

Karine Maria Antunes

DIMENSÕES POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA
PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA: UM
ESTUDO DE TIPO ETNOGRÁFICO

Florianópolis SC
2004

Karine Maria Antunes

DIMENSÕES POLÍTICA E PEDAGÓGICA
DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA
NA ESCOLA: UM ESTUDO DE TIPO ETNOGRÁFICO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina visando à obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Doutora Jucirema Quintero.

Florianópolis
2004

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Capes, por ter parcialmente financiado esta pesquisa.

Agradeço à professora Jucirema Quinteiro, orientadora deste trabalho. Sua postura ética, primando pela coerência em todos os momentos, me serviu de guia nos momentos “turbulentos”. Foi também por seu intermédio que tive o privilégio de desenvolver esta pesquisa na Escola do Porto, campo de estágio-docência do curso de Pedagogia, berço original das motivações iniciais dessa investigação.

Às professoras e crianças da Escola investigada, agradeço, de modo especial, pelo carinho e abertura com que me receberam, por sua tolerância e disponibilidade diante da situação de estar sob observação e de ser freqüentemente inquiridas acerca de sua prática escolar.

Às 25 crianças que me concederam as entrevistas é preciso destaque em particular. Seu vigor e entusiasmo presentes em seus testemunhos foram fonte que precisei recorrer em muitos momentos de ceticismo.

Às professoras Diana Carvalho e M^a Dores Daros agradeço pelas contribuições no período da Qualificação. A elas e também à professora Janice Tirelli de Souza, por terem aceitado o convite para participar da Banca de avaliação desta dissertação, contribuindo com seu aperfeiçoamento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CED/UFSC, Eloísa Rocha, Ana Beatriz Cerisara, Sônia Beltrame, Marli Auras, Josué Silva e Manuel Sarmento agradeço pela oportunidade de ampliar as reflexões sobre o tema desta pesquisa nas disciplinas e nos seminários cursados, bem como aos colegas mestrands, com os quais tive a chance de aprender com as diferenças.

Às colegas do grupo GEPIE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola) agradeço com carinho, pois foi no interior dos debates e na formação proporcionados nos encontros regulares que tivemos que pude amadurecer parte das reflexões contidas neste texto e também não perder de vista o foco da pesquisa, centrado na criança.

Agradeço aos amigos e amigas, imprescindíveis! Sei que se reconhecem nas linhas e entrelinhas que seguem, pois partilharam comigo esta conquista. Obrigada pelos ombros, ouvidos, mãos e corações que vocês me ofereceram em toda esta jornada.

Não posso deixar de me dirigir particularmente ao Dalton, à Terezinha, à Karla, e à Zoê, pois, cada um ao seu modo, foi alicerce em que pude me apoiar, dando suporte às minhas “crises”..., cumprindo papel essencial para conclusão deste trabalho.

Gostaria de agradecer, ainda, aos professores e professoras que marcaram minha trajetória estudantil e me inspiram como profissionais da educação: Bel, Paulinho, Ju, Ingrid, Cecília: obrigada! E outros mais: Nadir, Reinaldo, Edna, Raquel, Iara ..., pois aprender a estudar é tarefa de longa trajetória.

Também aos Graúnas, ao Scapi e ao Mauro, junto com a 16^a, porque “*quem sabe mais, luta melhor*”!!!

OBRIÇADA,

Karine.

Lista de siglas

ACT – Admitidos em Caráter Temporário

CECCA – Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa

CED – Centro de Ciências da Educação

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

GEPIE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MEN – Departamento de Metodologia de Ensino

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PIAP – Participação Infantil e Acção Pedagógica

PFC – Programa de Formação Continuada

PP – Parada Pedagógica

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este trabalho é pesquisa empírica, de caráter descritivo e analítico, sobre os dilemas e perspectivas da participação da criança na escola. Participação aqui é concebida como um direito da criança à tomada de decisões, logo diretamente vinculada às relações de poder na escola. O tema não é novo; remonta ao século XIX. Ele será retomado e revalorizado, principalmente na Europa, mediante a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989. Buscou-se nesta investigação, mediante a utilização dos recursos metodológicos do estudo de caso de tipo etnográfico, identificar em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina as representações sociais de crianças, estudantes das séries iniciais, sobre a participação da criança na escola. Foram realizadas 300 horas de observação participante na escola e gravados os testemunhos de 25 crianças, alunas de 1ª a 4ª séries. O estudo demonstrou que a condição social da criança na escola imputa-lhe o papel de reprodutora de relações autoritárias de subordinação, mando e punição. Tais relações são perpassadas por contradições que, se explicitadas numa perspectiva de superação, podem constituir-se em momentos privilegiados para a formação da consciência crítica, ainda em tenra idade. Um estudo mais acurado do pensamento pedagógico contemporâneo nas suas imbricadas relações com o pensamento sociológico, psicológico e filosófico se faz necessário para galgar um salto de qualidade no debate sobre a participação da criança na escola.

Palavras-chave: Educação; Sociedade; Pedagogia; Infância; Escola; Criança; Participação.

Linha de pesquisa: Educação e Infância

ABSTRACT

This work empirical research of descriptive and analytical character on the quandaries and perspective of the participation of the child in the school. Participation is conceived here as a right of the child the decision taking, then directly tied with the relations of being able in the school. The subject is not new; remote to century XIX. It will be retaken and valued mainly in the Europe, by means of the promulgation of the convention of the rights of the child, in 1989. one searched in this inquiry by means of the use of the metodologic resources the study of case of etnografic type, to identify in a school publishes of the state net of the education of the state of Santa Catarina, the social representations of children, pupils, on the participation of the child in the school. For in such a way, they had been carried through about 300 participant hours of comment in the scool, and recorded the certifications of 25 children initial pupils of series. The results reaffirm the potentiality of the child as a historical citizen, that depends on the recognition that the adult it of the one for the full exercise of its rights. The social condition of the child in the school imputes it the reproductive paper of the authoritarian relations of subordination, control and punishment. What if it presents as possibility is that such relations are led through by social contradictions, that can consist when explained in a perspective of overcoming at privileged moments for the formation of the conscience it criticizes, still in a little age.

Password: Education; Society; Pedagogy; School; Child; Participation.

Line of research: Education and Childhood

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 03 |
|-------------------------|----|

| | |
|-------------------------------|----|
| METODOLOGIA DA PESQUISA | 14 |
|-------------------------------|----|

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| PEDAGOGIA, CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO | 22 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.1 – A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA PELO PRISMA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NOVA | 32 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.2 – UM CONTRAPONTO À ESCOLA NOVA: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA | 36 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.3 – O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NO BRASIL: ALGUNS ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA | 47 |
|---|----|

CAPÍTULO II

| | |
|---|----|
| POLÍTICA, CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO | 53 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.1 – A PARTICIPAÇÃO COMO PRESSUPOSTO DA DEMOCRACIA . | 55 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.2 – GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA | 63 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.3 – A PARTICIPAÇÃO COMO UM DIREITO DA CRIANÇA | 67 |
|---|----|

CAPÍTULO III

| | |
|--|----|
| A PESQUISA COM CRIANÇA NA ESCOLA: DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE AO USO DA “ENTREVISTA” | 75 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 3.1 - A ESCOLA-CAMPO DESTA INVESTIGAÇÃO | 78 |
|---|----|

| | |
|--|-----------|
| 3.1.1 – O longo caminho percorrido para acessar a criança que está no aluno das séries iniciais | 82 |
|--|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 3.2 – A “ENTREVISTA” COM AS CRIANÇAS: ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS, A INFÂNCIA RESISTE NA ESCOLA | 90 |
|---|-----------|

CAPÍTULO IV

| | |
|---|------------|
| AS CRIANÇAS FALAM SOBRE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA | 101 |
|---|------------|

| | |
|--|-----|
| 4.1 – AS CRIANÇAS: SUJEITOS DESTA PESQUISA | 104 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 4.2 – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA | 114 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 4.3 – NA “VOZ” DAS CRIANÇAS: O QUE PRECISA MUDAR NA ESCOLA | 121 |
|--|-----|

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
|-----------------------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 133 |
|---|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| ANEXOS | 139 |
|---------------------|------------|

1) LISTÃO TEMÁTICO: *INFÂNCIA, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO*

2) FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES ÀS PARADAS PEDAGÓGICAS ENTRE 2000 E 2002

3) ROTEIRO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS EM OUTUBRO DE 2003

4) FICHA DE SOLICITAÇÃO DE DADOS À SECRETARIA DA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Escrever é o que há de mais irreal, palavras, palavras, e não fatos ou ações. Mas é o que há de mais real, pois nada é mais vivo que as criações literárias. A redação está entre os exercícios mais nobres da escola e que podem dar mais alegria, sem dúvida porque anuncia um artificial que tende, apesar de tudo, a participar do mundo.
(G. Snyders)

Esta pesquisa buscou investigar as condições sociais da criança na escola, mediante a caracterização de como se definem as práticas e o discurso sobre *participação*¹ dos sujeitos nas experiências escolares, tomando por base os testemunhos de 25 crianças, alunas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Para tanto, fez-se necessário cerca de 300 horas de observação participante na escola².

Concebendo a escola como uma instituição em que a criança também atua, empenhamo-nos em responder às seguintes perguntas: de que participa a criança na escola? Como participa? Por que participa? O que dela esperam os adultos? O que se exige dela? Com quais relações de poder está entrelaçada a participação da criança na escola?

Outras perguntas pautaram o estudo desta investigação. O que houve de efetiva ampliação democrática nas reformas educacionais da década de noventa? Quais os limites da transformação da escola na busca da valorização da infância? Em que medida ouvir a criança pode contribuir para reinventar a escola?

¹ Para esta investigação, partimos da definição de direito à participação, como promulgado na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, aprovada pelas Nações Unidas: “[...] participação na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que actua” (PINTO, 1997, p.19).

² “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Do conjunto das análises e reflexões extraímos uma compreensão mais profunda da escola e suas articulações com a educação para a infância e conhecemos alguns elementos da participação da criança em seu próprio processo formativo.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizada no sul da cidade de Florianópolis³. Só foi possível ser ali realizada porque a Escola vem participando de convênio com a UFSC, mediante o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, desde o ano de 2000, tornando-a campo privilegiado de investigações sobre a relação entre Infância e Escola.

Segundo Quinteiro,

tal projeto encontra-se em desenvolvimento desde 2000, pautado na idéia da *escola como lugar privilegiado da infância*, e nos princípios de *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão, junto a um grupo constituído por 200 crianças, alunos(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como de um outro grupo composto por 25 educadores que atuam do pré-escolar à oitava série, numa escola pública, localizada em Florianópolis/SC. Todas as ações aí desenvolvidas apresentam-se articuladas e estruturadas a partir dos seguintes projetos: o Projeto de Ensino visa contribuir na Formação Inicial do professor e se realiza por meio do Estágio Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como estratégia didático-metodológica veicular os direitos sociais constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA junto às próprias crianças, e ainda discutir as forças que o negam e as formas de lutar, visando a desenvolver sua capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém necessária, articulação entre o ensinar e o brincar no interior da escola. O Projeto de Pesquisa encontra-se vinculado a este e busca conhecer "O que pensam, sentem, dizem e escrevem as crianças" sobre Estado, Sociedade, Infância e Escola. Finalmente, o Projeto de Extensão, caracteriza-se por um Programa de Formação Continuada, e tem como objetivo a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola pautado na promoção dos direitos sociais, mediante participação direta dos

³ A escolha por esta escola não foi aleatória. Deveu-se à participação desta investigadora nos projetos e ações ali desenvolvidos pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, no decorrer dos anos de 2000 e 2001, ainda como estudante de graduação, estagiária de séries iniciais e de Educação Infantil (6ª, 7ª e 8ª fases do Curso de Pedagogia), sob a coordenação da professora Jucirema Quinteiro - MEN/CED. Para diferenciar a escola-campo desta investigação, ao referirmo-nos a ela, o faremos com inicial maiúscula.

sujeitos na construção da tão desejada autonomia da escola. (QUINTEIRO, 2003, p.8)

O tema da *participação da criança na escola* não é novo. Há muito, as Pedagogias de caráter emancipatório reivindicam essa participação. Contudo, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças – CDC, promulgada em 1989, essas idéias parecem ressurgir, revalorizadas, especialmente nos chamados países do Primeiro Mundo.

Em Portugal, temos assistido na última década a um desenvolvimento do paradigma da criança como sujeito de direitos, que nem sempre tem sido linear e congruente e que se perde invariavelmente nas encruzilhadas da protecção e provisão, sendo extremamente complicado encontrar um atalho para a participação. (SOARES, 2002, p.5)

O GEPIE⁴, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola ao qual se vincula esta investigação, participa de um convênio internacional que tem como objetivo⁵

conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as crianças, a relação desses modos com a construção da educação escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória, e a estruturação das políticas públicas promotoras ou inibidoras de uma plena e activa cidadania da infância (Projeto CECCA, p.1).

⁴ Grupo coordenado pela professora Dra. Jucirema Quinteiro, que “busca articular as Ciências Sociais e a Educação e pretende abarcar estudantes e pesquisadores de ambas as áreas. Nasceu em março de 2001 como um grupo de estudos oriundo de uma demanda por parte das alunas de estágio em séries iniciais, da 6ª fase do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo projeto intitula-se ‘Os direitos sociais das crianças como estratégia didático-metodológica de Educação para a infância’, na busca da compreensão de como foi se articulando na história as categorias de Educação, Infância, Modernidade, Escola.” (Plano de Trabalho GEPIE – 2003)

⁵ Trata-se do projeto intitulado “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa – CECCA”, firmado sob a forma de cooperação internacional entre o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho – Portugal, e a Linha Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este convênio se desdobra em três subprojetos⁶, num dos quais o GEPIE se articula com o PIAP – Participação Infantil e Acção Pedagógica, que se caracteriza pela “análise das práticas educativas” de crianças e adultos, articuladas “com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar” (idem). O esforço pauta-se pela necessidade de “compreensão da infância contemporânea, nas suas dimensões sociais, culturais e educacionais”; dedicando-se o PIAP, dentre outros objetivos, a “analisar as intervenções das crianças na construção dos seus quotidianos escolares e conceber processos organizacionais e dispositivos pedagógicos ampliadores da participação infantil e de uma efectiva aplicação dos direitos das crianças” (Projeto CECCA:22).

O debate sobre a participação e os direitos das crianças transita no terreno político; desse modo, defende-se a participação como processo de conscientização: “participa-se na decisão sobre a acção concreta realizada na escola como expressão do direito de contribuir para a construção do espaço público” (Projeto CECCA:22).

Quinteiro (2000), em sua tese de doutorado, realiza ampla investigação acerca da literatura sobre a relação Educação, Infância e Escola, identificando que são raras as áreas de conhecimento que mantêm tradição e regularidade nos estudos sobre a criança. A Psicologia do Desenvolvimento constitui exceção, mas seu foco não está centrado no aluno do Ensino Fundamental, nem na relação entre infância e escola. Dessa forma, diz Quinteiro, “[...] pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e

⁶ São eles: PIAP (Participação Infantil e Acção Pedagógica); MATO (As Marcas dos Tempos) e POLIE (Políticas para a Infância e a Educação de 0 aos 6anos).

análises dos pesquisadores” (2000, p.25). A criança está subsumida ao aluno na escola pública, o que muitas vezes lhe coloca na condição de ver lhe ser roubado o direito de ser criança.

Mesmo reconhecendo que as Ciências Humanas e Sociais avançaram no sentido do “[...] 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”, Quinteiro afirma que estamos ainda

[...] construindo os “faróis de análises” que permitam 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. (QUINTEIRO, 2000, p.50)

Seu estudo demonstra que intelectuais e pesquisadores da área educacional, há mais de duas décadas, vêm produzindo conhecimento a respeito dos determinantes do fracasso escolar, especialmente o registrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela explica que o processo de democratização do ensino no Brasil coloca sobre a criança pobre a responsabilidade pelo fracasso da escola pública.

Durante muito tempo a abordagem da privação cultural serviu para justificar o fracasso escolar à déficit cognitivos e lingüísticos da “criança-pobre”. [...] Tais constatações, por um lado, são fruto 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 referência 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. (QUINTEIRO, 2000, p.3-4)

O autoritarismo docente, ao imputar à criança o lugar social de ser passivo, servil, executor de tarefas fragmentadas e desarticuladas, contribui para a reprodução das relações de mando e submissão, que encontram sustentabilidade na cultura autoritária que impera na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola.

Essas relações conflituosas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem no interior do processo pedagógico da escola não aparecem registradas nos Diários de Classe, tampouco são previstas nos Planos de Ensino, porém são determinantes nas histórias de sucesso ou fracasso atribuídas às crianças.

Para Quinteiro (2000, p.91), “[...] 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”. Esse processo passa também por conceber a “[...] criança como um ser histórico, concreto, determinado pelo contexto das relações sociais de produção da existência humana”, o que exige alterações tanto nas relações de trabalho quanto nas condições objetivas da prática educativa.

Sampaio (1997), na mesma linha, aponta as inadequações da escola para lidar com a aprendizagem dos estudantes, favorecendo o acúmulo de histórias de fracasso num contexto de massificação do ensino. Sua investigação demonstrou que

O currículo, formado por disciplinas estanques cuja programação obedece a uma crescente de pré-requisitos, e a dissociação entre ensino e aprendizagem mostram relações com a organização das séries, aulas, tempos, espaços e toda organização do trabalho escolar. Tal articulação, que se configura num quadro de atendimento próprio das organizações de massa, revela-se fortemente desfavorável ao sucesso dos alunos. (SAMPAIO, 1997, p.5)

O ensino expresso no currículo, estruturado numa rígida relação de pré-requisitos, é concebido pelos professores, que o seguem sem crítica, e pelos seus

elaboradores como um todo indissociável, do qual não parecem fazer parte os alunos. O levantamento do não-saber das crianças não é tomado para alavancar novas aprendizagens, segundo Sampaio o que se perde permanece perdido. Como resultado da cisão entre ensino e aprendizagem, que entende “o ensino como tarefa do professor e a aprendizagem como atribuição do aluno”, a autora identificou que

[...] o ensino não se altera por necessidades de adequação ao processo de aprendizagem, não se flexibiliza para atender a novos problemas, pois simplesmente o ensino não tem problemas, uma vez que equivale apenas a manter a marcha da transmissão dos conteúdos. Só a aprendizagem complica, emperra, não resulta. Compreendendo, então, a aprendizagem como atribuição exclusiva do aluno e apartada do trabalho do professor, torna-se possível entender a separação desses sujeitos envolvidos na mesma atividade, cada um com sua atribuição específica; pode-se ainda apreciar a relevância desses dados, que explicitam a dissociação entre ensino e aprendizagem como um fator de peso para que se entenda a realidade do currículo em ação. (SAMPAIO, 1997, p.64)

Parece mesmo que a atividade docente é dissociada da atividade discente, dando a impressão de que há um grupo de professores desenvolvendo seu trabalho e um grupo de crianças que seguem os dias cumprindo rotinas, quase como autômatas. Em vários momentos, um grupo e outro são flagrados tendo por único objetivo defender-se um do outro. Para tanto, basta observarmos as conversas oriundas dos Conselhos de Classe, tanto por parte dos professores como dos estudantes. Essa instância parece ter se transformado em espaço de desabafo e acusações, e não mais de avaliação do processo pedagógico.

Mediante a análise dos documentos que recolheu em sua investigação, Sampaio (1997) pôde verificar que a formatação do ensino, marcada pela exposição, exercitação e memorização, é uma proposta contra os alunos e fundamentada numa segura previsão de fracasso. Apesar do modelo que coloca o professor no papel

daquele que “explica, treina e avalia”, é esperado do aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas não trabalhadas, como a “ampliação da mente”, ou a emergência de uma “visão crítica”. Os professores esperam que, com a acumulação de informações, os alunos cresçam do mesmo modo como o corpo também cresce com a ingestão de alimentos e exercícios adequados. Concebem a educação ou a aprendizagem como resultado de um processo “natural” de desenvolvimento.

A autora indica que

[...] a acentuada mudança na composição de clientela, que caracterizou a escola nas duas últimas décadas, associou-se, portanto, ao atendimento que acabou se instalando nas escolas. Pode-se perceber, pelos dados deste estudo, que os alunos constituem uma clientela desconhecida, recebendo um atendimento de massa, que organiza a multidão, despersonaliza as relações e distribui o mínimo necessário para justificar a instituição, confirmando o despreparo e a inferioridade dessa parcela da população. (SAMPAIO, 1997, p.166)

Por fim, a autora tece relevante consideração sobre o estudo da escola ao afirmar que a sala de aula está numa dimensão preservada; deve ser priorizada em estudos, pesquisas e intervenção como núcleo para lograr uma escolarização menos comprometida com a injustiça. Referido estudo não pode se limitar às possibilidades de um pesquisador que, além de trabalhar isoladamente, está comprometido pelas restrições dos “prazos acadêmicos”. Conclui Sampaio que deve ser assumido como programa de pesquisa de equipes que reúnam estudiosos de várias áreas da Educação.

Pinto (1997) defende que o foco do estudo sobre a infância deve estar nas suas dimensões sociais, isto é, no “[...] conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade” (p.34). Segundo o autor, a infância precisa ser

estudada considerando-se a “voz” das crianças, o que nos permitirá descortinar uma outra realidade social, emergente das interpretações infantis. Conforme explica,

O processo de valorização da infância e os estudos do processo de desenvolvimento e de socialização das crianças conheceram, a partir do século passado, desenvolvimentos qualitativos a que não é alheio, certamente, o novo quadro de problemas sociais originados pela industrialização e o movimento social pelos ‘direitos da criança’, que começa a manifestar-se já desde o século XVIII, mas que acabará por ver as suas preocupações traduzidas em legislação apenas no século XIX e sobretudo no século XX. Esse movimento exprime, ao fim e ao cabo, uma nova sensibilidade e uma nova atitude que procura valorizar a ‘voz’ e a expressão das crianças. (PINTO, 1997, p. 49-50)

Sabemos que os trabalhadores da escola se encontram precarizados em sua condição de trabalho e pouco conhecem sobre a criança que está no aluno. Suas estratégias poucas vezes conseguem atrair com sucesso a criança para a aprendizagem. Não raro são os casos em que acabam por “culpar” as crianças pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, sem levar em conta as contradições da estrutura social na qual estão inseridos. A formação acadêmica dos professores é limitada, dificultando a análise de questões complexas do campo da Educação.

A comunidade usuária da escola pública também enfrenta sérias dificuldades. Cresce o arrocho salarial, o desemprego, a violência urbana, a precarização da saúde pública. Aumenta a insegurança das famílias e pioram as condições de vida das crianças.

Paradoxalmente, o mesmo Estado que é responsável pelas políticas públicas que determinam o quadro acima, também é o promotor de normas e legislações que visam a ampliação da participação social. Destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam em seus textos a relevância da participação dos usuários da escola em seus processos internos, em especial a elaboração de diretrizes pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (PCN/MEC, 2001:9)

A legislação educacional também garante a participação no processo de elaboração pedagógica tanto aos docentes como à comunidade.

