ª série)

É bom porque tem que estudar para ser alguém amanhã.(Valmir, 11 anos, 3ª série)

Porque a gente pode aprender e ser alguém na vida. (Simone, 8anos, 1ª série)

Gosto da escola porque a gente estuda, brinca, aprende a ter mais educação.(Maria, 12 anos, 4ª série)

Sim, porque é muito educativo.(Maicon, 12 anos, 4ª série)

Sim, porque ela é bonita e a gente estuda, escreve, né? (Cristina, 9 anos, 4ª série)

Gosto porque tem muito estudo bom e os professores são queridos.(Janaina, 9anos, 3ª série)

⁶⁷ Para minha surpresa, das dezenove crianças entrevistadas entre sete e quatorze anos, doze eram repetentes ou multirrepetentes, e, apenas sete delas encontravam-se cursando o Ensino Fundamental, regularmente. Este dado só veio à tona no momento de editar o vídeo, portanto, a explicitação de tal fenômeno ainda está por ser feita, uma vez tratar-se de alunos "defasados" em idade/série por outros motivos que não o da repetência.

Gosto, porque lá ensinam bem a gente, porque o ensino é bom, ensinam a gente português, matemática...aquelas coisas.(Fernanda, 9anos, 4ª série)

É legal porque nós estudamos, brinquemos e tomamos lanche.(Oziel, 11 anos, 3ª série)

Gosto porque é onde a gente estuda prá melhorar na vida, em tudo prá crescer.(André, 12 anos, 5ª série)

Gosto porque a gente se diverte nas brincadeiras e aprende algumas outras coisas importantes. É muito bom, porque tem recreio.(Agnaldo, 12 anos, 5ª série)

Constata-se que a menção ao brincar ainda permanece presente nas falas das crianças entrevistadas, o que pode confirmar a hipótese de que, mesmo nas escolas orientadas pela política educacional do MST, há uma forte reivindicação pelo brincar na escola. Por outro lado, o aspecto da escola enquanto um lugar onde se pode aprender muito e a concepção de vai-se à escola *para* ou que *aprende-se para* e não simplesmente aprende-se é algo que marca a fala das crianças, coincidindo mais uma vez com àquelas investigadas por MARTINS (1993).

é a
tece!

Quando falam da escola, os olhos dessas crianças brilham de maneira diferenciada, não só porque podem aprender a ler, escrever e contar e, assim, "ser alguém no futuro" como desejam os seus pais, mas principalmente, porque a escola parece constituir-se quase o único espaço, onde podem fazer amigos e brincarem, mesmo que seja apenas na hora do recreio. Nesta perspectiva, segundo MARTINS, "mesmo uma atividade que a rigor não é trabalho, como a escolar, já está tomada pela disciplina e pelo afã do trabalho. As crianças não *estudam*, e sim *estudam para*".(id., p. 79). Mesmo sendo crianças pertencentes a uma organização social supostamente democrática, que luta pelos direitos

sociais e pela liberdade de expressão, para elas o brincar constitui-se em um exíguo intervalo do trabalho, o que caracteriza, na realidade, *uma falsa infância*.

O conteúdo da fala dessas crianças revela, entre outros aspectos, a internalização de valores de caráter moral e religioso, característicos do modo de vida rural, que concebe a ordem e o dever em primeiro lugar, depois, o descansar e o brincar. Talvez por isto, são recorrentes nas falas das crianças a conjugação de três verbos obedecendo a seqüência: *trabalhar, estudar e, se possível, brincar*.⁶⁸ O que se percebe é que tanto a forma como o conteúdo de tais falas parecem estar muito mais próximas do modo de expressar dos adultos do que das próprias crianças. Isso se deve às interações sociais e culturais estabelecidas que exigem das crianças tarefas vinculadas ao trabalho agrícola, pautadas pelo referencial do mundo adulto, considerando-se que "um adulto já nasceu no interior do seu corpo de criança, obrigada a cuidar dos afazeres de casa e trabalhar fora, além de ir a escola, enquanto a mãe trabalha." (MARTINS, 1993, p. 77).

Ao que tudo indica, os princípios educativos que o MST persegue, expostos anteriormente, ainda *estão por ser incorporados pela maioria de seus integrantes*. Assim pode-se entender este encontro de crianças e adolescentes como parte desta construção. Um exemplo pode ser aqui destacado, devido a sua especificidade e afinidade com este evento. A ausência dos princípios referentes à auto-organização dos estudantes e a educação voltada para as várias dimensões da pessoa na definição da pauta do Encontro, foi flagrante, pois as diversas atitudes de seus "jovens dirigentes", em vários momentos, manifestaram-se autoritárias e, conseqüentemente, ameaçadoras.

⁶⁸ Vale lembrar aqui, que estas crianças são provenientes de áreas de colonização alemã, italiana e polonesa, grupos étnicos que tem no trabalho um forte referencial, como parte inclusive, do seu ethos cultural. Sobre este aspecto, ver SEYFERTH (1982).

Tal fato, ainda, chama a atenção, quando se verifica a presença de pensadores como: Marx, Vazquez, Lenin, Makarenko, Manacorda, Pistrak, Freire e Leontiev entre outros, na bibliografia do documento que traz os princípios acima mencionados. Tais autores, mesmo não apresentando uma unidade teórico-metodológica entre si, defendem, sem exceção, idéias fundamentadas em princípios humanistas. No caso específico da obra *O desenvolvimento do psiquismo*, LEONTIEV expõe com clareza as particularidades dos elementos constitutivos da atividade humana e detêm-se atentamente na análise da atividade predominante da criança, enfatizando não apenas a importância da dimensão lúdica na constituição deste ser, mas, fundamentalmente, o quanto este ser é complexo e singular.

4.2. "O peso da discriminação sócio-cultural" sobre os alunos do Rio de Janeiro.

"Tem um menino na minha sala que vive rindo e eu pergunto para ele: que caboclo você está recebendo? E ele continua rindo, parece um orangotango."

(Professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro).

O título e a epígrafe acima são excertos do Relatório Preliminar - "Dinâmica e Funções da Escola Periférica em Mutação", referente a uma pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada(IEC) do Rio de Janeiro, junto a três escolas públicas de ensino fundamental, durante o período de 1996 - 1999, coordenada pela professora Vanilda Paiva, e que, contou com recursos da Fundação Ford, do INEP e do CNPq.

A leitura deste texto de duzentas e setenta e duas páginas, mais a do volumoso material de campo, especialmente dos testemunhos de alunos, professores e demais envolvidos, causam tanto espanto que à primeira vista parece ser impossível mudar a escola! Certamente, devido ao caráter profundamente perverso, racista e cruel que está subjacente ao discurso tanto de professores quanto de alunos ao manifestarem suas idéias e opiniões sobre como vêm o mundo e a escola. "A maneira como os professores se referem aos alunos revela a presença de preconceitos, ressentimentos, discriminação e impotência diante da realidade com a qual devem lidar, configurando nas escolas pesquisadas um clima de confrontação potencial que facilmente se concretiza em palavras e atos e, neste particular, os repetentes são um alvo fácil de maior discriminação." (IEC, 1999,p. 214).

Tendo como objetivo central a questão da repetência, foram escolhidas três escolas, nas quais já existia uma possibilidade de inserção das pesquisadoras no seu cotidiano. O trabalho de campo foi realizado por quatro pesquisadoras em escolas localizadas na zona sul, zona norte e zona oeste-rural da cidade do Rio de Janeiro,

considerando-se não apenas sua situação na geografia da cidade e condições de aproximação por parte dos pesquisadores, mas também indicadores de que os fenômenos que nelas ocorrem se fazem presentes também em outras partes do sistema e em conjuntos maiores. Uma dessas escolas (escola C) está situada em um dos últimos rincões verdadeiramente rurais do antigo Distrito Federal, enquanto que as outras localizam-se em áreas densamente povoadas da zona sul (escola B) e da zona norte da cidade (escola A).

(...) A pesquisa permitiu construir duas categorias abstratas, típico-ideais (a escola tradicional e a escola popular de massa) nas quais se enquadrariam duas das escolas e entre as quais transitaria a terceira delas. (PAIVA et al. 1998, p. 51).⁶⁹

No total, foram entrevistados 41 professores, 38 familiares de alunos e, 105 alunos(as), sendo esta última amostra composta por 56.1% do sexo feminino e 43.8% do sexo masculino, com idade entre 14 e 16 anos(73.8%), e, 14.4% entre 17 e 18 anos - apenas 12.5% encontravam-se entre 10 e 13 anos. Ressalte-se que 78.6% desses alunos eram repetentes e 21.3% sem nenhuma reprovação. Dados colhidos durante as entrevistas com tais alunos(as) dão conta que, entre os repetentes 24.2% apresentavam um ano de repetência, 45.6% possuíam entre 2 a 4 anos de repetência e 8.7% entre cinco e oito reprovações.(Cf. IEC, 1999)

Além da hipótese inicial desta pesquisa, que tinha o autoritarismo social, particularmente o autoritarismo docente, como elemento explicativo dos elevados índices

⁶⁹ Sobre tais categorias confira suas descrições no capítulo II e no documento Características da escola tradicional e da escola popular de massa: excertos do relatório preliminar "Dinâmica e funções da escola periférica em mutação". Rio de Janeiro, IEC, 1999, p. 80-87.

de repetência, ao deparar-se com a dimensão e a complexidade da violência escolar nas escolas investigadas, os pesquisadores buscaram ater-se na investigação das relações de poder estabelecidas no interior dessa instituição, visando identificar os mecanismos ocultos da reprovação. Assim, os Conselhos de Classe foram eleitos como *locus* privilegiados da observação, uma vez que neste espaço são tomadas decisões relativas a aprovação e reprovação dos alunos.

Depois de alguns poucos meses nas escolas chegamos a conclusão de que elevados índices de reprovação e de repetência não podem ser imputados nem apenas nem predominantemente ao autoritarismo docente(...) **Sua explicação passa pela compreensão do que é a escola nos nossos dias (...), seja pelo impacto de políticas populistas, seja pela sua mera transformação em escola popular de massa** resultante da universalização do acesso ao Ensino Fundamental. (IEC, 1999, p.36)

Neste sentido, compreender o fenômeno da repetência requer necessariamente conhecer como o *ethos* docente configura-se, o que exige a apreensão do processo de transformação pelo qual passa a sociedade brasileira.

Para os alunos o "bom professor" é aquele que

além de ser assíduo, 'ensina bem', ou seja, 'sabe passar a mensagem' e repete sempre que alguém não entendeu, que ensina todos os macetes para a aprendizagem ficar mais fácil.

É sempre estar do lado da gente para explicar.

É aquele que explica bem a matéria

Que não tenta confundir a cabeça do aluno.

Que responde as perguntas que a gente faz, que não fica nervoso com qualquer coisinha.

Que revê a matéria que o aluno não entende.

Que tem calma com a gente.

Que não fica gritando.

Que não acumula matéria. (IEC, 1999, p.171 e 173).

Em primeiro lugar, deve-se lembrar que estas falas não foram emitidas por nenhum pedagogo bem intencionado, mas sim, por alunos que sabem identificar e caracterizar, com muita clareza, **o que é ser um bom professor**. No seu entender, este deve ter o domínio do conteúdo, mas também, a técnica de ensinar, portanto, preparo especial para saber ensinar, conhecimento psicológico e social para compreender a origem de suas dificuldades, sejam elas de ordem emocional ou sócio-econômicas. Suas falas demandam, portanto, um professor que tenha preparo e formação profissional. E, em segundo lugar, indicam onde estão as falhas do processo ensino-aprendizagem, o que, efetivamente, deveria ser uma boa escola.

"Paciência parece ser uma das qualidades mais apreciadas pelos alunos num professor."(id., p.173) Porém, ao se referirem aos "maus" professores, centram suas críticas, principalmente no modo pelo qual são tratados por eles. Suas características básicas são assim descritas:

é aquele que grita, bate, xinga, humilha e discrimina o aluno: 'aquele que chega e te esculacha, te dá zero, te dá um fora na frente da turma pra você ficar mal, que ameaça tirar seus pontos, reprovar, transferir, que trata a gente como cachorro, chama de favelado, pobre, aprendiz de marginal, de incapaz', etc. (idem 175 - 176).

Trata-se de alunos que estão cansados de maus tratos em seus contextos e lugar de origem - casa, rua, trabalho. Por isso não suportam a professora que grita, bate, humilha e discrimina. Eles, por certo, trazem consigo a expectativa de que a instituição escolar os trate como sujeitos que têm direitos e deveres e como tal devem ser respeitados em seu processo de formação. Quando reclamam e denunciam estão resistindo e, ao mesmo tempo,

reivindicando o direito a um tipo de escola, àquela capaz de identificar as suas dificuldades para auxiliá-los na superação das mesmas e não para discriminá-los; àquela que os prepara para viver o presente, para o trabalho e para a vida adulta. A escola, para estes alunos, em suas representações sociais, deve ser além de limpa e bonita, o espaço do exercício da infância - que a sociedade tem lhes tolhido lá fora no seu dia a dia, - e não o lugar onde são reforçadas as humilhações e as discriminações.

Na verdade, a violência escolar vista como punição e controle, já foi interpretada como sendo parte da *cultura escolar*, como instrumento pedagógico eficaz. No entanto, a expansão física do sistema oficial de ensino, sem planejamento adequado, incorporou um número grande de alunos e, junto com eles, vieram os problemas reais da sociedade onde vivem. A alta incidência de problemas reais no interior da escola é um fato incontestável e, neste sentido é que se exerce a punição. E, quando se fala de instituição punitiva, não se pode deixar de mencionar FOUCAULT, que entende "o que se procura reconstituir com a técnica de correção, não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social; é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele". (1977, p. 114).

Portanto, a relação que se estabelece entre o que é punido e o que pune é uma relação de dominação que, quando exercida com exacerbação, tem para o punido, como primeira consequência, a exclusão e o medo.

Os alunos trazem consigo para o espaço da escola as suas condições sociais, as péssimas condições de trabalho, de salário, acrescidas da precária formação do professor,

resultando num clima de intolerâncias e discriminações exacerbadas. Aqui, os problemas relacionados ao desemprego, pobreza, falta de higiene, violência, roubo e drogas atravessam profundamente o espaço escolar, descaracterizando sobre maneira a sua função social de formação das novas gerações. Relembrando DA MATTA, "o espaço não existe como uma dimensão social independente e individualizada, estando sempre misturado, interligado" com o contexto social em que vivem. (1985, p. 26).

Nestas relações, a condição do ser criança suprime a infância. Nem o professor nem o aluno se reconhecem como tal. Ambos vivem em espaços sociais onde ocorrem as mais variadas violências, onde há constantes agressões, ofensas, escárnios, brutalidades, enfim, as mais descaradas discriminações de caráter sócio-cultural. Um professor da primeira série explica:

(...) Aquela violência toda que eles passam, praticamente todos os dias eles vêem violência. É difícil tirar isso da cabeça deles, pra entrarem no clima da aula. Todo dia a gente tem que primeiro fazer uma reflexão, mas eles ficam assim: tu-tu-tu-tu-tu! Tu-tu-tu-tu-tu!

- Mas o que está acontecendo?

- 'Ah - foi bem pertinho da minha casa, professor!'(...) aquele tiroeiro todo.'

Eles fazem todos aqueles gestos que eles vivenciam durante a noite, que passa às vezes perto da casa deles. Todo dia a gente tem que fazer uma reflexão, até rezar um pouco, não é? - pra ver se o espírito deles amortece um pouco aquela tensão que eles estão, para então começar a aula. (IEC, 1999, p.53) (grifo meu).

A escola já não se parece com ela mesma, porque mudaram as suas funções sociais na medida em que alteraram-se as relações no âmbito da sociedade e

consequentemente as relações sociais estabelecidas no interior da escola. Retomando DA MATTA, "o espaço se confunde com a própria ordem social de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores, não se pode interpretar como o espaço é concebido." (1985:26).

Embora não seja ainda muitos os estudos sobre a questão da escola e suas relações com a violência, há algumas hipóteses que podem ser formuladas a partir de sua leitura: a) muda o entorno (sociedade inclusive); b) muda a população escolar; c) mudam as relações da sociedade com a escola, no conjunto e em aspectos específicos, uma vez que grupos específicos passam a intervir sobre a instituição dos quais muitos dos jovens escolares são parte. (IEC, 1999, p. 55).

Certamente a violência escolar é um fenômeno mundial que adquire especificidades em cada formação social. O sociólogo francês Francois DUBET, ao discutir de que forma as sociedades contemporâneas e as instituições perdem seu papel de constituição dos indivíduos e da personalidade forjando um processo de desinstitucionalização, escreve:

A socialização não pode mais ser percebida, segundo Durkheim, Piaget ou Mead, como a aprendizagem de uma complexidade crescente de papéis, de status e de jogos sociais. A observação fina dos alunos conduz a uma outra imagem. Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência. Como dizem os alunos, a grande dificuldade é 'se motivar', conseguir dar sentido aos estudos.(DUBET, 1998, p.30).

Neste sentido, o papel das instituições nos dias atuais, em particular, da escola necessita urgentemente ser apreendido segundo novos parâmetros, principalmente, como se pode depreender dos testemunhos dos professores sobre como vêm seus alunos.

Eis alguns exemplos de como o aluno(a) é visto por seus professores:

esse garoto é uma praga mesmo, é uma dessas criaturas que Deus produziu num dia em que estava puto. Só podia ser da turma da família Adams.

Não prestam para nada, são faltosos, graças a Deus fazem revezamento. Aquelas alunas são uns estrupício, morreram e se esqueceram de se deitar.

Turma antipática, nunca estão dispostos a nada. É uma turma que te leva para o inferno. São debochados, falsos, ficam tocaiando todo mundo. **Eles não existem para mim.** As vezes eu me pergunto se morri, desencarnei e vim parar no inferno dessa turma.

O aluno é um ser mutante. Acho feios, assustadores, não conseguem entender nada.

Tem um menino na minha sala que vive rindo e eu pergunto para ele: que caboclo você está recebendo? E ele continua rindo, parece um orangotango.

É um carma, é atração fatal, ele é super agitado, noutra dia encheu de porrada um colega, o que falta nele de tamanho sobra em safadeza, é um cínico, no dia em que não vem é uma maravilha, pena que ele quase não falta.(IEC, 1999, p.214-215).

As falas dos professores evidenciam não só o seu descontentamento e frustração pelo tipo de criança e aluno que recebem em suas salas de aula, mas também, o seu despreparo para auxiliar e orientar este segmento social que vive no cotidiano relações de submissão, desigualdade, menosprezo, chegando por vezes, a uma vida desumana. Se, este aluno é originário de grupos sociais desqualificados pela própria sociedade, urge que tenham profissionais preparados e especializados para lhes dar a oportunidade de refazer sua vida. Este deveria, por certo, ser o papel da escola e a função do professor.

Mas, para isso é preciso romper com a tendência de educar para a resignação⁷⁰, é preciso superar a exclusão social, educar para garantir a sobrevivência fortalecendo a auto-estima, incentivando a capacidade de resistência e valorizando a criatividade frente às dificuldades da vida. O professor, portanto, deve estar preparado para compreender o cotidiano social de seus alunos, mas a escola deve agir e atuar no contexto social de forma organizada e coletiva se pretende a transformação da própria escola e da sociedade.

Portanto, decorrente dos testemunhos de alunos e professores reivindicam uma escola diferente em todos os sentidos, a exemplo do que expressou um aluno, "de longe a escola parece um presídio", quando ele gostaria que ela se parecesse mesmo era com uma escola - **a sua escola**.

Quando perguntados sobre como melhorar a sua escola, as respostas tanto de alunos e professores, quanto das famílias dos estudantes, vão em direção ao tipo de escola que desejam e que idealizam. "De modo geral pode-se dizer que todos desejam uma boa escola, em boas condições físicas e operacionais, 'bonita', com características de conforto e de serviços das escolas de classe média." Interessante observar que **no universo de 105 alunos entrevistados apenas um aluno afirmou que não era preciso modificar nada e outro aluno imaginou poder "jogar uma bomba, explodir tudo."**(IEC, p.114) (grifo meu). O depoimento deste aluno expressa a intensidade da frustração diante da escola e da vida.

⁷⁰ Não se pode esquecer que, em muito, os livros didáticos tem contribuído no reforço ao preconceito e à discriminação. Veja-se as análises de FARIA (1986); SILVA E GRUPIONI (1998), entre outros.

As demandas de pais e de professores relacionam-se mais com "a aprendizagem e a ocupação útil do tempo, enquanto que entre os alunos domina a preocupação com a vida lá fora, com as brincadeiras, com o preenchimento do aspecto lúdico através da escola". (Id., p.115). Como não poderia deixar de ser, a pauta de reivindicações dos alunos está preponderantemente dirigida para as diversões e menos à melhoria do ensino, ou às aquisições de conteúdos escolares, à pedagogia ou à qualificação dos seus professores. "A demanda por diversões **também varia com a maior ou menor amplitude da 'faixa de sobrevivência' da socialização de rua**. As alternativas que restam à socialização de rua fora do meio rural **depende dos níveis de violência e pobreza dos bairros e favelas**. São delimitadores das funções de substituições que a escola deve preencher."(id., p.116, grifo do autor).

Relacionada à demanda por diversões acrescenta-se, ainda, "uma generalizada reclamação contra a extensão do tempo de aula e as pequenas dimensões do recreio e a qualidade da merenda". Ao lado dela se encontra uma série de manifestações contra "a precariedade física, de limpeza e de equipamentos com correlata demanda de solução para questões (...)relacionadas a disciplina e a segurança" (id., p.118), como veremos a seguir.

Sem dúvida a forte demanda dos alunos do Rio de Janeiro, é a de **estender o horário do recreio, não no sentido de "tempos vagos", de não atividade, mas desejam que a escola ocupe e organize tal espaço com propostas concretas de jogos, brincadeiras e outras diversões**. Quando perguntados sobre este tema, um aluno respondeu: - "eu não deixava nenhum tempo vago, completava todos os tempos vagos com diversas coisas, até lazer para os alunos porque a gente quase não tem isso na escola, jogos

para jogar e isso incentiva até os alunos a virem para a escola porque muitos ficam por aí, matam aula e não vai nem para a escola." (id., p.120).

Para este aluno, o tempo passado no espaço da escola, deve ser aproveitado e marcado por atividades que estejam relacionadas com as atividades lúdicas, com as atividades prazerosas, que estejam de acordo com os seus interesses. Ou seja, elas devem ser próprias da escola, diferentes portanto do que realizam no dia a dia no trabalho, em casa e na rua. O que expressa este aluno, está de acordo com DA MATTA, "tempo e espaço se constróem e, ao mesmo tempo, são construídos pela sociedade dos homens (...) não há sistema social onde não exista uma noção de tempo e outra de espaço". (1985, p. 28).

Por conseguinte, a escola é o espaço onde se marca o tempo das atividades didáticas, o tempo das brincadeiras livres (recreio), o tempo de estar com os amigos - os amigos da escola -, o tempo que se diferencia de outras etapas e passagens da vida. Trata-se, pois, de um espaço e de um tempo que se organiza de acordo com as classes de idade, razão pela qual, o interesse pelas brincadeiras prevalece sobre as atividades de ensino regulares. Cabe, pois, à escola conhecer e respeitar essas diferenças de interesses advindas de suas faixas etárias em seus próprios tempos e espaços. Concluindo, mais uma vez com DA MATTA, "as atividades que demarcam o tempo, ou ajudam a construí-lo provendo uma base para a noção de duração diferenciada e de passagem, são as atividades que ocorrem sempre em espaços distintos uns em relação aos outros. Há um sistema de contraste ou de oposição no espaço, ou melhor, na constituição do espaço como coisa concreta e visível,; assim como há atividades igualmente distintas." (1985, p. 29).

Não surpreende que haja uma demanda por disciplina e por segurança presentes nas "fêlas" dos alunos e dos professores, especialmente, naquela localizada na zona norte do Rio de Janeiro. Habitados e convivendo com todo tipo de violência, roubos, alunos armados no interior da escola, e ainda, com a presença de "elementos estranhos", ligados ao tráfico de drogas, que aparecem uniformizados nas classes para "paquerarem as garotas muitas vezes com a intenção de transformá-las em instrumento de penetração da droga na escola"(IEC, 1999, p. 123) - os alunos manifestam sua insegurança através das reivindicações do tipo: obrigatoriedade de caderneta de identificação, mais inspetores, vigias, guardas, mais segurança, mais grades, cadeados nas portas, refletores nos quatro cantos da escola, mais poder para professores e o diretor. Conectada a tais reivindicações, está a exigência pelo uso do uniforme como um elemento crucial para a disciplina e a ordem no interior da escola.

Na questão disciplina, os alunos, também, denunciam os professores faltosos apesar de considerarem que estes ganham pouco no exercício da profissão. Desejam que estes sejam punidos com descontos em seus salários. Para a criança, não há dois pesos e duas medidas. Se a escola é punitiva quando os alunos cometem erros, por certo se perguntam, por que o professor pode faltar e não há consequência? Aliás, consequência há, mas é o próprio aluno quem paga quando o professor falta. Porque é ele quem fica sem o atendimento adequado, sem o conteúdo e por vezes, tem que se adaptar a um substituto que não o conhece em sua forma de agir e pensar.

Outra queixa recorrente, diz respeito às precárias condições dos prédios escolares, dos equipamentos e da falta de higiene e limpeza das escolas. Perguntados sobre o que fariam em relação a tais aspectos, responderam:

consertaria o bebedouro que está quebrado, e também os ventiladores, deixaria os banheiros mais limpos;

Pintava a escola, ajeitava as janelas e fazia uma quadra de esportes; Melhorava as salas de aula, botava ventilador em todas as salas, botava luz, na minha sala a luz está muito fraca, não dá para a gente ver direito e botava tela nas janelas contra os mosquitos;

Fazia uma sala só de vídeo, outra só para mexer em livro;

Ter mais salas, mudar os quadros-negro;

Para mim o que tinha que mudar na escola são essas paredes - a cor, é muito monótono assim, é deprimente, é uma cor sinistra- eu falei esse negócio da cor porque você olhando lá de baixo, **a escola parece um presídio**, porque tem grade, é tudo cercado(...);

Mudaria o comportamento, os alunos, tem muito aluno rebelde na escola, fazendo vandalismo na sala, a gente pintou a sala, a minha sala, sábado e domingo, ontem apareceu pixada a minha sala. (id., p. 120-121) (grifo meu).