Segundo o Artigo 14º da LDB 9394/96:

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Por “participação da comunidade” estamos entendendo também a “participação da criança”, uma vez que ela não só faz parte da comunidade escolar, como é a própria razão de existir da escola. Mas, como bem acentua Pinto, “a realidade social não se transforma por efeito simples de publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social” (1997:18).

É consenso entre vários pesquisadores, professores e gestores que a escola precisa de mudanças significativas e urgentes na sua organização, estrutura e no

funcionamento a fim de que efetivamente respeite a criança como um sujeito de direitos e realize seu papel histórico de universalização do saber sistematizado, formando as novas gerações para a apropriação crítica dos problemas de seu tempo.

A escola, de acordo com Paro (1999), é o local onde se dá a educação sistematizada, sendo assim, ela participa da divisão social do trabalho, com o objetivo de suprir a necessidade que todo indivíduo tem de se apropriar de elementos culturais para viver na sociedade a que pertence. Segundo o autor,

[...] a própria Constituição Federal reconhece a imprescindibilidade de um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania, ao estabelecer o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade. (PARO, 1999, p.110)

Sendo a escola uma agência responsável por colocar as novas gerações em relação com o conhecimento elaborado, é sua obrigação primeira estar disponível a todos os seres humanos, indistintamente. A escola, pois, pode cumprir um papel essencial na instrumentalização das camadas marginalizadas da sociedade, no processo de transformação da sua condição social.

Trata-se de reafirmar o que disse Saviani sobre a relação entre o domínio da cultura e a intervenção na realidade:

Os conteúdos são fundamentais, e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (SAVIANI, 2001, p.55)

O conjunto dessas questões nos instiga a conhecer a fundo as imbricadas articulações entre educação, sociedade, infância, escola e participação da criança. Nos coloca na busca de uma compreensão mais aprofundada da relação entre *infância e escola*, que passa certamente por conhecer a criança que está no aluno da escola pública. Este caminho pode nos levar a “entrever brechas através das quais pode ser desencadeado um processo que venha atenuar um pouco esse gosto amargo da escola” (SAMPAIO, 1997).

Metodologia da pesquisa

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a cansaça para galgá-los por veredas abruptas. (K. Marx)

Na primeira etapa desta pesquisa, a observação participante na Escola foi a metodologia central utilizada na recolha dos dados acerca dos condicionantes da participação política e pedagógica da criança, aluna do Ensino Fundamental. Foram acompanhados, nos anos de 2001 e 2002, os encontros do Programa de Formação Continuada (PFC), as Paradas Pedagógicas (PP), nos quais ocorriam os debates e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e também os encontros específicos com as professoras participantes do estágio-docência, além de diferentes atividades desenvolvidas.

No ano de 2003, segundo momento desta pesquisa, além da observação participante no interior da sala de aula, realizamos “entrevistas”⁷ com as crianças,

⁷ Trazemos aqui a expressão “entrevista” destacada entre aspas, para marcar nosso reconhecimento de que tal recurso metodológico no campo de pesquisa com criança é ainda um instrumento em construção. A “entrevista” com estas crianças seguiu um Roteiro (Anexo 3) previamente estipulado,

com o objetivo de colher seus testemunhos sobre como concebem a sua participação na escola.

O levantamento bibliográfico desenvolvido acerca dos conceitos centrais deste trabalho - *infância, escola e participação da criança* – possibilitou-nos perceber que a produção sobre a infância é ampla e vasta, ainda que, em grande medida, trate de uma criança abstrata. Sobre a participação da criança na escola, foi raro o material que abordava diretamente o tema, sendo necessário “escavá-lo” mediante fragmentos de diferentes abordagens, particularmente sobre os temas democracia participativa, gestão democrática, participação social, participação popular e participação política. No entanto, nesses materiais, a criança ficou subsumida. No campo da Pedagogia, na defesa da educação ativa e no movimento escolanovista, encontramos estudos centrados na criança, mesmo que voltados apenas ao seu desenvolvimento biológico e psicológico. Encontramos um contraponto ao ideário escolanovista nos escritos socialistas, sobre uma Pedagogia voltada para a formação do homem novo. O entendimento dessas idéias pedagógicas, bem como seu movimento e desenvolvimento histórico, é essencial para compreender a formação do pensamento pedagógico brasileiro e a herança recebida acerca de concepções de participação na escola⁸.

Procedemos inicialmente a um estudo exploratório do tema “participação da criança na escola”, a partir de consultas a títulos de livros, artigos de revistas afins e resumos de teses e dissertações. Como será possível ao leitor conferir no Listão

mas tomou caminhos diferentes de acordo com o grupo de crianças presentes, caracterizando-se mais como uma *conversa* estruturada sobre o assunto.

⁸ O termo participação toma diferentes acepções em relação ao contexto em que se insere. O simples envolvimento da criança nas tarefas escolares não dá conta de promover a formação da consciência crítica. Ao defender a participação da criança na escola, queremos ressaltar seu caráter de ação voluntária, envolvimento com consentimento, num projeto de educação para a emancipação – que, necessariamente, precisa ser encampado pelos adultos, trabalhadores da escola.

Temático⁹, que incluímos em anexo, raro foi o material encontrado que se referia diretamente ao tema.

Acerca dos procedimentos metodológicos para a coleta empírica dos dados, esta investigação se enquadra no que André (1995, p.28) denominou de estudo de caso de tipo etnográfico¹⁰ devido ao “uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. A presente escolha metodológica deve-se ao entendimento de que, ao colocar a ênfase no processo, preocupando-se com a descrição e a indução pela reconstrução dos dados empíricos para a explicação da realidade, a pesquisa do tipo etnográfico permite

documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p.41)

Cabe aqui registrar o alerta feito por André, ao destacar que a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações ou pessoas, nem tampouco à reprodução de suas falas e de seus depoimentos; seu papel é ir além e tentar

⁹ O Listão Temático é uma seleção da bibliografia acumulada no decorrer destes dois anos da pesquisa, a partir das palavras-chaves: Participação, Criança/Infância e Escola. Ele compõe o Anexo 1 deste texto.

¹⁰ Segundo Spradley (1979), *apud* André (1995), “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. [...] Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. (p.19) O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.”(p.28).

reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica.

Sarmento também valoriza o uso da etnografia na pesquisa com a infância, justificando que esse recurso metodológico tem sido particularmente adequado aos estudos da escola porque

[...] a investigação das culturas organizacionais tem encontrado nos estudos de caso uma realização metodológica compatível, designadamente quando se baseia numa orientação etnográfica, por eles se revelarem adequados ao levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de procedimento, nos comportamentos dos actores e nas acções empreendidas nos contextos organizacionais. (SARMENTO, 2000, p.233)

As estratégias de investigação pautam-se por metodologias qualitativas e participativas, destacando-se a “observação participante”, aliada à etnografia, que “visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção” (SARMENTO, 2000, p.247).

Para Ezpeleta e Rockwell (1986, p.32), “a palavra etnografia se refere tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo, como ao produto final da pesquisa: classicamente, uma monografia descritiva”. A “vida cotidiana” é destacada pelas autoras como o âmbito em que se reproduz a existência da sociedade, assegurando-se a continuidade da espécie humana; é nela que os seres humanos se apropriam de usos, práticas e concepções, cada um dos quais síntese de relações sociais construídas no passado e que permitem transcender o âmbito imediato para ligar-se ao movimento social.

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.23)

As autoras alertam que compreender o cotidiano como *momento do movimento social* implica o manejo de grandes categorias sociais, como *classes, Estado, sociedade civil*; mas que também se faz necessária a *construção de novas categorias*, que permitam dar conta da *unicidade da vida cotidiana* no âmbito escolar.

“É impossível encontrar duas escolas iguais”, afirmam.

Cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.58)

Ao apresentarem a escola como um campo em disputa, estas autoras oferecem grande estímulo para o estudo da escola, num contexto tão marcado pelo autoritarismo e pela arbitrariedade, valorizando as possibilidades de transgressão à ordem que se constituem no interior da unidade escolar:

Mesmo assim e sempre emoldurada nas grandes tendências do poder estatal, da dinâmica entre as classes, a pequena história de cada escola, com sua própria trajetória de construção social, filtra e reelabora, de acordo com as práticas mais sedimentadas nela, as tendências dominantes do sistema educacional. O jogo de hierarquias e interações entre estes processos (reprodução, construção e transformação, controle e apropriação, resistência e luta), em sua dimensão cotidiana, implica uma releitura das categorias analíticas gramscianas de sociedade civil e sociedade política, interpretadas como formas de relação historicamente

construídas e ambas presentes na escola. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.74)

Enxergando a escola como um campo privilegiado no processo de formação de uma consciência emancipatória, podemos voltar nosso *olhar* para as crianças na escola, compartilhando a seguinte defesa:

[...] de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências. (SOARES, 2002, p.8)

Para balizar nosso estudo, pautamo-nos no levantamento desenvolvido por Quinteiro (2000) acerca da relação entre Infância e Escola, que compôs o Anexo II da sua tese de doutorado, intitulado “Bibliografia Temática”, no qual há uma subdivisão temática preparada para orientar novas investigações relativas a infância, educação e modernidade; à história da educação, da Pedagogia e da escola; à história da infância e condição social da criança; às representações sociais, significação e “falas” de crianças; ao fracasso escolar e ao combate à “cultura da repetência”. Dessa forma, dirigimos o levantamento bibliográfico numa perspectiva mais qualitativa que quantitativa, preocupando-nos com o estudo e a análise dos trabalhos selecionados e buscando, ao mesmo tempo, um embasamento teórico e metodológico para o tratamento desta investigação.

A apresentação dos resultados da pesquisa tomou a forma, neste texto, de quatro capítulos que pretendem oferecer um panorama do debate sobre a *participação da criança na escola*, no que nos foi possível perceber e articular no tempo desta pesquisa.

No Capítulo I, “Pedagogia, criança e participação”, com o objetivo de compreender a historicidade do movimento das idéias no campo da Pedagogia em relação à participação da criança na escola, procedemos a um estudo exploratório do tema. Não é de hoje a preocupação da Pedagogia com o debate sobre a participação, no entanto, será no movimento escolanovista, marcadamente na virada do século XIX para o século XX, que encontraremos as mais elaboradas propostas de valorização e implementação da participação da criança na escola. Essas idéias também exerceram forte influência no ideário pedagógico brasileiro a partir da década de vinte, o que levou alguns Estados da Federação a revisarem suas propostas curriculares.

No Capítulo II, “Política, criança e participação”, centramos nossa atenção no caráter político e conjuntural da participação, no sentido de elucidar alguns elementos do contexto que é preciso ter em foco ao tomar a participação da criança na escola hoje. Os movimentos sociais e trabalhistas de luta por direitos que caracterizaram o período da “abertura democrática” no Brasil, nas décadas de 70 e 80, marcam também a história da democracia na escola. As idéias democráticas agitaram parte expressiva da intelectualidade nacional em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e também em torno da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Nesse âmbito, consolida-se no campo pedagógico, ao menos na letra da lei, um conjunto de direitos sociais dos quais as crianças também são beneficiárias.

O Capítulo III, “A pesquisa com criança na escola: da observação participante ao uso da ‘entrevista’”, traz algumas questões que emergiram do percurso trilhado nesta pesquisa, desde as primeiras observações de caráter participativo com os professores, iniciadas no ano de 2000, até a realização das

“entrevistas” gravadas com as crianças no final de 2003. Seu objetivo é dar a conhecer as condições de recolha das “falas” das crianças, as quais, não podemos esquecer, são gravadas, transcritas e interpretadas pelo pesquisador.

Por fim, no Capítulo IV, “As crianças falam sobre participação na escola”, oferecemos excertos das conversas gravadas junto às 25 crianças, alunas de 1ª a 4ª séries de uma escola pública catarinense, localizada no sul da Ilha de Santa Catarina, sobre a sua condição de ser criança na escola; sobre o que mudariam nesse universo peculiar; sobre como percebem e concebem a participação da criança na escola.

Nas “Considerações finais”, anunciamos a necessidade de avançar na reflexão acerca da defesa da participação da criança na escola com um caráter formativo em sentido amplo, filosófico e pedagógico, a fim de que permita e promova a inserção da criança na cultura, condição de sua emancipação. É preciso lembrar Snyders, quando afirma que “[...] o exercício escolar certamente não basta, mas pode, se outros elementos favoráveis se conjugam a ele, levar a uma reflexão crítica, a uma conscientização”, mas alerta que estamos no apenas início desta conscientização: “sonho ainda é apenas o pressentimento de uma ação possível”. Para o autor, o termo “escola progressista” é ambíguo, no entanto é necessário que assim seja, pois “designa simultaneamente o objectivo dos nossos esforços e o que se pode, a partir de agora, introduzir de progressista na escola” (SNYDERS, 1981, p.393).

CAPÍTULO I

PEDAGOGIA, CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO

A instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para poder ganhá-lo. (J. J. Rousseau)

O conceito de *infância* emerge na Modernidade concomitante ao sentimento de família e também de classe social. Esse momento histórico marca também o surgimento da escola e da Pedagogia.

Segundo Ariès (1981), na velha sociedade, a infância durava apenas o período mais frágil, assim que a criança “[...] adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”. Este era o modo principal de socialização das crianças. Conforme escreve o autor,

[...] a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (ARIÈS, 1981, p.10)

De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação das crianças na vida dos adultos. Dessa forma, “misturadas” aos adultos, as crianças não ocupavam lugar de destaque na sociedade.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156)

No entanto, por volta do final do século XVII, uma “mudança considerável” veio alterar o estado de coisas:

[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (ARIÈS, 1981, p.11)

A descoberta da infância se remete a um período anterior, século XIII; foi sofrendo modificações que podem ser acompanhadas na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. No final do século XVI e durante o século XVII os sinais de seu desenvolvimento se tornaram numerosos e significativos.

Um novo sentimento da infância surgira. A criança tornara-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, por sua ingenuidade, gentileza e graça, ou fonte de irritação por sua imperfeição e incompletude. Um sentimento de “paparicação” e também o seu reverso: o sentimento de “exasperação”.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: “Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional”. [...] “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos.” (ARIÈS, 1981, p.162)

O objetivo de conhecer a criança era o de corrigi-la. Assim agia a psicologia infantil no fim do século XVI e no século XVII: tentava-se penetrar na mentalidade

das crianças para melhor adaptar-lhes os métodos de educação. A preocupação com as crianças embasava-se na religiosidade, pois eram consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo.

Em nome da formatação da educação das crianças, regras de disciplina foram estabelecidas, provocando um movimento de enquadramento da educação, dando o desfecho à evolução que conduziu a antiga escola medieval ao colégio moderno. O colégio tornou-se uma instituição não só de ensino, mas de “vigilância e enquadramento da juventude”.

Nesta mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou o seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares, como veremos mais adiante. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. (ARIÈS, 1981, p.171)

A entrada da educação escolar passou a interferir nas idades da infância. A idade de 5-6 anos, quando a criança deixava sua mãe ou ama, até meados do século XVII, era considerada o término da primeira infância; aos sete anos, ela podia entrar para o colégio. Mais tarde, a idade escolar da entrada para as classes de Gramática foi retardada para os 9-10 anos. Assim, separou-se uma primeira infância, que durava até 9-10 anos, e uma infância escolar, que começava nessa idade.

O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola. (ARIÈS, 1981, p.232)

Trabalhando em consonância, família e escola retiraram a criança da sociedade dos adultos.

A infância foi confinada pela escola, que, com o seu regime disciplinar cada vez mais rigoroso, culminou nos séculos XVIII e XIX no enclausuramento do internato.

Surgem paralelamente duas idéias: a noção da fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres. Esses sentimentos não poderiam emergir na antiga escola medieval, pois, conforme anuncia Ariès o mestre não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula. Também foi num meio social específico que esses sentimentos se desenvolveram, ou seja, entre os burgueses esclarecidos.

Nessas casas grandes, nem palácios, nem sempre *hôtels* ou mansões, casas rurais ou casas urbanas ocupando apenas um andar de um imóvel, encontramos o meio cultural do sentimento da infância e da família. Foi nelas que recolhemos todas as observações que constituem a matéria deste livro. A primeira família moderna foi a família desses homens ricos e importantes. É ela que vemos representada na rica iconografia familiar de meados do século XVII, nas gravuras de Abraham Bosse, nos retratos de Philippe de Champaigne, e nas cenas dos pintores holandeses. Foi para ela que os moralistas educadores escreveram seus tratados e que os colégios se multiplicaram. (ARIÈS, 1981, p.258)

A burguesia, classe em ascensão naquele período, tomara um rumo cada vez maior de afastamento do coletivo social, fechando-se entre suas próprias famílias: a burguesia não suportou mais a pressão da multidão e o contato com o povo. Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, num meio homogêneo, em habitações previstas para a intimidade e protegidas contra a contaminação popular. Por um período, as crianças da burguesia conviveram nas escolas com as crianças do povo, mas também essa cisão se deu a partir do século XVIII, quando as famílias burguesas retiraram suas crianças daquilo que se tornaria

um “sistema de ensino primário popular” para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios.

Franco Cambi (1999), ao realizar seu estudo histórico sobre o movimento das idéias no campo da Pedagogia, aponta que as transformações ocorridas na época moderna anunciam boa parte das mudanças no contexto da educação que se deram em resposta a um novo modelo social demandado pelo arranjo econômico capitalista.

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. Mas mudam também os meios educativos: 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 ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna... (CAMBI, 1999, p.198)

Era difundido o dever das autoridades municipais de instruir e manter as instituições escolares pela convicção de que elas se configuravam verdadeiros e legítimos recursos para toda a comunidade: “[...] a formação de cidadãos cultos e respeitadores da lei favorece a paz social e uma grande economia de dinheiro” (CAMBI, 1999, p.199).

Em relação à família e à escola, Cambi concorda com Ariès, reconhecendo que, na Modernidade, essas duas instituições educativas sofreram uma profunda redefinição e reorganização: se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. O desenvolvimento expressivo dos conhecimentos, aliado à ação conjunta da política e da economia – cujo objetivo primeiro, devido ao surgimento

das indústrias, era o aumento da produção via adoção de novas técnicas em diversos setores da atividade humana –, fez-se acompanhar de um conseqüente aprimoramento das formas de transmissão de tais conhecimentos.

É no interior desse contexto que o autor demarca uma mudança de qualidade na conformação da Pedagogia¹: com o advento da Modernidade nasce também a Pedagogia como ciência, como “saber da formação humana”. Os autores, inovadores para a época, propagavam uma educação que “não se feche na cultura da palavra e do pensamento”. Era em “contato com a matéria”, “em vista da sua participação nas atividades do mundo”, que se deveria formar o homem.

Depois de Bacon, depois de Locke, depois de Rousseau, a Pedagogia também reconhece seu próprio estatuto de ciência (ainda que particular: avaliativa e prospectiva, emaranhada com a filosofia de maneira inseparável) e tende a definir-se como tal, tanto no nível técnico (na escola, na didática: pense-se em Comenius), como no plano teórico. (CAMBI, 1999:215)

Cambi apresenta diferentes autores, que escreveram em diferentes contextos históricos e geográficos, e que foram deixando legados na história da educação da criança. Alguns deles tecem idéias que articulam-se com o debate acerca da *participação da criança*.

Vittorino (1378) é o educador mais significativo do Renascimento devido às suas idéias que interpretaram de maneira coerente e profunda as duas grandes descobertas de seu tempo: a renovação cultural operada, através de uma leitura histórico-filológica dos clássicos, e a autonomia e a especificidade da vida infantil, “caracterizada pela espontaneidade e pelo instinto do jogo”. Vittorino defendeu uma formação essencialmente individual.

¹ Longe de querer adentrar pela polêmica existente sobre se a Pedagogia é ou não uma ciência, interessa aqui ressaltar seu marco de mudança de *status*, apresentado por Cambi.

O ensino deve saber levar em conta as várias características e interesses dos alunos e, ainda, suas necessidades de recreação e distração. [...] Cada ensino é desenvolvido “com toda a afabilidade”, de modo a respeitar o caráter lúdico da infância e despertar o interesse das crianças. (CAMBI, 1999, p.238)

Leon Battista Alberti (1404-1472) demonstrou grande atenção pela infância, condenando o hábito de bater e espancar as crianças, acusando os adultos de descarregarem sobre elas seus “desgostos e ressentimentos”.

O homem a ser educado que Alberti tem em mira não é o senhor fidalgo, mas o burguês da nova civilização que na atividade e no trabalho encontra os motivos da própria afirmação: um homem ativo, “nascido não para apodrecer inerte, mas para ser ativo”, “nascido para ser feliz e para usufruir as coisas”. Por isso, junto com as *humanae litterae* (motivo recorrente da Pedagogia humanista), necessárias para conquistar honra e prestígio e para participar concretamente da vida política... (CAMBI, 1999, p.232)

Ele ressalta também a importância do exercício físico, que “[...] tem muito proveito: a natureza se vivifica, os nervos se habitam ao cansaço, fortifica-se cada membro, afina-se o sangue, as carnes tornam-se mais firmes, o espírito está sempre pronto e alegre” (CAMBI, 1999, p.232).

O humanismo empreende importante transformação educativa e pedagógica, que ativará o processo que, durante três séculos, influenciará profundamente a Pedagogia moderna: colocando no centro o homem e os *studia humanitatis*, imprimindo à Pedagogia um sentido mais laico e civil, indicando um “eixo cultural” para as escolas e para a formação. Nesse período a frequência escolar era limitada a “uma ou duas horas por dia”, e o tempo restante dedicado “a trabalhar em casa, a aprender um ofício, a fazer tudo o que se espera deles”, assim “estudo e trabalho caminham lado a lado”. Cambi destaca que, hoje, podemos conhecer as contradições

da Modernidade, percebendo que aquele moderno ainda está incompleto, e que, para o presente, ele permanece em parte como uma tarefa. A Pedagogia moderna ainda se entranha em torno da oposição entre emancipação e conformação, que constituiu sua trajetória, fixou sua identidade e anima o fluxo dos fenômenos educativos e das elaborações pedagógicas.

Muitos dos mitos que a Modernidade construiu para combater os mitos da sociedade antiga, como os do Estado, do Poder e do Dinheiro, o da Razão e o do Progresso ou o mito da Revolução, o do Trabalho e o da Infância acompanhado do mito do Bom Selvagem, de acordo com Cambi, perduram até nossos dias, nutrindo princípios normativos do processo de formação do indivíduo. O processo de laicização da Pedagogia deu-se na esteira das fortes mudanças da ciência moderna, cuja grande inovação foi o desenvolvimento do método científico, com conseqüências profundas e duradouras.