A denúncia das péssimas condições e da vergonhosa aparência física do prédio da escola está relacionada à sujeira das salas de aula, dos banheiros alagados e fedorentos, das portas quebradas, dos muros pichados e cheios de buracos etc. são, no seu modo de ver, um reforço a discriminação sócio-cultural. Semelhante às crianças de outras classes sociais, gostariam de poder orgulhar-se da sua escola. Mas, não. Sentem vergonha, uma vergonha que se torna pública, porque está exposta tanto na aparência do prédio escolar, quanto no tipo de professor que possuem. É uma vergonha que os humilha porque os coloca entre os desqualificados, os submissos, os desiguais, os inferiores., entre aqueles que não "podem" frequentar boas escolas, como se a eles coubesse a responsabilidade de "implantar" uma boa escola. Dizem os alunos:- **"muita gente discrimina a gente que estuda na escola**

pública, dizem que a particular é melhor, que dá mais atenção a eles, que não tem nada destruído e eles vêem isso e falam até mal da escola". (id., p.122)(grifo meu).

Não bastasse a vergonhosa estrutura física do prédio, há ainda, a necessidade de solicitar uma merenda de qualidade, composta de lanches e refeições, com mais variedade, que seja compatível com os horários de refeições das crianças.

Com tantos desconcertos e descontentamentos não surpreende que haja alta incidência de evasão escolar, reprovação e repetência. Mas isto não significa que as crianças não gostem da escola, elas não gostam desta escola. Os próprios alunos explicitam o que não gostam e o que falta em suas escolas. É compreensível que com tamanha insatisfação a escola seja uma instituição pouco atraente e pouco convincente do que ensina, quando ensina. Os alunos não percebem de forma positiva a diferença entre **estar na rua** e **estar na escola**, pois, em ambas, - escola e rua -, há violência, tratamentos preconceituosos e discriminatórios e insegurança. Afinal, como podem orgulhar-se de uma escola que não lhes trata como seres humanos, mas sim os vêem como orangotangos?

Assim, embora tratando-se da exposição de uma pequena parte dos resultados deste estudo sócio-etnográfico, realizado junto as três escolas públicas do ensino fundamental do Rio de Janeiro, pode-se conferir que, entre outros aspectos,

o problema do desperdício escolar - visto através do abandono e da evasão, mas principalmente na reprovação e repetência - **é muito mais complexo que o da mera regularização do fluxo escolar e diz respeito a uma gama de variáveis que incide sobre a possibilidade e a vontade dos alunos de aprenderem e dos professores de os conduzirem a uma aprendizagem eficiente nas escolas públicas dos nossos dias.** (id., p.36) (grifo meu).

Para contrapor, apresento a seguir, uma experiência pedagógica que tem como pressuposto e base de sua orientação: a possibilidade e a vontade dos alunos de aprenderem e dos professores de os ensinarem efetivamente.

4.3.- A "alegria da escola" retratada pelos alunos das Classes de Aceleração paulista.

Minha professora é diferente: ela me escuta, não me ignora, trata todo mundo igual, não trata um melhor do que o outro.

(aluno de uma das classes de aceleração).

A frase acima (QUADRADO et al., 1997, p.30), escrita por um aluno matriculado nas Classes de Aceleração, mostra também como a descoberta do prazer de aprender pode estar associada a questões e valores elementares às relações sociais, os quais, no entanto, são cotidianamente violentados nas relações entre o adulto e a criança. Aquilo que deveria ser elementar e banal no processo ensino-aprendizagem, para o aluno citado aparece como algo novo e inédito, em outras palavras, sua professora é diferente porque ela o escuta ao invés de ignorá-lo.

Frente ao quadro de fracasso da Escola Pública, no qual a repetência constitui, sem dúvida alguma, um grave problema a ser superado por qualquer gestão do sistema educacional e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases que, por meio de seu art. 24 estabelece a possibilidade de acelerar os estudos dos alunos com atraso escolar, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo decidiu intervir nesta realidade, a partir da implantação, em 1996, de um projeto intitulado *Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental:- Classes de Aceleração*.

Este texto é o resultado de leituras e análises de documentos oficiais produzidos desde o processo de concepção do projeto em estudo, até sua implantação e implementação,

além de entrevistas e conversas informais com alguns autores e realizadores,⁷¹ deste modo, representa uma primeira aproximação, no âmbito acadêmico, com esta experiência paulista de Classes de Aceleração. Ao procurar responder como se configuram tais classes de aceleração e se este projeto constitui *um novo olhar* sobre o aluno, o que se busca é indicar, ainda que de forma incipiente, quais são os seus efeitos pedagógicos, suas relações com as classes regulares, bem como o desempenho dos alunos egressos, sem, contudo deixar de mencionar o tempo de sua duração e qual a perspectiva política de sua continuidade.

O projeto Classes de Aceleração paulista surge como resposta a pedagogia da repetência, articulado a resultados de pesquisas na área de educação, realizadas nas últimas duas décadas. Ele não se apresenta apenas como um sucesso no combate à chamada *cultura da repetência*, por ter atingido o objetivo de modificar o fluxo escolar. Mas, constitui-se, fundamentalmente, como uma experiência estimulante e desafiadora que parece reacender em muitos educadores sentimentos e paixões pedagógicas há muito tempo adormecidas. Tais sentimentos encontram-se estampados em vários depoimentos tanto de alunos, em sua memória de multirrepetentes, quanto de professores que desafiam a inércia e ousam mudar suas práticas. Os testemunhos colhidos ao longo desses três anos de existência do projeto, através, principalmente, do Programa de Capacitação desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, são expressões exemplares.⁷²

⁷¹ Gostaria de agradecer a inestimável contribuição da equipe responsável pelo Programa de Capacitação do CENPEC, na pessoa de sua Coordenadora Maria das Mercês F. Sampaio que, carinhosamente, abriu portas, gavetas e arquivos para que eu pudesse, sem restrições nem constrangimentos, realizar esta pesquisa. A lista dos documentos citados encontra-se nas referências bibliográficas, no final deste trabalho.

⁷² Todas as "falas" aqui arroladas foram extraídas, basicamente, de dois estudos realizados pelos responsáveis por tal projeto, com objetivos de avaliar e qualificar a implementação das classes de aceleração. Um deles, resultou em artigo, escrito por Alice Devanço Quadrado, Maria José Reginato Ribeiro e Tina

Os testemunhos dos professores, abaixo citados, expressam claramente a recuperação da dignidade profissional, revelam o sentimento de solidariedade para com os alunos multirrepetentes e, ainda, confere-lhes a certeza de estarem desenvolvendo um trabalho eficiente e fundamental no sistema educacional.

Além disso, os depoimentos também deixam claro, que ousar na área educacional é, talvez, o primeiro passo para quem deseja inovar, pesquisar e descobrir formas mais eficientes de ensinar.

Meus alunos hoje são mais confiantes ao enfrentar dificuldades...

A proposta pode não dar certo, mas eu nunca mais serei a mesma.

Mudei muito minha postura como professora, tornando-me ousada, curiosa, sempre buscando o novo...

Mudei minha visão em relação ao que eu posso fazer pelo aluno.

Não posso dizer que mudei de estratégia para ensinar, pois na verdade não tinha nenhuma. O que tinha eram alguns modelos copiados de outras professoras. Hoje posso dizer que caminho com as minhas próprias pernas.

(Cf Quadrado et al. 1997).

Quanto aos alunos, perguntados sobre o que mais estavam gostando nas classes de aceleração, estes responderam, sempre em "tom" de alegria :

Gosto porque tem jogos, brincadeiras, vídeo, biblioteca, mapas, globo, cartazes...

É bom porque gosto de escrever histórias sobre filmes.

Gosto porque tem trabalho em grupo e um ajuda o outro

(...) porque o aluno pode levantar e conversar.

Gosto porque a professora é boa, paciente, ensina tudo, faz a gente rir, deixa a gente descansar ... Nunca tive uma professora com tanta vontade de ensinar.

Antes não dava tempo para fazer as coisa, agora a professora espera.

Antes só escrevia, a outra professora não ensinava.

Na outra classe tinha muita bagunça...A outra professora batia...A professora aqui ensina brincando.

Gosto porque não sabia ler e agora sei.

Gosto porque a professora explica mais.

A professora não faz um X nas coisas, não diz que está errado, fala que está escrevendo do jeito que sabe.

(...) mudou muito a minha vida, porque eu não sabia nada antes e agora eu estou lendo e escrevendo. É muito importante para mim.

Professora aprendi a gostar de ler com você...

Hoje sei escrever carta, sou eu que escrevo para o avô lá na Bahia.

Acho que estou bom na escola. (...) Quando eu não sabia ler, eu pedia pra meu irmão(...) Hoje sei ler e ele se orgulha de mim.

Gosto porque a gente aprende brincando.

Adoro vir para a escola. Prefiro vir para a escola do que ficar esperando em casa. Acordo de madrugada e fico esperando a hora de vir para a escola.

Antes eu sentava lá no fundo da sala, o que eu ia fazer lá na frente? Eu não entendia nada ...

Nunca tive uma professora tão legal! Se eu erro, ela me ensina.

Dessa classe eu gostei: a professora ensina e eu aprendo.

(id., 1997).

Ao privilegiar o “direito ao respeito”⁷³ no interior das relações pedagógicas entre a criança e adulto e entre o professor e aluno, o Projeto Classes de Aceleração recoloca a criança no centro dos interesses da escola, revalorizando o diálogo pedagógico

⁷³ Esta expressão é de Janusz KORCZAK e sub-título de um de seus livros intitulado *O Direito da criança ao respeito*, publicado em 1984, pela Perspectiva. Entendendo a infância como "os longos e importantes anos na vida de um homem"(p.45). Korczak destaca entre os direitos da criança "o respeito pelos mistérios e transtornos desse trabalho duro que é o crescimento"(p.51).

entre as partes envolvidas, possibilitando a entrada da alegria na escola. Considerando o pressuposto de que toda criança é capaz de aprender e todo professor tem competência para ensinar, as novas orientações para a condução das classes "partem da identificação das necessidades dos alunos, do trabalho desenvolvido de maneira flexível dentro de um padrão metodológico que se sustenta em princípios norteadores claros. Assim, mobilizar interesses, ativar a participação, desafiar o pensamento, instalar o entusiasmo e a confiança, possibilitar acertos, valorizar os avanços e melhorar a auto-estima passam a ser as diretrizes da atuação do professor." (SÃO PAULO, 1997h, p.10).

Os resultados dos investimentos na auto-confiança, no autoconceito positivo e, principalmente, no respeito a capacidade de todo ser humano em aprender também podem ser verificados nos conteúdos das correspondências trocadas por uma professora e crianças, alunos das classes de aceleração e um membro da equipe responsável pelo programa de capacitação de professores deste projeto. Esta carta redigida coletivamente pelo grupo de crianças de uma das classes de aceleração, parece um bom exemplo:

Querida Vanda,

Nós estamos mandando a resposta da sua carta.

Gostamos muito que você falou que nós somos demais.

Nós somos demais mesmo, somos inteligentes espertos, alegres, brincalhões, criativos e pretendemos passar de ano.

Você achou que porque você demorou para escrever nós esquecemos de você, nós não esquecemos não, nós sabemos que você não tinha tempo para escrever.

Você disse que guarda as nossas produções com carinho, nós guardamos as suas cartas com carinho.

Sobre o teatro, a primeira peça era... *O Bem e o mal!* nós ensaiamos e apresentamos nas outras classes.

Todos gostaram.

Agora o Angelino escreveu e nós estamos ensaiando *O Rei e a Bruxa Baratuxa*

Nós estamos escrevendo a carta coletiva porque a próxima cada um vai escrever e levar no correio.

O Anderson e o Rafael mandam dizer que pararam de faltar e agora vão estudar para valer.

Queremos que você venha nos conhecer.

Um beijo e um abraço de cada um da Classe de Aceleração II/97.

(CARVALHO & MARINHO, 1998, p.129)

É importante ressaltar que, para os defensores deste projeto, a criança não é um *vir-a-ser*, mas sim, um sujeito social concreto que com todas as adversidades de sua história consegue chegar à escola “já sabendo comunicar-se, correr e brincar”. Lamentavelmente, a capacidade de brincar nem sempre se apresenta plenamente em crianças que freqüentam a escola pública em virtude de suas trajetórias de vida serem marcadas por violências e muitas dificuldades. Dada a ausência de pesquisas acerca de quem é a criança, aluno do ensino fundamental, e ainda, por ser este projeto recente, pouco ainda se sabe, particularmente, sobre as reais condições de vida dessas crianças/alunos que freqüentam as Classes de Aceleração paulista. No entanto, sabe-se que os índices do trabalho infantil no Brasil incidem mais sobre crianças que se encontram na faixa etária escolarizável, cuja infância foi precocemente roubada e o brincar passou a ser um exíguo intervalo de tempo entre o trabalho e a escola.

Frente a atual conjuntura política e social, tal ideário pedagógico pode provocar atitudes de exortação diante de professores mal remunerados, despreparados, desanimados, com precária formação política. Entretanto, para os idealizadores deste projeto, os

professores não ensinam mais e melhor não porque não querem, mas, simplesmente, porque não sabem, não conhecem, não tiveram acesso ao conhecimento necessário.⁷⁴ Neste sentido é importante registrar a descoberta de uma professora de uma das Classes de Aceleração: "Achava que os alunos aprendiam decorando, mas é preciso deixá-los expor suas idéias, mostrar seus conhecimentos, suas dificuldades...".(QUADRADO et al. 1997, p.26).

Ainda é cedo para se fazer afirmações definitivas sobre um projeto desta natureza, cujo sucesso não se limita à redução dos gastos financeiros para reverter a chamada *cultura da repetência* ou, ainda, à simples regularização do fluxo escolar. Sua curta existência (três anos) somada às características de sua implantação, não permite, no momento, uma avaliação mais aprofundada de seus resultados. Todavia, indicadores permitem afirmar que o projeto, em pauta, tem sido bem recebido por alunos e por educadores, especialmente, a partir da constatação de que grande número de escolas tanto da rede de ensino paulista quanto de outros lugares do país reivindicam, hoje, sua adesão ao mesmo.

Ensinar e "Aprender prá Valer" : as classes de aceleração paulista

Grosso modo, este projeto pretende "eliminar" a repetência e recuperar a trajetória de milhares de alunos em situação de defasagem,⁷⁵ através da criação de classes

⁷⁴ Isto sugere uma avaliação e análise sobre a função e o papel social que as agências formadoras vem exercendo nas duas últimas décadas, tanto no que se refere à formação inicial de professores quanto aos programas de Capacitação Continuada dirigidos às redes públicas de ensino de todo país.

⁷⁶ São considerados alunos com defasagem idade/série aqueles que ultrapassam em dois ou mais anos a idade prevista para a série em que se encontram matriculados

onde as diferenças sócio-culturais não sejam obscurecidas, mas respeitadas, possibilitando aos seus alunos uma aprendizagem efetiva, visando reconduzi-los no percurso regular do ensino fundamental. Mais do que isto, ele busca recuperar a confiança perdida tanto dos alunos em sua capacidade de aprender quanto dos professores em sua competência para ensinar.

A carta de Jucilene Moreira do Nascimento, uma criança de uma das Classes de Aceleração, para Vanda Noventa Fonseca, uma das professoras que compõe a equipe responsável pelo programa de capacitação de professores já mencionada, parece apresentar a materialização dos princípios da proposta expostos acima.

Dona Vanda,

Hoje realizei um sonho: aprendi a ler e fazer continha de dividir.

Fiquei muito contente de ter aprendido. Pretendo passar para a quinta série.

A professora tava passando o problema na lousa e de repente eu comecei a ler, quando acabou eu fiz a conta sozinha.

Meus amigos bateram palmas e deram opiniões para descobrir como eu aprendi a ler de repente.

O que a senhora achou?

Jucilene

(AQUI ENTRE NÓS: CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS, 1998, p. 128).

É fantástico ver uma criança declarar que realizou um "sonho". Igualmente fantástico é constatar que a escola e o grupo de crianças contribuíram para a realização do "sonho" de Jucilene.

Vanda, ao responder com entusiasmo a carta de Jucilene, ressalta a aprendizagem como um processo e a importância do grupo e da professora nas conquistas individuais, escrevendo:

(...)Jucilene, nada acontece de repente, não é mesmo? Já estavam bem guardadinhas todas as coisas que você tem aprendido, como os tijolinhos de uma casa, que são colocados um a um para a casa ficar pronta.

Com certeza, você só mostrou a *casa pronta* agora porque os seus colegas e as suas professoras são maravilhosos.

Se você puder contar para outras crianças que não estão aprendendo o que lhe aconteceu, acho que isso irá ajudá-las a não desistirem. E se você contar também para adultos que estão ensinando, eles poderão pensar em arrumar um jeito para que as crianças possam aprender. Não é mesmo? (id., p.133).

Claudia DAVIS, na época Diretora de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação da Secretaria Estadual de Educação- FDE/SEE, dá o seu testemunho dizendo:

Pensamos num projeto que, mesmo não resolvendo o problema da repetência - porque ele tem causas estruturais graves - poderia impulsionar e fazer avançar uma série de meninos que ainda tinham chances de não se evadir da escola.

O tempo médio de permanência das crianças na escola, no estado de São Paulo, é de seis anos e quatro meses. As que se evadem o fazem com três anos de escolarização. Ou seja, não estão aptas sequer a serem caixas de supermercados, que hoje em dia exigem o 1º grau completo (...) Pensamos no que é central, indispensável, para que o aluno possa cursar bem e com sucesso a série que deverá repetir. (Colóquio sobre programa de classes de aceleração, 1998, p.15-18).

Além disto, pesquisas atestam que

o grande impacto da repetência não recai somente sobre a auto-estima e capacidade de continuar aprendendo da criança/aluno; ela também promove uma certa desorganização das classes, exigindo do aluno repetente um esforço enorme para se readaptar constantemente à nova turma e, certamente, ao professor que repetirá os mesmos conteúdos e métodos de ensino (...) neste sentido, seria mais objetivo perguntar não 'o que se repete' numa repetência, mas o que não se repete. Talvez se possa afirmar mesmo que a única coisa que se repete é a instabilidade e suas seqüelas. (PAIVA, et. al., 1998, p.93-94). (grifo meu).

Tanto o planejamento quanto a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração foram realizados em 1995,⁷⁶ sendo que "a definição do seu conteúdo curricular balizou-se pelos objetivos do Ensino Fundamental de oito anos, identificando nas quatro primeiras séries o que é fundamental ser desenvolvido em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos ou valores, tendo em vista garantir as aprendizagens subseqüentes." (SEE/FDE,1997:12). Vale ressaltar que, entre os pressupostos que orientam o Currículo do Ensino Fundamental, está aquele que considera o *aluno o centro da aprendizagem*. Isto supõe uma escola capaz de reconhecer e valorizar a experiência e o conhecimento do aluno, sua capacidade de aprender, sentir, perceber, observar e identificar os fenômenos sociais e naturais.

É interessante observar, ainda, que os conteúdos foram organizados a partir de seus núcleos conceituais que constituem as aprendizagens essenciais neste período da escolarização, no sentido de assegurar as condições "para que o aluno compreenda e utilize

⁷⁶ Neste mesmo ano a FDE elaborou o Projeto Técnico-Financeiro que foi aprovado pela Secretaria Estadual de Educação-SEE e em seguida pelo Conselho Estadual de Educação-CEE que autorizou sua implantação através do Parecer nº 170/96. A SEE publicou então, no Diário Oficial do Estado a Resolução de 13/05/1996, homologando o Parecer do CEE, bem como a Resolução SEE 77 de 03/07/1996, que dispõe sobre as classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. (cf. SÃO PAULO, 1998b)

o sistema alfabético da escrita, desenvolva a competência de produtor e leitor de textos; para realizar contagens, compreender e utilizar as operações básicas em situações problemas e desenvolver noções de espaço e forma." (SÃO PAULO, 1995, p.3).

A defesa das possibilidades de aprendizagem dos alunos e do princípio de que o ensino é um processo que só se estabelece em situação de interação, sugere uma relação dinâmica com o conhecimento por meio de um trabalho interativo e diversificado. Assumindo o aspecto heterogêneo que caracteriza as Classes de Aceleração e respeitando as diferenças sócio culturais, o trabalho pedagógico diversificado supõe alunos trabalhando autonomamente, ou desenvolvendo atividades em parcerias, onde uns colaboram para a aprendizagem de outros.

Para coordenar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular foi convidada a integrar uma equipe composta por especialistas das várias áreas do currículo a professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, da PUC/SP. Os principais objetivos desta equipe eram articular tais orientações e definir outros parâmetros capazes de estruturar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, a saber:

- 1-priorizar princípios e delinear um padrão metodológico favorável à mobilização de interesses e a participação no processo de ensino-aprendizagem, de forma a enfatizar processos de conhecimento e desenvolver sentimentos de segurança e auto-estima nos alunos;
- 2-detalhar alvos ou pontos de chegada, explicitando os conteúdos em termos de conceitos, especificando as diferentes dimensões ou níveis de sua aquisição;
- 3-conhecer os alunos em suas semelhanças e especificidades, para organizar formas de trabalho que possam atendê-los individualmente, em pequenos grupos e no conjunto do grupo-classe. (SÃO PAULO, 1997h, p. 9).

Segundo SAMPAIO, "o professor tem de compreender que a classe não é multisseriada, uma vez que não repõe todos os conteúdos das várias séries. É uma classe heterogênea, e nós pretendemos, através da capacitação e do material, discutir essa questão com o professor. Oferece-se uma proposta que é única, um material que é único, mas que deve permitir uma exploração diversificada e diferenciada diante da classe" (Colóquio sobre programa de classes de aceleração, 1998, p.24). Entretanto, a equipe considera importante esclarecer que o projeto "não pretende criar outra modalidade de ensino, tampouco, revalorizar a promoção automática dos alunos para as séries subseqüentes, mas sim, estimular através de uma nova condução da classe, aprendizagens bem sucedidas, o autoconceito positivo e a confiança dessas crianças e jovens na própria capacidade de aprender, condições básicas para continuidade dos estudos com chances de sucesso." (QUADRADO, et. al., 1997:20).

Maria Alice SETÚBAL, Diretora Executiva do Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, reafirma os pressupostos acima ressaltando que "o material de apoio didático-metodológico oferece as condições para a realização do projeto de combate à repetência porque constitui-se em um tipo de material que encara o aluno como **sujeito participativo**, que precisa ter voz, que tem um conhecimento pautado pela interação entre os alunos." (Colóquio sobre classes de aceleração, 1998, p. 22 e 23). (grifo meu).

Uma análise do material produzido e distribuído em função do trabalho pedagógico com as Classes de Aceleração parece, de fato, coerente com os princípios e com as diretrizes assumidas pelos autores e gestores deste projeto político-pedagógico.

A implantação do projeto exigiu a realização, ainda em 1995, de um diagnóstico da Rede de Ensino com o objetivo de mapear a defasagem dos alunos no Estado, trabalho este realizado pela Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo - COGSP e, pela Coordenadoria de Ensino do Interior - CEI – em colaboração com as Delegacias de Ensino – DEs. Foram identificados os focos de alunos-multirrepetentes, constatando-se que sua maior incidência encontra-se nas regiões mais pobres e, em especial, nos municípios que contornam a Grande São Paulo. Daí o projeto ter sido iniciado no âmbito da COGSP.

As Classes de Aceleração foram organizadas nas escolas em dois níveis:- **Classes de Aceleração I**, formada por alunos com dez anos ou mais, matriculados na 1ª ou na 2ª série (Ciclo Básico) sendo que ao final do ano letivo, estes alunos deveriam ser promovidos para a 4ª ou 5ª séries. **Classe de Aceleração II**, formada por alunos com onze anos ou mais, matriculados na 3ª ou 4ª séries, sendo inicialmente previsto um único encaminhamento, qual seja a sua promoção para a 5ª série. No entanto, devido a ocorrência de alguns casos de repetência ao final do primeiro ano de sua implantação decidiu-se, em

Técnico Pedagógico - ATP, devendo ser , ainda, homologado pelo Conselho do Ciclo ou série.

Estes ajustes além de exigirem da escola clareza a respeito da situação de aprendizagem na qual se encontra o aluno, de forma a poder traçar um plano individual de recuperação do mesmo não só do ponto de vista da aprendizagem, paralelamente, indicam onde estariam os limites e as possibilidades de superação da *cultura da repetência* no interior das relações pedagógicas. Exemplo disto é a existência de uma “tendência acentuada entre os professores das Classes de Aceleração nível - I, manterem os alunos nas Classes de Aceleração nível – II”, demonstrando, com isso, a insistência em preservar a organização do ensino nos rígidos parâmetros da *seriação*. (Colóquio sobre programa de classes de aceleração, 1998,p.19).

As Classes compostas de no mínimo 20 e no máximo 25 alunos com características bastante heterogêneas, além de exigirem atendimento diversificado, devem propiciar ao professor condições objetivas para "que se dê lugar ao aspecto lúdico e ao trabalho sério e exigente, que não infantiliza , não subestima, mas consegue acolher as diferenças e atender às dificuldades." (SÃO PAULO, 1997h, p.12). Contando com cinco horas/diárias de aula, os alunos das Classes de Aceleração devem cumprir, no mínimo, 75% de frequência em relação ao total dos dias letivos e atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela proposta pedagógica de tal projeto.