Durante todo o século, filósofos e cientistas estarão em busca do método do saber, que terá um papel de fundação rigorosa da ciência e de aprendizagem universal – aberto a todos – deste saber inovador. [...] Através da ciência moderna foram se constituindo, então, uma nova teoria da mente, uma mudança – profunda – também no âmbito da Pedagogia/educação. (CAMBI, 1999, p.301)

Em oposição ao racionalismo tão difundido na época, no final do século XVII e início do século XVIII, dois modelos pedagógicos (mas também culturais e educativo-escolares) vão tomando corpo: o empirismo (Locke) e o historicismo (Vico) virão elaborar dois modelos pedagógicos que terão grande futuro e, embora contrapondo-se, alimentarão o debate e o desenvolvimento da Pedagogia. Locke ousou levantar bandeiras, em relação à educação das crianças, que provocaram muitas polêmicas. Para ele,

As crianças sabem raciocinar desde quando começam a falar e, se bem observei, gostam de ser tratadas como criaturas racionais, muito antes do que se imagina; esta é uma ambição que deve ser cultivada nelas, para tornar-se, tanto quanto possível, o instrumento mais válido de sua educação. (*Apud* CAMBI, 1999, p.319)

No *curriculum* elaborado por Locke, é constante o “apelo à curiosidade e à atividade das crianças” e também o cuidado ao que ele chamou de “instinto de jogo”. Expressa a preocupação com o interesse das crianças, alertando que a instrução deve estar relacionada ao que move as necessidades concretas delas. Tais necessidades são predominantemente físicas e motoras e de modo algum abstratamente intelectuais.

Nota-se aí uma crítica à escola clássica. No seu programa de ensino para iniciar a criança na escola, ele propõe que se deve partir da leitura e da escrita ensinadas, “jogando com dados ou outros brinquedos”, e do contato com “livros simples e agradáveis, como *As fábulas de Esopo* e algumas passagens da Bíblia”; depois, poderia se passar ao desenho e à esfenografia.

Assim, surgem de forma mais orgânica propostas pedagógicas alternativas ao ensino monástico, ligado a valores que se queria ultrapassar na nova sociedade, moderna, que estava ainda por se construir.

Uma proposta na qual a conexão entre educação e participação concreta na vida social, o privilégio dado aos conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, a ligação desta última com a experiência real dos educandos, a atenção para a formação ético-intelectual de um caráter livre e autônomo falam agora de um mundo e de valores que são o mundo e os valores da época propriamente moderna. (CAMBI, 1999, p.321)

As descobertas da Psicologia, que vinham afirmando a diversidade da psique infantil em relação à adulta, e o movimento de emancipação de amplas

massas populares nas sociedades ocidentais foram a base dessa consciência educativa inovadora, os quais, segundo Cambi (1999, p.514), “[...] também vinham inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista.”

O recurso à atividade da criança pode ser tomado como a característica comum e dominante das “escolas novas”, que tiveram difusão predominantemente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos.

Para os renovadores, a infância era uma “[...] idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança” (CAMBI, 1999, p.515); desse modo, para atender a essas novas demandas a vida da escola viria a sofrer profundas mudanças.

A nova escola precisa ser

[...] se possível, afastada do ambiente artificial e constritivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando deste modo a natureza ‘global’ da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática.” (CAMBI, 1999, p.515)

Cambi apresenta John Dewey como o maior pedagogo do século XX: “o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia”, e anuncia seu pensamento sobre a escola, em que esta, não deve apenas “adequar-se às transformações ocorridas no âmbito social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo de democracia”, oferecendo aos indivíduos a “capacidade de participar como protagonistas da vida social”.

À escola, portanto, é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade, de torna-la cada vez menos repressiva e autoritária e de desenvolver os momentos de participação e de colaboração. (CAMBI, 1999, p.551)

1.1 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA SOB O PRISMA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NOVA

Do ponto de vista das teorias da Educação, da Pedagogia e da História da Infância, percebemos que a idéia de que o indivíduo se desenvolve pela sua participação no mundo histórico e social aparece em momentos distintos e com defensores de divergentes correntes teóricas. Entretanto, parece que vem se solidificando em nosso ideário pedagógico.

Nas palavras de Suchodolski:

A liberdade do indivíduo consiste no seu direito ao desenvolvimento; contudo, como o homem é um ser social, o desenvolvimento do indivíduo em direção ao humano deve ser concebido como desenvolvimento da participação social. O grau de liberdade identifica-se ao grau desta participação. Mas aqui surgiam novas dificuldades: que é a participação social? Será a pertença a um grupo social ou a uma cultura? Ao analisar estes problemas apercebemo-nos de que não eram inéditos mas que constituíam simplesmente uma forma diferente das dificuldades que minavam a teoria da educação nova. (1984, p.105)

Segundo Suchodolski (1984), o movimento da Escola Nova insere-se na disputa entre a *Pedagogia da essência* e a *Pedagogia da existência*. Para o autor, o movimento procurou exprimir, através de numerosos estudos, a consistência dos caracteres específicos da visão do mundo e da imaginação infantis, dos sentimentos da criança e da sua atividade, bem como afirmar que “a criança não é o objeto da educação, mas, com mais propriedade, o seu sujeito”.

Atribuiu-se uma decisiva importância à actividade da criança, às suas necessidades, e a tudo o que a interessa: à sua curiosidade e a sua sensibilidade, factores fundamentais do seu desenvolvimento mental e moral. [...] Pelo facto de se realçar a importância da actividade infantil passou-se a atribuir grande valor a tudo o que desperta e desenvolve essa actividade. [...] Os educadores deviam concentrar a sua atenção e os seus esforços em ocupações tais como trabalhos manuais, desenhos, jogos, excursões e teatros de

fantoches, pois não resta dúvida de que com estes processos se obterá seguramente a colaboração das crianças. [...] É por esta razão que a dança, o desenho, o canto e a palavra se tornam elementos fundamentais da educação e instrução. (SUCHODOLSKI, 1984, p.84-85)

Na compreensão do autor, o ideal seria a superação do dilema entre a Pedagogia da existência e a da essência, mas ele reconhece que isso só se dará com a elevação da vida quotidiana acima do nível que temos hoje. Defende uma formação social voltada para o futuro, em que “[...] cada profissão será revestida de carácter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável da democracia”, e diz, ainda, que “no domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida quotidiana e concreta do homem” (SUCHODOLSKI, 1984, p.122).

Snyders (1974) faz uma análise crítica dos pressupostos da renovação educacional quando postos numa relação de incongruência com a chamada escola tradicional. Para ele,

[...] com efeito, vimos que a educação tradicional se definia acima de tudo pela posição em face dos modelos – e tentávamos compreender por que razão nunca chegava a dar vida a esses mesmos modelos. Daí a hipertrofia da noção de exercício e qualquer coisa de infinitamente lasso e morno que perpassa nesta escola. A educação nova propõe atitudes sedutoras, e em si mesmas fecundas, de participação, de iniciativa, de actividade. Mas chegámos à conclusão que deformava, falseava essas mesmas atitudes, ao pretender fazê-las suprir a função dos modelos. Perdem assim consistência e voltam-se contra o seu próprio desígnio. (SNYDERS, 1974:161)

O estudioso reconhece os avanços instaurados com o advento da Escola Nova, dentre eles o aspecto da participação, alegando que “todavia é essencial que o conjunto dos alunos participe nas decisões tomadas, que a condução da aula seja

também obra sua e não pura e simples decisão dum professor” (SNYDERS, 1974, p.158); mas alerta que existem equívocos graves nas premissas aí subjacentes.

Ao reduzirem drasticamente as possibilidades de contribuição do adulto junto à criança, pois este nada tem a oferecer como modelo válido à criança, uma vez que esse mesmo mundo adulto seguiu um caminho inteiramente errado e “avança para a perdição”, os renovadores impedem as crianças de se beneficiarem do acúmulo de conhecimentos que a humanidade produziu.

Na medida em que a escola não é confrontação com as obras dos bons autores, vai reduzir-se ao quotidiano um pouco sistematizado. Isto significa que não irá elevar a criança acima das rotinas, dos preconceitos, não lhe fornecerá elementos para quebrar o conformismo com as idéias recebidas e os comportamentos consagrados. (SNYDERS, 1974, p.138)

Pelo contrário, enfatizam os renovadores que a criança é o receptáculo de qualidades duma tal excelência que se bastam a si mesmas. A formação para a democracia, que figura “em primeiro plano nos ideais da educação nova”, junto com o “desenvolvimento dos sentimentos comunitários”, estaria assegurada pela simples organização de um trabalho mais ativo, como

[...] a marcenaria, a forja, a tecelagem, a costura, para que a atmosfera se transformasse radicalmente. Este tipo de trabalho segregaria, por assim dizer, a entreatuda e a solidariedade. [...] Ao ler certas análises de Piaget, bastaria que as crianças brincassem umas com as outras para que a democracia se instaurasse entre elas (p.127). Do mesmo modo a “democracia” evocada por Piaget não lhe atribui consideração de espécie alguma, satisfeita consigo mesma, uma vez que os pontos de vista possam ter sido confrontados. (SNYDERS, 1974, p.131)

Acerca do papel do professor, a “posição oficial” da Escola Nova, representada por Claparède e Montessori, é de que o professor “[...] age sobre o

meio, prepara e dispõe o meio – não tem que agir sobre a criança, que conduzi-la”; ao contrário, não só os grupos escolhem o trabalho, mas a ordem pela qual vão executá-lo... “O professor só terá que seguir a actividade dos alunos, ser a testemunha da sua actuação” (SNYDERS, 1974:125).

Gramsci, nas décadas de 20/30, percebe que “[...] as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas” e expressava sua opinião de que devemos tratar as crianças como “[...] seres já racionais e com os quais se fala seriamente mesmo sobre os assuntos mais sérios; isto causa neles uma impressão muito profunda, reforça o carácter, mas especialmente evita que a formação da criança seja deixada ao sabor das impressões do ambiente e à mecânica dos achados fortuitos” (1978, p.182).

Entre os autores contemporâneos, também na linha de crítica à omissão dos adultos na educação das crianças, estão os estudos de Duarte (2000). Ele afirma que a “desvalorização da transmissão do saber objetivo”, que se verifica “na diluição do papel da escola em transmitir esse saber” e também afeta o papel do professor, descaracterizando-o “como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos”. Essa postura acaba por se constituir “na própria negação do ato de ensinar”; tais proposições, segundo o autor, são o núcleo definidor do lema “aprender a aprender”. Esse ideário está associado ao escolanovista.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. (DUARTE, 2000, p.29-30)

Um grande problema apontado no estudo de Duarte sobre as atuais condições da escola é a confusão conceitual que perpassa a atividade do professor. O

autor reconhece que isso se deve também à própria “crise cultural da sociedade atual” transposta ao terreno educacional, traduzindo-se aí no “esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”. Para Duarte (2000, p.24), há uma tendência no campo pedagógico brasileiro que força a incorporação da teoria de Vigotski ao discurso pedagógico defensor do lema “aprender a aprender”, fundamentado em concepções naturalizantes do ser humano no campo da Psicologia Educacional.

Desse modo, compreender as idéias que inspiraram o movimento da Escola Nova torna-se imprescindível no processo de compreensão da própria constituição do pensamento pedagógico brasileiro. Também é preciso observar outros matizes que exerceram e exercem influência, como é o caso do contraponto oferecido ao ideário escolanovista por alguns autores socialistas.

1.2 UM CONTRAPONTO À ESCOLA NOVA: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA

Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e a cebolinha mais que a flores. Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa, ou se ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade. (Gramsci)

Os sentimentos ambíguos demonstrados pelos adultos em relação à criança traduzem-se também no campo da educação escolar. A Pedagogia vem, no decorrer de sua história, dividindo-se entre seu poder de “conformar” ou de “emancipar”.

Gramsci (2001, p.51) defende a intervenção e o controle do adulto em relação à educação da criança, pois o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, diz o autor, como um *tirocínio particular próprio*, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A criança deve se cansar somente o indispensável, e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico.

Na constituição da nova sociedade - empreitada nada simples -, muitas dificuldades precisarão ser enfrentadas. Nessas situações é possível o desejo de sucumbir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Afirma Gramsci que, se quisermos criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1991, p.12)

Gramsci (2001) também faz a defesa da escola, vendo-a como um campo de disputa da hegemonia. A escola contribuiria para a formação de um pensamento orgânico, oriundo das classes subalternas.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele

modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2001, p.42-43)

Gramsci apresenta sua proposta da Escola Unitária para a superação da crise da escola, a qual, inicialmente, seria capaz de nutrir os estudantes de uma “[...] cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (2001, p.33). Para ele, o termo “humanismo” precisa ser entendido em sentido amplo: deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Em sua concepção, essa proposta exige que o Estado assuma

[...] as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. [...] O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor... (GRAMSCI, 2001, p.36)

Nos três ou quatro anos iniciais da escola, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” (ler, escrever, fazer contas, Geografia, História), deveria ser desenvolvido um ensino relativo aos “direitos e deveres”. As primeiras noções do Estado e da sociedade são elementos primordiais de uma nova concepção do mundo

porque põe em luta contra as concepções folclóricas que são determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais (GRAMSCI, 2001, p.37).

Gramsci defende o ensino de práticas democratizantes no interior da escola na instauração de uma outra cultura: a dos subalternos. Trata-se, diz ele, de não apenas fazer individualmente descobertas “originais”, mas principalmente “[...] difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1991, p.13).

O trecho a seguir é de uma carta de Gramsci (1978) a sua esposa. Revela aspectos significativos de seu pensamento sobre a educação da criança e oferece questões relevantes para a análise da relação educativa entre adulto e criança.

Tenho observado como de modo geral os “grandes” esquecem-se facilmente de suas impressões infantis, que em certa idade dissolvem-se num complexo de sentimentos, de recordações, de comicidade ou outra deformação qualquer. Assim, esquece-se de que a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de nascida uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda recordadas depois dos primeiros anos, e que irão guiá-la naquele primeiro período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. [...] Mas, do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros da sua família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o que. Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se julga forma latente não é, além do mais, senão o complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que imaginamos. Este modo de conceber a educação como o desenrolar de um fio preexistente teve a sua importância quando se o contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais. (GRAMSCI, 1978, p.145-146)

A preocupação expressa por Gramsci de que a educação deve transitar entre a *coerção* e o *consenso* é de extrema valia para o momento atual em que a espontaneidade é tão valorizada: “vamos curtir o momento em que a criança manifesta interesse!”. E se a criança não se interessar por nada, não haverá ensino? Equívocos acerca do papel do adulto e da criança na relação que estabelecem como professor e aluno na escola são fontes de fortes conflitos. A relação de poder na partilha das decisões do processo de ensino parece ainda estar polarizada: ou “manda” o professor ou “mandam” os alunos.

Makarenko (1985) também fez a crítica aos “axiomas da Pedagogia” de seu tempo – décadas de 20 e 30 na Rússia. Dizendo-se um prático da educação, e não um teórico, enfrentou muitos embates na defesa da proposta pedagógica que implementou nas colônias de menores infratores que coordenou. Ao posicionar-se decididamente em favor do “direito” que o educador tem de “usar a força e de obrigar”, Makarenko entrara em franco confronto com seus contemporâneos.

“Indignava-me”, dizia ele, “a pessimamente organizada técnica pedagógica” e, expressando sua “repulsa e raiva sobre a ciência pedagógica”, exclamava:

Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que idéias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Nartop, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice. (MAKARENKO, 1985, p.127)

Numa exposição feita sobre disciplina num dos encontros pedagógicos russos, espaços privilegiados para debate sobre a educação do “homem novo”, Makarenko colocou em dúvida as posturas então aceitas por todos de que “a punição

educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na auto-organização e na autodisciplina da criança”. Ao passo que ele externou sua

[...] profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo. Em última análise, eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças. Os meus oponentes me jogavam na cara os axiomas da Pedagogia e ficavam girando somente em volta da “criança”. (MAKARENKO, 1985, p.152-153).

Os “destacamentos” que organizavam e disciplinava as crianças na Colônia Gorki, a mais conhecida das colônias que Makarenko dirigiu, eram mal vistos pela intelectualidade pedagógica da época, uma vez que o que estava em jogo era a educação da nova sociedade, que queria se ver livre dos grilhões da velha sociedade czarista e opressora. Contra os bem sustentados argumentos pedagógicos, ele exibia sua prática com as crianças. As crianças são fortemente atraídas pela capacidade de trabalho do adulto, afirmava. Está equivocada a “[...] convicção intelectualizada de que as crianças só podem amar e apreciar quem se relaciona com elas amorosamente, quem as trata com carinho”; ao contrário, sua observação fazia-lhe crer que são os “[...] conhecimentos nítidos e seguros, capacidade, arte, mãos de ouro, poucas palavras e total ausência de pose, disposição constante para o trabalho – eis o que mais atrai as crianças” (MAKARENKO, 1985, p.225).

Convicto da necessidade do coletivo, tudo o mais na educação deveria convergir nessa direção. A postura dos professores na colônia era associada à figura de um “comandante”, cuja “autoridade absoluta” e “responsabilidade concentrada” deveriam servir de modelo às crianças.

Também insistia para que um dentre os colonistas respondesse pela disciplina, pelo instrumental, pelo serviço e pela qualidade. Hoje em dia nenhuma pessoa sensata iria contradizer, em sua consciência, esses requisitos, que mesmo naquele tempo só eram contestados, ao que parece, pelos pedagogos. (MAKARENKO, 1985, p.239)

Na atividade coletiva, vendo-se na condição de ter que ajudar e ser ajudada, a criança aprende a valorizar, compreender e a efetivamente compor o coletivo. Os destacamentos consistiam em agrupamentos de crianças, em que uma liderança era escolhida pelos membros constituintes; cada grupo responsabilizava-se por uma atividade de manutenção e funcionamento da colônia. O papel de comandante do destacamento era rotativo entre os membros do grupo, o que possibilitava que cada um pudesse sentir e refletir sobre o lugar ocupado pela liderança. As sanções e punições severas, incluindo a expulsão da colônia, eram decididas em plenárias, nas quais às crianças envolvidas se dava espaço de explicação e retratação diante do coletivo, que iria julgar e encaminhar o desfecho da situação.

Diante das precárias condições vividas pelas crianças nas colônias, o apelo à sua participação na decisão, execução e gestão de atividades era antes uma necessidade material objetiva do que um princípio ou conceito pedagógico a ser defendido.

Para Freinet (1978), educador francês neste mesmo período histórico (décadas de 20 e 30), o problema da disciplina deve ser formulado em outros termos, a saber: a criança que participa numa atividade que a apaixona disciplina-se

automaticamente. Esse autor foi um franco defensor do princípio da educação nova de que se deve “atribuir à criança um papel activo na sua própria educação”, bem como comungou com o seu tempo a defesa dos direitos das crianças.

Acabemos com a opressão. Se não conseguimos fazer melhor, que ao menos procedamos em relação às crianças tal como com os adultos: tratemo-las com o mesmo respeito e a mesma indulgência. [...] A confiança gera confiança e sinceridade. O estado de inferioridade e de subordinação, a que, pelo contrário, a escola reduz a criança, impele-a, como não podia deixar de ser, a defender os seus direitos, a sua actividade e a sua vida e a recorrer, para tanto, à desobediência, à astúcia e à hipocrisia (FREINET, 1978, p.137-138).

A “concepção pedagógica, técnica, intelectual e moral” que formatou a escola pública do período de 1890-1914 está ultrapassada, ela “[...] já não responde hoje ao modo de vida, nem às aspirações de um proletariado que cada vez mais toma consciência do seu papel histórico e humano” (FREINET, 1969, p.19).

Em concordância com os educadores socialistas russos, defendia o trabalho como o “grande princípio”, o motor e a filosofia da Pedagogia popular. Para ele, na escola tradicional a organização escolar, os professores e os alunos deviam limitar-se às exigências da matéria a ensinar e aos programas que definiam esta matéria, “precisando-a e hierarquizando-a”. Já na chamada “escola do futuro”, tudo girará à volta da criança, que é um membro da comunidade.

É a partir das suas necessidades essenciais em função das necessidades da sociedade a que pertence que se concluirá das técnicas manuais e intelectuais a utilizar, da matéria a ensinar, do sistema de aquisição e das modalidades de educação. Trata-se de uma verdadeira correcção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança enfrentar, com o máximo de realização, o seu destino de homem. (FREINET, 1969, p.25)

A educação pelo trabalho deve desenvolver uma cultura que resulte da “[...] actividade laboriosa das próprias crianças, uma ciência filha da experiência, um pensamento constantemente determinado pela própria matéria e pela acção”. Nesse sentido, as oficinas de trabalho, as salas comuns e o auxílio do professor “[...] são as condições inseparáveis de um mesmo todo que é a formação da criança e, para além dela, a formação do homem, do cidadão da nova sociedade popular” (FREINET, 1969, p.74).

A democracia na escola prepara a democracia de amanhã, bem como um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas – e esta é uma meta que se encontra no horizonte da “escola do povo” defendida por Freinet.

No século da democracia, quando todos os países, uns a seguir aos outros, alcançam a sua independência, a escola do povo não pode deixar de ser uma escola democrática que prepare, pelo exemplo e pela acção, a verdadeira democracia. (FREINET, 1969, p.203)

A crítica que fazia à escola de sua época era também uma crítica à sociedade burguesa e ao regime capitalista. Apesar de endossar as críticas à escola tradicional, colocando-se ao lado do “movimento internacional da Educação Nova”, Freinet avaliava que, ao distanciar-se da figura de Ferrière, o movimento passou a constituir-se, a partir de algumas personalidades que faziam parte dele, “[...] num movimento a que podemos chamar *burguês*, porque nascido nos meios abastados, onde não se põem os problemas do materialismo escolar, o que fez com que os problemas essenciais entrassem no domínio da Pedagogia pura” (FREINET, 1978, p.335).

Ao levantar seu reclame em nome da Escola Moderna, e não da “Escola Nova ou métodos activos”, justificava-se alegando que

[...] dizemos Escola Moderna e não Escola Nova, porque insistimos muito menos no aspecto novidade do que no da adaptação às necessidades do nosso século. [...] Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica, não um espetacular apelo à novidade, mas prudência, método, eficiência e uma grande humanidade”. (FREINET, 1977, p.10)

A atividade da criança não era vista por Freinet como “o elemento fundamental de uma Pedagogia válida”, como colocavam os protagonistas do movimento escolanovista. Ele considerava a concentração, a atividade por vezes silenciosa, salutar à formação do trabalhador na sua tarefa inteligente. A atividade não pode ser vista como um “antídoto da passividade tradicional”. Na educação de amanhã, diz Freinet, “[...] procuraremos antes pôr a técnica na formação em profundidade de cada indivíduo, na necessidade de lhe fornecer referências, técnicas de trabalho, princípios, que lhe permitirão apropriar-se, em melhores condições, da cultura que terá que enfrentar” (FREINET, 1977, p.18).

Modernizar o ensino não significa adquirir material novo ou tentar fazer os alunos participarem mais no decurso das lições ou dos exercícios; é imprimir lutas por melhorias na qualidade do ensino. “A superlotação das turmas é a sabotagem da educação. Com 40 ou 50 alunos não há nenhum método válido. O professor defende-se como pode” (FREINET, 1977, p.50).

Segundo Tragtenberg, “[...] muitas pesquisas desenvolvidas em diversos países demonstraram que o excessivo contingente de alunos por classe é uma das maiores fontes de insatisfação dos professores...” (1990, p.45).

Ao tecer uma reflexão sobre as possibilidades da *alegria na escola*, Snyders (1993, p.92) destaca a dimensão da afetividade, tão banalizada na escola, apontando que, apesar das discordâncias, existe uma unidade do intelectual e do afetivo; a criança tem mais chances de melhor aprender o que a cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades. Segundo o autor,

“[...] isso significa que o desejo de compreender e a alegria de conhecer se acham tão profundamente enraizados em nós quanto a necessidade de amar”.

Na escola defendida por ele, haverá “zonas de organização”, nas quais

[...] os alunos exprimirão suas reações, dirão seu ponto de vista, exporão seus próprios problemas; aprenderão pouco a pouco a entrar em acordo, a encontrar procedimentos de trabalho, não recuarão diante das responsabilidades e das iniciativas a serem tomadas, proporão e participarão das decisões. (SNYDERS, 1993, p.109)

O autor destaca, no entanto, que a escola não será a “libertadora”, a redentora da sociedade, já que unicamente a pressão do proletariado pode transformar a escola; a escola avançará na medida em que, no interior da sociedade global, o proletariado atacar a divisão em classes. Se quisermos transformar essa sociedade tão complexa, precisamos de muito conhecimento e “há tarefas pedagógicas que são possíveis e necessárias na sociedade actual: não aguardaremos o dia imediato à revolução para tirar da escola o máximo que ela possa dar” (1981, p.394).

A princípio, afirmamos o nosso acordo com eles; e não será mais uma recapitulação sucinta dos temas que, desde Maio de 1968, têm sido tão largamente divulgados. Os alunos têm um papel a desempenhar, qualquer coisa a dar, não têm simplesmente que receber; são participantes válidos e activos. O ensino é um acto comum do professor e dos alunos. [...] Participação de todos na elaboração do programa, na escolha das matérias e, continuamente, na aplicação do ensino. Para começar, os alunos querem a justificação do que lhes propõem. (SNYDERS, 1978, p.286)

A renovação da pedagogia terá de se dar, antes de qualquer outra coisa, pela renovação dos conteúdos. “Primazia dos conteúdos. É no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias” (SNYDERS, 1978, p.311).

Na realidade e segundo pensamos, é com o esclarecimento do marxismo que se pode ir até ao fim das interrogações

pedagógicas e procurar quais os conteúdos sobre os quais se podem estabelecer, entre professores e alunos, relações de um novo tipo. A partir daí, a tarefa é tomar apoio no movimento da história contemporânea e na actual crise do capitalismo monopolista, que suscita contra ele agrupamentos cada vez mais vastos, para se fundar entre todos os homens de progresso (é propositadamente que a nossa expressão é imprecisa) um acordo sobre o que pode e o que deve ensinar-se na escola. (SNYDERS, 1978, p.364)

1.3 O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NO BRASIL: ALGUNS ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Em 1929, Lourenço Filho lança seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, que, para além de uma *introdução* ao tema, oferece ao leitor o conhecimento de aspectos centrais para a compreensão do que foi o movimento escolanovista do ponto de vista dos métodos educacionais e modelos pedagógicos, segundo seus preconizadores clássicos: Froebel, Pestalozzi, Ferrière, Claparède, Decroly, Montessori, Dewey, Kilpatrick, entre os mais destacados. Percebemos que o referido livro teve forte aceitabilidade à época pelo número de suas reedições e pela efervescência das idéias inovadoras no Brasil da década de vinte.

Deve-se lembrar, para compreensão desses fatos, que isso ocorria ao fim da década dos anos vinte, marcada entre nós por agitações sociais e políticas, e pela indagação de novos recursos de expressão literária, científica e artística, e de outros, relativos à organização do trabalho, inclusive nos serviços públicos. (LOURENÇO Fº, 1969, p.9)

No Brasil, conforme aponta o autor, a renovação refletiu-se no domínio estrito da Didática, em fins do século anterior em alguns colégios particulares mantidos por educadores norte-americanos, pois era justamente no exterior que as

idéias de renovação da educação estavam sendo difundidas a partir de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças.

Já em 1882, no parecer que redigiu sobre o ensino primário, Rui Barbosa refere-se a novos procedimentos experimentados no Colégio Progresso, do Rio de Janeiro. Mais tarde, ensaios similares se desenvolveram na Escola Americana, criada na Capital de São Paulo, e no Colégio “O Piracicabano”, na cidade de Piracicaba, no mesmo Estado. Esses últimos influíram para reformas didáticas de várias escolas públicas daquela capital. (LOURENÇO Fº, 1969, p.175)

Os inovadores experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *Escola Nova*, no sentido de escola diferente das que existissem. Assim, “[...] a expressão *Escola Nova* adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral” (LOURENÇO Fº, 1969, p.21).

A consciência social dos problemas educacionais de cada época materializa-se na escola na sua organização, nas formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações e novos sentidos. Na renovação desejada pelo movimento escolanovista inicialmente não foi logo a consciência de objetivos explícitos que se colocou como problema, mas sim “[...] uma revisão crítica dos *meios* ou recursos tradicionais do ensino, admitindo-se como função geral do processo educativo o desenvolvimento *individual* de capacidades e aptidões” (LOURENÇO Fº, 1969, p.18).

Não só os procedimentos de ensino precisavam adequar-se às capacidades das crianças, mas também a escola precisava adequar-se às novas exigências, derivadas de mudanças da vida social. Um dos efeitos da 1ª Guerra Mundial foi dar “[...] 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 Fº, 1969, p.25).

Era o ressurgimento de “um velho princípio já enunciado por Platão” e “renovado por *von Humboldt*, ao reorganizar o ensino da Prússia, em 1809: ‘O que havemos de pôr dentro do Estado devemos pôr, antes, dentro da escola’” (LOURENÇO Fº, 1969, p.29). A esperança de “purificação da sociedade” mediante a educação das novas gerações estava posta.

Por muito tempo, eminentes mestres norte-americanos esposaram o princípio de nenhuma *doutrinação*, e, em especial, de nenhuma preparação político-social de crianças e jovens, admitindo como exata a idéia de que o livre desenvolvimento deveria levar a formas de melhor convivência numa sadia base democrática; elas regularizariam, pensava-se, não só as relações entre os homens e os grupos de uma mesma pátria, como também as relações gerais entre os povos. Para isso, julgava-se bastante tomar por centro a criança segundo capacidades naturais de desenvolvimento, e organizar a escola como uma instituição purificada, de onde homens também purificados devessem surgir. Em grande parte essa tendência caracterizou toda uma primeira fase da renovação. (LOURENÇO Fº, 1969, p.28)

Em 1929, na Dinamarca, aconteceu a *V Conferência Mundial da Escola Nova*, em que se assinalou as conquistas gerais do movimento de renovação; dentre elas, destaca-se a “[...] conceituação geral da educação como ajustamento da personalidade em face da vida social modificada pela industrialização; e, enfim, proposição de todas as formas educativas no sentido da paz” (LOURENÇO Fº, 1969, p.26).

Segundo anuncia Lourenço, a grande distinção que se pode fazer entre a educação do passado e a educação do presente, considerando-se o ponto de vista social, é que a anterior “atuava no sentido da repetição de um tipo social uniforme”, e a educação renovada, “sem esquecer que há uma base de homogeneização,

indispensável à coesão e à própria normalidade psíquica dos indivíduos, busca desenvolver as capacidades individuais, diferenciá-las e pô-las ao serviço do bem-estar da pessoa e da coletividade” (LOURENÇO Fº, 1969, p.130).

Em 1941, Lourenço visitou o Instituto Cruzeiro, na cidade de mesmo nome, onde verificou que

O seu funcionamento era deveras interessante. [...] As salas de aula eram as sedes das diferentes associações, clubes ou grêmios. Uma associação geral reunia os alunos de todo o estabelecimento, para fins de cultura cívica e, mesmo, participação da administração geral. A atitude dos estudantes era excelente, pelo interesse demonstrado no trabalho, de que participavam com vivo espírito de solidariedade ao seu próprio grupo, e à comunidade geral, representada pelo Instituto. A opinião dos professores era favorável ao sistema. [...] O sistema merece ser mencionado tanto pelo valor da experimentação, como porque parece ter representado a primeira contribuição original de renovação no ensino secundário brasileiro. (LOURENÇO Fº, 1969, p.177-178)

Saber ler, escrever e contar, saber interpretar um desenho, saber decifrar sinais e instruções, eram “técnicas elementares da cultura simbólica”, que todo trabalhador deveria dominar, até mesmo para “defesa da própria vida”. Essa condição exigia “maior participação de todos nos problemas de organização do trabalho e da vida cívica” (LOURENÇO Fº, 1969, p.260).

As reformas no campo da educação decorriam das transformações demandadas pelo processo de industrialização que estava se delineando na sociedade brasileira. Novas demandas sociais, novo processo educacional.

Segundo Jorge Nagle (1974), em seu estudo sobre a *Educação e sociedade na Primeira República*, “[...] a história da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal, na década de vinte, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares” (NAGLE, 1974:191). Para o autor,

uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 1974, p.99)

A crença na possibilidade de “reformular a sociedade pela reforma do homem” alia-se à necessidade que se proclamava no Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, de “exigir outros padrões de relações e de convivências humanas”, para o que

[...] a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. Escolarização, o motor da História – aqui se encontra a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio deste século. A consequência desse estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e freqüentes reformas da escolarização. (NAGLE, 1974, p.100)

Com efeito, escreve Nagle (1974, p.190), tratou-se de “[...] substituir o ideário educacional até então vigente pelos princípios da nova teoria educacional representada pelo escolanovismo”. Eis a nova orientação que, em grande parte, distingue as transformações por que passa a escola no final da Primeira República.

Houve um esforço para criar instituições escolares em que se realizassem os princípios da “atividade investigadora e experimental do aluno”, do respeito pelas “leis do desenvolvimento mental da criança” e do “exercício normal do trabalho em

cooperação”. Daí se origina a noção do “aprender fazendo”, que necessariamente implica mudanças profundas na metodologia educativa.

Esse foi o período em que se marca no ideário pedagógico nacional a idéia de que a criança

[...] não é um troço, mas um estado necessário à formação e ao amadurecimento humano, do que decorrem três princípios: a criança deve ser considerada do ponto-de-vista de seus próprios interesses, os programas devem ser ajustados às características de experiência infantil e os procedimentos didáticos devem ser selecionados de modo a evitar o ensino passivo e receptivo. (NAGLE, 1974, p.252)

No entanto, a análise que Nagle (1974, p.189) faz acerca da efervescência das idéias pedagógicas desse período da história nacional mostra que “[...] o clima cultural que se desenvolveu a partir daquele entusiasmo e daquele otimismo – alimentados pela atuação de jornalistas, intelectuais, homens públicos, educadores, associações de classe, movimentos político-sociais e correntes de idéias” não logrou penetrar “no plano das realizações do poder central”.

Foi nos âmbitos estaduais e municipais que as reformas educacionais incorporaram as idéias, os princípios e valores aventados nas propostas das chamadas “escola ativa”, com especial ênfase para a participação da criança.

Neste estudo, não foi possível abarcar o movimento e as transformações ocorridas no desenvolvimento dessas idéias no decorrer das décadas seguintes até os dias atuais, percebendo de fato seu impacto no trabalho que acontece nas escolas. No próximo capítulo, apresentamos alguns desdobramentos da *gestão democrática* da escola pública aventada na legislação educacional contemporânea. Este ideário pode anunciar possíveis perspectivas para a participação da criança na escola.

CAPÍTULO II

POLÍTICA, CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO

“Duvidar do que é certo e não do que é duvidoso, eis a sabedoria” e eis também a arma soberana contra todo o sistema e doutrinação.
(C. Freinet)

A participação ativa dos trabalhadores da escola na definição da sua proposta pedagógica necessariamente passa por debater sobre as condições sociais da infância na escola pública no contexto das reformas educacionais dos anos noventa, debater sobre as orientações propostas pelos governos federal e estadual nas propostas curriculares que veiculam (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, respectivamente) e, em especial, debater sobre as proposições acerca da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e na gestão democrática da escola pública, com especial ênfase para a participação da criança.

De tão usada, na atualidade, a palavra *participação* corre o risco de ter seu sentido esvaziado antes que sua contribuição fundamental para a democracia seja compreendida e aproveitada. “Mas o que é participar? É *ser* parte, *tomar* parte ou *ter* parte?”. Para Bordenave (1994, p.7), o interesse por participar tem se generalizado nos últimos anos, não só aqui no Brasil, como também no mundo todo. Na sua leitura, é como se a civilização moderna, com seus enormes complexos industriais e empresariais, e com seus meios eletrônicos de comunicação massiva, tivesse levado os homens primeiro a um individualismo massificador e atomizador e, mais tarde, como reação defensiva diante da alienação crescente, levasse-os cada vez mais à participação coletiva.

Em nome do descontentamento geral com a marginalização do povo em relação às decisões de seu interesse, a participação está na ordem do dia. O “entusiasmo pela participação” viria das contribuições positivas que ela oferece; e tal positividade assenta-se na ambigüidade da participação, pois ela “[...] pode se implantar tanto com objetivos de libertação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns” (BORDENAVE, 1994, p.12). A democracia é um estado de participação, e o “vertiginoso crescimento do associativismo nesta década” pode ser um indicativo de que estamos entrando na “*era da participação*”. Bordenave (1994, p.9) também refere-se à escassez de literatura sobre o tema da participação, o que indica o quanto “a participação é um assunto novo e o quanto a nossa sociedade tem sido pouco participativa”.

Ocorre que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde. [...] conclui-se que a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. (BORDENAVE, 1994, p.16)

Os embates políticos enfrentados pelas organizações de trabalhadores na luta por seus direitos, na busca por participação popular, foram fortemente alimentados por valores democráticos; segundo Daros (1999), essa era a característica principal da militância no final dos anos 70. De certa maneira, parece que o próprio movimento em defesa de seus direitos fez com que fossem concebidas práticas mais complexas de participação na concepção e gestão das políticas públicas para a educação.

2.1 A PARTICIPAÇÃO COMO PRESSUPOSTO DA DEMOCRACIA

A democracia é animada por valores mobilizadores, como a *justiça*, a *participação*, a *igualdade perante a lei* e a *construção do bem comum*. Democracia, segundo Sacavino (2000, p.37), é uma categoria, um conceito, um valor que forma parte de um discurso analítico, conceitual, teórico que orienta os processos de construção política. Já a democratização é o processo histórico, social e político através do qual as instituições, as organizações, os grupos, movimentos, etc. concretizam e plasmanam na prática o valor democracia.

A bandeira da “participação na gestão escolar” defendida no interior do debate acerca do processo de democratização do ensino, principalmente pelas associações docentes, levou à luta pela criação dos conselhos de escola e pela eleição de diretor. Essas iniciativas parecem indicar que, “[...] no Brasil da década de 80, inúmeras tentativas foram feitas no sentido de democratizar a elaboração das políticas públicas da educação, como também a gestão da escola brasileira” (DAROS, 1999, p.22).

O estudo de Daros (1999) faz uma análise do movimento docente da rede pública estadual, entre as décadas de 70 e 80, no Estado de Santa Catarina, caracterizando-o da seguinte forma:

O período compreendido entre a segunda metade dos anos 70 até meados da década seguinte foi marcado pela lenta, tensa e difícil transição do regime militar para uma nova etapa de vida democrática. Em todo o país, os diferentes movimentos de intelectuais, cientistas, educadores e trabalhadores em geral tiveram participação ativa e significativa nessa transição. As questões associadas ao processo de reconstrução democrática acabaram permeando a atuação dos movimentos da sociedade civil. (DAROS, 1999, p.9)

O que estava em pauta naquele momento era a defesa de um ensino público de qualidade na Educação Fundamental, pois esse seria um “[...] recurso de instrumentalização das classes trabalhadoras para a participação política”; para tanto, fazia-se necessário “garantir a permanência do aluno numa escola internamente democratizada, num sistema escolar aberto à participação de seus diferentes agentes” (DAROS, 1999, p.13).

Uma outra característica apresentada pela autora para a forte mobilização docente no âmbito dos dirigentes do movimento é o fato de os professores terem participado em seus períodos de estudantes universitários de experiências da política estudantil. Esta circunstância reafirma a hipótese de que a geração de práticas participativas no interior da escola pode oferecer referenciais de relações mais democráticas. A educação pautada nos direitos humanos ocupa lugar de destaque nesse processo. Ao conhecer seus direitos, os estudantes encontram-se melhor instrumentalizados para a participação social.

São diversas as citações apresentadas por Daros, recorrendo à questão da participação, demonstrando o grau de politização e interesse na luta pela democratização da estrutura de poder, incluindo também a defesa da participação das famílias e dos estudantes.

E as várias questões discutidas e analisadas pelo movimento de professores da rede pública de Santa Catarina vão se consolidando em torno da questão da participação, expressa através do desejo de verem concretizadas as seguintes ações:

- elaboração participativa dos planos educacionais;
- criação de entidades estudantis livres;
- indicação de representantes das entidades para os Conselhos Estadual e Federal de Educação;
- eleição direta dos diretores de escolas. (DAROS, 1999, p.90)

Esse quadro de mobilizações e organização dos professores valia-se das discussões e das críticas feitas pelos intelectuais da educação à política educacional e logrou a constituição de um “novo discurso”, que passou a orientar as ações dos professores no sentido de “[...] criar uma nova identidade, através de práticas derivadas da posição de lutar por espaços mais democráticos e de se reconhecer na linguagem nova como atores do cenário político do momento” (DAROS, 1999, p.91). Dessa forma, os professores puderam atribuir um sentido à luta pela participação, buscando intervir não só na elaboração e gestão da política educacional do Estado, mas também na gestão da escola.

O que importa ressaltar é que, na década de 80, o movimento de professores da rede pública ganhou força política para influir nos rumos da política educacional, instituindo-se como sujeito coletivo, participando da correlação de forças que configuravam os mecanismos de poder no cenário político catarinense do momento. (DAROS, 1999:145)

As idéias que agitaram e definiram referida posição do movimento educacional catarinense nesse período da nossa história certamente tiveram seu embrião na experiência de gestão democrática em Lages, interior do Estado de Santa Catarina, na década anterior.

Segundo Quinteiro (1991), já em meados da década de 70, mesmo sob a ditadura Geisel, alguns municípios tentavam implementar formas democráticas de governo, com o intuito de “ir ao povo”, para mobilizá-lo, organizá-lo e “elevar seu grau de consciência política”. Em Lages, antes desse período, escreve a autora, “o próprio verbo reivindicar ainda não havia sido conjugado coletivamente”. No entanto, o final da década de 70 e início da de 80 é reconhecido por parte dos nossos intelectuais como marcado pela “emergência das ‘classes populares’, e, portanto, de uma sociedade civil em movimento” (QUINTEIRO, 1991, p.27).

Tomando como foco de estudo a experiência de Administração Participativa do Governo Dirceu Carneiro, a autora analisa as idéias políticas e pedagógicas que se expressaram no lema: “Lages: a força do povo”, bem como destaca o caráter participativo, expresso inclusive nos princípios que norteavam as ações dessa gestão. Até então, a população somente havia participado da política na campanha eleitoral, pelo voto.

Se os movimentos sociais da década de 70 redescobriram formas alternativas de participação, criando novas configurações sociais, modificando o plano da cultura política, no estabelecimento de uma nova identidade cultural, por outro lado, também pressionaram o Estado a ampliar seu espaço – democratizando (no limite possível) a relação entre Estado e Sociedade Civil. (QUINTEIRO, 1991, p.29)

No caso de Lages, a nova liderança propunha o fortalecimento de diversas formas de participação popular na Administração Pública, que se traduziu na criação de mecanismos efetivos de participação popular, no caso os Conselhos Populares, responsáveis por deliberar e implementar as políticas públicas da cidade, como principal estratégia para a democratização das relações de poder. Num trecho do discurso de posse de Dirceu Carneiro, ele afirma que “Jamais poderemos perder de vista que a ação pública tem em mira criar aberturas de participação para a população que foi marginalizada do processo de desenvolvimento...” (QUINTEIRO, 1991, p.150).

Nessa concepção de gestão, era preciso superar a idéia de participação como mero compartilhar.

Participar na escola era entendido como planejar, gerir e controlar o sistema educativo municipal. A escola era concebida enquanto um espaço essencialmente político, de instrumentalização política para a luta social geral. A questão do poder existente nas relações

pedagógicas se constituiu no centro de combate desta luta. (QUINTEIRO, 1991, p.180)

Para os educadores lageanos, era necessário reinventar a escola, o que “[...] implicava em organizar o povo e criar mecanismos que possibilitassem a sua participação política, no processo de construção de uma educação popular, comprometida efetivamente com os anseios e com as necessidades das classes populares” (QUINTEIRO, 1991, p.182). Nesse sentido, os Conselhos de Pais, as Associações de Pequenos e Médios Comerciantes, e os Grupos de Jovens Rurais, implementados em Lages à época, são apontados como constituintes de instrumentos efetivos de participação popular.

A agitação social ocorrida em Lages também logrou espaço em outras localidades do Brasil, animadas pelas idéias democratizantes que se espraiavam pelo território nacional.

Efetivamente, desde as gestões municipais oriundas das eleições de 1976, passando pelos governos estaduais surgidos do restabelecimento das eleições diretas para governadores de Estado em 1982, as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se, tendo algumas delas ganhado destaque em âmbito nacional como foi o caso de Boa Esperança (E.S.), Lages (S.C.) e Piracicaba (S.P.). A experiência desses três municípios tornou-se referência para a busca de um modelo de administração democrática, como se evidenciou nos Encontros Nacionais de Municípios realizados em 1982 e 1986. (SAVIANI, 1999, p.34).

As eleições nacionais de 1974, de 1977 e 1982 configuram-se marco para o avanço de forças de oposição, ampliando o espaço ocupado na Câmara Federal e prefeituras do interior do País, o que acabou desembocando na chamada “Nova República”, em 1985.

Benevides (2002, p.70) aponta que a campanha pela Constituinte significou, no plano da mobilização popular, juntamente com uma série de “lutas sociais no final dos anos 70, das greves, da anistia, dos movimentos populares, da reorganização partidária”, um momento “extraordinário – e inédito na história do Brasil – que inspirou o desenho da bandeira nacional, por nosso saudoso Henfil, com a faixa ‘*Constituinte sem povo não cria nada de novo*’, substituindo o ‘ordem e progresso’”.

Conforme anuncia a autora, foram organizados numerosos “Plenários pró-participação popular na Constituinte” em todo o País, cujo objetivo era contribuir com a luta por uma nova Constituição a fim de que ela fosse fruto de uma “Constituinte exclusiva, efetivamente soberana, nacional e democrática” (BENEVIDES, 2002, p.70).

No entanto, a década de 90, na interpretação de Frigotto, “reiterou uma espécie de castigo de Sísifo que nos assola historicamente”. Para ele, estamos vivendo um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural, que “se manifesta de forma incisiva na educação, no âmbito organizativo/institucional e do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 2002, p.54).

Codo (1999, p.185) identifica esse recuo da participação social, particularmente nas escolas, como resultante do discurso sobre a implementação da qualidade total demarcado num contexto de ideologia de mercado, afirmando “muito enfaticamente durante a década de 90 a primazia das soluções técnicas para os problemas da escola brasileira”, em contraponto à demanda por participação na década anterior.