Embora o diagnóstico acima citado tenha constatado a existência de um número maior de alunos-multirrepetentes no segundo segmento do ensino fundamental, a Secretaria de Estado da Educação optou por enfrentar o problema não a partir da 5ª série, como

poderia ser recomendável,⁷⁸ tampouco a partir da escola de oito anos como o desejado, mas tão somente nas quatro primeiras séries, por acreditar que aí está o embrião do fenômeno da repetência. Ainda que a ampliação esteja prevista, para as séries finais do ensino fundamental desde o processo de implantação, este é um aspecto que salta à vista, em virtude da longa experiência do conhecido Ciclo Básico, implantado há 15 anos na Rede de Ensino Estadual, cujo objetivo era, também, “eliminar” a repetência nas duas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE 424/97, que analisou o primeiro Relatório de Implantação das Classes de Aceleração, emitido em 31/10/1996 pela Diretoria de Projetos Especiais da FDE/SEE, a situação quanto ao número de unidades envolvidas e público-alvo atingido até aquela data, era a seguinte: o projeto abrangia 160 escolas; formando 417 Classes de Aceleração, sendo 201 – nível I e 216 – nível II; situadas em 21 delegacias de ensino; envolvendo 50 supervisores; 160 diretores; 160 coordenadores; 417 professores e 10.441 alunos matriculados.⁷⁹ Para dar sustentação a esta estrutura de trabalho foram asseguradas três condições fundamentais. 1. Programa de Capacitação Docente; 2. Produção de Materiais de apoio didático-pedagógico, especialmente elaborados para professores e alunos; 3. Outros recursos pedagógicos e materiais de consumo para uso em sala de aula.

⁷⁸ Segundo Claudia DAVIS o índice de repetência nas escolas é de 40%, sendo que da 1ª à 4ª séries este índice está em torno de 30%. Ele aumenta substancialmente da 5ª à 8ª séries passando para 50%. (Cf. Colóquio sobre programa de classes de aceleração, 1998, p. 15-18).

⁸⁰ Embora a SEE tenha planejado ampliar gradualmente o Projeto para o ano de 1997, prevendo a inclusão de mais sete DEs vinculadas a COGSP e de 21 DEs vinculadas a CEI, este acabou sendo expandido para toda a Rede em razão da forte reivindicação vinda de um importante Encontro denominado “Escola de cara Nova – Realizações e perspectivas”, realizado em dezembro de 1996 que contou com a participação de mais de 1.500 educadores. Diante deste fato, ficou então definido que todas as DEs interessadas na proposta poderiam formar de uma a quatro Classes de Aceleração por unidade escolar. As conseqüências de uma ampliação desta natureza já se manifestam e ainda estão por ser analisadas.

O Programa de Capacitação dos Educadores considerado o alicerce do projeto em pauta, ficou sob a responsabilidade do CENPEC, organização não governamental contratada pela FDE/SEE. Sua estrutura comporta basicamente, módulos de ensino com 24 ou 16 horas/aula, ministradas de forma descentralizada em pólos formados para este fim em todo o Estado. Observa-se que no ano de 1996, os educadores envolvidos foram reunidos nos 15 pólos existentes e realizaram cinco módulos distribuídos pelo ano letivo totalizando 120 horas. Já em 1997 o número de pólos saltou para 77 e a capacitação para os professores iniciantes, foi realizada por meio de cinco módulos distribuídos ao longo do ano, totalizando 88 horas, mais dois módulos oferecidos para os professores do ano anterior. Além dos professores envolvidos, participaram e continuam participando um Supervisor de Ensino e um Assistente Técnico Pedagógico-ATP, por Delegacia de Ensino.

O quadro a seguir mostra a expansão e a abrangência do projeto na Rede Estadual de Ensino, nos três anos de sua existência.

Quadro II - Expansão do Projeto Classes de Aceleração - 1998 ⁸⁰

Como é possível perceber, a ampliação física do projeto evoluiu sempre positivamente levando oportunidades de aceleração de aprendizagem a grupos de alunos multirrepetentes cada vez mais numerosos em seus três anos de existência. Em 1996 o número de Classes/Professores era de 417 sendo que no ano de 1998 tais unidades multiplicaram-se mais de sete vezes, totalizando 2954. O mesmo ocorreu com o número de alunos matriculados - dos 9.950 atendidos em 1996, este número saltou para 73.850 em

⁸⁰ - Veja o Quadro na próxima página.

1998. Os dados podem parecer irrelevantes se comparados com o universo mais amplo da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que, segundo informações divulgadas no Colóquio sobre as Classes de Aceleração, citado anteriormente, - possui 7,5 milhões de alunos matriculados, 7,5 mil escolas e 240 mil professores. Entretanto, considerando as imensas dificuldades de qualquer gestão do ensino para enfrentar o problema da retenção por meio de uma aprendizagem efetiva, este projeto parece constituir-se em mais um passo importante na solução de problemas, além de ter, concretamente, tornado possível a estes milhares de alunos readquirir auto-estima para continuarem seus estudos com sucesso.

A segunda condição para a realização do trabalho com as Classes de Aceleração, diz respeito à Produção de Materiais didáticos-metodológico. Com este propósito foram elaborados e distribuídos às escolas e oficinas pedagógicas instaladas nas Delegacias de Ensino, os seguintes documentos. a) Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração, onde os interessados podem encontrar as ferramentas para realização do trabalho. São eles: os princípios pedagógicos, a concepção de planejamento, a metodologia de ensino, a proposta de avaliação e os conteúdos curriculares; b) Livros do Professor I, II, III e IV, onde constam várias atividades de ensino e orientações para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico; c) Livros do Aluno I, II, III, e IV, articulados às propostas constantes no Livro do Professor, sugerem atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Além destes materiais, as escolas também receberam: - *Documento de Implementação do Projeto*, *Folhetos Informativos aos Pais e/ou Responsáveis* e um exemplar da Revista *Idéias* - 28, sobre o tema *Os Desafios Enfrentados no Cotidiano Escolar*, reúne artigos sobre os dilemas e perspectivas da prática pedagógica considerados fundamentais para a leitura e reflexão dos professores que aderiram as Classes

de Aceleração. É importante observar que, todas as escolas que participaram e participam deste projeto receberam, ainda, outros materiais tais como:- um acervo de 183 livros de Literatura Infanto-juvenil; 10 fitas de vídeo/filme; lápis; giz-de-cera; papel sulfite e kraft, espelho, laminado; cadernos e pastas-catálogo para registros e organização da produção dos alunos. Como estímulo à participação, ao invés de uma gratificação salarial, os professores receberam em seu próprio nome a assinatura de um jornal diário (Folha de S. Paulo ou O Estado de S. Paulo), uma revista semanal (Veja ou IstoÉ), duas revistas mensais (Nova Escola e Superinteressante) e 10 livros técnicos para estudo e aperfeiçoamento profissional.

A avaliação da aprendizagem, como não podia deixar de ser, é essencialmente diagnóstica e deve realizar-se ao longo do ano letivo, através de registros tanto dos progressos quanto das dificuldades, incidindo sobre os conteúdos trabalhados efetivamente em sala de aula pelo professor e sobre a produção dos alunos, possibilitando ao docente detectar os problemas mas, principalmente, o porque desta ou daquela interpretação ou equívoco. Para os realizadores deste projeto, os "erros dos alunos" devem conduzir a uma situação de retomada e de continuidade do processo ensino-aprendizagem e, não "ponto-final" de um período, série, ou ano letivo. Por isto é importante que o professor tenha sempre presente os objetivos de seu trabalho e os denominados "pontos de partida" e "de chegada".⁸¹

Segundo o conteúdo da Proposta Pedagógica do projeto,

planejamento e avaliação apresentam-se não como trabalhos separados e que possam ser realizados em momentos especiais do ano letivo, mas

⁸¹ Sobre o tema Avaliação já foram produzidos dois importantes materiais escritos e uma fita de vídeo sob o título - *Zero para a Repetência*. Ver referência completa na bibliografia, em anexo.

sobretudo como processos integrados e necessários durante todo o percurso de seu desenvolvimento(...)A avaliação considerada como diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem é um processo contínuo e a favor do aluno, respeitando o seu ritmo. Se a aprendizagem não é um fato repentino, mas processo que se dá no tempo, a avaliação não se pode deter em resultados ocasionais, mas deve acompanhar a aprendizagem, o que leva à necessidade de se observarem o caminho, as tentativas, as dúvidas e os progressos, assim como os resultados alcançados. Nesse contexto os erros do aluno têm o seu lugar, pois fazem parte da aprendizagem e podem ser transformados em situação de retomada e de impulso para a frente no processo. (SÃO PAULO, 1997h:17-18).

Complementando, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Classes de Aceleração são realizados sistematicamente junto às escolas sob a responsabilidade dos supervisores de ensino e em parceria com os ATPs, Diretores e Professores-Coordenadores. A equipe técnica da FDE, por sua vez, coordena este processo por meio de encontros centralizados com os Supervisores. Paralelamente, a Secretaria instituiu ainda, várias outras medidas de regularização de fluxo, ou de recuperação de aprendizagem. Entre elas está a escola de férias; a flexibilização na 7^a e na 8^a séries ; as HTPs (horas de trabalho pedagógico) que são três horas de aula dentro do horário regular e duas horas adicionais para recuperação escolar.

Considerando que o projeto em estudo caracteriza-se por uma intervenção emergencial, não abrangendo toda a rede de ensino, é curioso contrastar a posição de DAVIS, mencionada anteriormente, ao compreender a repetência como um problema estrutural com o entendimento de tempo de duração deste, condicionado ao fim da repetência. Segundo seus idealizadores tal concepção, vincula-se a idéia de que o verdadeiro sucesso do projeto não está pautado na dimensão numérica de sua abrangência, mas na sua própria auto-extinção, mediante a incorporação, ou não, pelas escolas de seus

princípios e práticas. Utopia ou ingenuidade esta é a resposta dada pelos seus realizadores quando a pergunta envolve o tempo de duração deste projeto. Chegam mesmo a afirmar que o mencionado projeto “deve encerrar-se tão logo o fluxo seja corrigido.”

Certamente, as idéias e valores educacionais subjacentes ao projeto devem representar um dos maiores desafios para a concretização da ação política desejada, pois exige do professor mudança de mentalidade, e desengessamento radical da *cultura* predominante nas salas de aula – esta pouco permeável às mudanças ocorridas no entorno da escola e nos universos culturais das crianças e jovens que para ela se dirigem. Levar o professor a perceber sua prática social, para além da sala de aula, no sentido de conhecer cada vez mais e melhor os seus alunos, reconhecendo a importância de questões relacionadas aos problemas atuais, tais como: multiculturalismo, raça, identidade, poder, conhecimento, ética, trabalho, entre outros, pode contribuir para a redefinição da *cultura da escola* e para a promoção do autoconceito positivo dos alunos, nutrindo-os através de ganhos cognitivos reais. Isto parece ser o que o projeto Classes de Aceleração persegue. Acredita-se que só assim o professor poderá exercitar um *novo olhar* sobre os alunos, procurando “reconhecer suas habilidades e valorizar seus êxitos, sabendo que cresce a confiança em si quando eles se percebem capazes de aprender”. (SÃO PAULO, 1998b, p.18).

Embora as avaliações publicadas pela FDE/SEE atestem o sucesso do projeto Classes de Aceleração, tanto no sentido de sua crescente expansão física, quanto no sentido da diminuição na Rede Estadual de Ensino dos índices de repetência e evasão, muitos são os obstáculos e as dificuldades encontradas.

Os problemas vão desde os velhos e conhecidos "entraves burocráticos" que costumam obstruir o fluxo entre a Administração e a Rede de Ensino, até o não cumprimento pelas próprias escolas dos critérios estabelecidos para a formação das classes e avaliação dos alunos, persistindo a perseguição e o preconceito contra os alunos multirrepetentes. Esta discriminação ressurge, inclusive, entre os alunos egressos das Classes de Aceleração que, segundo alguns indicadores colhidos junto as DEs em 1997, continuam o percurso com dificuldades e necessidades de acompanhamento.⁸²

Estes indicadores estão por ser analisados. Contudo, sua existência bem demonstra os limites e as dificuldades de "eliminar" a repetência nas escolas públicas e, principalmente, a necessidade de avaliação e da garantia de continuidade de projetos dessa natureza. Esses e outros problemas encontrados no desenvolvimento do projeto em estudo reforça, entre outras coisas, a necessidade de continuar investindo na capacitação dos professores até que estes atinjam o devido esclarecimento sobre a existência do complexo e multifacetado fenômeno do fracasso escolar. Esta discussão deve persistir no interior do espaço escolar até extrapolar os muros da escola e enfrentar o debate sobre a repetência e o sistema de ciclos, do lado de fora desta, com a chamada sociedade civil. Talvez assim, a idéia de auto-extinção do projeto, comentada anteriormente, possa ser concretizada.

Neste sentido, ainda há muito a ser feito.

Em vários casos, nas escolas, pôde ser percebido, por relatos de professores, alguma discriminação em relação às classes de aceleração: sua alocação em salas inadequadas, pequenas, sem ventilação; a falta

⁸² A este respeito consultar: - Relatório/1997 realizado pela SEE/CENPEC e UNICEF e, ainda, a pesquisa realizada pela FDE/SEE sobre Sete Escolas com Classes de Aceleração. Verificar referência completa na bibliografia.

de apoio da direção e colegas; o isolamento (inclusive com estabelecimento de horário separado para o recreio); e, mesmo, sentimento de 'ciúme' por parte dos demais integrantes da equipe escolar, que aparentemente não se conformavam com 'esses alunos' receberem tantos recursos e atenção (QUADRADO et al. 1997:31).

Muitos professores, conforme tem sido apontado por vários supervisores de ensino e ATPs, "revelaram em seus depoimentos e testemunhos orais, forte preconceito em relação aos egressos da Aceleração, manifestado em frase do tipo: Ih! Veio da Aceleração, então vai ser duro ! "(SÃO PAULO, 1998b, p.12).

É provável que a desejada "eliminação" da repetência nas escolas públicas paulista ocorra, não apenas em função do projeto Classes de Aceleração, mas, porque está atrelado a velhos anseios pedagógicos de professores que apostam na mudança da escola pública neste país. Exemplos disto é o risco que correm muitas experiências como o sistema de ciclos, adotados pelos estados após a promulgação da LDB, e que hoje, ainda, aguardam dos governantes eleitos novas direções e orientações de continuidade para os projetos sociais em andamento. É certo, também, que a repetência ao invés de "recuperar aprendizagens", tem servido muito mais como um instrumento eficaz de discriminação contra a criança, contra o diferente, enfim, contra o *filho do pobre*.

Se quiséssemos atender às referidas reivindicações tanto das crianças quanto dos professores que emprestaram seus testemunhos para a realização desta pesquisa, necessitaríamos, dentre outras ações, mudar, principalmente, as relações e as funções sociais da escola, o que implica rever as idéias de currículo, recreio, tempo livre, lazer, ludicidade etc. no cotidiano das relações sociais estabelecidas no interior das escolas. Na China, por exemplo, as atividades escolares de ensino restringem-se ao período de três

horas diárias. "As crianças chinesas são descritas por suas mães como felizes e obedientes, com menos stress e menos distúrbios ou sintomas físicos de stress, recebendo muita atenção na escola." (PAIVA et al., 1998, p.89).

Urge que se discuta com os professores a resistência manifesta às propostas que implicam em mudanças de hábitos, costumes, idéias e atitudes diante do seu próprio objeto de trabalho - ensinar a criança, aluno do ensino fundamental. É essencial reconhecer a necessidade de rever profundamente a lógica propedêutica e seletiva de toda a proposta curricular e da cultura profissional na educação básica obrigatória. Esta lógica produz a reprovação e a defasagem e está incrustada nas grades e na organização do nosso sistema seriado", conforme assevera ARROYO (Prelo, p.08).

Portanto, intervir para mudar esta *cultura* requer um projeto-pedagógico centrado nos princípios da *educação contra a barbárie* e no respeito à criança, vinculado com outras políticas que garantam as condições necessárias para a sua qualidade e continuidade. Melhorar as condições de trabalho e de vida dos professores e demais trabalhadores da escola exige combinar pelo menos duas dessas políticas - salarial e de formação.

Inverter este sinal é tarefa de todos, governo e sociedade mas, especialmente, das agências formadoras responsáveis tanto pela formação inicial como pelos chamados Programas de Capacitação Continuada de professores que atuam na educação da infância, que ao longo das duas últimas décadas, vêm acumulando experiências e discussões traduzidas, muitas vezes, em reformulações curriculares, que nada ou pouco tem alterado esta situação.

Por fim, perseguindo a superação da *cultura da repetência*, permanece a utopia de um dia, poder ver todos os professores e as professoras declararem o que já escreveu Marlene dos Santos Reis Melo, professora da menina Jucilene, aluna de uma das classes de aceleração: "eu repudio a retenção como repudio a falta de moradia, o desemprego, a fome, o analfabetismo, as guerras... Pra mim todas estas situações humilham, discriminam e fazem sofrer do mesmo jeito."(AQUI ENTRE NÓS: CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS, 1998, p.81).

V - Considerações Finais.

As "falas" das crianças, alunos do ensino fundamental indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora, por vezes, até comovente. Há, é claro, muito ainda à apreender com os *testemunhos infantis* acima apresentados. Mas, para mim, sua lição principal é que **"as próprias crianças são uma força na preservação da infância**. Não uma força política, certamente. Mas **uma espécie de força moral**. POSTMAN (1993, p. 09). Na sociedade moderna e contemporânea a criança "é sempre vista de cima" sendo deste modo hostil à idéia de infância, apesar desta ter sido uma de suas mais belas invenções. Entretanto, é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são.

Concordando com Bob Franklin, pode-se afirmar que, **" a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história**. Distintas culturas, bem como as histórias individuais constroem diferentes mundos da cultura."(Apud Sarmiento & Pinto, 1997, p.17) (grifo meu).

Deparar-se com a criança, alunos do ensino fundamental subsumidos à "Pedagogia da repetência" e perceber que tal "cultura" é responsável pelo enfraquecimento

do tecer os fios da infância aos da escola, foi sem dúvida, a primeira constatação dessa pesquisa. O potencial de segregação e de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem à criança construir o seu próprio universo, da maneira mais complexa que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo coloca-a à margem do processo de escolarização, levando esta a engrossar o contingente da exclusão social. Nunca é demais lembrar que, desde RIBEIRO (1992), sabe-se que o fenômeno da evasão e do abandono não tem relação direta com a origem social das crianças, mas sim com as múltiplas repetências as quais são submetidas por seus professores.

Tanto as "falas" extraídas do "arquivo da fala" (dissertações, teses e relatórios de pesquisa), quanto as respostas dadas pelas crianças do MST/SC às perguntas colocadas por esta pesquisa, indicam que as crianças, alunos do ensino fundamental, gostam muito da escola e possuem uma política e um programa para a sua melhoria. As crianças querem aprender, porém, constata-se a *falta de sentido da escola* e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincarem, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta, vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas constata-se o fracasso da escola, mas também, propõem soluções simples e viáveis.

A pesquisa também revelou o quanto se faz necessário conhecer mais e melhor a criança brasileira, tanto no que se refere às suas representações sociais, como no que diz respeito à sua incorporação pelas Ciências da Educação. Com exceção da Psicologia do

desenvolvimento, que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas de conhecimento que a priorizam em suas investigações. Mais raras ainda, são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola, e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do ensino fundamental. Até mesmo no campo da História Oral, é muito recente e incipiente a presença de pesquisas que buscam ouvir a voz da criança. Tudo isto, talvez explique as dificuldades e os limites teórico-metodológicos em eleger a criança como objeto de investigação no campo educacional, num período, onde observa-se forte tendência a revalorização da subjetividade.

Ainda com relação às metodologias utilizadas para ouvir e interpretar a voz das crianças, falta por parte dos estudos etnográficos, da pesquisa participante, do inventário dos artefatos, das produções culturais, das histórias de vida, e das entrevistas biográficas, propiciar um conjunto integrado de métodos e técnicas que possa subsidiar as pesquisas sobre a criança e a infância no campo educacional. Parece que tal indefinição metodológica decorre da inconsistente incorporação de tal tema pelas Ciências da Educação e, também, pela insuficiente produção existente sobre o objeto em questão.

Cumpramos ressaltar pois, o necessário aprofundamento e, a conseqüente compreensão crítica dos elementos que constituem a histórica e filosófica relação entre a infância e a escola como síntese de múltiplas determinações, pois, assim como Snyders, eu também "gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades." (1993, p.29).

Por fim, reafirmar a necessidade de garantir e preservar a infância sustentada nos princípios filosóficos que orientam o projeto pedagógico de educar contra a barbárie.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, N. **História de la Pedagogia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ADEUS MENINOS: a idéia de infância entra em crise e a criança é preparada para entrar na era pós-moderna. . **Folha de São Paulo** - Caderno MAIS, 24 jul. 1997.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim bibliográfico e informativo de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro : ANPOCS. n. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.
- ADORNO, Sérgio. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Ed. Sta. Úrsula, 1993. p. 101-112.
- ADORNO, Theodor W. Educação - para que? In: _____ **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.
- _____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.
- ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. **A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis** : o reatar dos laços. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mimeo.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994. p. 60-78.
- Aqui entre nós: correspondência entre professoras.**/ Lídia I. de Carvalho; Jorge M. Marinho (orgs) São Paulo : FDE, 1998.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória : Edufes, 1996.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o Passado e o futuro**: debates. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221 - 247.
- ARIÈS, F. A Infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p 5-17, 1986.
- _____. **História social da infância e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Revista A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional**. Belo Horizonte, M.G., 1996.
- _____. **Experiências de aceleração: estamos inovando**. Rio de Janeiro : IEC, 1999. (Prelo)
- BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, n. 22 , p.63-95, ago./dez. 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. 4ªed. São Paulo: Summus, 1984.

- BOLLE, Willi. A modernidade segundo Walter Benjamin. **Revista da Universidade de São Paulo**. São Paulo, n. 5, p.45-56, jun. 1987.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : Editora UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar. **Revista Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, ano III, n.3, p. 14-26, mar. 1998.
- CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, ano III, nº 03, p. 7-13, mar. 1998.
- CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: _____. **A Mistificação Pedagógica**. São Paulo : Zahar, 1979. p.99-149.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. 2º ed., São Paulo, Zahar, 1979.
- COLÓQUIO sobre Programa de Classes de Aceleração. São Paulo Cortez: Pontificia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. -(Série Debates; 7).
- COPIT, M. S.; PATTO, M. H. S. A criança objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : Fcc, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.
- DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é a criança?** 2ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1997.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de M. Von (org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil**. São Paulo : Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p.44-72.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo : Nacional, 1979.
- _____. **Vida e Educação**. São Paulo : Melhoramentos, 1973.
- DUBET, François. A Formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p 27-33, 1998.
- DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal : Rés-editora Ltda, 1984.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo : Cortez, 1986.
- FERNANDES, Heloisa. Infância e modernidade: doença do olhar. **Revista Plural; Sociologia**, São Paulo, USP, n. 3, p. 60-81, 1º sem. 1996.
- _____. Infância, educação e classe operária. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935- 1938)**. São Paulo, p.25-61, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - USP / FE. (mimeo).
- FERNANDES, Florestan. "As 'Trocinhas' do Bom Retiro". In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo : Cortez, 1986.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & QUINTEIRO, Jucirema. Infância: fios e desafios da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, nº 56, p.578-583, dezembro, 1996.
- FINKELSTEIN, Barbara. La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p.19-46, 1986.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1977.
- GÉLIS, Jacques. A Individualização da Criança. In: ARIÈS, Phillipe; DUBY, Georges (orgs.). **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo : Cia das Letras, 1991. p. 311-329.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. São Paulo, 1999. Mimeo.
- _____. **Terra de pretos, terra de mulheres. Terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Brasília : MINC/Fundação Cultural Palmares, 1996b.
- INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E EDUCAÇÃO CONTINUADA (IEC) **Dinâmica e Funções da Escola Periférica em Mutação**. Relatório de Pesquisa. Coord. Dra. Vanilda Paiva. Rio de Janeiro : FORD, INEP e CNPQ, 1999.
- IUPERJ. **A infância pobre no Brasil: uma análise da literatura, da ação e das estatísticas**. Relatório de Convênio Fundação FORD/IUPERJ. Rio de Janeiro, 1988.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S.P. : Papirus, 1996.
- KORCZAK, Janusz. **Diário do gueto**. São Paulo : Perspectiva, 1986.
- _____. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- _____. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo : Perspectiva, 1984.
- _____. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo : Summus, 1981.
- KATZ, Chaim Samuel **CRIANCERIA: o que é a criança ?** Comunicação proferida por ocasião do Colóquio "Gilles Deleuze: uma vida filosófica.", organizado pelo Colégio Internacional de Estudos Filosóficos Transdisciplinares e Centro Cultural do Banco do Brasil. Rio de Janeiro, dez. 1995.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo : Ática, 1993.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo : Papirus, 1996.
- _____. Infância e Sociedade: o conceito de infância. In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4ª ed. São Paulo : Cortêz, 1992.

- ↳ KUHLMANN Jr. Moisés **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em História) - FFLCH/USP. (mimeo).
- _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre : Mediação, 1998a.
- _____. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre : Mediação, 1998b .
- LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária.** 4^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, S. P. : Papirus, 1996.
- LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978 a.
- _____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa : Horizonte Universitário, 1978 b.
- _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa : Horizonte Universitário, 1978c.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 13^o ed. São Paulo : Melhoramentos, 1978.
- LURIA, Alexander Ramanovich. **A linguagem e pensamento na criança.** 3^a ed. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.
- _____. **A construção social da mente.** São Paulo : Ícone, 1992.
- LURIA, A. R.; YUDIVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo : Hucitec, 1993.
- MATA, M. L. & DAUSTER, T. A vida obriga a ser criança e adulto: um estudo etnográfico com crianças populares urbanas. Rio de Janeiro : PUC, departamento de educação, Caderno .n. 09, nov. 1992.
- MARX, Karl. Prefácio. In: **Contribuição à crítica da economia política.** Lisboa : Estampa, 1973.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo : Ed. Moraes, 1984.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon.** Lisboa : Editorial Notícias, 1977.
- MINAYO, M. Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 89-112.
- MOYSÉS, M. A; COLLARES, Cecília A L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Idéias.** São Paulo : FDE, n.19, p. 9-25, 1993.