Evidente que a participação não é a “panacéia” que pode resolver o conjunto dos problemas da escola, mas é importante ressaltar que a década de 90 trouxe, um tanto cedo, um certo desencanto com o papel da participação nas escolas, antes, muito antes, como

mostrou nossa pesquisa, de que esta houvesse realmente se expandido e consolidado nos Estados. (CODO, 1999, p.182)

O tipo de participação que se defende e se pratica numa escola tem relação direta com a concepção de educação que está subjacente ao seu projeto pedagógico.

De acordo com Neves (2002), o voluntarismo na escola pública tem se transformado na mais recente e alardeada forma de participação engendrada pela política educacional neoliberal. Esse fato contribui para a “desobrigação do Estado do dever de educar”, além de que o voluntarismo também colaboraria para a “desprofissionalização da escola”, uma vez que qualquer pessoa passa a poder executar atividades de ensino, desde que tenha vontade. Nesse processo, a escola “perde a sua especificidade como espaço de sistematização do conhecimento e o professor sua condição de intelectual qualificado” (NEVES, 2002, p.172). O voluntarismo na execução das políticas sociais neoliberais é mais uma faceta da política de despolitização da sociedade, e práticas coletivas de participação social são substituídas por práticas individualizantes.

Para Saviani (1999), o movimento educacional brasileiro perdeu uma forte oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação “aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira”, no processo de constituição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O século XXI chegou, e não conseguimos realizar no Brasil aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática. Diz o autor que

O esboço de um sistema nacional, traçado no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” de 1932, enfrentou resistências expressas nas disputas em torno da elaboração da Constituição de

1934 e acabou inviabilizado com o advento do Estado Novo em 1937. A nova oportunidade aberta pela constituição de 1946 e materializada no projeto de LDB que deu entrada no Congresso Nacional em 1948 se viu engolfada no conflito escola particular-escola pública e se deteve diante do avanço dos setores privatistas. [...] Desta vez, a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990 (SAVIANI, 1999, p.229).

Para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. Por sua vez, a cultura é um processo formalizado e sistemático, que, segundo Saviani (1999, p.3), só pode ser acessada mediante um processo educativo também sistemático, sendo a escola a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.

Para Petitat (1994), o aprendizado obrigatório da escrita – papel essencial da escola - é uma prova de que a “ignorância” e a “barbárie” foram ultrapassadas e tornou-se um dos símbolos mais vívidos e mais fortes da democracia. Há que se compreender ainda, na interpretação do autor, as causas do potente avanço da escolarização no pós-guerra, pois inúmeras hipóteses já foram levantadas, mas ainda aguardam comprovação; não se podendo negar que a “democratização” se confunde com uma “massificação” dos estudos, sendo esse o fenômeno a ser estudado. Diz o autor que:

Para além do pictograma, a verdadeira escrita – aquela que associa sinais a fonemas – surge juntamente com a cidade e com o Estado, condições que também parecem comandar o nascimento das escolas. (PETITAT, 1994, p.194)

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA

O próprio contexto cultural em que nos inserimos é um desafio para práticas participativas: “[...] numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldades em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação” (PARO, 2000, p.326).

Paro (2000), em seu “estudo de caso de cunho etnográfico”, apresenta uma rica descrição do “interior” da escola pública, permitindo-nos perceber as diferentes relações que aí se estabelecem. Pela descrição da distribuição do poder e da autoridade no interior da escola, podemos perceber o *lugar* atribuído à criança.

Em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem, temos, no topo, a diretora, como autoridade máxima, secundada pela assistente de diretora, que a substitui no horário em que ela não se encontra na unidade escolar, assumindo também sua autoridade diante da escola; nos níveis intermediários, os professores, os funcionários do setor técnico-administrativo e os demais funcionários que, mais ou menos nesta ordem, detêm ainda uma grande autoridade sobre o nível inferior; finalmente, no degrau mais baixo, os alunos, a quem só cabe obedecer. (PARO, 2000, p.77)

Parece haver uma “cultura do medo da direção”, em que o pavor das crianças em relação à direção é alimentado não pelo discurso explícito, mas pelo conjunto de ações que se imprime na escola. Na relação com as famílias, afirma ele que, “[...] embora o objeto do conflito seja, na maioria das vezes, o tratamento dado à criança, esta acaba sendo também a vítima silenciosa desse relacionamento turbulento entre os adultos” (PARO, 2000, p.176). As crianças teriam medo de queixar-se às famílias, pois, caso estas venham à escola reclamar, a criança pode

sofrer repressões dos adultos da escola. Tudo isso induz as crianças ao silêncio e à submissão.

Analisando a participação das famílias na escola, Paro percebeu que, da parte da escola, não há um empenho efetivo para mobilizar a comunidade, escondendo-se atrás do discurso de que são as famílias que não participam; estas, por sua vez, como percebem que só são chamadas a participar na “execução”, sentem-se exploradas duplamente pelo “governo”, que, além de não cumprir com o seu dever, descarrega sua responsabilidade sobre o povo, e sobra para o povo fazer o que era de seu direito receber!

Paro (2000, p.115) defende a “participação” na escola como um espaço que possibilita maior tomada de consciência dos direitos sociais. A eleição de diretor é para ele uma forma privilegiada de participação, contribuindo para o necessário acompanhamento e controle “das ações do Estado pela sociedade civil”, garantindo “não apenas que os recursos sejam utilizados para a viabilização do ensino, mas também que tal ensino se dê, na forma e no conteúdo, de acordo com os interesses das classes trabalhadoras, que são as usuárias da escola pública”; e ressalta que “esse controle é condição essencial ao funcionamento de uma sociedade que pretenda democratizar-se.

No entanto, o autor não intenciona fazer defesa da participação como a panacéia da escola pública, até porque cair nesse equívoco pode redundar em erros mais graves.

A visão da participação como solução para todos os problemas do ensino padece também do defeito de desviar a atenção da complexidade da questão da escola pública, hipervalorizando um dos aspectos da realidade e deixando de vê-lo em sua real dimensão mediadora. Ter presente a importância da participação popular nas decisões da escola é, na verdade, um gesto de esperança nas potencialidades da sociedade civil. É preciso,

todavia, estar consciente de que a situação atual do ensino público brasileiro exige movimentos de pressão em todos os níveis e instâncias da sociedade civil, ocupando a participação dos usuários na unidade escolar apenas **uma** dessas instâncias ou níveis. O fato de ser um espaço muito importante não pode levar a vê-lo como único. (PARO, 2000, p.331)

Em concordância com a idéia geral de que as investigações sobre a relação entre infância e escola carecem de maior conhecimento acerca dos meandros das relações que se estabelecem na escola, investigando seus sujeitos constituintes, Paro afirma que:

Em verdade, o exame dos fatos e relações que se verificam no contexto da transmissão do saber, dentro do estabelecimento de ensino, pode constituir recurso privilegiado para se avaliarem importantes aspectos da participação de usuários na vida escolar. É nesse contexto que se pode verificar com maior nitidez o embate entre a “cultura” adotada e transmitida pela escola e a que é trazida pelo aluno. Movidos por seus respectivos interesses, põem-se frente a frente, aí, com seus contrastes e similitudes, os conteúdos culturais e a visão de mundo da instituição escolar e de seus usuários. Nesse processo, adotam-se padrões de comportamento e atitudes que entram ou facilitam a participação desses usuários nas decisões da escola. (PARO, 2000, p.207)

Ao descrever as rotinas de trabalho dos adultos na escola, Paro denuncia uma atividade sem sentido, burocratizada, que toma o tempo, impedindo os docentes de executar sua especificidade: a educação das novas gerações.

Uma queixa generalizada dos professores é a demasiada atenção dedicada pela direção às tarefas da burocracia educacional, negligenciando aquelas referentes à formação docente, ao relacionamento com a comunidade e ao atendimento aos estudantes. Mesmo forçando as escolas a fornecerem muitos dados, paradoxalmente as instâncias de governo não logram adequado acompanhamento da educação escolar pública; o autor relata um trecho da conversa que manteve com a diretora da escola investigada por ele:

Preocupado em saber até onde ia a eficiência da burocracia estatal em fiscalizar as ações da escola, apresentei à diretora a seguinte hipótese: se uma escola falhar completamente no pedagógico, mas aprovar sempre os alunos, de modo que eles saiam no final da 8ª série totalmente analfabetos, há meios de as instâncias superiores detectarem? Reposta: “*Só pega se houver [...] reclamação dos pais... e ainda maciça.*” (PARO, 2000, p.93-94)

Os adultos vêm-se com frequência desenvolvendo tarefas que já sabem de antemão que não atingirão o objetivo proposto. Dessa forma, parece provável que para se torne “natural” não se preocupar com o sentido das atividades que propõem às crianças, uma vez que percebem suas próprias atividades desprovidas de sentido.

Tão perigoso quanto acostumar-se a desenvolver tarefas sem sentido é a busca precipitada por qualquer sentido, que justifique a permanência na escola.

Em defesa também de relações mais democráticas, Puig (2000) propõe o binômio “participação e diálogo” na escola, como possibilidade de resolver um dos problemas apontados pelos professores: a preocupação com a disciplina.

Ao eleger a disciplina como item relevante na escola, Puig diz não se tratar de “saúde da escola autoritária”, e sim de reconhecer a disciplina como “respeito às normas de convivência” que deve emergir de maneira autônoma, da vontade de que cada um.

Podemos então falar do ponto de confluência entre disciplina e participação democrática. Esse é também um dos motivos que justificam uma proposta democrática para a escola: alcançar uma disciplina não-impositiva, uma disciplina sentida por todos como resultante de acordos. Uma disciplina, portanto, aceita e resultante de um pacto, que no fim seja reconhecida e querida por cada um. Pensemos que uma disciplina entendida dessa maneira exige uma boa dose de participação e diálogo. (PUIG, 2000, p.24)

Para o autor, “a participação do alunado na vida da escola” é um dos “pilares da formação humana”, oferecendo “uma das melhores aprendizagens de

democracia que pode ser realizada durante a idade escolar”. Pautados em fundamentos pedagógicos desenvolvidos por Celestin Freinet e Joaquim Franch, e em parte inspirados nos relatos de determinada experiência desenvolvida em uma escola de Barcelona, os processos explicitados e defendidos pelo autor reforçam o valor da ação participativa na incorporação de valores democráticos.

Em seu texto, Puig (2000, p.19-20) destaca a relevância da “formação moral” e a associa à formação em “direitos humanos”. Tal movimento faz-se necessário devido ao “descuido” da escola ao permitir a veiculação de preconceitos e hábitos que promovem maneiras injustas entre os jovens, o que os deixa competitivos, agressivos, sexistas e discriminatórios. Finalmente, Puig considera que planejar com a participação das crianças permite considerar a melhoria da disciplina, visto que, uma vez envolvidas nas decisões sobre o que e como estudar, as crianças se responsabilizariam mais com as atividades escolares, diminuindo os conflitos entre professores e alunos.

2.3 A PARTICIPAÇÃO COMO UM DIREITO DA CRIANÇA

O desenvolvimento das ciências, como a Pedagogia, a Psicologia, a Medicina infantil, no século XIX, marcou a separação das crianças em relação aos adultos, “como uma categoria social especialmente vulnerável com necessidades de proteção” (SOARES, 1997, p.78). Em 1946, é fundado o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef –, organismo que terá papel fundamental na defesa dos direitos da criança. Segundo Soares, o Fundo foi criado com o objetivo fundamental de tentar melhorar a vida das crianças e agir no sentido de lhes providenciar serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem servira de impulso para a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, adotada por unanimidade pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Vinte anos depois, na comemoração do “[...] Ano Internacional da Criança, o governo Polaco propôs uma Convenção dos Direitos da Criança, que viria a consubstanciar-se somente em finais de 1989 e cujo lema principal era *o melhor interesse da criança*” (SOARES, 1997, p.81).

A autora apresenta as três categorias (Provisão, Proteção e Participação) em que foram agrupados os 54 artigos da Convenção:

- Direitos relativos à **provisão** – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos relativos à **proteção** – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos relativos à **participação** – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (SOARES, 1997, p.82)

A convenção, ao incluir no conjunto dos direitos que enuncia, para além de outros, os denominados direitos de participação, reconhece as crianças como cidadãos ativos e com voz. No entanto, ainda persiste a polémica acerca da capacidade de a criança exercer seu direito político de participação, pois sua falta de experiência poderia induzi-la a cometer erros; essa é a posição defendida por uma perspectiva “paternalista”.

Assim sendo, esta perspectiva defende que, ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade

mais não faz do que a proteger da sua própria (dela, criança) incompetência. (SOARES, 1997, p.99)

Já por uma perspectiva “autonomista”, defende-se que as crianças “revelam competências para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas”, e, obviamente, se as crianças nunca forem autorizadas a decidir porque não têm experiência, seu processo de tomada de decisão nunca se iniciará. Soares percebe como aspecto primordial a necessidade de “[...] desenvolver uma cultura de respeito pelas opiniões da criança. Para tal, será fundamental começar por lhe proporcionar informação adequada e apropriada à sua idade, para assim ela poder formular opiniões validadas” (SOARES, 1997, p.100).

Sarmiento (2000, p.27) afirma que a “cidadania da infância” consiste no reconhecimento pela sociedade de que as crianças “[...] são seres sociais plenos, contribuem activamente para a formação da consciência colectiva e têm consagrado um conjunto de direitos que lhes garante a participação social”. Segundo o autor,

[...] ouvir a voz das crianças não é apenas um direito que se reconhece no domínio dos interesses da criança, mas um aspecto constitutivo de uma sociedade madura e equitativa, que encontra na participação de todos os seus membros, independentemente das diferenças geracionais, ou outras, o fundamento da sua própria coesão. (SARMENTO, 2000, p.27)

Assim, faz-se necessária uma “educação para a cidadania”, que consistiria no “[...] processo praxeológico, realizado em contexto de acção educativa, de apropriação individual e colectiva da consciência e do exercício dos direitos participativos no espaço público” (Sarmiento, 2001, p.60). As populações escolares precisam ser concebidas como “parceiros activos no seu próprio processo de emancipação”, só assim fará sentido essa dimensão de educação, na qual a participação dos alunos adquire um significado múltiplo: “é simultaneamente um

dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político” (SARMENTO, 2001, p.71).

Há uma inegável relação entre as dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola. A educação em direitos humanos parece ser um elo evidente dessa relação.

Segundo Ciavatta (2002, p.102), a prática social é educativa, “há uma dimensão política no pedagógico e vice-versa”; a política educacional deve tomar a democracia como seu norte.

A educação pode não ser democrática, mas a prática da democracia é, em si, educativa. A prática social tem de se converter numa prática da democracia, e esse movimento é um movimento pedagógico na sociedade e da sociedade. (CIAVATTA, 2002, p.103)

No Brasil, Candau (2000) considera que a nova Constituição Brasileira, aprovada em 1988, foi um grande avanço do ponto de vista da incorporação no plano jurídico dos direitos humanos das diferentes gerações e, em relação à proteção e promoção dos direitos das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, promulgado em 1990, foi reconhecido como um dos mais avançados. No ponto de vista da autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais

[...] privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos direitos humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio de equidade, “participação” como princípio democrático e “conhecimento-responsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva (CANDAU, 2000, p.84).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), podemos encontrar uma proposta de “educação comprometida com a cidadania”, que estabelece a *participação* como um dos princípios que deve orientar a educação escolar¹.

A participação como princípio democrático traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil. (PCNs, 2001, p.22)

O Estado democrático deve investir na escola, pois ela prepara as crianças para o processo democrático, sendo papel do Estado forçar “[...] o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (PCNs, 2001, p.33).

É na escola que a criança vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado do diálogo com a comunidade: “[...] aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo” (PCNs, 2001, p.48). Por isso, é essencial que a escola se vincule às questões sociais e aos valores democráticos, desde a seleção e o tratamento dos conteúdos até a própria organização escolar. Segundo os PCNs,

[...] as normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos. (PCNs, 2001, p.48)

¹ Vale destacar que somente no documento “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, em cerca de 20 passagens no decorrer do texto, são feitas defesas explícitas à valorização e à implementação da participação.

Nessa perspectiva, a participação é concebida como um princípio da democracia que necessita ser trabalhado, pois é algo que se aprende e que se ensina. A escola, então, é o lugar privilegiado para essa aprendizagem, no qual se pode promover a convivência democrática no seu cotidiano, aprendendo a participar participando.

A escola é tomada como um espaço de atuação pública dos alunos, onde a importância do convívio escolar ganha amplitude: métodos e atividades que ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação devem ser criados, de modo que os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as conseqüências de seus atos. Essas situações podem ser “[...] atividades como seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos, etc.” (PCNs, 2001, p.59).

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor. *“A intervenção sistemática dos professores incentiva e fortalece a participação das crianças”*. Tal ressalva faz sentido diante da herança do ideário pedagógico que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), e que ainda hoje exerce influência em muitas práticas pedagógicas. A Pedagogia Construtivista trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola, que é ensinar; os alunos dependem da intervenção da escola para que aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender (PCNs, 2001, p.44).

Frigotto (2002), ao analisar a construção da democracia no Brasil, destaca que a nossa história é marcada pelo “sentido fraco de democracia”, pois se caracteriza como uma “democracia formal, pelo alto e mutilada de seu sentido mais profundo”, porque não se afirma na “base da participação efetiva das massas”. Para o autor,

[...] a democracia efetiva só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas etc. dos seres humanos na produção da sua vida individual e social. O horizonte desta base material, social, cultural (objetiva e subjetiva) não pode ser outro senão o de avançar de uma democracia de massa para relações sociais socialistas. (FRIGOTTO, 2002, p.53)

Codo (1999) apresenta uma positividade aberta pela ampliação democrática das gestões escolares. Os resultados de sua pesquisa demonstram a

[...] constatação da existência de relações positivas entre a presença nas escolas de um tipo de gestão democrática e participativa e a melhoria de aspectos relativos à infra-estrutura e produtividade da escola (índices de evasão e repetência); e ainda da relação entre maior integração entre a instituição de ensino/comunidade e o incremento da segurança nestas instituições. (CODO, 1999, p.185).

A esses argumentos que justificam a expansão de uma gestão de tipo democrática e participativa nas escolas, Codo (1999, p.334) agrega mais um, qual seja, a defesa da saúde mental dos nossos educadores. Sua pesquisa mostrou que existem correlações positivas entre a maior exaustão emocional dos professores e o tipo de gestão da escola denominada tradicional.

Nossa pesquisa mostrou haver a tendência de que estas escolas de gestão tradicional mostram mais frequentemente diversos tipos de problemas, seja do ponto de vista da segurança, da infra-estrutura dos estabelecimentos, seja do ponto de vista da produtividade da escola. Facilmente, pode se estabelecer um contraponto bastante

claro entre Esse tipo de gestão e a, denominada por nós, democrática e participativa. De fato, todos os indicadores sócio-educativos são mais problemáticos nas escolas que adotaram uma gestão de tipo tradicional, e vice-versa. (CODO, 1999, p.335)

O dilema presente para a *participação*, na atualidade é a linha tênue que separa o ato de participar em concordância com a concepção de mundo posta, contribuindo na sua manutenção, de uma participação crítica, coerente com uma perspectiva de classe, vislumbrando a transformação social. Somente esta última opção faz sentido num projeto educativo que vise à emancipação não só das crianças, mas de toda a classe trabalhadora.

No próximo capítulo tratamos dos dilemas de pesquisar a participação de crianças num contexto em que os adultos também enfrentam sérias dificuldades para (compreender e) exercer seu direito a participar.

CAPÍTULO III

A PESQUISA COM CRIANÇA NA ESCOLA: DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE AO USO DA “ENTREVISTA”

A propósito, lembramos, porém, que o que importa não são propriamente as dificuldades a serem vencidas, mas a necessidade de vencê-las. (Florestan Fernandes)

Como bem assinala Florestan Fernandes (1957), o cientista não explica a realidade a partir dela mesma, apenas com a observação dos fatos e fenômenos. “*A realidade não é susceptível de apreensão imediata*”. O movimento necessário para descrever e explicar de modo científico a realidade exige do investigador a obtenção e a seleção das instâncias empíricas que reproduzem tais fatos e fenômenos para coligi-las em “totalidades coerentes”.

Segundo o autor,

É através da manipulação das instâncias empíricas consideradas em conjunto que o investigador chega a descobrir a complexa teia de ramificações da realidade, a compreender a unidade investigada como uma totalidade integrada, a formular as hipóteses alternativas básicas, e a isolar as explanações descritivas e interpretativas consistentes. (FERNANDES, 1957, p.4)

A observação, primeira etapa da produção do conhecimento, é um momento crucial na pesquisa de campo, porém o importante não é o que se “vê”, mas o que se observa com método. A observação bem encaminhada oferece ao investigador a oportunidade de descobrir e pôr em evidência as condições de produção dos fenômenos estudados. Importa destacar aqui alguns passos do processo de observação apresentado por Fernandes.

Ao iniciar uma pesquisa, precisamos coligir uma documentação mais ou menos homogênea, que permita representar os fatos acessíveis à investigação; após essa “acumulação de dados brutos”, devem-se identificar os fatos mais significativos a fim de, então, determinar as instâncias empíricas relevantes para a reconstrução e a explanação dos fenômenos. A observação, desse modo,

[...] preenche a função de converter dados discretos e aparentemente caóticos em uma representação analítica, mas unitária e unívoca, das propriedades, natureza e condições de produção dos fenômenos a que aqueles dados digam respeito. [...] Como essas evidências asseguram, objetivamente, a representação analítica dos fenômenos investigados e das condições de sua produção, elas constituem o verdadeiro ponto de partida e os únicos fundamentos seguros da interpretação da realidade nas ciências sociais. (FERNANDES, 1957, p.15)

Assim, a observação participante foi o recurso metodológico inicial utilizado que nos permitiu o conhecimento da escola-campo desta pesquisa e a aproximação com os sujeitos investigados¹. As diversas atividades junto ao Estágio-Docência e os momentos específicos de conversas **com** as crianças foram os mais expressivos para captar as suas representações sociais sobre a escola, sobre a educação que recebem neste espaço peculiar e sobre como percebem as relações de que participam.

Investigar as condições sociais da criança na escola passa por reconhecer também as condições sociais do adulto/trabalhador da escola.

Numa ocasião de Parada Pedagógica, solicitamos autorização ao grupo de professoras para que pudéssemos gravar a reunião, tendo por objetivo facilitar o registro para posterior reflexão. Uma professora presente manifestou-se de modo

¹ As questões éticas da pesquisa envolvendo o testemunho oral são terreno vasto de polêmicas e incertezas (vide: QUINTEIRO, 2000, p.95 e sgs). Neste trabalho optamos por não mencionar trechos das entrevistas, manuscritos ou documentos escolares que pudessem revelar a identidade dos participantes ou da escola investigada.

resignado, demonstrando o quanto a problemática da pesquisa na escola ainda tem chão a trilhar na formação dos vínculos necessários de parceria com o adulto/professor. Sua resposta à possibilidade da gravação foi esta:

- *Se não for pra usar contra a gente depois...* (professora 1ª série, informação verbal)²

A fala denuncia o quanto é necessário refletirmos sobre o uso das informações que são coletadas nas escolas, a forma como são utilizadas nos textos e relatórios acadêmicos, bem como o seu retorno aos sujeitos investigados.

Para Montandon (2001, p.44), “o estudo das conversações das crianças permite compreender como aprendem, por que fazem o que fazem, e por que escolhem uma ou outra posição durante as interações e atividades entre elas”. As conversações, que compõem as práticas argumentativas das crianças, contribuem para a organização de suas atividades e também de sua vida social.

Sirota afirma que se trata de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela; ou seja, levantar questões que permitam compreender a criança como um *ator social*, que contribui para a “tessitura do elo social”. Nesse campo de estudos emergente algumas perguntas complexas merecem atenção:

- Sobre quais metodologias se apoiar para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas? Pode-se apontar, a esse respeito, a pequena quantidade de trabalhos em língua francesa que se debruçam sobre esse problema comparando-se com a literatura de língua inglesa. Será a abordagem etnográfica a mais pertinente?
- Em que medida a criança é produto? É produtor numa sociedade onde se acentuam individualização e incerteza? Como se constrói a cultura da infância? Quais são as especificidades desse grupo sociológico? (SIROTA, 2001, p.29)

² Optamos por grifar as falas colhidas na Escola em itálico apenas por escolha de estilo.

Faz-se necessário também articular essas questões da infância com a totalidade das ciências humanas, pois, conforme coloca a autora, a acuidade do debate social sobre a proteção e a gestão da infância solicita tanto uma reflexão de filosofia política quanto um esforço de investigação empírica.

3.1 - A ESCOLA-CAMPO DESTA INVESTIGAÇÃO

A escola é regida pelo princípio da contradição e não são categorias como “psicologia do escolar”, “norma”, “anormal” e sim categorias como “inculcação”, “submissão”, “recalcamento” que podem explicar alguns dos fenômenos que ocorrem nas estruturas escolares. (Tragtenberg)

Unidade de Ensino da rede estadual de educação de Santa Catarina, a Escola investigada comporta cerca de 700 crianças, filhas de trabalhadores assalariados, em sua grande maioria do setor de serviços e do trabalho informal. A comunidade na qual a Escola está inserida é eminentemente residencial; parte expressiva das famílias reside e trabalha nas imediações. Nos últimos quatro ou cinco anos, tem aumentado o fluxo de crianças que vêm à Escola de automóvel (particular e/ou público), dando-nos a perceber alterações na comunidade escolar. O entorno urbaniza-se num ritmo mais intenso na última década, fato que estabelece forte relação com as mudanças no público freqüentador da escola³.

³ Não utilizamos um instrumento específico para averiguar as condições socioeconômicas da comunidade escolar, mas é possível afirmar que, no decorrer dos anos acompanhados por esta pesquisa, houve entrada expressiva de crianças egressas da rede particular de ensino. A boa localização da Escola (numa rodovia central), aliada ao baixo índice de violência e boas condições de higiene, são quesitos considerados pelas famílias na escolha por esta Escola.

Atendendo a turmas de Ensino Fundamental, a Escola funciona nos períodos matutino e vespertino, ambos com salas de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, com cerca de 30 a 35 crianças cada. A maior parte do corpo docente é efetiva nesta unidade; algumas das vagas ocupadas por professores substitutos têm contado com profissionais que conhecem a unidade escolar ou por já ter trabalhado ali ou por ter tido filhos estudantes da Escola, outras ficam à mercê do acaso, provocando freqüentes substituições e interrupções no processo de ensino e aprendizagem.

Acompanhamos suas atividades de formação junto aos professores, os debates e a elaboração do seu PPP e as atividades de ensino, por intermédio do Estágio–Docência de Pedagogia, por três anos (2000 a 2003). Ainda assim, registramos que não nos foi tarefa fácil acessar a criança no interior da Escola⁴.

A proposição inicial desta investigação, centrada nas *falas* das crianças, passou também por refletir junto às professoras sobre as condições e os espaços de participação que os adultos proporcionam às crianças, buscando compreender como a professora concebe a participação e quais dificuldades enfrenta na sua implementação. Tal reflexão fazia sentido naquele contexto, uma vez que o projeto de intervenção implantado pela relação universidade-escola se pautava pela promoção da participação da criança como um dos momentos necessários de rever e mudar a escola. Como havia a intenção de observar em sala de aula a rotina de atividades e o modo como as crianças participavam, eram essenciais a compreensão e a concordância das professoras com a execução da pesquisa.

Ao solicitar às professoras que se manifestassem sobre o assunto, obtivemos estes depoimentos:

⁴ Para compreender tais dificuldades, consultar o texto de Pinto (2003) *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*; onde a autora descreve e analisa a rigidez do tempo e do espaço escolares.

- *Eu acho assim, quando se falava em participação da criança, eu pensava assim: “Pô! Agora eu vou ter que deixar a criança decidir o que ela quer? Ah, isso não vai funcionar!”. Então, depois a gente entendeu que não era por aí; mas que ela pode participar melhor no teu trabalho. É ouvir a criança, sentar ao lado dela, saber por que tá assim, por que tá assado. Teve um tempo que eu não me preocupava muito com isso; porque: “Ah, eu tenho que ensinar! Tenho que dar conteúdo!”; eu não me preocupava com aquele ser, aquela criança que tava aí na minha frente...*

(professora da 3ª série, informação verbal)

- *Eu acho também que ouvir a criança é a oportunidade de saber se aquilo que eu quero é aquilo que ela quer. Porque, às vezes, eu faço um projeto tão bonito pra ela, e às vezes não é aquilo que ela quer. É ver o que eles querem e adaptar àquilo que a gente quer. Às vezes, a gente não está preparado para isto; a gente tá ali pra fazer, pra dizer que é a gente que sabe fazer.*

(professora da 4ª série, informação verbal)

Contando com o aceite das professoras para a permanência da investigadora em sala, bem como com o seu interesse na temática da pesquisa, foi-nos facilitado o ingresso neste universo tão restrito da relação entre ensino e aprendizagem.

Durante o período observado, detivemo-nos nas relações entre as crianças no interior da sala de aula, seu envolvimento com as tarefas propostas pelas professoras, suas estratégias para driblar as rotinas escolares de que não gostam. Também foi possível conversar com as professoras acerca dos problemas que enfrentam no seu trabalho, especialmente acerca dos dilemas com o excessivo número de estudantes por sala. As professoras sentem que o número atual de crianças (cerca de 35 por turma) inviabiliza qualquer proposta pedagógica emancipatória; no entanto, ou aceitam extrapolar os limites legais de crianças por sala, ou se vêem no constrangedor papel de ter que recusar as freqüentes solicitações de famílias (às vezes levadas até a porta da sala de aula pela própria direção da Escola) para aceitarem *apenas mais uma criança*, o seu filho – que, afinal, não pode ficar sem escola.

Para Tragtenberg (1990, p.45), a escola é uma *organização social complexa*, e “as organizações complexas controlam e domesticam as forças sociais”, elas “codificam” e “centralizam”, apropriam-se da existência pela organização, que também se realiza pela “destruição e desintegração, eliminando forças que se opõem à sua expansão”.

Os professores cumpririam o papel de “sacerdotes” das instituições educacionais, desenvolvendo um trabalho contínuo e sutil para a conservação da estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Para o autor, são duas as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores, a saber:

a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado. (TRAGTENBERG, 1990, p.53)

No entanto, como também destaca o autor, a escola é regida pelo princípio da contradição. De fato, a escola é uma *organização social complexa*. As contradições que permeiam o território da escola não se deixam desvendar numa primeira aproximação. O estudo dos diferentes dilemas enfrentados pelos trabalhadores na apropriação de seu papel social, nas relações de trabalho que se tecem na escola, seria uma outra investigação, que, por mais que se faça necessária, não cabe no espaço-tempo desta pesquisa.

3.1.1 O longo caminho percorrido para acessar a criança que está no aluno das séries iniciais

As possibilidades oferecidas pelo contato estabelecido com a Escola, mediante o Estágio-Docência nas Séries Iniciais, do curso de Pedagogia, cursado no primeiro semestre do ano de 2000, somadas à continuidade nos semestres seguintes (2000.2 e 2001.1), como monitora da Prática de Ensino e estagiária da Habilitação em Educação Infantil (7ª e 8ª fases do curso de Pedagogia), permitiram estabelecer vínculos com a Escola, aproximar-se dos professores, conquistar sua confiança para tê-los como parceiros na pesquisa com a criança. Também como atividade da graduação, mediante a realização de uma enquete junto à diretora da Escola acerca dos processos que enfrentavam para elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico – PPP, foi-nos possível obter (via questionário) informações sobre o nível de *participação dos professores, estudantes e famílias na elaboração do PPP*, bem como se havia e como se dava a *participação institucional* (governo do Estado de SC)⁵.

Em agosto de 2000, expusemos aos professores da Escola os resultados da enquete acima citada e assim demos início à observação participante de modo sistemático junto ao grupo docente.

De fato, no “calor” dos debates efervescentes que se deram no processo de elaboração do PPP e nos encontros do PFC, o objeto desta investigação foi sendo delineado. Partimos dos registros do *Diário de Campo*, escritos no decorrer dos encontros de formação pedagógica propriamente dita, debates e elaboração do PPP e demais atividades promovidas pelo Estágio-Docência, nos anos de 2000, 2001 e 2002; procedemos também a uma análise dos documentos que compõem o *Arquivo*

⁵ Trata-se do trabalho final da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV, do curso de Pedagogia/UFSC, intitulado: “A construção do Projeto Político-Pedagógico”; sob orientação da professora Dra. Nadir Zago.

Geral desta experiência, resultando numa descrição acerca do campo investigado e servindo de suporte para a sua compreensão⁶.

Entre 2000, 2001 e 2002, ocorreram 23 encontros com os professores, divididos entre o Programa de Formação Continuada, e as discussões e a elaboração do PPP. Houve também uma semana de trabalho coletivo para planejamento e definição dos Planos de Ensino para os anos de 2001 e 2002. Foram vários os eventos acompanhados junto às atividades do Estágio-Docência, alguns contando com a participação de familiares das crianças e membros da comunidade. Ocorreram nesse período, na Escola, dois encontros com as famílias no final de 2002, com o objetivo de apresentar à comunidade escolar as atividades oriundas dos projetos e convênio com a UFSC⁷.

Os encontros de 2000 serviram basicamente para apresentar ao coletivo de professores a síntese da articulação central dos projetos que caracterizam a Escola como campo privilegiado de pesquisa, pautados na idéia da “valorização da infância no interior da escola pública”, defendendo a escola como o lugar privilegiado para a infância nos nossos tempos. Dos 22 professores daquele ano, apenas quatro tiveram 50% ou menos de participação nos encontros, o que significa um índice de 82% de adesão. No entanto, 41% dos professores não mais trabalhavam na Escola no ano seguinte...

No decorrer desses três anos, cerca de 40 professores tomaram parte no Programa de Formação Continuada, mas apenas um pequeno grupo de dez

⁶ Estes manuscritos, efetuados no interior dos encontros e atividades acompanhados na Escola, foram complementados em grande medida pelo conjunto da documentação constante do *Arquivo Geral*, que acumula documentos, programas, textos e manuscritos utilizados e produzidos, no decorrer destes três anos da intervenção dos projetos implantados na relação com a UFSC (2000 a 2002).

⁷ Reunimos diferentes documentos e registros sobre a Escola e suas atividades (planos de ensino; programações de eventos; fotos de atividades junto às crianças, etc.) e acumulamos três centenas de horas de observação participante. No entanto, necessitaríamos de maior maturação sobre estes “dados brutos” para, como orientou Florestan: identificar os fatos mais significativos e determinar as instâncias empíricas para reconstruir o fenômeno estudado e poder, então, explana-lo.

permaneceu de 2000 a 2002. Aqui é importante ressaltar o alto índice de rotatividade dos professores ACTs⁸, bem como seu expressivo número relativo ao efetivo escolar: no ano de 2000, metade dos professores da Escola não era efetiva⁹.

A Escola enfrentou um período de transição na consolidação de seu crescimento entre os anos de 2000 e 2002. Ao tornar-se “Escola Básica”, ampliou seu atendimento para todo o Ensino Fundamental, até a 8ª série (antes estava restrito até a 4ª série).

A ampliação demandou a construção de um novo bloco de salas de aula, modificando substancialmente o espaço físico freqüentado pelas crianças – fato que também influencia no trabalho pedagógico. As novas características vão deixando para trás sua história de “escola rural”, quase extinta e limitada à memória viva de alguns professores e moradores da região, mas cuidadosamente recuperada e registrada na dissertação de Pinto (2003). No referido trabalho, também podemos verificar o processo de ruptura que se deu entre comunidade e Escola, com a troca de direção, sobrando “raspas” para a relação interna com os professores. Segundo a autora,

[...] com a troca de governo e de partido no Estado [...] a diretora da escola, que se manteve como responsável pela mesma durante quase vinte anos, foi afastada do cargo de direção, retornando para a sala de aula. [...] Tal intervenção de caráter autoritário provocou, num primeiro momento, revoltas, mágoas e insatisfação por parte da comunidade, dos pais, do corpo docente da escola e das próprias crianças, pois esta nova profissional que estava chegando não era conhecida por eles. (PINTO, 2003, p.110)

⁸ ACT (Admitido em Caráter Temporário) é a denominação atribuída ao cargo de professor substituto.

⁹ No Anexo 2, é possível verificar nos dados de freqüência dos professores da Escola às Paradas Pedagógicas, nos anos de 2000, 2001 e 2002, que houve uma circulação de 40 professores neste intervalo de tempo, e a capacidade da escola é de 22 professores. Somente dez professores estavam do primeiro ao último encontro do Programa de Formação Continuada, no período acompanhado por esta pesquisa.

Esse quadro apresenta o desafio de como melhor explorar os fundamentos e a estrutura do Projeto Político-Pedagógico de modo que permitisse aos trabalhadores, professores da Escola, que percebessem aquele espaço não mais como um campo “neutro”, e sim como uma *organização social complexa*, lugar de subordinação e rebeldia, também perpassado por contradições que podem sinalizar *brechas* ao processo de mudança da escola.

É preciso saber compreender e valorizar diferentes características já presentes na escola, como a apresentada por Pinto (2003, p.95), ao pontuar que as crianças da Escola, “apesar de conviverem diariamente nestes espaços e sob tempos tão constrangedores, que limitam os movimentos e as interações, que não estimulam a criatividade e a brincadeira”, [...] “demonstram uma alegria contagiante”.

Ainda conforme os dados levantados por Pinto na Escola, aferindo o movimento no número da matrícula inicial, é possível percebermos o crescimento vertiginoso nos últimos anos analisados: em 1999, a Escola já atendia 440 crianças, no ano de 2000, eram 572; já em 2001, eram 701 crianças atendidas, chegando ao total de 774, no ano de 2002.

Na Escola investigada, em 2002, a exposição do planejamento coletivo que vinham desenvolvendo algumas professoras (Ciências, História e Geografia) demonstrou um momento de avanço em relação à disponibilidade de mudança da sua prática pedagógica. As professoras iniciaram a elaboração de um projeto de educação ambiental, envolvendo conceitos das três disciplinas que trabalham, mas reconhecendo que outras mais poderiam ser articuladas. Um dos objetivos era oportunizar e garantir a participação das crianças de 5^a a 8^a séries, mediante a possibilidade de “formação de monitores”, que contribuiriam nas séries iniciais e na *relação da escola com a comunidade*, por atividades de educação ambiental.

Esse foi o modo como as professoras da Escola compreenderam e traduziram em práticas pedagógicas os pressupostos defendidos e veiculados nos PFC e nos debates do PPP acerca da defesa do “paradigma das crianças como actores sociais e sujeitos de e com direitos”, conforme escreve Soares (2002, p.6), ao afirmar que “a consolidação de um discurso de promoção de direitos para as crianças passa indiscutivelmente pela criação de estruturas que façam uma ligação entre os princípios e as práticas”.

Em 2002, foram retomados os trabalhos na primeira semana de planejamento, em fevereiro. Na oportunidade, foi discutido o conceito de *Atividade de Ensino* como subsídio à discussão e à elaboração dos Planos de Ensino dos professores. Atendendo à demanda existente de socialização dos projetos de trabalho desenvolvidos pelos professores, houve um momento destacado na programação da semana para que cada professor pudesse apresentar o seu planejamento, estivesse este organizado em forma de projeto de trabalho ou de plano de ensino. Assim, além do exercício de elaborar sínteses para exposição, cada professor pôde contar com comentários ou questionamentos dos seus colegas. Aqui já percebíamos certa mudança de comportamento no coletivo relativa a procedimentos de participação: atenção, respeito às inscrições, argumentações, explicitação de conflitos, cooperação, etc. Particularmente as professoras com maior índice de participação nos encontros de formação eram as que demonstravam maior interesse em debater e elaborar um plano de ensino que articulasse sua experiência acumulada com os pressupostos veiculados pela emergência do debate sobre a infância na Escola.

Nesse ano (2002), foram desenvolvidas atividades de formação a partir dos temas Educação Ambiental, Educação Especial e Educação Matemática; temas demandados dos encontros e discussões realizados.

Nos encontros reservados para a elaboração do PPP, houve intensa manifestação dos professores comparadamente aos anos anteriores. Com esses encontros, encerrou-se o primeiro ciclo do Programa de Formação Continuada 2000–2002.

Na fala dos professores, começam a ser mais freqüentes as referências a sua participação, ainda tímida, pautada na socialização de informações e consultas diante de decisões que alteram suas dinâmicas de aulas. Parece-nos que os professores ora arriscam opinar e defender seu ponto de vista, ora recuam e conformam-se com as posturas arbitrárias da direção da Escola ou das instâncias superiores¹⁰.

O movimento de *idas e vindas* no processo de tomada de consciência de seu papel social demonstra-se também na relação de ensino com a criança. Em um encontro em que se discutia a veiculação dos Direitos Sociais das Crianças entre as próprias crianças (pressuposto do Estágio-Docência em desenvolvimento na Escola), registramos a fala de uma professora num tom misto de indignação e resignação: “eu respeito a criança, mas tem uma hora que eu digo: sou eu que mando aqui!”. Percebemos que o dilema acompanha ainda vários professores da Escola.

Reconhecemos aqui a ambivalência da figura do professor, retratada por Tragtenberg (1990, p.38), que afirma que o papel social do professor ora é encarado como “servidor da comunidade”, ora é “encarado como portador do saber absoluto”, sendo criticado por não fazer sentir o peso de sua autoridade sobre o aluno. Segundo o autor, “o público gosta da burocracia, quer ver seus filhos enquadrados, condicionados”, como se essa fosse a única condição de atingir a fase “adulta”.

¹⁰ “Chegam à Escola pessoas da Secretaria de Obras do Estado para vistoria do prédio novo (ainda em construção); isto causou uma enorme dispersão no grupo, pois alguns professores achavam que a obra estava sendo “entregue”, ou seja, dada como pronta! No entanto, havia muitas irregularidades acerca da segurança da construção. Assim, encaminhou-se o debate acerca das condições das novas salas em construção, foi proposta uma caminhada coletiva às instalações do prédio para conferir e registrar as irregularidades percebidas, e uma professora encarregou-se de compor um texto reivindicando em nome do coletivo da Escola que os responsáveis pela construção tomassem uma atitude de rever tais irregularidades.” (trecho extraído do Diário de Campo).

Parece haver, por detrás da fala do professor, receio em relação à construção da autonomia da criança, como se houvesse uma polaridade entre a ampliação da sua participação nas aulas e a manutenção da direção do professor no processo de ensino. Na Escola investigada, encontramos elementos reconhecidos da chamada escola tradicional, mas que se encontram em cheque, seja pela pressão exercida pela transgressão estudantil, seja pela entrada de idéias da educação renovada. Percebemos também aqui a dicotomia apresentada por Ariès acerca dos sentimentos de paparicação e moralização dos adultos para com as crianças: enquanto alguns professores agem de forma punitiva e autoritária para garantir a disciplina e o controle¹¹, outros defendem a conquista do interesse da criança, inovando nas atividades pedagógicas.

"A escola como lugar privilegiado da infância"
 Quais seriam as condições favoráveis p/ a participação das crianças no processo pedagógico escolar?
 Espaço físico que favoreça a brincadeira, colorido, atrativo, brinquedos.
 Profissionais qualificados e que valorizem a brincadeira como recurso de aprendizagem e ensino e, entendam a brincadeira como direito da criança.
 Valorização e respeito a criança como centro do processo.

O escrito acima é de uma professora da Escola e foi elaborado no interior de uma atividade do Programa de Formação Continuada (PFC), quando foi proposto ao grupo docente que escrevesse sobre "a escola como um lugar privilegiado da

¹¹ Numa das Paradas Pedagógicas mensais, pudemos acompanhar a forte polêmica travada entre professores e direção acerca do uso de boné por parte das crianças quando elas estão na escola. A orientação geral era de proibição do uso, e o debate girava em torno das formas de punição aos infratores. Não fez parte deste debate um aprofundamento da reflexão sobre os motivos que levam as crianças a usarem o boné nem tampouco argumentos para o seu não-uso.

infância”, com a seguinte problematização: quais seriam as condições favoráveis para a participação das crianças no processo pedagógico escolar?

A manifestação, mesmo que não desenvolva, aponta alguns problemas centrais na Escola, quais sejam: a estrutura física, a formação dos profissionais e a relação com a criança. Essas questões são recorrentes nas conversas informais entre adultos e também emergiram nos depoimentos e escritos de algumas crianças.

Considerando-se desde o início da relação com a Escola, em agosto de 2000, até o final de 2002, foram cerca de 200 horas de acompanhamento das diversas atividades dos projetos de ensino e extensão desenvolvidos na Escola. Boa parte dessas horas foi junto aos professores, nos encontros do Programa de Formação Continuada – PFC e nos de debates e elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP; momentos que não incluíam as crianças.

Mesmo tendo sido construído esse vínculo, em 2003 fez-se necessária nova apresentação da pesquisa ao coletivo de professoras de 1ª a 4ª séries do turno vespertino, tendo em vista, entre outros aspectos, a freqüente rotatividade de professores ACTs na Escola. No ano de 2003, apenas uma professora tinha histórico de participação nos encontros citados, tendo, portanto, algum conhecimento desta pesquisa. No início do mês de agosto, expomos os caminhos já trilhados por esta pesquisa, centrados na elaboração do *vivido*, principalmente nos encontros de formação e debates do PPP, elucidando o contexto em que foi gestada a proposta desta investigação.

3.2 – A “ENTREVISTA” COM AS CRIANÇAS: ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS, A INFÂNCIA RESISTE NA ESCOLA

A preocupação com a compreensão da criança acerca do que tratava a pesquisa em desenvolvimento, da qual ela participaria, esteve presente todo o tempo. Assim, cada uma das salas de 1ª a 4ª séries do turno vespertino da Escola foi visitada a fim de que pudéssemos explicar para as crianças os objetivos do trabalho desta investigação, que gira em torno do tema “A participação da criança na escola”.