- NARODOWSKI, M.. Adeus à infância e à escola que à educava. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1998. p172-177.
- NOGUEIRA, M. Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortez, 1990b.
- _____. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n.46, p.49-59, abr./jun. 1990a.
- PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. In: **Encontros com a civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, 1980.
- _____. Johann Amos Comenius (1592:1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**. Niterói, 10 1 e 2, p.23-33, jan/jun : jul/dez., 1983.
- _____. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n.45, ago. 1993b.
- _____. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- _____. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação História e Filosofia da Educação da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1998a. p.125-138.
- _____. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b.
- _____ et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Revista Perspectiva**. Florianópolis,SC, n.22, p.97-104, ago./dez. 1994.
- PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.65, p. 72-77, mai. 1988.
- PEREIRA, Vilson. Apresentação da edição brasileira. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo : Summus, 1984. p. 9-12.
- PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto.(org.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança. 1997.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997a.
- PAIVA, Vanilda et all. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c.

- _____. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b.
- _____. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação História e Filosofia da Educação da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1998a. p.125-138.
- _____. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. In: PAIVA, Vanilda. (introdução e org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro : Graal, 1984.
- _____. Johann Amos Comenius (1592:1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, 10 1 e 2, p.23-33, jan/jun : jul/dez., 1983.
- _____. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- PEREIRA, Angela M. N. Machado. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - FFLCH, USP.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre you, 1977.
- ↳ POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro : Graphia, 1999.
- QUADRADO, Alice Davanço et.al. Ajudando o professor a ensinar pra valer nas classes de aceleração. **Revista IDÉIAS**. São Paulo, n.28, p.19-33, 1997.
- RODRIGUES, José Carlos. A infância e o poder. In: **Ensaio em Antropologia do Poder**. Rio de Janeiro : Terra Nova, 1992. p.119-138.
- ROCHA, Eloisa Candal **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas/SP, 1998. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. (mimeo.).
- ↳ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1973.
- SAMPAIO, M. das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo : EDUC, 1998.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Mudar para melhorar - reorganização das escolas da Rede Estadual: o currículo no ensino fundamental e médio**. São Paulo, nov. 1995.
- _____. **Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração**. Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo : FDE, 2 edições, 1997a.
- _____. **Informações complementares**. FDE, 1997h.
- _____. **Classes de Aceleração/Relatório de registro e Acompanhamento - 1977**. UNICEF/SEE/CENPEC, jan. 1998b.

- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerra, 1997.
- SILVA, Aracy L. da.; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo : Global; Brasília : MEC/MARI/UNESCO, 1998.
- SEYFERTH, G. A representação do 'trabalho alemão' na ideologia étnica teuto-brasileira. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, n.37, 1982. p. 1-33.
- SINGER, Helena. **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo : FAPESP - Hucitec, 1997.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Portugal : Moraes Editores, 1981.
- _____. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993 .
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo : Editora Rumo, 1979.
- _____. O saber e o poder. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982a.
- _____. A escola como organização complexa. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982b
- _____. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 20, p. 40-46, 1985a.
- URIZA, Sandra Cantarol. La constitución del niño como sujeto histórico. **Revista Española en Educación**. Ajusco, v. 10, nº 3, p. 50-59, verano, 1995.
- ULIVIERI, Simonetta . Historiadores y Sociólogos en buca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. **Revista de Educación**. Madrid, n.281, p.47-86, 1986.
- VIDIGAL, Luis. Sobre educação e infância: uma investigação em curso. **Cadernos do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância**, Santarém, Portugal , n. 09, p. 1-27, 1992.
- _____. A entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais. **Cadernos do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância**. Santarém, Portugal, n. 20, p. 1-35, 1994
- _____. **Os testemunhos orais na escola**. Porto : Edições Asa, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Mexico : Hispánicas, 1987a.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987b.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- _____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone, 1988.

ANEXO I - LISTÃO

Infância e Educação - levantamento e seleção de material bibliográfico, realizado no período de 1996 à 1999, tendo como objetivo a realização do projeto de pesquisa, intitulado: *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*.

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, N. **História de la Pedagogia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas, S.P : Papyrus, 1995a.

_____. **As vozes da infância**: o plural da linguagem. Rio de Janeiro : UERJ, 1995b.

ADORNO, Sérgio. **Entre o passado e o futuro**: a educação em uma era de incertezas. Texto preparado para conferência de abertura do VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Porto Alegre, 1991a. Mimeo.

_____. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (org). **O Massacre dos Inocentes** : a criança sem infância no Brasil. São Paulo : Huicitec, 1993b. p.181-208.

_____. A socialização incompleta : os jovens delinquentes expulsos da escola. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP : Papyrus, 1992. p. 125-134.

_____. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Ed. Sta. Úrsula, 1993. p. 101-112.

ADORNO, Theodor W. Educação - para que? In: _____ **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.

_____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.

_____. Educação - para que? In: _____ **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995c. p. 139-154.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. **A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis** : o reatar dos laços. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mimeo.

ALVES, Zélia Maria Côrtes et al. **A infância pobre no Brasil** : subsídios para o encaminhamento da questão na próxima década. São Paulo : FUNDAP. ago. 1989. Mimeo.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994. p. 60-78.

- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. Boletim bibliográfico e informativo de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro : ANPOCS. n. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.
- ANDRADE, Carlos Drumond de. **Criança dagora é fogo.** Rio de Janeiro : Record, 1997.
- ANGELO, Roberto Berton. **A Criança e a representação: herança e ruptura.** Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP/FE.
- Aqui entre nós: correspondência entre professoras./** Lídia I. de Carvalho; Jorge M. Marinho (orgs) São Paulo : FDE, 1998.
- ARANHA, M. L. de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Ed. Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.** Vitória : Edufes, 1996.
- ARENDDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____ **Entre o passado e o futuro: debates.** São Paulo: Perspectiva, 1972 b. p. 249-281.
- _____. A crise na educação. In: **Entre o Passado e o futuro: debates.** São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221 - 247.
- ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- ARIÈS, F. A Infância. **Revista de Educación,** Madrid, n. 281, p 5-17, 1986.
- _____. **História social da infância e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Revista A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional.** Belo Horizonte, M.G., 1996.
- _____. **Experiências de aceleração: estamos inovando.** Rio de Janeiro : IEC, 1999. (Prelo)
- ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. **Joca: um menino de rua.** São Paulo: Loyola, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral.** São Paulo : Duas Cidades, 1973
- AZEVEDO GUERRA, Viviane Nogueira de. Impactos sociais sobre a juventude e a infância. **Sociedade Civil e Educação.** Campinas, SP: Papirus, 1992. p.179-182.
- BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Revista Perspectiva.** Florianópolis, n. 22 , p.63-95, ago./dez. 1994.
- BEGLEY, Louis. **Infância de mentira.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa; SEBASTIÃO, João. **Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico.** Lisboa : Fim de Século, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** 4ª ed. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Documentos de cultura. Documentos de barbárie.** São Paulo : Cutrix - Ed. da USP, 1986.

- _____. **A modernidade e os modernos.** Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1994. v. I: Obras escolhidas.
- _____. **Rua de mão única.** 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995. v. II: Obras escolhidas.
- BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação.** São Paulo, Summus. 1984. p. 13-16.
- _____. A modernidade segundo Walter Benjamin. **Revista da Universidade de São Paulo.** São Paulo, n. 5, p.45-56, jun. 1987.
- _____. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997. p. 9-32.
- BORGES, E. e SCHAEFER, B. O. **Vozes da Lagoa.** Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes. 1995.
- BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. **Novos estudos,** São Paulo, n.14, p.62-67, fev. 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis : Vozes, 1998.
- _____. **Pontos de referência.** Entrevista com J. Heilbron e B. Maso, publicada em holandês em Sociologisch Tijdschrift, Amsterdam, X, 2, out. 1983.
- BRANDÃO, Zaia. O fracasso escolar : o estado do conhecimento sobre a evasão e repetência no ensino de 1º grau (1971 - 1981). **Em Aberto,** Brasília, ano 1, n. 6, maio, 1982.
- _____. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971 - 1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília 64 (147), p.38-69, maio/ago. 1982.
- _____. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.40, p. 54-57, fev. 1982.
- _____. A teoria como hipótese. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n.5, p.161-169, 1992.
- BRINKMANN, Wilhelm. La niñez en proceso de transformación: consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogia. **Educación,** Germany, v.33, Instituto de Colaboración Científica Tubingen, 1986.
- BURGER, Peter. O declínio da era moderna. **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, v.20, p.81-95, mar. 1980.
- _____. **A escrita da história.** São Paulo : Perspectiva, 1992.
- CABRAL, Maria Inez Cavalieri. **De Rousseau a Frenet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia.** São Paulo : Hemus - Livraria Editora Ltda., 1978.
- CADERNO DE PESQUISAS. Globalização e políticas educacionais na América Latina. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. n.100, 1997.

- CALPE, Enrique Belenguer; LUIS, M.L.C. González. **Breve atlas del pensamiento pedagógico occidental**. La Laguna. Santa Cruz de Tenerife : Servicio de Publicaciones/ Universidad de La Laguna, 1998.
- CALVINO, Ítalo. **Perde quem fica zangado primeiro**. São Paulo : Cia das Letrinhas, 1995.
- _____. **Seis Propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo : Cia das Letras, 1990.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : Editora UNESP, 1999.
- CAMPOS, Maria M. M.; GOLDENSTEIN, Marlene S. **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo**. DPE/FCC, 1981.
- CANDAU, Vera Maria et. al. **Sou criança: tenho direitos**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar. **Revista Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, ano III, n.3, p. 14-26, mar. 1998.
- CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, nº 03, p. 7-13, mar. 1998.
- CARVALHO, A. M. A. & BERALDO, K. E. A. Interação Criança-Criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.71, p. 55-61, nov. 1989.
- CARVALHO, M. M. Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História**, Belo Horizonte, n.16, p. 7-24, set. 1996.
- CASTRO, Lúcia Rabello. Desenvolvimento humano: por um retorno ao imaginário. **Psicologia clínica, Pós-graduação e Pesquisa**. Rio de Janeiro - PUC, v.5, n.5, 1990.
- CEBRAP. A criança, o adolescente e a cidade. São Paulo: Relatório de Pesquisa, 1972.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE (CCLF). **Referência escolar e políticas públicas: aprendendo com os alunos**. Olinda, PE, ago. 1998.
- CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo : Scipione, 1990. (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- CERVINI, Ruben e BURGER, Frede. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo : Cortez, 1991. P. 17-46.
- CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: _____ **A Mistificação Pedagógica**. São Paulo : Zahar, 1979. p.99-149.
- CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. **Revista de Educação & Sociedade**. São Paulo, n.4, p.24-40 1980.
- _____. **O que é ideologia**. 12^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1983.

- _____. Pós-modernismo, modernismo e marxismo. In: CASTORIADIS, Cornelius et al. **A criação histórica**. Porto Alegre : Artes e Ofícios.
- CHOMBART DE LAUWE. Um mundo outro: a infância , suas representações e seus mitos. **Perspectiva**, São Paulo, 1991.
- COLÓQUIO sobre Programa de Classes de Aceleração. São Paulo Cortez: Pontificia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. -(Série Debates; 7).
- CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de C. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas, S.P. : Editora da UNICAMP, 1993.
- Contemporaneidade e Educação**. A Realidade das Escolas nas Grandes Metrôpoles. Jucirema Quinteiro (org.), revista semestral de ciências sociais e educação. Instituto de estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, Ano III, n. 3, mar. 1998.
- COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação**. São Paulo : Perspectiva, 1979.
- COPIT, M. S.; PATTO, M. H. S. A criança objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : Fcc, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.
- CORTESÃO, Luiza. Quotidianos marginais "desvendados" pelas crianças. **Educação, Sociedades & Culturas**. Portugal : Universidade do Porto, n. 01, p. 63-87. (s/d).
- COSTA, F. **Fracasso escolar: diferença ou indiferença?** Rio Grande do Sul : Kuarup. 1993.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p. 15-20, ago. 1994.
- CRIANÇAS E ADOLESCENTES: INDICADORES SOCIAIS. Rio de Janeiro : IBGE, v.1, 1989.
- _____. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1990.
- _____. Rio de Janeiro : IBGE, v.5, 1991.
- _____. Rio de Janeiro : IBGE, v.4, 1992.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. São Paulo : USP/Psicologia Escolar, 1987. Mimeo.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e sociedade no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n.11, 1981.
- _____. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação. **Tempo Social; Revista Sociologia**, São Paulo 4(1-2), p.169-182, 1992.
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo : Summus, 1986.
- DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é a criança?** 2ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1997.

- DAVIS, C. et. al. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.71, p. 49-54, nov. 1989.
- Del PRIORE, Mary. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1999.
- _____. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1991.
- DELGADO, Buenaventura. **História de la infancia**. Barcelona, Espanha : Editorial Ariel S. A., 1998.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de M. Von (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália/Brasil)**. São Paulo : Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p.44-72.
- _____. Trabalho com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**. Esc. Sup. De Educ. de Santarém, Portugal, n. 47, 1997.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo : Nacional, 1979.
- _____. **Vida e Educação**. São Paulo : Melhoramentos, 1973.
- DUBET, François. A Formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p 27-33, 1998.
- DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal : Rés-editora Ltda, 1984.
- _____. **Le Socialisme**. Paris : Presses Universitaires de France, 1971.
- _____. **As regras do método sociológico**. São Paulo : Ed. Nacional, 1978.
- DURKHEIM, Emile.; MAUSS, M. De quelques formes primitives de classification. Contributions à l' étude des représentations collectives. Paris : Année Sociologique, n.6, 1903.
- DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p.261-293.
- EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE. Encontro com a professora Maria Amélia. Pereira. Organizadora, Laura Maria Coutinho. **Textos Universitários**, Brasília : Editora da UNB, 1994.
- Escola Básica. Coletânea CBE** SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. et al. Campinas, SP : Papirus, 1992.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo : Cortez, 1986.
- FALEIROS, Vicente de Paula. O extermínio de crianças e adolescentes no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro : Ed. Sta. Ursula, 1993. p173-188.
- FARAH NETO, Miguel; SOUZA, Solange Jobim e. Modernidade e educação no velho "Brasil Novo". **Educação**. Belo Horizonte, n.12, p. 80-82, dez. 1990.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo : Cortez, 1986.
- _____. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935- 1938)**. São Paulo, 1993a. Tese (Doutorado em Educação) - USP / FE. (mimeo).
- _____. Infância, educação e classe operária. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935- 1938)**. São Paulo, p.25-61, 1993b. Tese (Doutorado em Educação) - USP / FE. (mimeo).
- _____. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas/São Paulo : Editora da Unicamp/Cortez, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & QUINTEIRO, Jucirema. Infância: fios e desafios da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, nº 56, p.578-583, dezembro, 1996.
- FAZOLO, Eliane. Fazendo dormir as dormideiras: uma viagem à infância em companhia de Walter Benjamin. In: FAZOLO, Eliane et. al.(orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p 201-227.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo/ Anped, p. 5-30, set./dez. 1996.
- _____. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1993.
- FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: _____. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1957. p. 1-40.
- _____. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256
- _____. **O folclore em questão**. São Paulo : Hucitec, 1989.
- _____. **Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá**. Coletânea de textos, 1951.
- _____. **A Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro : Nacional, 1963.
- FERNANDES, Heloisa. **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo, 1994. Tese (Livre-docência) - EDUSP/ESCUTA.
- _____. Infância e modernidade: doença do olhar. **Revista Plural; Sociologia**, São Paulo, USP, n. 3, p. 60-81, 1º sem. 1996.
- FERRAROTTI, Franco. Relación entre sociología e história. **História Antropologia y Fuentes Orales**, Madrid, n.1, p. 16-101, 1996.
- FERREIRA, M. C. R. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.
- FERREIRA, Nilda Teves & EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.

- FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil.** Campinas/SP, 1996. Dissertação (mestrado) - Unicamp/ Faculdade de Educação. (mimeo).
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bononino. **A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças.** Porto Alegre : Educação e Realidade Edições, 1991.
- FINKELKRANT, Alain. **Nós somos o mundo, nós somos as crianças.** Lisboa : D. Quixote, 1988.
- FINKELSTEIN, Barbara. La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p.19-46, 1986.
- FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo : Cortez. 1994. p.131-158.
- FONSECA, Claudia. **Socialização de crianças em um grupo de baixa renda.** Comunicação VI Reunião da Anpocs, Caxambu, M.G., 1982.
- _____. Vai e vem de crianças. **Revista Mulherio**, São Paulo, ano 7, n. 30, 1987.
- _____. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro : Ed. Sta. Ursula, 1993. p113-131.
- _____. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, p. 144-155, jan/mar. 1994.
- FONSECA, Vanda Noventa; MELO, Marlene dos S. R. **Aqui entre nós: correspondência entre professoras.** São Paulo : FDE, 1998.
- FONSECA, Vanderley da Costa. **Como as crianças vêm seus professores.** São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, USP. (mimeo.)
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- _____. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1977.
- FRAGO, A. U. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo : Cortêz, 1997b.
- _____. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo, Ed. Cortêz, 1997a.
- FRIEDNANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta, 1992.

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Os cacos da história.** São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. **Infância e pensamento.** In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo, Cortez, 1997.
- GARCIA, Claudia et al. **Infância, cinema e sociedade.** Rio de Janeiro : Ravel e Escola de Professores, 1997.
- GATTI, B. et al. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série - 1º grau. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.13, p. 15-40, jun. 1975.
- _____. Um estudo sobre os cursos de formação de professores em nível de 2º grau (antigos cursos normais). **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.20, p.15-30, mar. 1977.
- _____. Alfabetização e Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.75, p. 7-14, nov. 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- GÉLIS, Jacques. A Individualização da Criança. In: ARIÈS, Phillipe; DUBY, Georges (orgs.). **História da vida privada: da renascença ao século das luzes.** São Paulo : Cia das Letras, 1991. p. 311-329.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia.** São Paulo : Brasiliense, 1996a.
- _____. (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997a.
- _____. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____ et al.(orgs.) **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo, Cortez, 1996b. p. 11-41.
- _____. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: _____ (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997b.
- GIDDENS, Anthony **Anthony Giddens Sociologia.** alianza Universidad Textos. Madrid : Alianza Editorial., 1995.
- GOMEZ, Margarita Maria Cardoso. **A Prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância.** São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP / FE. (mimeo)
- GONÇALVES, Marlene F. C. " Se a Professora me visse voando ia me pôr de castigo" - a representação da escola feita por alunos da pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 150-176.
- GOODMAN, Mary. **The culture of childhood.** Columbia : Teachers College Press, 1970.
- _____. Values, attitudes, and social concepts of japanese and american children. **American Anthropologist,** n.59, p.979, 1959.
- GOUVEIA, A. Joly. Orientações teóricas metodológicas da sociologia da educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.55, p. 63-67, nov. 1985.
- _____. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social.** São Paulo, USP/, n.1, p. 71-79, 1º sem. 1989.

- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
- GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH (orgs). **Textos em representações sociais**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- GUIMARÃES, Daniela; LEITE, M. Isabel. **Pensando a educação (infantil) a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português**. Rio de Janeiro : Departamento de Educação da PUC, nº 43, maio. 1999.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Para desatar fios e descobrir novos desafios. **Proposições**. São Paulo, v. 07, n. 03, p.65-67, nov. 1996a.
- _____. **Terra de pretos, terra de mulheres. Terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Brasília : MINC/Fundação Cultural Palmares, 1996b.
- _____. Abandono escolar: função da escola que temos? In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro : Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada - (IEC), Ano II, n.1, maio, 1997a.
- _____. Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **CADERNOS CEDES**. São Paulo, ano XVIII, n. 43, p. 1-50, dez. 1997b.
- _____. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. São Paulo, 1999. Mimeo.
- HARDMAN, Charlotte. Can there be na anthropology of children? **Journal of the Anthropological Society of Oxford**, v.4, n.2, p.85-99, [194-].
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo : Perspectiva, 1993.
- HUZAK, Iolanda; AZEVEDO, Jô. **Crianças de fibra**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.
- IANNI, Octávio. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. In: ADORNO, Sérgio (org.). **A Sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Cadernos de Sociologia / Pós-Graduação em Sociologia. Número Especial. Porto Alegre: PPGS / UFRGS, 1995.
- IBGE. **Síntese de indicadores da pesquisa básica da PNAD de 1981 a 1990**. Rio de Janeiro, 1990.
- IBGE-UNICEF. **Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: sistema de acompanhamento da situação sócio-econômico de crianças e adolescentes, 1981-1983-1986**. Rio de Janeiro, 1988.
- IMPLICAÇÕES ÉTICAS PROVENIENTES DA UTILIZAÇÃO DE CRIANÇAS COMO SUJEITO DE PESQUISA. MESA REDONDA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n.31, p.17-33, dez. 1979.
- Infância, cinema e sociedade**. GARCIA, C. A ; CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs). Rio de Janeiro : Ravil, 1997.

- INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Dinâmica e Funções da Escola Periférica em Mutação**. Relatório de Pesquisa. Coord. Dra. Vanilda Paiva. Rio de Janeiro : FORD, INEP e CNPQ, 1999.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO. **Los derechos del niño en sociedades democráticas: un desafío para el sistema interamericano**. Montevideo, 1990.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane Ciências da Educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p.170-173, 1992.
- IUPERJ. **A infância pobre no Brasil: uma análise da literatura, da ação e das estatísticas**. Relatório de Convênio Fundação FORD/IUPERJ. Rio de Janeiro, 1988.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S.P. : Papirus, 1996.
- _____. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP : Papirus, 1994.
- KATZ, Chaim Samuel. **CRIANCERIA: o que é a criança ?** Comunicação proferida por ocasião do Colóquio "Gilles Deleuze: uma vida filosófica.", organizado pelo Colégio Internacional de Estudos Filosóficos Transdisciplinares e Centro Cultural do Banco do Brasil. Rio de Janeiro, dez. 1995.
- KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação**. Lisboa : Edições Colibri, 1993.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro : Editora Campus, 1988.
- KORCZAK, Janusz. **Diário do Gueto**. São Paulo : Perspecyiva, 1986.
- _____. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- _____. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo : Perspectiva, 1984.
- _____. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo : Summus, 1981.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças "assistidas". **TEXTOS**, n.3, 2ª série, (p.61-71?), 1992.
- _____. **A infância assistida**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - USP, v. 1 e 2.
- _____. Pesquisas qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em sociologia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.38, n.1, p.30-36, jan. 1986.
- KRAMER, Sonia. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. **Em Aberto**. Brasília : INEP / MEC, v. 1, n. 4, março. 1982.
- _____. **Infância, estado e sociedade no Brasil: refletindo sobre autoritarismo e democracia e propondo algumas bases para a educação da criança de 0 a 6 anos na nova legislação educacional**. Comunicação apresentada na V Conferência Brasileira de Educação de 0 a 6 anos. Brasília, ago. 1988a.

- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4^a ed. Rio de Janeiro : Achiamé, 1982.
- _____. **Infância e Sociedade: o conceito de infância.** In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4^a ed. São Paulo : Cortêz, 1992.
- _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo : Ática, 1993.
- _____. **Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo : Papyrus, 1996.
- _____. **Linguagem, cultura e alteridade: para educar depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie.** Trabalho apresentado na sessão especial da 21^o Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1998. Mimeo.
- _____. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: KRAMER, S. e LEITE, M. Isabel. et. al. (org.). **Infância e educação infantil.** São Paulo : Papyrus, 1999. p. 269-280.
- KRAMER, S. e LEITE, M. Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo : Papyrus, 1996.
- _____. (org.). **Infância e produção cultural.** São Paulo : Papyrus, 1998.
- KRAMER, S. e LEITE, M. Isabel. et. al. (org.). **Infância e Educação Infantil.** São Paulo : Papyrus, 1999.
- KROGB, Suzanne. **La Entrevista -V.** In: **História Antropologia y Fuentes Orales,** Barcelona, n. 15, p.177-192, 1996.
- KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre : Mediação, 1998a.
- _____. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em História) - FFLCH/USP. (mimeo).
- _____. **Infância, história e educação.** In: _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre : Mediação, 1998b .
- LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária.** 4^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- LACEY, Hugh M. **A linguagem do espaço e do tempo.** São Paulo : Perspectiva.
- LANE, Silvia T. M. **Linguagem, pensamento e representações sociais.** In: LANE, Silvia T. M.; GODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo : Brasiliense, 1997. p.32-40.
- LAPASSADE, Georges. **O mito do adulto.** **Revista Análise Psicológica,** São Paulo, nº 1, p. 13-22, 1997.
- LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro.** Petrópolis, R.J. : Vozes, 1998.

- LEITE, Dante Moreira. A Criança na Família. In: _____. **Desenvolvimento da Criança**. São Paulo : Nacional, 1972. p.7-32.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **No campo da linguagem, a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, PUC. Mimeo.
- _____. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S. P. : Papirus, 1996.
- LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978 a.
- _____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa : Horizonte Universitário, 1978 b.
- _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa : Horizonte Universitário, 1978c.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRARDELLI JR., Paulo (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo : Cortez, 1997.
- LIMA, Sabóia. **A infância desamparada**. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1939. (Relatório de Pesquisa)
- LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos, S. P. : EDUFSCar., 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13° ed. São Paulo : Melhoramentos, 1978.
- LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p. 43-44, maio 1984.
- LUFT, Hedi Maria. O paradoxal papel da escola: promete incluir, excluindo. In: BONETI, Lindomar W. (coord.) **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí, RS : Ed. Unijuí, 1997. p.149-156.
- LURIA, A . R.; Yudivich, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- LURIA, Alexander Ramanovich. **A linguagem e pensamento na criança**. 3^a ed. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.
- _____. **A construção social da mente**. São Paulo : Ícone, 1992.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo : Ed. Nacional, 1971.
- MAKARENKO, A S. **Poemas pedagógicos**. São Paulo : Brasiliense, vol. I e II, 1985.
- MANACORDA, Maria A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa : Iniciativas Editoriais, 1975.

- MARIZ, C. L. A criança carente vista por suas professoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.53, p. 69-70, mai. 1975.
- MARQUES, F. T. **A "maldição" nas ruas: o estigma do pivete**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Fac. de Ciências e Letras, Araraquara : Unesp. Mimeo.
- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993b.
- _____. (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993a.
- MARX, Karl. Prefácio. In: **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa : Estampa, 1973.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo : Ed. Moraes, 1984.
- MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. São Paulo : EPU/EDUSP, 1974. v. I e II.
- MATA, M. L. & DAUSTER, T. A vida obriga a ser criança e adulto: um estudo etnográfico com crianças populares urbanas. Rio de Janeiro : PUC, departamento de educação, Caderno .n. 09, nov. 1992.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ideologia da Infância. **Revista Didata**, São Paulo, n.8, p. 23-31, 1978.
- MEAD, Margaret. Research on primitive children. In: **Manual od Child Psychology**. New York, Wiley : Ed. L.Carmichael, 1954. (1 st. Edition in 1946)
- _____. The Primitive Child. In: **A Handbook of Child Psychology**. Worcester, Mass : Clark University : Ed. Carl Murchison, 1931.
- _____. **Coming of age in Samoa adolescencia, sexo y cultura in Samoa**. Barcelona : Ed. Planeta-Agostini, 1939.
- MEC. **A Educação no Brasil na década de 80**. Brasília, 1990.
- MEDEIROS, Ethel B. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 62, n. 143, jan./abr. 1979.
- MEDEIROS, Lúcia de. **A criança de favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola**. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1986.
- Memória, História e Historiografia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo : ANPUH/Marco zero, v.13, n. 25/26, ago./set. 1993.
- MENDEZ, Emilio Garcia; BIANCHI, Carmen M. **Ser niño en América Latina**. Buenos Aires : Editorial Galerna. UNICRI, 1991.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa : Editorial Noticias, 1977.

- MINAYO, M. Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 89-112.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia T. M. e GODO, Wanderley. (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo : Brasiliense, 1997.
- MONTEIRO, M. S. **Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial**. Rio de Janeiro : UERJ - Faculdade de Educação, 1995.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires : Suda, 1971.
- MORAES, João Quartim de. A evolução da idéia de democracia de Rousseau a Robespierre. **Primeira Versão**, n.59 - IFCH/UNICAMP, abr. 1995.
- _____. Joshep de Maistre: o anti-rousseauismo da contra-revolução. **Primeira Versão**, n.63 - IFCH/UNICAMP, mar. 1996.
- MOVIMENTO SEM TERRA. **Princípios de educação do MST**. São Paulo, 1996.
- MOYSSÉS, M. A; COLLARES, Cecília A L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Idéias**. São Paulo : FDE, n.19, p. 9-25, 1993.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância y poder: la conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires : Ed. Aique, 1994.
- _____. Adeus à infância e à escola que à educava. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1998. p172-177.
- _____. A Infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (org). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre : FAGED/UFRGS, 1995.
- NOGUEIRA, M. Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortez, 1990b.
- _____. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.46, p.49-59, abr./jun. 1990a.
- NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS. WARDE, M. J. (org). São Paulo, Programas de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP., 1998.
- NUNES, B. F. et. al. **O Imaginário sobre a infância no Brasil**. Brasília : Série Sociologia, UNB., 1997.
- OKUDA, M. M. **Conceito de criança e aluno entre professores de 1º grau: dimensões semânticas através da análise fatorial**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP.
- OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Cecília (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1993.

- OLIVEIRA, João Batista Araújo. Análise de custos e resultados do programa de aceleração de aprendizagem. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.6, n.18, p. 23-56, jan./mar. 1998.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. São Paulo : IP/USP, 1988.
- _____. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo : Cortez, 1994.
- _____. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. Trabalho apresentado no II Seminário Regional SBEC/Sudeste, 1987. Mimeo.
- OS DIREITOS DA CRIANÇA. Adaptação do texto da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembléia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. São Paulo : Ática, 1997.
- O TRABALHO E A RUA : Crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80. São Paulo : Cortez, 1991.
- PAIS, José Machado. Definindo uma problemática e um método de investigação. **Culturas Juvenis**, Portugal - Imprensa Nacional, maio. 1993. p. 19-36.
- PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. In: **Encontros com a civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, 1980.
- _____. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. In: PAIVA, Vanilda. (introdução e org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro : Graal, 1984.
- _____. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b.
- _____. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c.
- _____. Johann Amos Comenius (1592:1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, 10 1 e 2, p.23-33, jan/jun : jul/dez., 1983.
- _____. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (org.). **Violência e Educação**. São Paulo : Ed. Tatu, 1993a.
- _____. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n.45, ago. 1993b.
- _____. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- _____. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998a. p.125-138.

- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC, n.22, p.97-104, ago./dez. 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo : T. Queiroz, 1991.0
- _____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.65, p. 72-77, mai. 1988.
- PENTEADO, J. Roberto W. **Os filhos do Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto**. Rio de Janeiro : Qualitymark/Dunya Ed., 1997.
- PEREIRA, Angela M. N. Machado. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. São Paulo, 1997. Dissertação (Antropologia) - FFLCH, USP.
- PEREIRA, Ulcon. Apresentação da edição brasileira. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo : Summus, 1984. p. 9-12.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal : Porto Editora, 1995.
- _____. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.
- PIACENTINI, Telma Anita. A modernidade: uma visão ísola/ ilhada. In: **Revista Perspectiva** Florianópolis, SC, n.22, p.97-104, ago./dez. 1994.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre you, 1977.
- _____. **A formação do símbolo na criança**. 3^a ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- _____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.
- PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. A (des) integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In: RIZZINI Irene (org.). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Ed. Sta Úrsula, 1993. p. 41-66.
- _____. (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro : Ed. Univ. Sta. Úrsula, 1995.
- PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto.(org.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança. 1997.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PIRES, M. F. de. **As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil**. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de São Carlos.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro : Graphia, 1999.

- PRADE, Péricles. **Direitos e garantias individuais da criança e do adolescente**. Florianópolis, S.C. : Editora Obra Jurídica, 1995.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Histórias da Costa da Lagoa contadas por suas crianças**. Florianópolis, 1996.
- PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Concepção e Orientação Geral de João Batista Araújo e Oliveira. Projeto Gráfico/Editoração Eletrônica. Vector-Visão Criativa. S. C. Ltda., S.P., Vol. 1,2,3,4,5, e 6. 1997.
- QUADRADO, Alice Davanço et.al. Ajudando o professor a ensinar pra valer nas classes de aceleração. **Revista IDÉIAS**, São Paulo, n.28, p.19-33, 1997.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga de M. Von (org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil**. São Paulo : Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p.14-43.
- QUINTEIRO, Jucirema. **A força do povo em Lages**: mas o que foi *mesmo* esta experiência? São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). PUC/SP. (mimeo).
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro : Record, 1993.
- RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo : Perspectiva.
- REVISTA IDÉIAS**. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo : FDE., n. 28, 1997.
- REVISTA PERSPECTIVA**. A modernidade, a infância e o brincar. Florianópolis : NUP/CED, n.22, ago./dez. 1994.
- RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectiva para o próximo milênio. In: RIZZINI, Irene (org). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Sta. Úrsula, 1993. p.15-40.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados. 5/12. São Paulo, n.5, jun. 1992.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. "Menores" institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In: **O Trabalho e a rua**: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo : Cortez, 1991. p.69-90.
- RIZZINI, Irene. Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a Infância pobre no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro, n. 03, 1989.
- _____. **A criança minorizada**. Banco de Dados Bibliográficos. São Paulo : CBIA/NEV/USP, 1991.
- _____. (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro : Ed. Universidade Santa Úrsula, 1993.
- ROCHA, Eloisa Candal A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas/SP, 1998. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. (mimeo.).
- RODARI, (Prenome?). **Gramática da Fantasia**. 8ª ed. São Paulo : Summus, 1982.

- RODRIGUES, José Carlos. A infância e o poder. In: **Ensaio em Antropologia do Poder**. Rio de Janeiro : Terra Nova, 1992. p.119-138.
- ROSEMBERG, Fulvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, p.25-34, maio, 1991.
- _____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51, p. 73-79, nov. 1984.
- _____. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, v.28, n.12, p.1466-1471, dez. 1976.
- ROSENTHAL, R. ; JACOBSON, C. Expectativas de professores em relação a alunos pobres - abril 1968. In: **Ciência Social: um mundo em crise**. Scientific American, São Paulo : Perspectiva/Edusp, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo : Ed. Cultrix. (s/d)
- _____. **Emílio ou da educação**. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1973.
- _____. **Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie**. Porto Alegre : Editora Paraula, 1994.
- _____. **Carta a D'Alembert**. Campinas, S.P. : Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- _____. **As confissões**. Rio de Janeiro : Edições de Ouro, s/d.
- _____. **Do contrato social / Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo : Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores - Volume I)
- _____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens / Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo : Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores - Volume II)
- RÜHLE, Otto. **El alma del niño proletário**. Buenos Aires : Editorial Psique, 1974.
- SAMPAIO, M. das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo : EDUC, 1998.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. A aventura sociológica na contemporaneidade . In: **Cadernos de Sociologia**. Número Especial. Porto Alegre : PPGS/UFRGS, 1995.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Mudar para melhorar - reorganização das escolas da Rede Estadual: o currículo no ensino fundamental e médio**. São Paulo, nov. 1995.
- _____. **Classes de aceleração: ensinar prá valer ! - Módulo 1**. São Paulo : FDE, 1996a.
- _____. **Classes de aceleração: aprender prá valer ! - Módulo 1**. São Paulo: FDE, 1996b.
- _____. **Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração**. Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo : FDE, 2 edições, 1996c.

- _____. **Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração.** Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo : FDE, 2 edições, 1997a.
- _____. A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto classes de aceleração. **IDÉIAS**, São Paulo. n.28, p. 9-17, 1997b.
- _____. **Classes de aceleração: ensinar prá valer ! - Avaliação - aprender prá valer!** São Paulo : FDE, 1997c.
- _____. **Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração.** São Paulo : FDE, 1997d.
- _____. **Documento de Implantação.** São Paulo : FDE, 1997e.
- _____. **Relatório da implantação do projeto de reorganização da trajetória escolar : classes de aceleração - 1996.** São Paulo : FDE, 1997f.
- _____. **Classes de Aceleração/Sete Escolas: um estudo de avaliação qualitativa.** FDE, maio 1998a.
- _____. **Classes de Aceleração/Relatório de registro e Acompanhamento - 1977.** UNICEF/SEE/CENPEC, jan. 1998b.
- _____. **Projeto Reorganização da trajetória Escolar - Relatório de Avaliação - 1997.** FDE. 1998c.
- _____. **Folheto Informativo para os pais dos alunos das Classes de Aceleração.** IMESP, s/d.
- _____. Parecer nº 170/96d, fls 51-76.
- _____. Parecer nº 424 / 97g.
- _____. **Perfil dos professores: classes de aceleração.** FDE, 1996e.
- _____. **Informações complementares.** FDE, 1997h.
- _____. Resolução de 13/05/1996f.
- _____. Resolução de 03/07/1996g.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerra, 1997. p. 7-30.
- SARTI, Cynthia. **O lugar da criança na família pobre.** Comunicação realizada na Anpocs, Caxambu, M.G., [199-].
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo : Cortez, 1991.
- _____. **Escola e Democracia.** São Paulo : Cortez, 1986.
- SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin: a história de uma amizade.** São Paulo : Perspectiva, 1975.
- SEYFERTH, G. A representação do 'trabalho alemão' na ideologia étnica teuto-brasileira. **Boletim do Museu Nacional.** Rio de Janeiro, n.37, 1982. p. 1-33.

- SILVA, Aracy L. da.; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo : Global; Brasília : MEC/MARI/UNESCO, 1998.
- SILVA, Hélio e MILITO, Cláudia. **Vozes do meio fio**. Rio de Janeiro : Ed. Relume, 1995.
- SILVA, Rose Neubauer da e DAVIS, Cláudia. **É proibido repetir**. Brasília : MEC/SEF, 1994.
- _____. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.87, p. 31-44, nov. 1993.
- _____. O nó górdio da educação brasileira: Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.
- SILVA, Rose Neubauer da, ESPOSITO, Yara Lúcia; SAMAPAI, Maria das Mercês & QUINTEIRO, Jucirema. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.
- SIMSON, Olga de M. Von (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália/Brasil)**. São Paulo : Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- SINGER, Helena. **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo : FAPESP - Hucitec, 1997.
- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano tradicional**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- SNYDERS, G. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa : Dom Quixote, 1984.
- _____. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Portugal : Moraes Editores, 1981.
- _____. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993 .
- SOARES, Magda B.; KRAMER, Sônia.; LÜDKE, Menga. et al. **Escola Básica**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1992.
- SOUZA E SILVA, M. Alice Setúbal et. al. A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.95, p.43-50, nov. 1995.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo : Papyrus, 1994.
- _____. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento : uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância : fios e desafios da pesquisa**. São Paulo : Papyrus, 1996. (p.?)
- Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: oposição ou divergência? Questão em Debate. **Cadernos CERU / USP**, São Paulo; n.º. 03, série 11, 1991.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação**. São Paulo : Cortez, 1983.
- TERRA, J.P. La infancia en el Uruguay (1973-1984). Montevideo : CLAEH/UNICEF, 1986.

- Textos em representações sociais.** GUARESCHI, P. A. ; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- THOMPSON, Paul. Historias de vida y análisis social. In: **História Oral**. México, Univ. Aut. Metropolitana, Instituto Moura, 1993. p. 117-135.
- _____. **A voz do passado: história oral**. São Paulo : Paz e Terra, 1992.
- TILLY, Louise A. Historia y Sociología: introducción a una polémica. In: **Historia, Antropología y Fuentes Orales**, Barcelona, 1, 16, p. 7-9, 1996.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez, 1996.
- Trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo : Cortez, 1991.
- TRAGTENBERG, M. **A delinqüência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo : Editora Rumo, 1979.
- _____. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. **Cadernos de Debates**, São Paulo, n. 8, 1980.
- _____. O saber e o poder. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982a.
- _____. A escola como organização complexa. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982b
- _____. A escola é elemento de domesticação e não de libertação. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982c
- _____. A democratização e a representação discente. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982d.
- _____. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982e.
- _____. Quem está fora não entra, quem está dentro não sai. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982f.
- _____. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 20, p. 40-46, 1985a.
- _____. O discurso da servidão voluntária. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 21, p. 33-40, 1985b
- _____. Memorial - minha trajetória. **Revista Pro-posições**. Campinas, S.P., n. 04, p. 79-87, 1991.
- _____. Carecas de subúrbio. **Revista Idéias**. São Paulo, n. 23, 1994.
- _____. Educação ou desconversa? In: **I Conferência. Brasileira de Educação / ANAIS**. São Paulo : Cortez, p. 31-46, 1981.

ULIVIERI, Simonetta . Historiadores y Sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. **Revista de Educación**, Madrid, n.281, p.47-86, 1986.

UNICEF. **Situação mundial da infância**. Brasília, 1996.

URIZA, Sandra Cantarol. La constitución del niño como sujeto histórico. **Revista Española en Educación** , Ajusco, v. 10, nº 3, p. 50-59, verano, 1995.

VÁRIOS AUTORES. Se os alunos mandassem... **Educação, Sociedade e Cultura**. Portugal, n. 07, 1997. p.157-186.

VIDIGAL, Luis. Sobre educação e infância: uma investigação em curso. **Cadernos do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância**, Santarém, Portugal , n. 09, p. 1-27, 1992.

_____. A entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais. **Cadernos do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância**, Santarém, Portugal, n. 20, p. 1-35, 1994

_____. **Os testemunhos orais na escola**. Porto : Edições Asa, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Mexico : Hispánicas, 1987a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987b.

_____. **Obras Escogidas**. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

_____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone, 1988.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

WALLON, Henri. **Obras Escolhidas**. São Paulo : Ática, 1986.

WARDE, Miriam Jorge. **Liberalismo e educação**. São Paulo, 1984. Tese de doutorado (doutorado em História e Filosofia da Educação) - PUC/SP. Mimeo.

_____ (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da PUC -SP, 1998.

WASSETZUG, Zalma. **Janusz Korczak: mestre e mártir**. São Paulo : Summus, 1983.

WNNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro : Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

YUNES, Eliana. **Infância e infâncias: as representações da criança na literatura**. Rio de Janeiro, 1986. Tese (Doutorado Letras). Departamento de Letras, PUC/RJ. ✕

ZALUAR, Alba. A aventura etnográfica: atravessando barreiras, driblando mentiras. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, Número Especial, 1995.

ANEXO II - BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA

Infância e Escola - Inicialmente foi realizado um levantamento genérico acerca da relação entre Infância e Educação (ver *Listão*). Posteriormente, aprofundou-se tal levantamento focalizando a relação entre Infância e Escola, respeitando critérios e categorias pertinentes aos interesses desta investigação, resultando nesta segunda seleção do material bibliográfico. Todo esse processo de investigação bibliográfica desenvolveu-se no período de 1996 à 1999, tendo como objetivo a realização do projeto de pesquisa em nível de doutoramento, intitulado: **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**.

A - Infância, educação e modernidade.

ADORNO, Sérgio. **Entre o passado e o futuro**: a educação em uma era de incertezas. Texto preparado para conferência de abertura do VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Porto Alegre, 1991a. Mimeo.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.

_____. Educação - para que? In: _____ **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995c. p. 139-154.

Aqui entre nós: correspondência entre professoras./ Lídia I. de Carvalho; Jorge M. Marinho (orgs) São Paulo : FDE, 1998.

ARENDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____ **Entre o passado e o futuro**: debates. São Paulo: Perspectiva, 1972 b. p. 249-281.

_____. A crise na educação. In: **Entre o Passado e o futuro**: debates. São Paulo: Perspectiva, 1972a. p. 221 - 247.

ARIÈS, F. A Infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p 5-17, 1986.

_____. **História social da infância e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Revista A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional**. Belo Horizonte, M.G.,1996.

BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, n. 22 , p.63-95, ago./dez.1994.

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** 4^aed. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Documentos de cultura. Documentos de barbárie.** São Paulo : Cutrix - Ed. da USP, 1986.
- _____. **A modernidade e os modernos.** Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1994. v. I: Obras escolhidas.
- _____. **Rua de mão única.** 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995. v. II: Obras escolhidas.
- BEGLEY, Louis. **Infância de mentira.** São Paulo : Cia das Letras, 1992.
- BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação.** São Paulo, Summus. 1984. p. 13-16.
- _____. A modernidade segundo Walter Benjamin. **Revista da Universidade de São Paulo.** São Paulo, n. 5, p.45-56, jun. 1987.
- _____. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997. p. 9-32.
- BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. **Novos estudos,** São Paulo, n.14, p.62-67, fev. 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis : Vozes, 1998.
- BURGER, Peter. O declínio da era moderna. **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, v.20, p.81-95, mar. 1980.
- _____. **A escrita da história.** São Paulo : Perspectiva, 1992.
- CADERNO DE PESQUISAS. Globalização e políticas educacionais na América Latina. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. n.100, 1997.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo : Editora UNESP, 1999.
- COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação.** São Paulo : Perspectiva, 1979.
- DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo : Nacional, 1979.
- _____. **Vida e Educação.** São Paulo : Melhoramentos, 1973.
- DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral.** Portugal : Rés-editora Ltda, 1984.
- FARAH NETO, Miguel; SOUZA, Solange Jobim e. Modernidade e educação no velho "Brasil Novo". **Educação.** Belo Horizonte, n.12, p. 80-82, dez. 1990.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo/ Anped, p. 5-30, set./dez. 1996.
- _____. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1993.

- FERNANDES, Heloisa. **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim.** São Paulo, 1994. Tese (Livre-docência) - EDUSP/ESCUA.
- _____. **Infância e modernidade: doença do olhar.** *Revista Plural; Sociologia*, São Paulo, USP, n. 3, p. 60-81, 1º sem. 1996.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Os cacós da história.** São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. **Infância e pensamento.** In: GHIRARDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo, Cortez, 1997.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- GHIRARDELLI JR (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997a.
- _____. **Subjetividade, infância e filosofia da educação.** In: _____ (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997b.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** São Paulo, 1999. Mimeo.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo : Perspectiva, 1993.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane Ciências da Educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p.170-173, 1992.
- KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação.** Lisboa : Edições Colibri, 1993.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia.** Rio de Janeiro : Editora Campus, 1988.
- KRAMER, Sonia. **Linguagem, cultura e alteridade: para educar depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie.** Trabalho apresentado na sessão especial da 21ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1998. Mimeo.
- _____. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: KRAMER, S. e LEITE, M. Isabel. et. al.. (org.). **Infância e educação infantil.** São Paulo : Papirus, 1999. p. 269-280.
- LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária.** 4ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978 a.
- _____. **O homem e a cultura.** In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa : Horizonte Universitário, 1978b.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola.** In: GHIRARDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997.

- LUFT, Hedi Maria. O paradoxal papel da escola: promete incluir, excluindo. In: BONETI, Lindomar W. (coord.) **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí, RS : Ed. Unijuí, 1997. p.149-156.
- LURIA, A . R.; Yudinich, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- LURIA, Alexander Ramanovich. **A linguagem e pensamento na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.
- _____. **A construção social da mente**. São Paulo : Ícone, 1992.
- MARX, Karl. Prefácio. In: **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa : Estampa, 1973.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo : Ed. Moraes, 1984.
- MEC. **A Educação no Brasil na década de 80**. Brasília, 1990.
- NOGUEIRA, M. Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortez, 1990b.
- _____. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.46, p.49-59, abr./jun. 1990a.
- PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. In: **Encontros com a civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, 1980.
- _____. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c.
- _____. Johann Amos Comenius (1592:1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, 10 1 e 2, p.23-33, jan/jun : jul/dez., 1983.
- _____. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- _____. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998a. p.125-138.
- _____. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n.45, ago. 1993b.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis,SC, n.22, p.97-104, ago./dez. 1994.
- PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto.(org.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança. 1997.
- PIACENTINI, Telma Anita. A modernidade: uma visão ísola/ ilhada. In: **Revista Perspectiva** Florianópolis, SC, n.22, p.97-104, ago./dez. 1994.

- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro : Graphia, 1999.
- REVISTA PERSPECTIVA. A modernidade, a infância e o brincar. Florianópolis : NUP/CED, n.22, ago./dez. 1994.
- RODRIGUES, José Carlos. A infância e o poder. In: **Ensaio em Antropologia do Poder**. Rio de Janeiro : Terra Nova, 1992. p.119-138.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo : Ed. Cultrix. (s/d)
- _____. **Emílio ou da educação**. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1973.
- ROSEMBERG, Fulvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, v.28, n.12, p.1466-1471, dez. 1976.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerra, 1997. p. 7-30.
- SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin: a história de uma amizade**. São Paulo : Perspectiva, 1975.

B - A História da Educação, da Pedagogia e da Escola.

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, N. **História de la Pedagogia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995a.
- _____. Educação após Auschwitz. **In: Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.
- ARANHA, M. L. de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1989.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : Editora UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar. **Revista Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, ano III, n.3, p. 14-26, mar. 1998.
- CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, nº 03, p. 7-13, mar. 1998.
- Escola Básica. Coletânea CBE** SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. et al. Campinas, SP : Papyrus, 1992.
- FINKELSTEIN, Barbara. La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p.19-46, 1986.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo : Brasiliense, 1996a.
- _____. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____ et al.(orgs.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo, Cortêz, 1996b. p. 11-41.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Abandono escolar: função da escola que temos? **In: Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro : Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada - (IEC), Ano II, n.1, maio, 1997a.
- INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Dinâmica e Funções da Escola Periférica em Mutação**. Relatório de Pesquisa. Coord. Dra. Vanilda Paiva. Rio de Janeiro : FORD, INEP e CNPQ, 1999.
- KORCZAK, Janusz. **Diário do Gueto**. São Paulo : Perspecyiva, 1986.
- _____. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- _____. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo : Perspectiva, 1984.
- _____. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo : Summus, 1981.
- KRAMER, Sonia. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. **Em Aberto**. Brasília : INEP / MEC, v. 1, n. 4, março. 1982.
- _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo : Ática, 1993.

- KUHLMANN JR., Moisés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em História) - FFLCH/USP. (mimeo).
- _____. **Infância, história e educação.** In: _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre : Mediação, 1998b.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 13° ed. São Paulo : Melhoramentos, 1978.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo : Ed. Nacional, 1971.
- MAKARENKO, A S. **Poemas pedagógicos.** São Paulo : Brasiliense, vol. I e II, 1985.
- MANACORDA, Maria A. **Marx e a pedagogia moderna.** Lisboa : Iniciativas Editoriais, 1975.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon.** Lisboa : Editorial Noticias, 1977.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância y poder: la conformación de la pedagogia moderna.** Buenos Aires : Ed. Aique, 1994.
- _____. **A Infância como construção pedagógica.** In: COSTA, Marisa C. Vorraber (org). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo.** Porto Alegre : FAGED/UFRGS, 1995.
- PAIVA, Vanilda. et al. **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino.** **Revista Contemporaneidade e Educação,** Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c. et al. **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino.** **Revista Contemporaneidade e Educação,** Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c.
- _____. **Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras.** **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b.
- _____. **Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld.** In: **Contemporaneidade e Educação.** Rio de janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Portugal : Porto Editora, 1995.
- _____. **Pedagogia diferenciada.** Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo : Cortez, 1991.
- _____. **Escola e Democracia.** São Paulo : Cortez, 1986.
- SINGER, Helena. **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo : FAPESP - Hucitec, 1997.
- SNYDERS, G. **Não é fácil amar os nossos filhos.** Lisboa : Dom Quixote, 1984.
- _____. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa, Portugal : Moraes Editores, 1981.