Nessa etapa, pudemos expor, de forma didática, como aconteceria a participação das crianças nesta pesquisa, mediante a concessão das “entrevistas”, bem como ouvir suas considerações a esse respeito. Houve até quem perguntasse se iria valer nota! Essa observação é importante, pois havia a preocupação de que as crianças entendessem que se tratava de uma pesquisa acadêmica, que seus testemunhos e relatos seriam utilizados fora da Escola, e que deveriam participar conscientes disso. Também era importante que não tratassem o tema como mais um “trabalho de aula”.

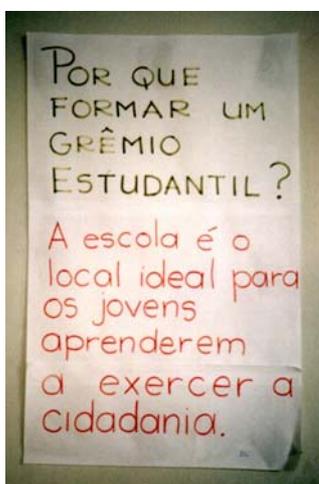
Como bem retratou Leite,

[...] comumente em relações de desigualdade de forças – pai/filho, patrão/empregado, aluno/professor – a pessoa facilmente age ou responde, não necessariamente o que pensa, mas o que imagina que deveria; o que imagina que querem que ela faça ou fale. Dentro disso, se eu tivesse minha imagem vinculada à imagem da professora, a riqueza e a diversidade das falas poderiam não ter sido essas. (LEITE, 1996, p.76)

Ao iniciar cada momento de entrevistas, também renovávamos a explicação para as crianças os objetivos da pesquisa, como aconteceria as entrevistas e a necessidade da gravação como registro para posterior transcrição e uso no texto final do trabalho.

A receptividade das crianças foi excelente. Aqui cabem algumas considerações acerca do conjunto de intervenções que vem sofrendo a Escola por parte da UFSC/CED, transformando-se em campo privilegiado de ensino, pesquisa e extensão. Parece-nos que o Estágio-Docência conquistou uma expressiva “confiança” por parte das crianças. Elas normalmente recebem muito bem as atividades propostas pelo estágio. Trata-se de espaços muito valiosos para as crianças, pois, além da vivacidade das estagiárias (demonstrada nas diversificadas atividades que promovem), o eixo teórico-metodológico que pauta tais intervenções passa pela promoção e veiculação dos Direitos Sociais das Crianças, entre as próprias crianças. Certamente, influenciou na disponibilidade das crianças de ceder seus depoimentos o fato de esta pesquisa estar, de alguma forma, vinculada aos projetos desenvolvidos pelo estágio.

Um momento parece-nos confirmar essa afirmação. Uma criança, ao ser questionada sobre a existência de Grêmios Estudantis na Escola, lembrou que havia um cartaz colado na parede do corredor de salas que tratava do assunto, mas não se lembrava do conteúdo. Ela saiu rapidamente do local onde fazíamos a “entrevista”, correu até o cartaz para lê-lo e voltou dizendo assim:



A escola é uma grande alternativa pros adoles..., pros pré-aborrecentes poderem aprender mais coisas e para poderem se formar na Universidade.

(criança de 10 anos)

No cartaz estava escrito: “*A escola é o local ideal para os jovens aprenderem a exercer a cidadania*”.

Esse material havia sido elaborado por crianças e professores de 5ª a 8ª séries, tendo em vista a divulgação e a mobilização dos estudantes visando a reativar o Grêmios

Estudantil da Escola.

Parece-nos evidente a relação que a criança fez entre “cidadania e universidade”. Por decorrência, entre *cidadania e direitos*, e, conseqüentemente, destes com os estágios do curso de Pedagogia da universidade.

O vínculo já consolidado entre a universidade e a Escola é percebido de forma positiva pelas crianças, favorecendo sobremaneira sua disposição para participar nas entrevistas. Tal aspecto já havia sido percebido pela pesquisadora Raquel Pinto (2003), quando necessitou encerrar as entrevistas feitas com as crianças, e elas se lamentaram muito, demonstrando desejo de falar à pesquisadora e levantando algumas questões.

Como não seria possível entrevistar todas as crianças de 1ª a 4ª séries, comecei a conversar com eles para que “espalhassem” entre seus colegas que não seria possível entrevistar a todos. Achei melhor, então, eu mesma ir de sala em sala para explicar que nesta pesquisa especificamente não seria possível ouvir à todas, mas que numa outra oportunidade as que não dessem seus depoimentos agora poderiam fazê-lo para outros pesquisadores, já que esta Escola receberia, além de estagiárias outros pesquisadores que certamente teriam interesse em escutá-las. Mesmo que as crianças tenham compreendido os limites deste trabalho, ainda pude ouvir alguns “*Ah...Eu também quero falar!!!*”. Fica aqui mais uma questão: será que todas as crianças, independente do contexto no qual estão inseridas, demonstram tal disposição para dar entrevistas, ou será que o tipo de vínculo e familiaridade que conseguimos estabelecer com elas foi o principal responsável por esta vontade de falar? (Pinto, 2003, p.80)

As crianças que já haviam participado da referida pesquisa deram depoimentos de estímulos a colegas seus para que fossem procurar e participar das “entrevistas” desta nova pesquisa. A experiência anterior de participação em pesquisa ofereceu a algumas crianças uma referência, que também facilitou sua compreensão sobre a intervenção desta investigação naquele momento.

O conjunto dessas informações objetiva elucidar o quanto a Escola vem sendo preparada e já demonstra resultados no sentido de se transformar em campo privilegiado de investigações sobre a relação entre Infância e Escola.

A Escola apresenta uma especificidade, já tratada no trabalho de Pinto (2003), retratada no fato de que as crianças “gostam” de ali estar. Elas chegam o mais cedo que podem (antes do horário de início das aulas) para poder usufruir melhor do tempo de brincadeiras com seus amigos. O horário de entrada para início das aulas é treze horas e quinze minutos. No entanto, cerca de trinta minutos antes, a Escola já está repleta de crianças; parte em função do horário do transporte escolar, mas a maioria vem por interesse próprio para ampliar o tempo de convivência, aprofundando as interações com seus pares.

Ao frequentarmos a Escola nesses horários, foi-nos possível estreitar relações com as crianças, conversando mais demoradamente sobre o que gostam de fazer na escola, por que vêm para a escola, como percebem sua relação com os adultos, o que acham que deveria ser diferente na escola e por quê. Essas conversas preliminares foram fundamentais para adequar as perguntas das “entrevistas”, bem como para perceber seu modo peculiar de responder às indagações dos adultos.

Nos primeiros dias de acompanhamento em sala de aula, observando a rotina interna das turmas, perguntamos: “De que a criança participa na escola?”; “Do que gosta de participar?”; “Do que as crianças deveriam participar na escola?”.

Na medida do possível, nas diferentes conversas travadas nesses dias de observação em sala e nos momentos anteriores e posteriores à aula, fomos antecipando para as crianças como seriam as entrevistas e a necessidade da gravação. Para tanto, seria marcado um momento específico com aqueles que tivessem interesse, a ser realizado em local reservado para garantir a qualidade da gravação.

Algumas crianças logo queriam falar, ali mesmo, no meio de suas brincadeiras no pátio da Escola; outras queriam avisar a professora que iriam faltar a aula, porque iríamos “gravar” as entrevistas.

Optamos por gravar as entrevistas durante a Semana das Crianças¹² que se aproximava, pois, conhecendo seu planejamento, poderíamos programar as entrevistas de modo a aproveitar ao máximo as “aberturas” promovidas pelo evento.

Naquela semana, as crianças não teriam as aulas regulares, e os tempos e espaços foram pensados de forma a oferecer dinâmicas de interação entre elas. Aproveitamos para realizar um bloco de entrevistas com algumas crianças que não puderam participar de um passeio programado para um daqueles dias.

Em outro dia, que não aconteceu uma atividade sobre o combate às drogas na escola com profissionais da Polícia Militar, também aproveitamos para novas entrevistas. No dia programado para recreação livre, uma criança se ofereceu para gravarmos a entrevista.

As demais ocorreram antes do horário das aulas, e uma única, no intervalo do recreio.

Seguem a composição e o contexto de cada Grupo de Entrevistas.

| GRUPO | QUANTIDADE | SÉRIES | HORÁRIO | OBSERVAÇÕES |
|--------------|-------------------|--|----------------|---|
| 1 | 3 | 3 ^a e 4 ^a | 12h30 | Havíamos marcado no dia anterior para que as crianças chegassem mais cedo à Escola. |
| 2 | 5 | 4 ^a | 14h | Essas crianças não haviam trazido o dinheiro necessário para irem ao passeio. |
| 3 | 3 | 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a | 12h30 | Havíamos marcado no dia anterior para que as crianças chegassem mais cedo à |

¹² Atividade promovida pela Escola em parceria com o Estágio-Docência nas Séries Iniciais do Curso de Pedagogia/UFSC.

| | | | | Escola |
|---|---|----|-------|--|
| 4 | 3 | 1ª | 15h30 | As crianças insistiram para que fizéssemos a entrevista, mesmo que limitasse a brincadeira no horário do recreio. |
| 5 | 4 | 4ª | 14h | Devido à ausência do profissional que iria desenvolver uma atividade com a turma, as crianças estavam disponíveis. |
| 6 | 6 | 4ª | 15h | Pelo mesmo motivo do grupo anterior. |
| 7 | 1 | 3ª | 16h | O momento era de recreação livre, mas a criança optou por gravarmos a entrevista. |

Logo na primeira entrevista, percebemos o quanto este *sujeito humano de pouca idade*, como definiu Walter Benjamin, é capaz de perceber e expressar as relações de que participa, denunciando suas precárias condições sociais, particularmente aquelas vividas na escola, mas também valorizando momentos que julga importantes para sua formação. Ao ser questionada sobre o que sua família acha da Escola, uma criança fez esta denúncia:

Criança - *minha mãe achava, né, da professora Y, porque ela assim..., ela né..., às vezes ela dava e às vezes não dava deveres, e também a minha mãe ficou sabendo que ela batia nas..., batia não, né, beliscava os alunos ...*

criança- *puxava a orelha...*

criança- *daí mudou de professora e veio a professora X, que está ... como é?...*

criança- *“crustituindo” [substituindo] a professora Y.*

(crianças de 9 anos)

Foi-nos perceptível a hesitação da criança entre dizer o que queria e ao mesmo tempo escolher as melhores palavras, talvez não querendo ser tão contundente em sua crítica.

Outra criança que estava junto manifestou-se como que buscando uma justificativa para a atitude da professora:

criança- *A professora Y dava beliscão, puxava a orelha, por causa que eles não obedeciam ela; a professora fala: “por favor, pára”; e eles não obedeciam. Daí a professora tinha que fazer assim. Porque lá na diretoria não adiantava nada; porque sempre levavam bilhetinho e não traziam; ia pra diretoria também, e não adiantava nada...*

O QUE TU ACHAS DISTO? DE A PROFESSORA PUXAR A ORELHA?

criança- *Eu acho chato, né. Porque antes, os guri que faziam arte, bagunça, iam lá “inticar” com a gente e a professora dava “esporro” na gente também por causa deles; porque a gente brigava com eles e a professora não deixava, e eles já inventavam um monte de coisa da gente, e a professora ia mandar eles pra diretoria e daí nós falamos a verdade, porque se não...*

criança- *Eu já vi ela pegando pelo braço, pelo cabelo da M.C., levando até a diretoria...*

criança- *um dia a gente foi no cinema, e depois a gente veio, a gente tava vindo e aí ela puxou “aqui” o aluno... [pelo pescoço!]*

E O QUE TU ACHAS DISTO QUE ELA FEZ?

criança- *Ai... não sei... muito..., ai..., muito chato essas coisas... Ainda mais de uma professora...*

Não poderíamos supor tal comportamento vindo de uma professora que participava dos encontros de formação, que acompanhava a defesa feita pelos projetos em desenvolvimento na Escola, cujo foco se centra no respeito à criança. Diante de depoimentos tão expressivos, a limitação foi nossa por não ter sabido aproveitar a oportunidade, orientando a continuidade das perguntas de forma a favorecer uma reflexão das crianças sobre o assunto.

Em outras situações, a forma de resposta apresentada pela criança, ou a forma como foram feitas as perguntas acabou por fechar portas de continuidade, levando o diálogo a um “ping-pong” de pergunta e resposta.

TU GOSTAS DE LER?

criança- *gosto.*

O QUE TU GOSTAS DE LER?

criança- *livros.*

O fato de termos optado por entrevistas em grupo, em função de oferecer para a criança condição de segurança e bem-estar, pois estaria entre pares, também teve o

seu contrário. Alguns momentos em que uma criança “deslanchava” em sua fala acabava por demandar mais tempo, e a dispersão tomava conta das demais. Em três situações, isso se tornou uma dificuldade. No primeiro caso, as próprias circunstâncias de formação do grupo definiram essa situação. Algumas crianças não puderam ir ao passeio da turma, e então aproveitamos para gravar as entrevistas. Eram cinco crianças. Três delas haviam manifestado interesse, nos dias anteriores, em prestar seus depoimentos para a pesquisa, e duas estavam ali por força das circunstâncias¹³.

Dirigimo-nos para uma sala, onde pensávamos ter melhores condições para a gravação. A tarde ensolarada e sem vento deixou quente a pequena sala para comportar seis pessoas¹⁴. Ao experimentarmos abrir a janela para ventilar, percebemos que o barulho intenso da rodovia que passa na frente da Escola atrapalhava nossa conversa e, por conseqüência, a gravação. O resultado é que algumas crianças solicitaram ir ao banheiro – estratégia bem conhecida quando a criança não tem interesse no que está fazendo.

Noutra situação, a única com crianças de turmas diferentes (2^a, 3^a e 4^a), uma delas se envolveu bastante, respondendo prontamente a todas as questões levantadas; outra se manteve mais apática, e a terceira freqüentemente ia à janela chamar colegas seus que estavam na rua. Por duas ou três vezes, paramos a gravação para questionar se queriam encerrar a entrevista, mas as crianças alegavam que não, que queriam continuar; então, retomávamos.

O terceiro caso ocorreu com o grupo mais numeroso (seis crianças), que também se formou por “acidente”. As crianças teriam uma atividade sobre um

¹³ Havia um passeio de “trenzinho” marcado em comemoração ao Dia da Criança, cuja passagem foi paga pela família da criança. Essas cinco crianças não trouxeram o dinheiro necessário, por isso não foram ao passeio. Também não podiam ir embora nem ficar brincando no pátio da Escola.

¹⁴ Quatro dos sete blocos de entrevistas aconteceram na Sala de Reforço Pedagógico, espaço que nos foi cedido nos dias em que não havia atividade com a professora responsável por esta tarefa na Escola.

programa de combate às drogas na Escola que não se realizou, e a turma estava sem outra atividade prevista para a primeira aula. Então, solicitamos junto à coordenação permissão para convidar algumas crianças para gravar as entrevistas. Saímos da sala com quatro crianças, mas, ao passarmos pelo pátio, encontramos outras duas crianças que em dias anteriores já haviam manifestado interesse em prestar seus depoimentos. Assim, com um grupo tão grande (seis crianças) no pátio externo da Escola, entre a pergunta e a resposta, muito tempo se passava, dando brechas para que as crianças se dispersassem com o ambiente, ou com alguém que passava no pátio, ou com um barulho que atraía. Essa entrevista foi interrompida pela passagem de um grupo de crianças que corriam e gritavam (havam sido liberadas para brincar no pátio), e uma delas, num ato de brincadeira, tomou o gravador das mãos da pesquisadora, e com isso o grupo se dispersou, não havendo mais condições de continuidade.

Tais percalços não se constituem em particularidades da pesquisa, eles fazem parte da rotina escolar. Ao pesquisador cabe compreender, buscando aproveitar o máximo que puder, dentro das condições possíveis.

No caso específico desta investigação, devido às características da Escola-campo, marcada por sua relação com a universidade, mediante os projetos de ensino, pesquisa e extensão em desenvolvimento, havia uma relação de proximidade e confiança estabelecida com as crianças. Logo, nesse contexto, a entrevista representou um excelente recurso.

As crianças não se inibiram em prestar seus depoimentos, ao contrário, era preciso explicar com frequência que não poderíamos entrevistar todas, que os grupos não poderiam ser numerosos, que quem não participasse desta pesquisa teria oportunidade de participar de outras.

O gravador é um instrumento que exerce forte atração sobre as crianças, que expressam ao ouvir sua voz e a de seus pares – nos casos em que houve essa possibilidade - e insistiam por mais tempo de gravação.

A aparente formalidade de irmos para um local reservado, bem como as anotações feitas sobre seus dados de identificação (nome, idade, série...), parecia também contribuir com o clima de “importância” da atividade exercida pela criança naquele momento. Num único caso, uma criança demonstrou certa ansiedade por saber o que seria feito com a gravação. Ela participava de um grupo de três crianças e, enquanto as outras duas respondiam, esta olhava atentamente para o gravador, até perguntar:

“- Tá gravando?”

“- Sim, está sim”. [resposta da pesquisadora]

E a criança continuou:

“-Vai... vai passar na rádio?”

Sua expressão facial, ao perguntar, mesclava timidez e ousadia. As outras duas crianças presentes riram muito, demonstrando certa tensão. Desligamos o gravador e conversamos sobre a questão e a necessidade do registro de suas falas. O movimento de voltar a fita, para que as crianças ouvissem suas vozes, provocou risadas, descontraindo um pouco o ambiente. Retiradas as dúvidas, pudemos retomar o roteiro da “entrevista”¹⁵.

Um outro fator que certamente contribuiu para a fluência das entrevistas foi o fato de a entrevistadora ser conhecida das crianças (por freqüentar a Escola desde 2000) e de estar assiduamente, a partir do mês de agosto/2003, cerca de dois ou três dias por semana, conversando com elas sobre a temática da pesquisa: *a participação das crianças na escola*.

¹⁵ No Anexo 3, é possível ter acesso ao Roteiro utilizado para balizar a conversa com as crianças.

Assim, quando chegamos a propor a gravação das entrevistas, no mês de outubro/2003, as crianças já possuíam muitas informações sobre a pesquisa – quesito necessário para sua participação, no que concordamos com Norberto Wiener: “ser informado é ser livre; a liberdade depende de uma boa informação, e a liberdade com uma boa informação é o que garante a participação” (*apud*: BENEVIDES, 2002, p.82).

No capítulo seguinte trazemos as falas das crianças sobre como concebem sua participação na escola.

CAPÍTULO IV

AS CRIANÇAS FALAM SOBRE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Para ensinar o latim a João, todos sabem hoje que é indispensável conhecer o latim e o João. Mas mais ainda: é preciso saber porque é que se deseja que João aprenda latim, como é que a aprendizagem do latim o irá ajudar a situar-se no mundo de hoje – numa palavra, quais são os fins visados pela educação. (G. Snyders)

A rígida estrutura e o funcionamento da instituição escolar fazem da escola um lugar que carrega a contradição de ter sido criado para o atendimento à infância, mas tem sistematicamente cumprido o papel de segregação e inculcação dos valores e interesses da classe hegemônica, subtraindo à criança seus direitos mais básicos: respeito, dignidade, proteção e participação na cultura.

Particularmente as crianças envolvidas nesta pesquisa tiveram oportunidade de participar de atividades mediadas pelas estagiárias do curso de Pedagogia com objetivo de *veicular os direitos sociais das crianças junto às próprias crianças*, utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, como uma estratégia metodológica. Apostando que a relação estabelecida pela intervenção do Estágio-Docência, há quatro anos implantado na Escola, tem sido a principal referência de defesa dos direitos sociais, avaliamos que gravar as entrevistas no período em que o estágio estava ocorrendo poderia auxiliar as crianças no estabelecimento de conexões entre conceitos abstratos - como os envolvidos nas perguntas feitas a elas sobre: participação nas decisões; nos conselhos de representação (Grêmios Estudantis, Conselho Escolar, Conselho de Classe...), etc.

Importa-nos recuperar este destaque, já explicitado anteriormente neste texto, pois ele compõe o pano de fundo do cenário das entrevistas desenvolvidas com

as crianças, dando ao leitor informação sobre a conjuntura escolar e o contexto em que as entrevistas foram gravadas. A referência aos direitos sociais das crianças, sistematicamente promovida pelos estágios, começa a cultivar entre elas um embrião de reflexão sobre a vida em sociedade, particularmente uma sociedade pretensamente democrática.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, por mais que seja reconhecido internacionalmente como uma lei progressista e avançada no sentido da busca de uma sociedade democrática, ainda significa mais uma *bandeira de luta* do que a expressão da realidade vivida pelas crianças brasileiras. No sentido de algo a ser “conquistado”, ele pode cumprir papel valioso na formação política das crianças, na medida em que vier a servir de instrumento de explicitação das contradições da sociedade contemporânea e apontar para a superação das suas desigualdades.

O Artigo 16 do ECA, entre seus incisos, estabelece:

Art.16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
[...]
IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI – participar da vida política, na forma da lei;
(FLORIANÓPOLIS, ECA - lei nº 8.069/90)

Mais adiante, no Título reservado ao “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, encontramos importante menção à participação da família da criança na escola:

Art.53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – direito de ser respeitado por seus educadores;
III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência.

Parágrafo único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

(FLORIANÓPOLIS, ECA - lei nº 8.069/90)

A participação das famílias das crianças na escola é defendida por Paro como um “mecanismo de controle democrático do Estado”; só assim se justifica a presença dos usuários na gestão da escola. Essa seria uma grande contribuição de “natureza eminentemente política”. Ao falar dos condicionantes materiais de uma gestão participativa da escola, o autor está se referindo às “condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar” (PARO, 2000, p.313).

Não se deve esperar que, “por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas” decorra linearmente apenas pelo estabelecimento de “condições ótimas de trabalho”, mas “não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento no sentido do estabelecimento de tais relações” (PARO, 2000, p.301).

Ou seja, modificar as relações no interior da escola é tarefa necessária, que exige enorme esforço em ir contra concepções arraigadas, mas não pode tirar o foco do conjunto de outras mudanças igualmente necessárias.

A escola sustenta uma concepção autoritária de educação e nem mesmo os “avanços da Pedagogia” conseguem derruba-la. Afirma Paro (2000, p. 271) que tais avanços “vêm demonstrando, à exaustão, a imprescindibilidade da afirmação do educando enquanto sujeito no ato de aprender”; mas ainda não trazem a reivindicação no campo político de que a criança, como o adulto, tenha direito a um tratamento não autoritário, que respeite sua integridade física e moral.

A expressão mais perversa do autoritarismo na escola certamente se deixa transparecer na negação do saber. Não só o saber das camadas populares, conhecidamente rechaçado pela cultura escolar, mas principalmente o conhecimento científico, ou o saber erudito – cuja apropriação é condição determinante no processo de emancipação.