- _____. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993 .
- TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder.** São Paulo : Editora Rumo, 1979.
- _____. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. **Cadernos de Debates**, São Paulo, n. 8, 1980.
- _____. O saber e o poder. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982a.
- _____. A escola como organização complexa. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982b
- _____. A escola é elemento de domesticação e não de libertação. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982c
- _____. A democratização e a representação discente. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982d.
- _____. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982e.
- _____. Quem está fora não entra, quem está dentro não sai. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982f.
- _____. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 20, p. 40-46, 1985a.
- _____. O discurso da servidão voluntária. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 21, p. 33-40, 1985b
- _____. Carecas de subúrbio. **Revista Idéias**. São Paulo, n. 23, 1994.
- _____. Educação ou desconversa? In: **I Conferência. Brasileira de Educação / ANAIS.** São Paulo : Cortez, p. 31-46, 1981.
- ULIVIERI, Simonetta . Historiadores y Sociologos en buca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. **Revista de Educación**, Madrid, n.281, p.47-86, 1986.

C - História da infância e condição social da criança.

- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (org). **O Massacre dos Inocentes** : a criança sem infância no Brasil. São Paulo : Huicitec, 1993b. p.181-208.
- _____. A socialização incompleta : os jovens delinquentes expulsos da escola. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP : Papyrus,1992. p. 125-134.
- _____. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Ed. Sta. Úrsula, 1993. p. 101-112.
- ALVES, Zélia Maria Côrtes et al. **A infância pobre no Brasil** : subsídios para o encaminhamento da questão na próxima década. São Paulo : FUNDAP. ago. 1989. Mimeo.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim bibliográfico e informativo de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro : ANPOCS. n. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.
- ARIÈS, F. A Infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p 5-17, 1986.
- _____. **História social da infância e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Revista A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional**. Belo Horizonte, M.G.,1996.
- BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, n. 22 , p.63-95, ago./dez. 1994.
- BRINKMANN, Wilhelm. La niñez en proceso de transformación: consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogia. **Educación**, Germany, v.33, Instituto de Colaboración Científica Tubingen, 1986.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : Editora UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria et. al. **Sou criança: tenho direitos**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CEBRAP. A criança, o adolescente e a cidade. São Paulo: Relatório de Pesquisa, 1972.
- CERVINI, Ruben e BURGER, Frede. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo : Cortez, 1991. P. 17-46.
- CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: _____ **A Mistificação Pedagógica**. São Paulo : Zahar, 1979. p.99-149.
- CRIANÇAS E ADOLESCENTES: INDICADORES SOCIAIS. Rio de Janeiro : IBGE, v.1, 1989.
- _____. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1990.
- _____. Rio de Janeiro : IBGE, v.5, 1991.
- _____. Rio de Janeiro : IBGE, v.4, 1992.

- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é a criança?** 2^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1997.
- Del PRIORE, Mary. **Histórias das crianças no Brasil.** São Paulo : Contexto, 1999.
- _____. (org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo : Contexto, 1991.
- DELGADO, Buenaventura. **História de la infancia.** Barcelona, Espanha : Editorial Ariel S. A., 1998.
- FALEIROS, Vicente de Paula. O extermínio de crianças e adolescentes no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro : Ed. Sta. Ursula, 1993. p173-188.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938).** São Paulo, 1993a. Tese (Doutorado em Educação) - USP / FE. (mimeo).
- _____. Infância, educação e classe operária. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935- 1938).** São Paulo, p.25-61, 1993b. Tese (Doutorado em Educação) - USP / FE. (mimeo).
- FINKELSTEIN, Barbara. La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. **Revista de Educación,** Madrid, n. 281, p.19-46, 1986.
- FONSECA, Claudia. **Socialização de crianças em um grupo de baixa renda.** Comunicação VI Reunião da Anpocs, Caxambu, M.G., 1982.
- _____. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro : Ed. Sta. Ursula, 1993. p113-131.
- _____. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, p. 144-155, jan/mar. 1994.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo : Cortêz, 1997b.
- _____. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo, Ed. Cortêz, 1997a.
- GÉLIS, Jacques. A Individualização da Criança. In: ARIÈS, Phillipe; DUBY, Georges (orgs.). **História da vida privada: da renascença ao século das luzes.** São Paulo : Cia das Letras, 1991. p. 311-329.
- IBGE. **Síntese de indicadores da pesquisa básica da PNAD de 1981 a 1990.** Rio de janeiro, 1990.
- IBGE-UNICEF. **Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: sistema de acompanhamento da situação sócio-ecômico de crianças e adolescentes, 1981-1983-1986.** Rio de Janeiro, 1988.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo : Perspectiva, 1993.

- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO. **Los derechos del niño en sociedades democráticas: un desafío para el sistema interamericano.** Montevideo, 1990.
- IUPERJ. **A infância pobre no Brasil: uma análise da literatura, da ação e das estatísticas.** Relatório de Convênio Fundação FORD/IUPERJ. Rio de Janeiro, 1988.
- KATZ, Chaim Samuel. **CRIANCERIA: o que é a criança ?** Comunicação proferida por ocasião do Colóquio "Gilles Deleuze: uma vida filosófica.", organizado pelo Colégio Internacional de Estudos Filosóficos Transdisciplinares e Centro Cultural do Banco do Brasil. Rio de Janeiro, dez. 1995.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. **A infância assistida.** São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - USP, v. 1 e 2.
- KRAMER, Sonia. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. **Em Aberto.** Brasília : INEP / MEC, v. 1, n. 4, março. 1982.
- _____. **Infância, estado e sociedade no Brasil:** refletindo sobre autoritarismo e democracia e propondo algumas bases para a educação da criança de 0 a 6 anos na nova legislação educacional. Comunicação apresentada na V Conferência Brasileira de Educação de 0 a 6 anos. Brasília, ago. 1988a.
- _____. Infância e Sociedade: o conceito de infância. In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4ª ed. São Paulo : Cortêz, 1992.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo : Papyrus, 1996.
- KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre : Mediação, 1998a.
- _____. **As grandes festas didáticas:** a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em História) - FFLCH/USP. (mimeo).
- _____. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre : Mediação, 1998b.
- LIMA, Sabóia. **A infância desamparada.** Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1939. (Relatório de Pesquisa)
- MATA, M. L. & DAUSTER, T. A vida obriga a ser criança e adulto: um estudo etnográfico com crianças populares urbanas. Rio de Janeiro : PUC, departamento de educação, Caderno .n. 09, nov. 1992.
- MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil . São Paulo : Hucitec, 1993a.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ideologia da Infância. **Revista Didata,** São Paulo, n.8, p. 23-31, 1978.
- MENDEZ, Emilio Garcia; BIANCHI, Carmen M. **Ser niño en América Latina.** Buenos Aires : Editorial Galerna. UNICRI, 1991.

- MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M. e GODO, Wanderley. (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo : Brasiliense, 1997.
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância e à escola que à educava. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1998. p172-177.
- _____. A Infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (org). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre : FAGED/UFRGS, 1995.
- NOGUEIRA, M. Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortez, 1990b.
- O TRABALHO E A RUA : Crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80. São Paulo : Cortez, 1991.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis,SC, n.22, p.97-104, ago./dez. 1994.
- PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. A (des) integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In: RIZZINI Irene (org.). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Ed. Sta Úrsula, 1993. p. 41-66.
- _____. (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro : Ed. Univ. Sta. Úrsula, 1995.
- PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto.(org.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança. 1997.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PIRES, M. F. de. **As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil**. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de São Carlos.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro : Graphia, 1999.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro : Record, 1993.
- RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo : Perspectiva.
- RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectiva para o próximo milênio. In: RIZZINI, Irene (org). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Sta. Úrsula, 1993. p.15-40.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. "Menores" institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In: **O Trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo : Cortez, 1991. p.69-90.
- RIZZINI, Irene. Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a Infância pobre no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro, n. 03, 1989.

- _____. **A criança menorizada.** Banco de Dados Bibliográficos. São Paulo : CBIA/NEV/USP, 1991.
- _____. (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro : Ed. Universidade Santa Úrsula, 1993.
- RODRIGUES, José Carlos. A infância e o poder. In: **Ensaio em Antropologia do Poder.** Rio de Janeiro : Terra Nova, 1992. p.119-138.
- SARTI, Cynthia. **O lugar da criança na família pobre.** Comunicação realizada na Anpocs, Caxambu, M.G., [199-].
- TERRA, J.P. La infancia en el Uruguay (1973-1984). Montevideo : CLAEH/UNICEF, 1986.
- ULIVIERI, Simonetta . Historiadores y Sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. **Revista de Educación,** Madrid, n.281, p.47-86, 1986.
- UNICEF. **Situação mundial da infância.** Brasília, 1996.
- URIZA, Sandra Cantarol. La constitución del niño como sujeto histórico. **Revista Española en Educación ,** Ajusco, v. 10, nº 3, p. 50-59, verano, 1995.

D - Representações sociais, significação e "falas" de crianças.

- ABRAMOWICZ, A. **As vozes da infância: o plural da linguagem.** Rio de Janeiro : UERJ, 1995b.
- ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. **A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis : o reatar dos laços.** Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mimeo.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994. p. 60-78.
- ANGELO, Roberto Berton. **A Criança e a representação: herança e ruptura.** Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP/FE.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.** Vitória : Edufes, 1996.
- ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. **Joca: um menino de rua.** São Paulo: Loyola, 1996.
- BORGES, E. e SCHAEFER, B. O. **Vozes da Lagoa.** Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes. 1995.
- CARVALHO, M. M. Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História,** Belo Horizonte, n. 16, p. 7-24, set. 1996.
- CASTRO, Lúcia Rabello. Desenvolvimento humano: por um retorno ao imaginário. **Psicologia clínica, Pós-graduação e Pesquisa.** Rio de Janeiro - PUC, v.5, n.5, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista de Educação & Sociedade.** São Paulo, n.4, p.24-40 1980.
- _____. **O que é ideologia.** 12^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- CHOMBART DE LAUWE. Um mundo outro: a infância , suas representações e seus mitos. **Perspectiva,** São Paulo, 1991.
- CORTESÃO, Luiza. Quotidianos marginais "desvendados" pelas crianças. **Educação, Sociedades & Culturas.** Portugal : Universidade do Porto, n. 01, p. 63-87. (s/d).
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora.** São Paulo : USP/Psicologia Escolar, 1987. Mimeo.
- DAVIS, C. et. al. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.71, p. 49-54, nov. 1989.
- DUBET, François. A Formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação.** Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p 27-33, 1998.

- DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral.** Portugal : Rés-editora Ltda, 1984.
- _____. **As regras do método sociológico.** São Paulo : Ed. Nacional, 1978.
- DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p.261-293.
- FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256
- FERREIRA, Nilda Teves & EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bononino. **A corporeidade na escola:** análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças. Porto Alegre : Educação e Realidade Edições, 1991.
- FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo : Cortez. 1994. p.131-158.
- FONSECA, Claudia. **Socialização de crianças em um grupo de baixa renda.** Comunicação VI Reunião da Anpocs, Caxambu, M.G., 1982.
- _____. Vai e vem de crianças. **Revista Mulherio,** São Paulo, ano 7, n. 30, 1987.
- FONSECA, Vanderley da Costa. **Como as crianças vêm seus professores.** São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, USP. (mimeo.)
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, A . U. **Alfabetização na sociedade e na história:** vozes, palavras e textos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Claudia et al. **Infância, cinema e sociedade.** Rio de Janeiro : Ravil e Escola de Professores, 1997.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: _____. (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo : Cortez, 1997b.
- GOMEZ, Margarita Maria Cardoso. **A Prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância.** São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP / FE. (mimeo)
- GONÇALVES, Marlene F. C. Se a Professora me visse voando ia me pôr de castigo" - a representação da escola feita por alunos da pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 150-176.
- GOODMAN, Mary. **The culture of childhood.** Columbia : Teachers College Press, 1970.

- _____. Values, attitudes, and social concepts of japanese and american children. **American Anthropologist**, n.59, p.979, 1959.
- GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH (orgs). **Textos em representações sociais**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Para desatar fios e descobrir novos desafios. **Proposições**. São Paulo, v. 07, n. 03, p.65-67 , nov. 1996a.
- _____. **Terra de pretos, terra de mulheres. Terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Brasília : MINC/Fundação Cultural Palmares, 1996.
- _____. Abandono escolar: função da escola que temos? In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro : Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada - (IEC), Ano II, n.1, maio, 1997a.
- _____. Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **CADERNOS CEDES**. São Paulo, ano XVIII, n. 43, p. 1-50, dez. 1997b.
- _____. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. São Paulo, 1999. Mimeo.
- HUZAK, Iolanda; AZEVEDO, Jô. **Crianças de fibra**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.
- Infância, cinema e sociedade**. GARCIA, C. A ; CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs). Rio de Janeiro : Ravil, 1997.
- INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Dinâmica e Funções da Escola Periférica em Mutação**. Relatório de Pesquisa. Coord. Dra. Vanilda Paiva. Rio de Janeiro : FORD, INEP e CNPQ, 1999.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1996.
- _____. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças "assistidas". **TEXTOS**, n.3, 2ª série, (p.61-71?), 1992.
- LACEY, Hugh M. **A linguagem do espaço e do tempo**. São Paulo : Perspectiva.
- LANE, Silvia T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia T. M.; GODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo : Brasiliense, 1997. p.32-40.
- LAPASSADE, Georges. O mito do adulto. **Revista Análise Psicológica**, São Paulo, nº 1, p. 13-22, 1997.
- LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1998.
- LEITE, Dante Moreira. A Criança na Família. In: _____. **Desenvolvimento da Criança**. São Paulo : Nacional, 1972. p.7-32.

- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **No campo da linguagem, a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, PUC. Mimeo.
- LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos.** São Carlos, S. P. : EDUFSCar., 1995.
- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo : Hucitec, 1993b.
- _____. (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo : Hucitec, 1993a.
- MARX, Karl. Prefácio. In: **Contribuição à crítica da economia política.** Lisboa : Estampa, 1973.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo : Ed. Moraes, 1984.
- MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. São Paulo : EPU/EDUSP, 1974. v. I e II.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ideologia da Infância. **Revista Didata**, São Paulo, n.8, p. 23-31, 1978.
- MEAD, Margaret. Research on primitive children. In: **Manual od Child Psychology.** New York, Wiley : Ed. L.Carmichael, 1954. (1 st. Edition in 1946)
- _____. The Primitive Child. In: **A Handbook of Child Psychology.** Worcester, Mass : Clark University : Ed. Carl Murchison, 1931.
- _____. **Coming of age in Samoa adolescência, sexo y cultura in Samoa.** Barcelona : Ed. Planeta-Agostini, 1939.
- MEDEIROS, Ethel B. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 62, n. 143, jan./abr. 1979.
- MEDEIROS, Lígia de. **A criança de favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola.** Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1986.
- MINAYO, M. Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 89-112.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M. e GODO, Wanderley. (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo : Brasiliense, 1997.
- MONTEIRO, M. S. **Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial.** Rio de Janeiro : UERJ - Faculdade de Educação, 1995.
- NUNES, B. F. et. al. **O Imaginário sobre a infância no Brasil.** Brasília : Série Sociologia, UNB., 1997.

- OKUDA, M. M. **Conceito de criança e aluno entre professores de 1º grau: dimensões semânticas através da análise fatorial.** São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP.
- OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Cecília (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas, S.P. : Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.** São Paulo : IP/USP, 1988.
- PAIVA, Vanilda. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. In: **Contemporaneidade e Educação.** Rio de Janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo : T. Queiroz, 1991.
- PEREIRA, Maria Amélia. Educação e sensibilidade. Textos Universitários. Brasília : Editora da UNB, 1994.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança.** São Paulo : Mestre you, 1977.
- _____. **A formação do símbolo na criança.** 3ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- _____. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro : Zahar, 1979.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Histórias da Costa da Lagoa contadas por suas crianças.** Florianópolis, 1996.
- ROSENTHAL, R. ; JACOBSON, C. Expectativas de professores em relação a alunos pobres - abril 1968. In: **Ciência Social: um mundo em crise.** Scientific American, São Paulo : Perspectiva/Edusp, 1973.
- Textos em representações sociais.** GUARESCHI, P. A. ; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- VÁRIOS AUTORES. Se os alunos mandassem... **Educação, Sociedade e Cultura.** Portugal, n. 07, 1997. p.157-186.
- VIGOTSKY, L. S. **Imaginacion y el arte en la infancia.** Mexico : Hispánicas, 1987a.
- _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo : Martins Fontes, 1987b.
- _____. **Obras Escogidas.** Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.
- _____. **A formação social da mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- _____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo : Ícone, 1988.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

WNNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro : Imago, 1975. ✓

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

YUNES, Eliana. **Infância e infâncias: as representações da criança na literatura**. Rio de Janeiro, 1986. Tese (Doutorado Letras). Departamento de Letras, PUC/RJ.

E - Fracasso escolar e o combate à "cultura da repetência".

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas, S.P : Papyrus, 1995a.

BARRETO, Elba S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias visto pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.37, p. 84-89, mai 1981.

_____. Desvelando a criança que existe em seu aluno: algumas implicações para o fazer da professora pré-escolar. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n.10, p. 5-9, 1991.

BRANDÃO, Zaia. O fracasso escolar : o estado do conhecimento sobre a evasão e repetência no ensino de 1º grau (1971 - 1981). **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 6, maio, 1982.

_____. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971 - 1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília 64 (147), p.38-69, maio/ago. 1982.

CAMPOS, Maria M. M.; GOLDENSTEIN, Marlene S. **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo**. DPE/FCC, 1981.

CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar. **Revista Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, ano III, n.3, p. 14-26, mar. 1998.

CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, nº 03, p. 7-13, mar. 1998.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista de Educação & Sociedade**. São Paulo, n.4, p.24-40 1980.

COLÓQUIO sobre Programa de Classes de Aceleração. São Paulo Cortez: Pontificia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. -(Série Debates; 7).

COSTA, F. **Fracasso escolar: diferença ou indiferença?** Rio Grande do Sul : Kuarup. 1993.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo : Nacional, 1979.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo : Melhoramentos, 1973.

Escola Básica. Coletânea CBE SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. et al. Campinas, SP : Papyrus, 1992.

GATTI, B. et al. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série - 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.13, p. 15-40, jun. 1975.

_____. Um estudo sobre os cursos de formação de professores em nível de 2º grau (antigos cursos normais). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.20, p.15-30, mar. 1977.

- _____. Alfabetização e Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.75, p. 7-14, nov. 1990.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de (1996). Para desatar fios e descobrir novos desafios. In: **Pro-posições**. Campinas / São Paulo, vol. 07, nº 03 (21), nov.
- MARIZ, C. L. A criança carente vista por suas professoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.53, p. 69-70, mai. 1975.
- MATA, M. L. & DAUSTER, T. A vida obriga a ser criança e adulto: um estudo etnográfico com crianças populares urbanas. Rio de Janeiro : PUC, departamento de educação, Caderno .n. 09, nov. 1992.
- MOYSSÉS, M. A; COLLARES, Cecília A L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Idéias**. São Paulo : FDE, n.19, p. 9-25, 1993.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. Análise de custos e resultados do programa de aceleração de aprendizagem. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.6, n.18 , p. 23-56, jan./mar. 1998.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. Trabalho apresentado no II Seminário Regional SBEC/Sudeste, 1987. Mimeo.
- PAIVA, Vanilda.. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação História e Filosofia da Educação da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1998a. p.125-138.
- _____. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b.
- ____ et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998c.
- _____. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (org.). **Violência e Educação**. São Paulo : Ed. Tatu, 1993a.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo : T. Queiroz, 1991.
- PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Concepção e Orientação Geral de João Batista Araújo e Oliveira. Projeto Gráfico/Editoração Eletrônica. Vector-Visão Criativa. S. C. Ltda., S.P., Vol. 1,2,3,4,5, e 6. 1997.
- QUADRADO, Alice Davanço et.al. Ajudando o professor a ensinar pra valer nas classes de aceleração. **Revista IDÉIAS**, São Paulo, n.28, p.19-33, 1997.
- REVISTA IDÉIAS. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo : FDE., n. 28, 1997.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados. 5/12. São Paulo, n.5, jun. 1992.

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, p.25-34, maio, 1991.

SAMPAIO, M. das Mercês Ferreira. (1998). **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo, EDUC.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Mudar para melhorar - reorganização das escolas da Rede Estadual: o currículo no ensino fundamental e médio**. São Paulo, nov. 1995.

_____. **Classes de aceleração: ensinar prá valer ! - Módulo 1**. São Paulo : FDE, 1996a.

_____. **Classes de aceleração: aprender prá valer ! - Módulo 1**. São Paulo: FDE, 1996b.

_____. **Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração**. Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo : FDE, 2 edições, 1996c.

_____. **Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração**. Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo : FDE, 2 edições, 1997a.

_____. A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto classes de aceleração. **IDÉIAS**, São Paulo. n.28, p. 9-17, 1997b.

_____. **Classes de aceleração: ensinar prá valer ! - Avaliação - aprender prá valer!** São Paulo : FDE, 1997c.

classes de aceleração. São Paulo : FDE, 1997d.

_____. **Documento de Implantação**. São Paulo : FDE, 1997e.

_____. **Relatório da implantação do projeto de reorganização da trajetória escolar : classes de aceleração - 1996**. São Paulo : FDE, 1997f.

_____. **Classes de Aceleração/Sete Escolas: um estudo de avaliação qualitativa**. FDE, maio 1998a.

_____. **Classes de Aceleração/Relatório de registro e Acompanhamento - 1977**. UNICEF/SEE/CENPEC, jan. 1998b.

_____. **Projeto Reorganização da trajetória Escolar - Relatório de Avaliação - 1997**. FDE. 1998c.

_____. **Folheto Informativo para os pais dos alunos das Classes de Aceleração**. IMESP, s/d.

_____. Parecer nº 170/96d, fls 51-76.

_____. Parecer nº 424 / 97g.

_____. **Perfil dos professores: classes de aceleração**. FDE, 1996e.

_____. **Informações complementares**. FDE, 1997h.

_____. Resolução de 13/05/1996f.

_____. Resolução de 03/07/1996g.

classes de aceleração. São Paulo : FDE, 1997d.

- _____. **Documento de Implantação.** São Paulo : FDE, 1997e.
- _____. **Relatório da implantação do projeto de reorganização da trajetória escolar : classes de aceleração - 1996.** São Paulo : FDE, 1997f.
- _____. **Classes de Aceleração/Sete Escolas: um estudo de avaliação qualitativa.** FDE, maio 1998a.
- _____. **Classes de Aceleração/Relatório de registro e Acompanhamento - 1977.** UNICEF/SEE/CENPEC, jan. 1998b.
- _____. **Projeto Reorganização da trajetória Escolar - Relatório de Avaliação - 1997.** FDE. 1998c.
- _____. **Folheto Informativo para os pais dos alunos das Classes de Aceleração.** IMESP, s/d.
- _____. Parecer nº 170/96d, fls 51-76.
- _____. Parecer nº 424 / 97g.
- _____. **Perfil dos professores: classes de aceleração.** FDE, 1996e.
- _____. **Informações complementares.** FDE, 1997h.
- _____. Resolução de 13/05/1996f.
- _____. Resolução de 03/07/1996g.
- SILVA, Rose Neubauer da e DAVIS, Claudia. **É proibido repetir.** Brasília : MEC/SEF, 1994.
- SOUZA E SILVA, M. Alice Setúbal et. al. A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.95, p.43-50, nov. 1995.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASIL, D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo : Cortez, 1996.
- VÁRIOS AUTORES. Se os alunos mandassem... **Educação, Sociedade e Cultura.** Portugal, n. 07, 1997. p.157-186.

F - Questões metodológicas da pesquisa com criança.

- ANDRADE, Carlos Drumond de. **Criança dagora é fogo**. Rio de Janeiro : Record, 1997.
- ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- AZEVEDO GUERRA, Viviane Nogueira de. Impactos sociais sobre a juventude e a infância. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1992. p.179-182.
- BRANDÃO, Zaia.. A teoria como hipótese. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p.161-169, 1992.
- CARVALHO, A. M. A. & BERALDO, K. E. A. Interação Criança-Criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.71, p. 55-61, nov. 1989.
- COPIT, M. S.; PATTO, M. H. S. A criança objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : Fcc, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p. 15-20, ago. 1994.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e sociedade no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n.11, 1981.
- _____. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação. **Tempo Social; Revista Sociologia**, São Paulo 4(1-2), p.169-182, 1992.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de M. Von (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália/Brasil)**. São Paulo : Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p.44-72.
- _____. Trabalho com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**. Esc. Sup. De Educ. de Santarém, Portugal, n. 47, 1997.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo : Cortez, 1986.
- FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: _____. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1957. p. 1-40.
- _____. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256
- _____. **O folclore em questão**. São Paulo : Hucitec, 1989.
- _____. **Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá**. Coletânea de textos, 1951.

- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória : Edufes, 1996.
- FERRAROTTI, Franco. Relación entre sociología e história. **História Antropologia y Fuentes Orales**, Madrid, n.1, p. 16-101, 1996.
- FERREIRA, M. C. R. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bononino. **A corporeidade na escola**: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças. Porto Alegre : Educação e Realidade Edições, 1991.
- Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- GIDDENS, Anthony **Anthony Giddens Sociología**. alianza Universidad Textos. Madrid : Alianza Editorial., 1995.
- GOUVEIA, A. Joly. Orientações teóricas metodológicas da sociologia da educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.55, p. 63-67, nov. 1985.
- _____. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**. São Paulo, USP/, n.1, p. 71-79, 1º sem. 1989.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **CADERNOS CEDES**. São Paulo, ano XVIII, n. 43, p. 1-50, dez. 1997b.
- HARDMAN, Charlotte. Can there be na anthropology of children? **Journal of the Anthropological Society of Oxford**, v.4, n.2, p.85-99, [194-].
- IANNI, Octávio. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. In: ADORNO, Sérgio (org.). **A Sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Cadernos de Sociologia / Pós-Graduação em Sociologia. Número Especial. Porto Alegre: PPGS / UFRGS, 1995.
- IMPLICAÇÕES ÉTICAS PROVENIENTES DA UTILIZAÇÃO DE CRIANÇAS COMO SUJEITO DE PESQUISA. MESA REDONDA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n.31, p.17-33, dez. 1979.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1996.
- KRAMER, S. e LEITE, M. Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo : Papyrus, 1996.
- _____. (org.). **Infância e produção cultural**. São Paulo : Papyrus, 1998.
- KRAMER, S. e LEITE, M. Isabel. et. al. (org.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo : Papyrus, 1999.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças

- KROGB, Suzanne. La Entrevista -V. In: **História Antropologia y Fuentes Orales**, Barcelona, n. 15, p.177-192, 1996.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **No campo da linguagem, a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, PUC. Mimeo.
- _____. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S. P. : Papyrus, 1996.
- LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p. 43-44, maio 1984
- LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos, S. P. : EDUFSCar., 1995.
- MARQUES, F. T. **A "maldição" nas ruas: o estigma do pivete**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Fac. de Ciências e Letras, Araraquara : Unesp. Mimeo.
- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993b.
- _____. (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993a.
- MATA, M. L. & DAUSTER, T. A vida obriga a ser criança e adulto: um estudo etnográfico com crianças populares urbanas. Rio de Janeiro : PUC, departamento de educação, Caderno .n. 09, nov. 1992.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires : Suda, 1971.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo : Cortez, 1994.
- PAIS, José Machado. Definindo uma problemática e um método de investigação. **Culturas Juvenis**, Portugal - Imprensa Nacional, maio. 1993. p. 19-36.
- PAIVA, Vanilda.. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 0., p.120-143, 1996.
- _____. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo : Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998a. p.125-138.
- _____. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b.

- PEREIRA, Angela M. N. Machado. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança.** São Paulo, 1997. Dissertação (Antropologia) - FFLCH, USP.
- PEREIRA, Maria Amélia. Educação e sensibilidade. Textos Universitários. Brasília : Editora da UNB, 1994. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Memória , história e historiografia. São Paulo : ANPUH/ Marco zero, v.13, n. 25/26, set/ago 1992.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Memória , história e historiografia. São Paulo : ANPUH/ Marco zero, v.13, n. 25/26, set/ago 1992.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. A aventura sociológica na contemporaneidade . In: **Cadernos de Sociologia.** Número Especial. Porto Alegre : PPGS/UFRGS, 1995
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerra, 1997. p. 7-30.
- ROCHA, Eloisa Candal A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas/SP, 1998. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. (mimeo.).
- SOUZA E SILVA, M. Alice Setúbal et. al. A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.95, p.43-50, nov. 1995.
- Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: oposição ou divergência? Questão em Debate. **Cadernos CERU / USP,** São Paulo;; nº. 03, série 11, 1991. VÁRIOS AUTORES. Se os alunos mandassem... **Educação, Sociedade e Cultura.** Portugal, n. 07, 1997. p.157-186.
- THOMPSON, Paul. Historias de vida y análisis social. In: **História Oral.** México, Univ. Aut. Metropolitana, Instituto Moura, 1993. p. 117-135.
- TILLY, Louise A. Historia y Sociología: introducción a una polémica. In: **Historia, Antropología y Fuentes Orales,** Barcelona, 1, 16, p. 7-9, 1996.
- VÁRIOS AUTORES. Se os alunos mandassem... **Educação, Sociedade e Cultura.** Portugal, n. 07, 1997. p.157-186.
- VIDIGAL, Luis. Sobre educação e infância: uma investigação em curso. **Cadernos do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância,** Santarém, Portugal , n. 09, p. 1-27, 1992.
- _____. A entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais. **Cadernos do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância,** Santarém, Portugal, n. 20, p. 1-35, 1994
- _____. **Os testemunhos orais na escola.** Porto : Edições Asa, 1996.
- SILVA, Hélio e MILITO, Claudia. **Vozes do meio fio.** Rio de Janeiro : Ed. Relume, 1995.

- ZALUAR, Alba. A aventura etnográfica: atravessando barreiras, driblando mentiras.
Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, Número Especial, 1995.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação.** São Paulo : Cortez, 1983.

G - Cinema, vídeo e documentário.

- A CLASSE OPERÁRIA VAI AO PARAÍSO. Elio Petri. Itália : Globo Vídeo, 1971. 1 videocassete (115 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- × A GUERRA DOS BOTÕES. John Roberts. França/Inglaterra : Warner Home Video, 1994. 1 videocassete (94 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- × A PRINCESINHA. Alfonso Cuarón. EUA : Warner Home Video, 1995. 1 videocassete (98 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Peter Weir. EUA : Abril Vídeo/ Touchstone, 1989. 1 videocassete (129 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- A SOMBRA DA DÚVIDA. Aline Issermann. França : Look Filmes, 1993. 1 videocassete (107 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- ADEUS MENINOS. Louis Malle. Alemanha/França. : Globo Vídeo, 1987. 1 videocassete (103 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- ANA, DOS 6 AOS 18 ANOS. Nikita Mikhalkov. Rússia : Flashstar, 1994. 1 videocassete (100 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO. Peter Cohen. Alemanha : PlayArte Films, 1989. 1 videocassete (121 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- + AS 200 CRIANÇAS DO DR. KORCZAK. AndrzejWajda. Polónia : F J Lucas, 1990. 1 videocassete (103 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- BALÃO BRANCO. Jafar Panahi. Irã : United Films, 1995. 1 videocassete (90 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- CENTRAL DO BRASIL. Walter Salles Jr. Brasil : Europa Filmes, 1998. 1 videocassete : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- CÉU DE LISBOA. Wim Wenders. Alemanha : Top Tape, 1994. 1 videocassete (105 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- CONVERSAS DE CRIANÇA. Dir. e Roteiro José Roberto Novaes e Paulo Pestana - IDACO - Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária - Rio de Janeiro - 22 min - sem data.
- CRIA CUERVOS... Carlos Saura. Espanha : Look Vídeo, 1976. 1 videocassete (105 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- CRIANÇAS DE DOMINGO. Daniel Bergman. Suécia : Top Tape, 1992. 1 videocassete (118 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- FILHOS DA GUERRA. Agnieszka Holland. Alemanha/França : Europa Carat, 1990. 1 videocassete (105 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- FILHOS DO PARAÍSO. Majid Majid. Irã : Paris Filmes, 1 videocassete (88 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.

- GÊNIO INDOMÁVEL. Gus Van Sant. Paris Filmes, 1997. 1 videocassete (126 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- JARDIM NOVA BAHIA / TEREMOS INFÂNCIA? São Paulo: USP / ECA / Depto de Cinema, 1976. 1 Videocassete: son., color.; 12mm? VHS NTSC.
- KOLYA, UMA LIÇÃO DE AMOR. Jan Suerax. República Tcheca : Warner Home Vídeo, 1996. 1 videocassete (85 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- LEOLO - PORQUE EU SONHO... Jean-Claude Lauzon. Canadá : Top Tape, 1992. 1 videocassete (105 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- LIÇÕES DE INFÂNCIA. Jan Sverák. República Tcheca : 1996. 1 videocassete (108 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- VERA. Sérgio Toledo. Brasil : 1996. 1 videocassete (85 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- MEU MESTRE, MINHA VIDA. John G. Avildsen. EUA : Warner Home Vídeo, 1989. 1 videocassete (109 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- A IDADE DA INOCÊNCIA. Alan Bridges. França : F J Lucas, 1976. 1 videocassete (98 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- O JARDIM SECRETO. Agnieszka Holland. EUA : Warner Home Vídeo, 1993. 1 videocassete (102 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- O TAMBOR. Volker Scholondorff
- OLIVER TWIST. Charles Dickens. Inglaterra : F J Lucas, 1948. 1 videocassete (111 min) : son., p & b ; 12 mm. VHS NTSC.
- OS DOIS MUNDOS DE CHARLY. Ralph Nelson. EUA : Top Tape, 1968. 1 videocassete (106 min) : son., color ; 12 mm. VHS NTSC.
- Os Pivetes. 1958. Curta. (Idem)
- PIXOTE, A LEI DO MAIS FRACO. Hector Babenco. Brasil : CIC, 1980. 1 videocassete (120 min) : son., color ; 12 mm. VHS NTSC.
- PONETTE. Jacques Doillon França : Look Filmes, 1996. 1 videocassete (93 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- PROFISSÃO: CRIANÇA. Sandra Werneck. Local? : Abrinq : OIT, s/d. 1 videocassete (33 min) : son., color ; 12 mm. VHS NTSC.
- ROCCO E SEUS IRMÃOS. Luchino Viscont. Itália : Globo Vídeo, 1960. 1 videocassete (144 min) : son., p & b ; 12 mm. VHS NTSC.
- COM LICENÇA, EU VOU A LUTA. Lui Faria. Brasil : Globo Vídeo, 1986. 1 videocassete (85 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- SILÊNCIO. Mohsen Makhmalbaf. Irã : Imovision, 1998. 1 videocassete (77 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.
- SOPRO NO CORAÇÃO. Louis Malle. França, 1971. 1 videocassete (100 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.

O guardião da floresta. Volker Schölonndorff. EUA : Paris Filmes. 1 videocassete (120 min) : son., color. ; 12 mm. VHS NTSC.

Zéro de Conduite. Jean Vigo. França : Continental, 1933. 1 videocassete (42 min) : p & b.; 12 mm. VHS NTSC.

Zero para a repetência. São Paulo: FDE, 1996 [vídeo]: Classes de Aceleração.

H - Outras publicações

A aplicação do estatuto da criança e do adolescente tem sido eficaz? **Folha de São Paulo** : Tendências e debates, 17 de julho de 1999.

ADEUS MENINOS: a idéia de infância entra em crise e a criança é preparada para entrar na era pós-moderna. . **Folha de São Paulo** - Caderno MAIS, 24 jul. 1997.

AMARAL, Luis Henrique; Galvão, Edilmar. Marcha contra trabalho infantil parte de São Paulo. **Folha de São Paulo**, 25 de fevereiro de 1998.

As crianças de rua e FHC. **Folha de São Paulo**, 2 de agosto de 1998.

AVANCINI, Marta. De cada 6 trabalhadores, 1 fez curso médio. **Folha de São Paulo**, 17 de setembro de 1998.

AVANCINI, Marta. Livro didático está melhor, mas MEC ainda é criticado. **Folha de São Paulo**, 10 de fevereiro de 1998.

BAVA, Silvio C. ONGs e meninos de rua. **Folha de São Paulo**, 6 de agosto de 1998.

BIANCARELLI, Aureliano. Medo de Deus é o que mais estressa crianças. **Folha de São Paulo**, 27 de abril de 1997.

BIANCARELLI, Aureliano. Rede pública deixa de instruir sobre sexualidade e Aids. **Folha de São Paulo**, 7 de fevereiro de 1998.

BOUER, Jairo. Volta às aulas pode gerar síndrome de pânico de escola. **Folha de São Paulo**, 7 de fevereiro de 1999.

Brasil: campeão mundial de analfabetismo. **Folha de São Paulo** - Caderno Especial sobre Educação e Saúde, 31 jul. 1994.

CALLADO, Antônio. Crianças emergem dos esgotos no Brasil. **Folha de São Paulo**, 21 de maio de 1994.

CARVALHO, Mario Cesar. MEC informatiza 6.000 escolas, mas não sabe para quê. **Folha de São Paulo**, 13 de fevereiro de 1998.

CIPOLA, Ari. Crianças trabalham ilegalmente em canaviais. **Folha de São Paulo**, 23 de outubro de 1991.

Cresce número de reportagens sobre infância na imprensa. **Folha de São Paulo**, 12 de abril de 1999.

Dê voz às crianças. **O Estado** - Suplemento Especial - LER. 10 de setembro de 1995.

Declaração para a criança faz 40 anos. **Folha de São Paulo**, 01 de fevereiro de 1999.

DIAS, Otavio. Crianças perdem infância e vão à guerra: cerca de 250 mil crianças participam de conflitos armados em diferentes pontos do planeta. **Folha de São Paulo**, 21 dez. 1997.

DIMENSTEIN, Gilberto. Meninas começam a se prostituir aos 9 anos. **Folha de São Paulo**, 11 de fevereiro de 1992.

- DIMENSTEIN, Gilberto. Barcos "abastecem" Jari com crianças escravas. **Folha de São Paulo**, 8 de fevereiro de 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Cimi denuncia exploração sexual de índias. **Folha de São Paulo**, 10 de fevereiro de 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Meninas - prostitutas são escravas no Pará. **Folha de São Paulo**, 6 de fevereiro de 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Tráfico de drogas usa meninas - prostitutas. **Folha de São Paulo**, 7 de fevereiro de 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Virgens são disputadas na área de garimpo. **Folha de São Paulo** 9 de fevereiro de 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto; AVANCINI, Marta. Faltam água, luz e telefones nas escolas. **Folha de São Paulo**, 16 de setembro de 1998.
- Educação: o direito de saber. World Media Network. **Folha de São Paulo**, 06 jun.1993.
- Educador 'paquera' menino de rua na BA. **Folha de São Paulo**, 13 de outubro de 1996.
- FALCÃO, Daniela. BID pede para proteger programa social. **Folha de São Paulo**, 7 de fevereiro de 1999.
- FALCÃO, Daniela. Escola subestima potencial infantil de aprendizagem. **Folha de São Paulo**, 3 de fevereiro de 1998.
- FALCÃO, Daniela. Pais só atuam em 42% das escolas públicas. **Folha de São Paulo**, 26 de agosto de 1998.
- FHC põe suas idéias no lugar. **Folha de São Paulo - Caderno Mais!**, 13 de outubro de 1996.
- GONÇALVES, Francisco; ROJAHN, Mauren. Primeiro grau para todos até 2003. - Entrevista: Murílio Hingel. **Jornal do Brasil**, 11 de maio de 1993.
- GONDIM, Abnor. Governo corta verba contra trabalho infantil. **Folha de São Paulo**, 09 de fevereiro de 1999.
- GONDIM, Abnor. Governo suspendo o corte na verba contra trabalho infantil. **Folha de São Paulo**, 11 de fevereiro de 1999.
- GONDIM, Abnor. Verba contra trabalho infantil é duplicada. **Folha de São Paulo**, 12 de fevereiro de 1999.
- GRILLO, Cristina; SCALZO, Fernanda. Escolas fecham cartilha 'alternativa' e tentam encarar a realidade dos anos 90. **Folha de São Paulo**, 26 de março de 1995.
- IBGE. **Retrato do Brasil em 1996: síntese de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1996**. ,14/12/1997. (Internet)
- COORDENADORIA GERAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Indicadores sobre Crianças e Adolescentes revelam avanços na primeira metade da década**. 17/11/1997. (Internet)

- Infância roubada. **Folha de São Paulo** - Caderno Especial sobre Trabalho Infantil, 01 mai. 1997.
- KNOBEL, Maurício. Adolescência e juventude hoje. **Folha de São Paulo**, 22 de agosto de 1993.
- LOZANO, André. 1 em cada 6 presos em flagrante é menor. **Folha de São Paulo**, 26 de janeiro de 1999.
- Má educação vem dos pais, dizem escolas. **Folha de São Paulo**, 26 de março de 1995.
- MADEIRA, Felícia R. As vagas escolares. **Folha de São Paulo**, 25 de janeiro de 1999.
- MAPA DA EXCLUSÃO. **Folha de São Paulo** - Caderno Especial, 26 de setembro de 1998.
- MARIA, Estanislau; ROSSETI, Fernando. Ensino de São Paulo tem 10% dos docentes sem habilitação. **Folha de São Paulo**, 6 de junho de 1995.
- Miséria: como e quem vai pagar a dívida? Economia cresce mas não cria empregos. 31,7 milhões de indigentes aguardam propostas dos presidenciáveis. **Folha de São Paulo** - Caderno Especial / Brasil 95 - crise social, 26 jun. 1994.
- NASCIMENTO, Gilberto. Crack substitui cola de sapateiro e vicia meninos de rua em São Paulo. **Folha de São Paulo**, 2 de fevereiro de 1992.
- NEUBAUER, Rose. Em busca das aulas perdidas. **Folha de São Paulo**, 6 de junho de 1995.
- O Cérebro que o mercado quer. **Folha de São Paulo** - Folha Teen, 1º de março de 1999.
- MAGGIORI, Roberto. O mais violento dos séculos. - Entrevista com Eric Hobsbawm. **Folha de São Paulo**. - Caderno Mais!, 19 de dezembro de 1999.
- O RELATÓRIO FOLHA DA FELICIDADE BRASILEIRA. **Folha de São Paulo** - Caderno Mais!, 25 de maio de 1997.
- Os Campos Minados. **Folha de São Paulo** - Caderno Mais!, 7 de fevereiro de 1999.
- PAES, José Paulo. Infância e poesia. **Folha de São Paulo**, 9 de agosto de 1998.
- País tem maior geração de estudantes. **Folha de São Paulo**, 14 jan. 1998.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. A Cruzada de Tony Blair. **Folha de São Paulo**, 14 dez. 1997.
- PEREIRA, Gonzalo. Políticos sabem que a criança não mente. **Diário Catarinense**, 12 de outubro de 1995.
- Perspectivas para o ano de 1998. **Revista Isto É**, 07 jan. 1998.
- PINTO, Paulo Silva. Professores escrevem mal, lêem pouco e culpam alunos. **Folha de São Paulo**, 16 de maio de 1993.
- Qualidade de Vida. **Folha de São Paulo**, 9 de setembro de 1998.
- Rebeldia na escola. **Folha de São Paulo** - Folha Teen, 24 de junho de 1996.
- Relatório aponta tortura de crianças rurais. **Folha de São Paulo**, 7 de outubro de 1991.

- ROSSETI, Fernando. Reprovação de 5 milhões emperra ensino no Brasil. **Folha de São Paulo**, 8 de fevereiro de 1998.
- ROSSETI, Fernando. Analfabetismo funcional atinge 1/3 em São Paulo. **Folha de São Paulo**, 12 de fevereiro de 1998.
- ROSSETI, Fernando. Eleições polarizam debate sobre metas para o ensino. **Folha de São Paulo**, 16 de fevereiro de 1998.
- ROSSETI, Fernando. Freire e Axé ensinam crianças a sonhar. **Folha de São Paulo**, 13 de outubro de 1996.
- ROSSETI, Fernando. Pedagogia do país é uma mistura de diversos modelos. **Folha de São Paulo**, 6 de fevereiro de 1998.
- ROSSETI, Fernando. Sistema cresce à custa da qualidade do atendimento. **Folha de São Paulo**, 4 de fevereiro de 1998.
- SALOMON, Marta. Reforma elimina 'enciclopedismo' dos currículos. **Folha de São Paulo**, 9 de fevereiro de 1998.
- SANTOS, Mário Vitor. País tem 21% de professores sem formação mínima. **Folha de São Paulo**, 11 de fevereiro de 1998.
- SCHIVARTCHE, Fabio. Estado faz hoje "bingo" da educação. **Folha de São Paulo**, 14 jan. 1998.
- SCHUBNEL, Daniela. Salário de professor público é humilhação. **Jornal do Brasil**, 18 de junho de 1995.
- SEKLES, Flávia. O Brasil tira zero - Entrevista: Claudio de Moura Castro. **Revista Veja**, 5 de maio de 1993.
- SILVA, Maroni. 1997 - o ano que mal começou: educadores fazem balanço positivo deste ano que termina e deixa uma série de tarefas a serem realizadas. **REVISTA EDUCAÇÃO**, São Paulo, ano 23, n.200, p. 16-20, dez. 1997.
- SME / Fpolis/SC - **Crianças da Costa da Lagoa**.
- SOARES, Renato. Criança brasileira está mais pobre. **Jornal da Tarde**, 8 de março de 1996.
- SOARES, Wander . A verdadeira dimensão do desafio da escola. **Folha de São Paulo**, 08 de janeiro de 1998.
- SOUZA, Paulo Renato. Um exame necessário. **Folha de São Paulo**, 26 de março de 1995.
- Summerhill: um sonho do século XX. **Folha de São Paulo - Caderno Mais**, 04 maio 1997.
- TALBOT, Margaret. Perturbadas, desconectadas e inatingíveis: crianças de orfanatos Leste Europeus adotadas por norte-americanos, são exemplos não apenas do trauma extremo decorrente da guerra, mas da carência afetiva causada pela separação entre pais e filhos. **O Estado de São Paulo**, 14 de junho de 1998.

TOLEDO, José Roberto de. Excluídos são 59% da população do país. **Folha de São Paulo**, 13 de julho de 1997.

TOLEDO, José Roberto de. R\$ 1,4 bi poderia tirar 7 milhões de alunos do atraso. **Folha de São Paulo**, 8 de fevereiro de 1998.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. As razões do presidente. **Revista Veja**, 10 de setembro de 1997.

VAZ, Lúcio. CPI investiga trabalho de garotos no Pará. **Folha de São Paulo**, 18 de novembro de 1991.

Violência. **Folha de São Paulo**. - Folhinha, 19 de setembro de 1998.

ZANETTI, Edmilson. Alunos de 4ª Série ainda não sabem ler. **Folha de São Paulo**, 2 de setembro de 1999.

ROTEIRO/EDIÇÃO (linear)

Este Vídeo foi produzido como parte do trabalho de pesquisa intitulado - **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**, desenvolvido por Jucirema Quintero junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP. Grosso modo, o objetivo desta investigação é o de observar e ouvir a criança que está no aluno das séries iniciais, para tentar apreender as suas representações sociais no sentido de conhecer mais e melhor este "sujeito humano de pouca idade". Busca, também, contribuir na formação de professores que atuam, principalmente, no Ensino Fundamental. **Com a palavra... as crianças!** é uma mostra sobre O QUE SENTEM, PENSAM E DIZEM meninos e meninas pertencentes ao MST de Santa Catarina a respeito de ser criança enquanto sujeitos de direitos. Além disto, este vídeo é, também, um registro histórico deste encontro de caráter político e pedagógico que reuniu cerca de 350 crianças e adolescentes cujo o objetivo foi discutir os problemas atuais e reivindicar direitos humanos e sociais.

OFF 1

Para a Convenção dos Direitos da Criança , criança é todo ser humano até dezoito anos. Entretanto, para o Estatuto da Criança e do Adolescente elaborado pela sociedade brasileira, **Criança, é toda pessoa com até doze anos de idade incompletos e, Adolescente é aquela entre doze e dezoito anos de idade. Mais do que isto, a partir da Constituição de 1988, a Criança passou a ser compreendida como um sujeito de direitos - sociais, civis e humanos. Um cidadão !**

OFF 2

Para W. Benjamin, " **a Criança não representa uma miniatura do cosmos adulto, bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando**". (1984:11)

OFF 3

'Mesmo sendo muito diferentes umas das outras e morando em lugares também muito diferentes, **todas as crianças têm o direito de ir à escola para aprender. E o direito de brincar, brincar bastante, para crescerem pessoas bem felizes**". (Os Direitos da Criança, 1997)

OFF 4

"Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades". (Snyders 1993:29)

OFF 5

"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...) **a educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo**". (ARENDT)

OFF 6

Não podemos nos esquecer que **o brinquedo** é a maneira peculiar da criança operar significados e constituir a linguagem. **É uma forma peculiar de interação social, que permite a criança conhecer o mundo, apropriar-se de elementos da cultura e metabolizar sua interpretação, sua representação de mundo.**

OFF 7

"O brinquedo é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova". (Vygotsky)

OFF 8

"O brincar não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que precisa para crescer. É mais do que parte essencial da sua educação: **é parte essencial da lei de seu crescimento**, do processo através do qual ela se torna adulta". (Benjamin)

OFF 9

"Muito mais próxima da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago".(W. Benjamin)

OFF 10

"O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam (...) as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos". (MARTINS, 1993:53-54)

MAPA DE EDIÇÃO

1º BLOCO

CLT	DURAÇÃO	CENA	AUDIO	EFEITO / G.C.	OBS.
0:06:35:02 0:07:04 0:07:18 0:08:57 0:11:09 0:12:10 0:12:40 0:12:50 0:13:02		Vários "planos" da Plenária de Abertura	Trilha ao fundo e OFF 1 e 2	G / C Plenária de Abertura do 2º Encontro de Crianças e Adolescente do MST - SC 13 /17 Out. 1997- Florianópolis. 350 crianças participantes	Pinho, rolar esses créditos sobre as imagens da plenária
0:34:22 à 0:35:36		Crianças distraindo em frente local do Encontro	Idem OFF 3	Wipe !?	

2º BLOCO - WORK SHOP - ATIVIDADES

CTL	DURAÇÃO	CENA	AUDIO	EFEITO / G. C.	OBS.
0:35:40 à 0:38:27		"PIPA"	OFF - 7	G/C Fazendo "pipa"	
0:38:34 à 0:41:15		"MÁSCARA"	OFF - 6	G/C Fazendo "máscara"	(!?)
0:41:16 à 0:43:21		"PAINEL - CED"	OFF - 8	G/C Fazendo "arte" e deixando marcas - 1	Dar destaque ao CTL 0:42:57
0:43:24 à 0:46:32 0:46:33 à 0:47:54		Atelier (CFH) imagens do alto do atelier	OFF - 9 "burburinho" ao fundo "Burburinho"	Fazendo arte e deixando "marcas" - 2	Amei as imagens do alto do atelier. Será que poderíamos explorar melhor neste vídeo? Ou deixa para o próximo?
0:48:00 à 0:49:20		Volta a "pipa"	Trilha	G/C Colorindo a "pipa"	(!?)
0:49:27 à 0:49:37		Volta a "máscara"	Trilha	Colorindo a "máscara"	(!?)

3º BLOCO - ENTREVISTA - "FALAS" , "VOZES"

CLT	DURAÇÃO	CENA	AUDIO	EFEITO / G.C.	OBS.
1:04:15:01 (recorte)		Fábio - o repórte (volta atelier)	OFF 4, 5 e 10 ? Ou "Trilha" ou "o que " ?	Fábio , 10 anos, 4ª série ***** com a palavra as crianças	Bel, por favor de sentido a passagem para este bloco. Faça, invente o que puder ... As "falas" estão riquíssimas.
0:49:41		Valmir	Fala Criança !	Valmir, 11 anos, 3ª série "agente tem que estudar para ser alguém amanhã"	
0:50:20		Simone	Fala Criança !	Simone, 8 anos, 1ª série "ser criança é bom prá brincar e a escola é boa prá aprender".	
0:50:54		Rogério	Fala Criança !	Rogério, 9 anos, 1ª série	
0:51:54		Simone	Fala Criança !	Simone, 12 anos, 5ª série "na escola a gente aprende a vida"	
		Maria	Fala Criança !	Maria, 12 anos, 4ª série	
0:53:30 0:53:56		Marco	Fala Criança !	Marco, 12 anos, 4ª série	
0:54:12		Cris	Fala Criança !	Cristiano, 9 anos, 3ª série	
0:55:00		Jana	Fala Criança !	Janaína, 9 anos, 3ª série	
0:55:35		Fernanda	Fala Criança !	Fernanda, 9 anos, 4ª série	
0:56:23		Simone	Fala Criança !	Simone, 12 anos, 4ª série "ser criança é mais ou menos bom..."	
0:57:27		Osiel	Fala Criança !	Osiel, 11 anos, 3ª série "é muito importante ser criança e é muito importante estudar	
0:58:38		Ju	Fala Criança !	Juliano, 7 anos, 1ª série "Porque sim"	
0:59:31		Simone	Fala Criança !	Simone, 12 anos, 3ª série "é bom ser criança porque a gente brinca e estuda"	
1:00:10		André	Fala Criança !	André, 12 anos, 5ª série "gosto da escola porque	

				a gente pode melhorar na vida"	
1:01:03		Fabiano	Fala Criança !	Fabiano, 10 anos, 4ª série "a criança e a escola são importantes na luta pela Terra"	
1:01:39		Simone	Fala Criança !	Simone, 12 anos, 6ª série "gosto muito da escola porque têm recreio"	
1:02:20		Daniela	Fala Criança !	Daniela, 11 anos, 4ª série "aprende a ser alguém na vida"	
1:03:06		Argiel	Fala Criança !	Argiel, 12 anos, 6ª série "agora eu posso brincar"	
1:04:20 1:04:29		Jaison	Fala Criança !	Jaison, 14 anos, 6ª série	(última entrevista)
1:04:29			Trilha	G/C Das 19 crianças entrevistadas 12 são repetentes ou multirepetentes e, apenas 7 delas encontram-se cursando o Ensino Fundamental regularmente ***	Congelar imagem , Rolar caracteres
		FIM		CRÉDITOS PARA TODOS	Agradecimento as crianças q. participaram OK ?



ANEXO TU

MST

Rua São José, 162 D
Bairro Santa Maria
89812-150 - Chapecó - SC
Tel.: (0497) 22-2331-

**PROGRAMAÇÃO 2º ENCONTRO INFANTO JUVENIL
DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DOS
ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS
DE REFORMA AGRÁRIA - MST/SC
13 À 15 DE OUTUBRO DE 1997 - FLORIANÓPOLIS**

DIA 12/10/97

18:00 à 20:00hs chegada

DIA 13/10/97

07:30 às 08:00hs - Café

08:30 às 09:30hs - Cadastramento

10:00 às 12:00hs - Abertura e apresentação

12:00 às 13:00hs - Almoço

14:00 às 16:00hs - Análise de conjuntura e conjuntura educacional

16:00 às 16:30hs - Intervalo

16:30 às 18:00hs - O MST e a Reforma Agrária

18:30 às 19:30hs - Janta

20:00 às 21:00hs - Teatro

DIA 14/10/97

07:00 às 07:45hs - Café

08:00 às 10:00hs - Direitos da Criança e Adolescente

10:00 às 12:00hs - Integração das Crianças - Campo e Cidade

12:00 às 13:00hs - Almoço

14:00 às 18:00hs - Visita à Universidade - UFSC

18:30 às 19:30hs - Janta

20:00 às 22:00hs - Espaço de apresentação das regionais e coquetel

DIA 15/10/97

07:00 às 07:45hs - Café

08:00 às 12:00hs - Mobilização

12:00 às 13:00hs - Almoço

13:00 às 14:00hs - Encerramento -

14:00 às 18:00hs - Passeio Turístico

18:00hs - Retorno

2

REUNIÃO DO COLETIVO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/MST-SC CHAPECÓ, 02 E 03 DE SETEMBRO/97

PAUTA:

1- Encontro Infante-Juvenil

- 1.1- Objetivos do encontro
- 1.2- Lema do encontro
- 1.3- Redação/Desenho
- 1.4- Conteúdos
- 1.5- Manifesto
- 1.6- Critérios de participação no encontro
- 1.7- Definição de data e local
- 1.8- Programação
- 1.9- Encaminhamentos

1- Encontro Infante-Juvenil

É o II Encontro de crianças e jovens escolares em assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Santa Catarina.

1.1- Objetivos do Encontro

- Discutir a questão educacional hoje no Brasil;
- Mostrar para a sociedade a preocupação e a proposta de educação do MST;
- Discutir os direitos e as reais condições da criança perante a sociedade;
- Incentivo a organização e o espírito de luta das crianças e adolescentes;

1.2- Lema do II Encontro Infante-Juvenil

"Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: com Escola, Terra e Dignidade!"

Este lema decorre da luta do MST, o qual compreende que somente terra não basta, mas para efetivar a Reforma Agrária, necessitamos de educação e dignidade.

1.3- Redação/Desenho

A partir do I Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que se realizou em Brasília, no período de 26 a 31 de julho de 1997, definiu-se uma campanha de redações e desenhos, em torno da compreensão de luta do MST, em relação à Educação, com o seguinte lema " MST: com Escola, Terra e Dignidade". Sendo assim, tiramos o seguinte encaminhamento: desencadear nas escolas a elaboração de redações e desenhos, por parte das crianças e adolescentes, sobre o lema acima citado. Estas redações e desenhos serviriam de

base para a confecção do manifesto e de um painel, bem como dos conteúdos a serem tratados no encontro referido.

A partir de uma pré-seleção dos desenhos e redações realizada nas escolas e regionais do MST, tomamos os seguintes encaminhamentos:

- A partir dos desenhos selecionados, confeccionaremos o painel;
- A partir do conteúdo apontado pelas crianças e adolescentes, elaboramos o manifesto que segue abaixo.

1.4- Conteúdos

Os conteúdos a serem tratados no encontro são:

- Análise da conjuntura geral;
- Situação da educação hoje no Brasil;
- O que é o MST?
- Direitos da criança e do adolescente.

1.5- Manifesto

MANIFESTO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO MST AO POVO CATARINENSE

1- Somos crianças, pertencemos a organização que luta pela terra. Desde pequenos aprendemos a dormir embaixo de lonas pretas: quando faz frio são úmidas, quando faz calor “derretem nosso cérebro”; aprendemos a comer quando temos alimento.

2- Nosso país nos deu o direito de nascer, no entanto nossa Pátria nos nega o direito de brincar, de estudar, enfim, de viver com dignidade.

3- Temos herança histórica: nossos pais, nossos avós também foram explorados pela elite gananciosa, grupos de colonizadores, hoje latifundiários, que são também banqueiros e grandes empresários.

4- Os governos Estadual, Paulo Afonso, e Federal, Fernando Henrique Cardoso, impõem um projeto neoliberal, privatizando o que é do povo, da nação. A educação, a saúde, a moradia, a terra, são direitos apenas de quem tem dinheiro, de uma minoria.

5- Fazemos mobilizações, porque a luta é a arma dos pobres. E é legítima.

6- Nosso lema é: **Reforma Agrária: uma luta de todos**. Nos preocupamos para que todos tenham comida na mesa. No campo, terra e condições para produzir; na cidade, trabalho e salário justo.

7- Queremos reconstruir o Brasil: sem desemprego e êxodo rural, para que as crianças e jovens não sejam lançados ao crime e à prostituição.

8- Para nós a terra é vida e à ela estamos ligados como ao cordão umbilical. Nossa luta é para que todos tenham acesso à terra, ao poder, ao saber...

9- Lutamos para que o ensino seja público e gratuito, desperte nossos sonhos, elabore conhecimentos a partir da realidade, para sermos agentes da transformação social.

10- Frente a tudo isto, nós crianças precisamos que você junte-se a nós. Só assim conseguiremos edificar nosso sonho, que também é o seu: **UM BRASIL PARA NOSSO POVO!**

1.6- Critérios de participação no encontro

4

- Crianças e adolescentes estudantes de 1ª a 8ª séries;
- Alunos participativos, com compreensão e defesa da luta, e que não tenha vergonha de ser do MST;
- Alunos responsáveis, disciplinados, autônomos e com capacidade organizativa;
- Que estabeleça alguma espécie de vínculo com o MST (filho de acampado ou assentado e apoiadores da luta);
- Que amplie as discussões do lema nacional do MST.

1.7- Data e Local do encontro

O encontro realizar-se-á nos dias 13, 14 e 15 de outubro /97, na cidade de Florianópolis/SC.

1.8- Programação

DIA 12/10/97

18:00-20:00 horas» chegada

DIA 13/10/97

07:30-08:00 horas» café

08:30-09:30 horas» cadastramento

10:00-12:00 horas» abertura e apresentação

12:00-13:00 horas» almoço

14:00-16:00 horas» análise de conjuntura e conjuntura educacional

16:00-16:30 horas» intervalo

16:30-18:00 horas» o que é MST (explicação, vídeo)

18:30-19:30 horas» jantar

20:00-21:00 horas» teatro

DIA 14/10/97

07:00-07:45 horas» café

08:00-10:00 horas» direitos da criança

10:00-10:30 horas» intervalo

10:30-12:00 horas» integração das crianças campo-cidade (painéis), brincadeiras

12:00-13:00 horas» almoço

14:00-18:00 horas» universidade

18:30-19:30 horas» jantar

20:00-22:00 horas» espaço de apresentação das regionais/coquetel

DIA 15/10/97

07:00-07:45 horas» café

08:00-12:00 horas» mobilização



ANEXO V

Contemporaneidade e Educação

REVISTA SEMESTRAL TEMÁTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO ANO III • Nº 03 • MAR./98

**A REALIDADE DAS
ESCOLAS NAS GRANDES
METRÓPOLES**

Jucirema Quinteiro
ORGANIZADORA

INSTITUTO DE ESTUDOS DA CULTURA E EDUCAÇÃO CONTINUADA

Contemporaneidade e Educação

Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação
Publicação do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC)

Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação.

Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC)

Ano III, nº 03 – 1998 –

Rio de Janeiro: IEC

1. Publicação periódica – Ciências Sociais e Educação 1 IEC

ISSN: 1414-0098

Este número foi financiado com recursos da FAPERJ

COMITÊ DE REDAÇÃO

Filippina Chinelli, Gisélia Potengy, Vanilda Paiva, Waldo César

CONSELHO EDITORIAL

Denise Câmara de Carvalho, Carlos Nelson Coutinho, Hebe San Martin Duprat, Hugo Lovisolo, Liliana Segnini, Luiz Antonio Machado da Silva, Maria Lúcia Teixeira Werneck Vianna, Márcia Leite, Bila Sorj, Egon Becker, German Rama, Martin Carnoy.

CONSELHO CIENTÍFICO DO IEC

Azete Fogaça, Cândido Grzybowski, Cláudio Salm, Elba de Sá Barreto, Isabel Ribeiro, Lúcia Maria Lippi Oliveira, Magda Becker Soares, Maria Eloísa Guimarães, Mirian Jorge Warde, Paola Cappellin, Regina Novaes, Ruben César Fernandes.

Presidente IEC: *Waldo César*

Diretora: *Vanilda Paiva*

Diretora - Adjunta: *Gisélia Potengy*

Copyright dos autores

Editoração Eletrônica: *Ione Nascimento*

Revisão: *Katia Nascimento*

Capa: *Moema Cavalcanti*

A escola de hoje tem, portanto, pouco em comum com a Escola Tradicional que trazemos em nossa memória, porque nela constatamos o progressivo desaparecimento, banalização e desvalorização de práticas características da cultura escolar, bem como a desritualização e perda de sentido da simbolização do espaço escolar e suas práticas tradicionais. Entre as escolas pesquisadas apenas a Escola C, da zona rural, mantém os antigos padrões. A Escola B, até recentemente uma escola de classe média, com muito bom conceito dentro do sistema, e que recebeu um contingente importante de alunos de áreas fortemente empobrecidas ao redor, parece constituir um privilegiado exemplo de uma escola em transição. Ela transita para padrões próximos aos da Escola A, que aqui designamos como Escola Popular de Massa (EPM). Merece, no entanto, ser dito desde logo que a EPM estudada não tem características de uma EPM "radical" (no sentido de perfeitamente descrita como ideal tipo), encontrável em partes mais pobres da cidade.

Tentemos aqui sistematizar as características dos extremos, ou seja, da escola tradicional e da escola popular de massa:

1. A ESCOLA TRADICIONAL

- Os prédios eram freqüentemente pintados e havia uma manutenção preventiva. A limpeza era executada regularmente .
- Os murais, confeccionados integralmente pelos professores, eram organizados por tema ou unidades trabalhadas em sala de aula .
- As carteiras eram de um tipo de mobília simples, porém robusto. Havia discretos rabiscos a lápis ou escritos eventualmente em caneta com nomes de pessoas, corações de namorados; não havia depredação.
- Os banheiros eram mantidos razoavelmente limpos. A figura de um inspetor ou auxiliar de limpeza vistoriando tais dependências era freqüente.
- Os vestiários possuíam chuveiros, bancos de madeira e armários, onde os alunos guardavam o uniforme. A disciplina e a limpeza eram mantidas pela presença de um encarregado do vestiário.
- Os portões eram mantidos fechados no período escolar, a figura do porteiro garantia a entrada e a saída dos alunos nos seus respectivos turnos, além de controlar também a chegada e a saída de professores e responsáveis.
- As turmas eram encaminhadas para o refeitório junto com a professora, que participava da merenda com os alunos. Era o momento apropriado para fixação de hábitos de higiene e postura à mesa (lavar as mãos, mastigar corretamente, segurar a colher adequadamente, não falar de boca cheia, repetir só quando todos já tivessem sido servidos, não podendo haver desperdícios).

- Rituais eram cultivados. À entrada, freqüentemente, os alunos em forma assistiam ao hasteamento da bandeira e cantavam o hino nacional, o hino à Bandeira e o da escola. Nesses momentos a postura dos alunos era controlada, não sendo permitidas conversas, e a posição de sentido era cobrada com severidade. As turmas se dirigiam para as salas de acordo com a série, em fila.
- Os horários escolares eram pontuados pelo som do sino escolar. Na hora da entrada a primeira badalada determinava a organização das filas, após cinco minutos o sino tocava outra vez e os alunos já formados se encaminhavam em silêncio para as suas respectivas salas.
- Os portões eram fechados pontualmente quinze minutos depois da entrada. Os alunos que chegassem atrasados, voltavam para casa.
- Figuras públicas, como prefeitos e deputados, participavam das festas mais importantes da escola.
- Os alunos recitavam poesia, apresentavam peças de teatro de acordo com a festividade, havia ginástica rítmica. Muitas vezes a escola possuía uma banda formada pelos alunos. Estes eram obrigados a participar da comemoração do sete de setembro e treinavam para marchar.
- Os professores se vestiam com roupas discretas, não falavam palavrão e sua autoridade era respeitada até no simples olhar.
- Os docentes participavam com entusiasmo das festividades das escolas, preparando os alunos para se apresentarem. Preparavam, fora do seu horário de trabalho, os enfeites e outros itens requeridos pelas festas.
- A sala de aula era verdadeiro mostruário do trabalho da professora. Os murais eram confeccionados com capricho, abordando os temas trabalhados em sala de aula.
- Existiam sabatinas, prova oral com argüição, caderno de caligrafia, exercícios com tabuada, conjugação de verbos, tarefa de decorar datas, nomes, lugares etc.
- O pessoal de apoio, como inspetores, coordenadoras, porteiro, estava presente. Em décadas mais recentes também supervisores e orientadores foram introduzidos.
- Antes de começar o ano as escolas eram pintadas, os murais preparados com cartazes de boas-vindas. As turmas eram previamente organizadas com a designação dos alunos e seus respectivos professores. Planejavam-se os conteúdos a serem dados durante o ano letivo.
- O recreio era normalmente acompanhado pelos professores que incentivavam brincadeiras com regras (roda, pique, corda, bola, etc.). Havia intervenção dos personagens escolares nos conflitos entre alunos. Um castigo severo era ficar sem recreio.
- As regras disciplinares/formas de coerção mais comuns eram: ficar voltado com o rosto para a parede, copiar frases, receber repreensão em voz alta para prestar atenção,

receber solicitação de comparecimento dos pais, suspensão, expulsão. Em compensação o bom comportamento e desempenho era incentivado através de mensagens ou estrelas coloridas desenhadas ou coladas no caderno.

- Era necessário pedir à professora permissão para ir ao banheiro, para beber água, para andar pelos diversos setores da escola .
- Exigia-se postura ao sentar. A chegada de uma visita à sala de aula era saudada com respeito. A turma, a um simples sinal da professora, levantava em peso e dava um cordial bom-dia ou boa-tarde.
- A hierarquia dos personagens escolares frente a uma transgressão era clara. A diretora só era incomodada quando o aluno tinha chegado a uma situação-limite com todos os outros funcionários.
- Havia uma preocupação sistemática com o uso completo do uniforme – emblema, divisas, sapatos, cor de meia, comprimento da saia, etc. Tais itens eram fiscalizados em detalhe e eram também exigidos hábitos de higiene e limpeza. Em muitas escolas havia inspeção de piolho.

2. A ESCOLA POPULAR DE MASSA

- O prédio é mal conservado; a cor cinza da escola é mesclada pelo piche, com as marcas dos alunos. Frequentemente a sujeira se acumula.
- A escola é cercada por muros altos por vezes finalizados com telas de arame, numa tentativa de obter maior segurança e como estratégia de contenção dos alunos na escola
- Os murais apresentam trabalhos rasgados e alguns velhos cartazes remanescentes da antiga escola. Alguns professores aproveitam materiais confeccionados num tempo em que a escola e o corpo docente produziam murais para enfeitar a escola. Atualmente o lugar destinado aos murais carrega a marca da depredação, é pichado com o signo dos alunos que, por vezes, deixam também suas queixas anônimas para professores e outros personagens escolares ou recados enamorados. Nesse sentido o mural se tornou um espaço mais democrático, na medida em que anteriormente só os professores os confeccionavam. A figura central era o trabalho manual produzido pelo professor e o fundo eram os trabalhos dos alunos, previamente selecionados. Hoje figura e fundo se mesclaram. Os professores que ainda se dispõem a produzir um mural o fazem em conjunto com os alunos, utilizando material de sucata e incorporando os recados, os piches e queixas do corpo discente.
- O cheiro de urina impregna os corredores. A queda nos padrões de higiene e limpeza das escolas é visível e está diretamente relacionada à falta de pessoal de apoio e ao aumento do número de alunos. Hoje alunos e suas famílias são chamados para os mutirões de limpeza rotineiramente, convocados para limpar banheiros, pintar paredes, carteiras e consertos em geral. Quando existe qualquer reclamação dos alunos diante

dessas novas tarefas tanto a dire7ao quanto os professores argumentam que eles pr6prios tamb6m executam tais atividades.

- Carteiras e cadeiras estão em p6ssimas condi7oes, faltam parafusos, porcas e at6 mesmo peda7os de madeira. Sua cor original já não aparece, pois piches, colas e as talhas produzidas com estiletes tomaram conta das carteiras.
- Antigos e recentes personagens escolares como coordenadores, supervisores, inspetores, porteiros, desapareceram. Os funcionários existentes são insuficientes e embora formalmente ainda exista um organograma escolar, na prática as fun7oes já não são tão nítidas. Os personagens escolares são atirados a uma polival6ncia de fun7oes. A diretora assume a fun7ao de porteiro, serventes atendem pais, professores trocam lâmpadas. Qualquer pessoa que chegue 6 logo incorporada a essa dinâmica. Tudo funciona no presente e o imediatismo toma conta do cotidiano integralmente .
- Na secretaria da escola não existe registro fidedigno dos alunos. As atas de reunião de pais e professores desapareceram, permanecendo somente aquelas exigidas pela instância superior. Professores e administradores escolares escrevem tais atas utilizando palavras-chave, jarg6es (“6 assim que eles gostam”, justificam os professores referindo-se à Secretaria) ou retirando conte6dos de registro considerados indesejáveis.
- Os bebedouros não funcionam – ora estão quebrados, ora entupidos, com falta d’água ou com canos furados, o que faz transbordar água pelos corredores, os quais adquirem aspecto desolador provocado por essa mistura de água com a terra da sujeira acumulada na escola. As portas das salas, em geral trancadas com cadeados, são corro6das na parte inferior, resultado de limpeza mal feita somada aos chutes dos alunos.
- Os diretores evitam colocar papel higi6nico nos banheiros, mesmo quando existe verba ou o produto. A justificativa mais comum para tal atitude 6 que os alunos entopem os vasos e ralos e somem com os rolos de papel. Já os alunos reclamam dizendo que os banheiros são piores do que os de botequim, sem sabonete, vaso entupido transbordando fezes, pia com torneira quebrada, portas com os trincos arrebentados.
- No recreio os alunos vagam pelos pátios sem o acompanhamento de personagens escolares. O recreio tornou-se um tempo vago tamb6m para os professores que aproveitam para merendar, fumar um cigarrinho, conversar e vender produtos para seus colegas. Enquanto isso, as crian7as e jovens organizam brincadeiras livres que consistem em correrias acompanhadas de chutes e empurr6es, futebol com bolas improvisadas com latas, chapinhas, garrafas plásticas. Tamb6m dan7am, zombam dos outros, merendam em conjunto fazendo algazarra no refeit6rio. Restos de comida e cascas de frutas muitas vezes são lan7ados nos pratos dos colegas, como forma de brincadeira e provoca7ao. Os alunos procuram estender o recreio para o entorno da escola, passando o per6odo em conversas sentados no meio-fio em frente à escola

acompanhados de outros colegas vizinhos do bairro que aparecem naquele horário com suas bicicletas envenenadas de acessórios modernos ou consumindo doces e refrigerantes das barraquinhas e dos comerciantes próximos à escola. Para tanto, muros são transpostos, portões são arrombados, grades são serradas.

- Os portões das escolas são controlados hoje pelas merendeiras, auxiliares administrativos, professores, ou seja, por qualquer pessoa que esteja disponível no momento, inclusive alunos.
- Quanto ao uniforme, o sapato Vulcabrás foi substituído por outros calçados que vão desde chinelos de dedos a tênis multivariados, a calça de tergal pelo jeans ou por bermudas de tac tel que variam na sua textura e no colorido, as camisas brancas de popeline por camisetas de malha adquiridas na escola ou em lojas populares. Essas podem se transformar no modelo da moda, como por exemplo: *baby look* (comprimento acima do umbigo e mangas bem curtas colados aos braços) ou no estilo jogador de basquete (comprimento próximo ao joelho, bem largas, quanto mais esgarçadas melhor.) Os velhos casacos azuis não são mais obrigatórios; cada um pode usar o que quiser. As cobranças pelo uso do uniforme passaram a ser efetuadas em pequenos episódios nos quais professores, informalmente e com prudência, sugerem que os alunos o usem.
- Os rituais escolares foram abolidos, entrada e saída são pontuadas pela campanha. Atualmente ao entrarem, os alunos se encaminham individualmente para a sala de aula em balbúrdia, pois são muitos estudantes dos mais diversos níveis e faixas etárias diferentes. Se no passado a entrada era silenciosa e organizada, hoje encontramos enorme ruído de conversas, brincadeiras e professores solicitando que as turmas se encaminhem para as salas. Se por um lado a entrada parece uma anarquia, por outro os estudantes parecem completamente familiarizados com a situação, sem temer nenhuma figura de autoridade ou norma.
- As festividades cívicas foram enterradas, restando aquelas de caráter cultural, cujo objetivo principal é o de angariar fundos para os concertos e obras emergenciais para o funcionamento da escola. As aulas de música que tinham como objetivo ensinar músicas do folclore e hinos nacionais foram desaparecendo. A musicalidade na escola hoje é pautada pelo *funk*, pelos hinos das galeras, pagode, o *house*, entre outros.
- Os critérios de avaliação são totalmente flexíveis, cada professor avalia seus alunos de acordo com seus próprios métodos/critérios; esses variam desde provas individuais e coletivas, trabalhos coletivos, frequência, relação afetiva, auto-avaliação da turma, enfim uma colcha de retalhos de propostas pedagógicas, antigas e atuais, implantadas de forma fragmentada. Há um esforço nos Conselhos de Classe de normatizar procedimentos tão diferentes, numa tentativa de enquadrá-los na proposta de avaliação vigente.
- Constata-se desde um afrouxamento até uma reutilização de regras disciplinares severas pelos professores. Entre elas podem estar iniciativas como lavar com sabão ou botar

pimenta na boca do aluno, colocar o aluno de castigo com o rosto dentro do armário, voltado para a parede, atrás da porta, ajoelhado no milho ou ainda fazendo cópias. Em contrapartida, os alunos de hoje reagem de forma também severa: encurralam professores e a direção, ameaçam dar tiros, danificam os carros dos professores, xingam, ameaçam em nome do tráfico de drogas, furtam objetos, etc. Se alguns professores jogam pedaços de giz e apagador e outros objetos na cabeça dos alunos, estes devolvem jogando objetos variados nos professores, mostrando armas e denunciando-os às instâncias superiores.

- A direção da escola hoje funciona como colchão d' água nos conflitos travados pelos estudantes, seus familiares e representantes do tráfico com a escola. A direção pode ser caricaturada como um bombeiro que apaga incêndios a todo momento, assume diversas funções ao mesmo tempo – desde carimbar cadernetas, abrir portões, encaminhar processos administrativos, controlar estoques de merenda, promover arrecadações através de rifas, festas, caixa escolar, tomar conta de alunos retirados de sala, substituir professores ausentes, controlar o ponto, resolver casos de alunos com problemas de saúde etc.

- As formas de linguagem se fundiram. Os professores utilizam a linguagem dos alunos, xingam, falam gírias, jargões televisivos, etc. No dia-a-dia a linguagem policial foi incorporada na comunicação entre os personagens escolares (ex: os alunos são tratados como elementos, marginais, sujeitos, indivíduos). O livro de anotações, não raro, passou a ser chamado de livro de ocorrências.