4.1 - AS CRIANÇAS: SUJEITOS DESTA PESQUISA

É verdade que o aluno é um ser que deve exprimir-se e, portanto, devem multiplicar-se as situações que se prestam a uma expressão: tomar iniciativas e efectuar escolhas (escolhas nos assuntos a estudar, nas formas de organização e também nos ritmos de trabalho). É por isso precisamente que adquire iniciativa e uma segurança baseada nas próprias forças. E assim a tarefa torna-se realmente dele, sente-se implicado e empenhado nela, pode esperar uma alegria que nunca conhecerá, quando é simples executante das decisões tomadas pelo professor: é responsável por essa tarefa, perante os camaradas e perante si mesmo. (G. Snyders)

De um universo de cerca de 200 crianças de 1^a a 4^a séries, que freqüentam o turno vespertino da Escola, foram entrevistadas 25, ou seja, uma amostra de 12,5%¹. As crianças entrevistadas dividem-se num percentual de 68% de meninas e 32% de meninos. Cerca de 24% já sofreram a experiência da reprovação.

¹ As informações sobre o número de matrícula, evasão e repetência são da competência da secretaria da escola e armazenadas em programas digitalizados - disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação. A princípio, parece ser fácil acessar a tais dados. No entanto, nem sempre estes documentos são preenchidos adequadamente, até mesmo por falta de conhecimento. O cargo de Secretária Administrativa na escola investigada, como nas demais unidades de ensino da rede pública estadual, é substituído a cada gestão do governo estadual, pois compõe os chamados “cargos de confiança”. Ao ser ocupado por professores da unidade, esse cargo necessita de acompanhamento e capacitação, pois muitas vezes quem os ocupa ainda precisará dominar a demanda burocrática de uma secretaria. Ilustramos esta problemática com o fato de termos solicitado dados precisos à secretaria da escola, como é possível ver no Anexo 4, mas diante dos “atropelos” de uma gestão escolar, não foi possível obter resposta até o momento de encerrar a análise dos dados para a pesquisa.

| | 1 ^a série | 2 ^a série | 3 ^a série | 4 ^a série | Total |
|------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------|
| Meninas | 1 | | 4 | 12 | 17 |
| Meninos | 2 | 1 | | 5 | 8 |
| Repetentes | 1 | | | 5 | 6 |
| Total | 3 | 1 | 4 | 17 | 25 |

Percebemos que a concentração maior das crianças com experiência de repetência se encontra na 4^a série, no entanto, isto não indica que tenham reprovado nesta série especificamente, mas, cruzando as respostas que tais crianças deram à pergunta “*Há quanto tempo estuda na escola?*” e os dados recolhidos na identificação, pudemos perceber a distorção idade/série.

A maioria das crianças estuda na Escola há bastante tempo em relação à totalidade de sua vida escolar. Portanto, trata-se de um grupo de crianças com pouca ou nenhuma referência de outra escola, ou seja, seu testemunho pautou-se nas experiências vividas na unidade escolar em estudo.

As crianças que relataram terem estudado em outra escola atribuíram essa *mobilidade* ao fato da mudança de endereço: *famílias que moram em casas alugadas e, quando mudam, procuram uma escola mais próxima à residência*. Apenas três crianças afirmaram preferir estudar em outra escola, mas que ali permaneciam por opção de sua família; as demais gostam de estudar na Escola e sugerem um conjunto de mudanças para sua melhoria (o que detalharemos mais adiante).

Elas moram com familiares, nos bairros existentes no entorno da Escola. Parte expressiva das crianças vem para a Escola caminhando; algumas vêm de transporte escolar, e poucas, de bicicleta. Apenas duas das crianças entrevistadas se queixaram de vir a pé por acharem longo o trajeto casa-escola (em torno de 1,5 km).

Não pertencem a famílias numerosas, em relação ao número de filhos.

| COM QUEM MORA? | PERCENTUAL |
|---|-------------------|
| Mora com pai, mãe e até um irmão. | 41% |
| Mora com pai, mãe e dois irmãos, ou mais. | 29% |
| Mora com outros familiares (avós, tios). | 11% |
| Tem outros agregados na casa. | 19% |

A forma de comunicação mais usual da Escola com a família é via “bilhetes” enviados pela criança, muitas vezes levados soltos entre os materiais que ela carrega, ou seja, sujeitos a toda sorte de “acidentes” no percurso escola-casa.

Paro já havia identificado esse risco:

[...] os bilhetes remetidos por meio dos alunos, que é a forma mais comum de a escola comunicar-se com as famílias, não tem garantia de que chegarão ao conhecimento da mãe ou do pai, já que as crianças podem perdê-los ou simplesmente deixar de entregá-los em casa. (Paro, 2000, p.194)

Numa das entrevistas, uma criança anteriormente identificada pela professora como dispersiva e com dificuldades de aprendizagem, necessitando de maior atenção e acompanhamento da família – o que não ocorria no referido caso - comentou que jogava fora os “bilhetes” que recebia. Ao ser questionada do porquê de sua atitude, respondeu:

criança- *não sei... eu já ganhei e já joguei...*
 POR QUE ELA [A DIRETORA] DÁ BILHETE PRA TI?
 criança- *não sei.*
 JÁ PERGUNTASTE PRA ELA POR QUE ELA DÁ BILHETE
 PRA TI?
 criança- *não sei... só que eu faço bagunça e eu levei...*
 (criança de 8 anos)

O bilhete para essa criança parecia não fazer sentido algum; sem saber sua importância, atribuiu o significado pejorativo que percebe nas relações cotidianas:

bilhete é sinônimo de problema, logo devemos nos “livrar” dele! Essa criança encontrou o seu modo de fazer-lo.

Num dos dias de observação na Escola investigada, ao final do turno, quando todos íamos embora, encontramos o bilhete abaixo caído no chão do pátio. A julgar pelo seu conteúdo (aviso de que não haveria aula nos dias seguintes), é possível supor alguns problemas que podem decorrer da falta desta informação.

Senhores Pais
Informamos que nos dias 14 e 15/10/02 não haverá aula.
Dia 14/10/02 - Curso para professores e 15/10/02 feriado (dia dos professores).
ATENCIOSAMENTE .

A DIREÇÃO

O processo de comunicação é, sem dúvida nenhuma, um dos elementos de maior importância na efetivação da participação na escola, tanto da criança como de sua família.

É por meio da informação que as famílias e os demais membros da comunidade se põem a par de seus direitos e deveres para com a instituição escolar, “[...] bem como tomar conhecimento dos fatos e relações que se dão no interior do estabelecimento de ensino e que dizem respeito a seus interesses enquanto usuários do mesmo” (Paro, 2000, p.192). Le Boterf (*apud* PARO) afirma: a informação constitui uma condição necessária ao exercício da participação democrática nas decisões.

Da parte da família, pareceu-nos que a iniciativa de vir à Escola acontece quando percebe algum problema grave, como os casos de agressão física cometida contra algumas crianças e denunciada por seus colegas.

O QUE TUA FAMÍLIA ACHA DA ESCOLA?

criança- eles gostam da escola, mas quando acontece algum problema com professor, daí eles vêm falar com a Diretora e já resolve.

LEMBRAS DE ALGUM PROBLEMA QUE ELES TENHAM VINDO CONVERSAR?

criança- de uma professora; ela batia nos alunos... assim..., ela puxava a orelha. Daí, o meu pai falou com a Diretora, daí mandaram ela embora.

(criança de 9 anos)

Aqui se constata o que outros pesquisadores têm levantado junto às escolas públicas. No estudo etnográfico de Paro (2000, p.174), os conflitos sentidos pelos estudantes aparecem nas “reclamações contra os docentes autoritários, especialmente aqueles que chegam a bater nas crianças”; e, por parte dos professores, os ressentimentos ocorrem com os considerados “bagunceiros”, que atrapalham seu trabalho. Quando se referia à questão da vinda da família à escola, uma professora entrevistada pelo autor assim comentou:

Normalmente eles vêm reclamar muito que professor ou não liga pro filho ou se liga é porque brigou, discutiu com o aluno; muitas acabam falando que o professor bateu no aluno; às vezes é um chacoalhão pra ver se a criança acorda e segue, né, o seu caminho. Então, elas vêm, assim, que nem umas onças, né. (Paro, 2000, p.177)

Raros foram os casos relatados pelas crianças entrevistadas de famílias que participam de reuniões promovidas pela Escola ou que sejam membros do Conselho de Escola, ou da Associação de Pais e Professores. Nos casos de famílias que vão à Escola, as crianças não souberam detalhar quaisquer informações, demonstrando que os adultos, mesmo indo à escola, falam pouco à criança sobre isso, ao menos, não o suficiente para que ela compreenda e possa reproduzir as razões da presença da família na Escola. Para a criança, “pegar o Boletim” parece ser o principal motivo da ida de sua família à escola.

A FAMÍLIA DE VOCÊS VEM À ESCOLA? FAZER O QUÊ?

criança- *a minha vem. Ela vem por causa que ela vem perguntar de mim, como eu tô, essas coisas...*

criança- *às vezes. Porque o meu pai trabalha, ele faz móveis, daí às vezes ele não tem tempo pra vim na escola. Mas quando ele tem tempo ele vem.*

criança- *às vezes eles vêm; porque às vezes a minha mãe vem na reunião pegar o Boletim, ou senão eu vou com a minha irmã embora, ou alguém, meu pai vem me pegar, mas ele pega dentro do carro...*

criança- *agora, a minha professora disse que já acabou o 3º bimestre e a gente tá no 4º, e a professora vai entregar o Boletim, daí a minha mãe sempre vem. Mas de repente, a professora disse que quem ficar quieto ela vai entregar o Boletim, e quem não, se ela quiser falar, ela pega e fala, dá o bilhete pra mãe vir falar com eles...*

Se para a família esses são os motivos de suas idas à Escola, para a criança pareceu-nos existirem outros aspectos mais decisivos.

De forma muito, clara percebemos que a maior motivação das crianças para freqüentar a escola é a possibilidade de fazer amigos e partilhar experiências. No entanto, devido às rígidas regras escolares, há pouco tempo disponível para estreitar laços de amizade e desenvolver a afetividade.

Os momentos identificados pelas crianças como privilegiados para fazer amigos são os horários de chegada (muitas crianças chegam cerca de trinta minutos antes de soar o sinal de início das aulas, somente para ampliar o tempo de brincadeiras entre amigos – outras, no entanto, são forçadas a chegar mais cedo devido ao horário do transporte escolar); os de educação física e artes, além, é claro, do maravilhoso “recreio”!

O recreio é um espaço que deve ser melhor analisado na Escola, pois engendra uma infinidade de contradições. Se é reconhecidamente o espaço privilegiado para as interações entre as crianças, também é o momento em que o preconceito e a agressividade mais se manifestam na Escola. De acordo com algumas conversas, assim sentem as crianças:

O QUE GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?

criança- *brincar, né?*

COM QUEM BRINCA?

criança- *só com os amiguinhos da 4ª série, porque os outros são “nanico”.*

criança- *se a gente brincar com os pequeninhos, a gente machuca os pequeninhos; se a gente brincar com os grandes, são os grandes que machucam nós...*

(crianças de 10 anos)

Mesmo no espaço de recreio, as crianças costumam brincar mais com colegas da própria sala/turma. Isso certamente tem relação com a pouca interação entre classes/séries, que faz com que exista proximidade apenas entre os que estudam na mesma sala; mas também é indicado pelas crianças que não brincam com crianças de outras salas devido aos constantes conflitos que ocorrem nos recreios: como o incentivo provocado “pelos maiores” (como elas assim identificam) – crianças de 5ª série em diante - para que aconteçam brigas entre crianças menores. Segundo alguns depoimentos, as crianças maiores fazem rodas em torno das brigas dos menores e ficam gritando: “- Porrada! Porrada!”. Em casos extremos, um adulto é chamado (os adultos costumam estar na cozinha ou na sala dos professores no horário do recreio), mas, na maioria das vezes, as crianças têm que resolver entre si e, é claro, impera a lei do mais forte...

COMO A ESCOLA PODERIA SER MELHOR?

criança- *no recreio devia separar os grandões dos pequenos; eles ficam fazendo rodinha e gritando: “Porrada! Porrada!”; pra gente brigar, daí eu não gosto, né? E saio de perto.*

O QUE COSTUMA FAZER NO RECREIO?

criança- *a maioria da nossa sala só briga, passa a maior parte brigando...*

(crianças de 10 anos)

Mas na escola a criança também estuda. E declara gostar de estudar.

Suas falas parecem sugerir que cumprem com as regras e normas escolares porque compreendem que essa é a condição para permanecer na Escola. Falam com muita satisfação sobre suas conquistas: uma atividade escolar bem feita, uma nota alta no boletim, um comentário positivo de sua professora para sua família; elementos que demonstram atribuir sentido às tarefas que desenvolvem na Escola.

VOCÊS GOSTAM DE ESTUDAR?

criança- *ãhã!* [sim]

criança- *mas tem umas coisas que a professora passa que é chato. Mas a minha melhor... é... avaliação que a professora faz de prova é de matemática; eu só gosto de matemática.*

criança- *eu gosto de estudar, eu gosto de ler. E gosto de estudar as matérias, porque, às vezes, a gente faz prova... A gente gosta de aprender pra não ser burro, também.*

(crianças de 9 anos)

O ato de estudar, na fala das crianças, vincula-se à realização de tarefas de leitura e exercícios dos livros didáticos, escrita no caderno e cópias do quadro. Nas entrevistas, quase nenhuma alternativa surgiu quando questionadas sobre a possibilidade de mudar a forma de ensinar e aprender na Escola.

COMO FAZ PARA ESTUDAR?

criança- *ah... é ler; pra gente aprender mais. É fazer as atividades, prestar atenção nas aulas...*

PARA QUE SERVE UMA ESCOLA?

criança- *pra educar! Pra educar, não, pra ensinar!*

criança- *pra aprender, né?*

COMO SE PODERIA ENSINAR E APRENDER, DIFERENTE DO JEITO COMO É FEITO AQUI?

criança- *ah... é só colocar a bunda na cadeira e ficar escrevendo.*

(crianças de 10 anos)

Aqui vale fazer referência aos dados que Paro levantou entre os 14 alunos que entrevistou, em que os maiores demonstravam um certo desgosto em frequentar a escola e estudar, enquanto os menores ainda guardavam uma motivação, certamente alimentada pela família, de ascensão social via escola. Diz ele:

No discurso dos alunos, especialmente dos mais velhos, nota-se claramente a concepção de que o ensino é algo penoso, mas necessário. Marcelo, da 4ª série, diz que “ninguém gosta de estudar, né; mas é preciso. Não que eu queira ir pra escola [...] Ninguém gosta, né”. (PARO, 2000, p.210)

Segundo o autor, a "fala parece muito reveladora de certa concepção do ensino que transita entre os alunos da escola pública – e mesmo entre profissionais do ensino – e que deveria merecer maior atenção de pedagogos e responsáveis pela educação pública em geral” (Paro, 2000, p.210). De fato, é de se perguntar sobre quais processos provocam a desistência da criança no decorrer dos anos escolares, uma vez que nos anos iniciais ela geralmente demonstra muito interesse em estar na escola e de participar das suas atividades.

De maneira geral, costuma-se admitir que a escola é valorizada pela população usuária do sistema público de ensino, especialmente como forma de acesso aos mecanismos intelectuais que propiciam ascensão na escala ocupacional. [...] O discurso dos alunos mais novos parece manter-se dentro do estereótipo do ensino escolar como preparação para a vida e para o trabalho. Perguntada sobre a razão de as pessoas freqüentarem escola, Rosângela (2ª série) responde: “Pra aprender, estudar bastante, pra arranjar trabalho... [...] Dá a impressão que repetem o discurso dos adultos que dizem ser importante que as crianças estudem porque nem todo mundo pode. (PARO, 2000, p.211)

Quando a atividade de que participou fez sentido para a criança (quando ela consegue explicar a razão de tê-la feito), dela se lembra com empolgação e a relata com riqueza de detalhes, demonstrando sua capacidade de memória para a apreensão e articulação de conceitos.

No caso das crianças entrevistadas nesta pesquisa, oferecemos o exemplo que segue:

SABE COMO E QUEM TOMA AS DECISÕES NA ESCOLA?

criança- *eu só lembro de uma vez que todos os professores deram opinião, daí a Diretora fez um sorteio da melhor opção. E, às vezes, é assim: se for só com uma turma, só uma turma decide; todos os alunos dão opinião e a Diretora anota e os alunos votam, a que ganhar mais ponto, vai.*

JÁ PARTICIPOU DA TOMADA DE DECISÕES?

criança- *já, mas só na sala de aula, fora não. Assim, sobre que brincadeira a gente ia fazer; por exemplo, na Semana da Criança, um monte de gente deu opinião, só que a estagiária pegou todos, fez um sorteio e só 10 opiniões vão ser feitas.*

O QUE ACHOU DE TER PARTICIPADO DESTA PROGRAMAÇÃO²?

criança- *ah, legal, né. Por causa que em nenhum ano... Só os professores davam opinião, se os alunos queriam brincar de pega-pega e os professores não ouviam, só queriam brincar de esconde-esconde... Daí, só nesse ano que eles pediram a opinião das crianças.*

ACHA QUE AS CRIANÇAS DEVIAM PARTICIPAR MAIS?

criança- *sim, porque a escola é pra eles, né. Eles que estudam; os professores só tão aqui pra ajudar a ensinar, por causa que é a gente que tá estudando, não é eles.*

COMO ACHA QUE PODIA SER PARA OS ESTUDANTES PARTICIPAREM MAIS?

criança- *que fizesse... Por exemplo, se tivesse sete turmas, cada um professor pegava uma idéia de cada um, sorteava e dava pra Diretora; cada turma dava sua idéia, daí a Diretora pegava todas estas idéias e fazia numa Gincana, alguma coisa...*

(criança de 9 anos)

Percebemos nitidamente a linha de raciocínio que segue a criança ao expor sua proposta com lógica e coerência; situação que só reafirma a potencialidade da criança para refletir acerca de inúmeras questões escolares. Esse potencial é inibido pelo lugar de silêncio e imobilidade reservado à grande maioria das crianças nas escolas atuais. Para alterar essa realidade, é necessário investir em espaços em que a criança possa exercitar sua reflexão e, como afirma Paro (2000, p.117), “acreditar que a prática da democracia é um caminho que se faz caminhando e que o embate das idéias e a explicitação das contradições são mais propícios à superação dos conflitos do que o fazer de conta que eles não existem”.

² Tal atividade deve-se à intervenção do Projeto de Estágio-Docência, do curso de Pedagogia da UFSC, que tinha por objetivo colher os desejos das crianças sobre como gostariam que fosse a Semana das Crianças, e repassar estes dados às professoras, que os considerariam na composição da programação final.

A escola também é identificada pela criança como um local social distinto dos demais. Há um comportamento “típico” escolar, marcado por horário, uniforme, relações de grupo, deveres, o qual deve ser preservado, pois parece ter para a criança um significado de valorização social, de aceite num coletivo que está “acima” da marginalidade, “à frente” dos que não estão na escola.

POR QUE É IMPORTANTE USAR O UNIFORME?

criança- quando a gente sai da Escola, e daí tem outra escola junto com nós, daí nós sabemos qual é a nossa escola. A gente pode se perder, né, e daí já sabe qual é.

criança- alguém pode ser expulso e pode ser assaltado e daí a polícia já sabe de que escola que é.

(crianças de 9 anos)

criança- ah! O uniforme a gente devia usar mais, né?

POR QUE?

criança- pra demonstrar que é o símbolo da escola, né

criança- porque senão eles entram na escola, vêem que tão deixando entrar sem uniforme, assim...

(crianças de 10 anos)

Snyders (1993, p.130) explica que o fato de a língua da escola não ser em todos os pontos semelhante à da vida normal prova que a escola configura um ambiente específico e “é justamente isso o que permite a passagem para uma comunicação renovada e cheia de recursos: a linguagem da escola chega ao conceito, à abstração...”.

4.2 – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

A possibilidade que a criança tem de apropriar-se de conceitos complexos e abstratos depende da relação que estabelece com os adultos, sujeitos mais experientes na cultura, que exercem papel de mediadores no processo de

aprendizagem. O modo como adultos e crianças se relacionam na escola é decisivo para a apreensão da criança de valores e conceitos sobre as relações de poder.

As crianças envolvidas nesta pesquisa demonstraram conhecer as instâncias de decisão da Escola, bem como a distribuição hierárquica do poder. Apontaram que a figura de maior poder na Escola é a diretora, seguida da professora, que “manda” nas crianças. Algumas identificaram a figura do Estado, nomeando o “Governo” como a instância máxima do poder.

CONHECEM COMO A ESCOLA FUNCIONA, ONDE SÃO TOMADAS AS DECISÕES?

criança- *na direção.*

QUEM PARTICIPA?

criança- *a diretora, as professoras, a secretária. Por isso tem o Conselho de Classe, para elas decidirem o que se fala em cada sala...*

criança- *e tem o Governo, também. Ele manda as atividades pela Diretora e a Diretora fala pras professoras.*

criança- *e o Governo manda alimentos pra nós se alimentar; várias coisas pra nossa escola. Foi o Governo que fez isto aqui [apontando para o prédio novo da escola].*

(crianças de 10, 12 e 10 anos, respectivamente)

Quando transitamos, no transcorrer das entrevistas, por assuntos que envolviam a tomada de decisões, o estabelecimento e o cumprimento de regras de convívio, e a normatização da conduta escolar, a criança reconheceu a necessidade e a validade da existência de regulamentações; apresentou, no entanto, uma série de questões que merecem atenção.

Nesse sentido, os maus comportamentos (brigas, xingões, etc.) são condenados e devem receber sanções. No entanto, as crianças apontaram que, com frequência, ocorrem injustiças, e crianças inocentes são responsabilizadas, enquanto os infratores saem impunemente.

COMO VOCÊ SE RELACIONA COM OS ADULTOS?

criança- *todo mundo podia ser amigo e não brigar; muita gente briga na sala...*

criança- *e se viesse pra brigar, também que não viesse pra escola. A escola é pra estudar, não pra brigar; a gente não se resolve brigando, a gente resolve conversando...*

(crianças de 10 e 12 anos, respectivamente)

A falta de diálogo entre adultos e crianças é nitidamente percebida. Quando questionadas *sobre o que conversam com os adultos*, parte expressiva das crianças entrevistadas respondeu que não conversa com seus professores por “vergonha”!

COSTUMA CONVERSAR COM A PROFESSORA?

criança- *ah... hum... Não!*

TEM COISAS QUE GOSTARIA DE FALAR PRA PROFESSORA E NÃO DIZ?

criança- *tem, sim. É assim: eu consigo fazer mais ou menos conta de divisão; por exemplo, 102 dividido por 24 – eu não consigo fazer de 2 números, só de 1.*

O QUE GOSTARIA DE DIZER PRA PROFESSORA SOBRE ISTO?

criança- *eu queria dizer pra professora me ensinar mais, passar umas contas, assim, no caderno pra fazer em casa, daí...*

E POR QUE NÃO DIZ ISSO PRA ELA?

criança- *eu tenho vergonha...*

(criança de 9 anos)

GOSTA DE ESTUDAR?

criança- *quando tem prova..., quando a professora está explicando a atividade, alguém não ficou em dúvida, e todo mundo diz que entendeu, daí quando chega na prova, tiram nota baixa...*

PORQUE NÃO FALAM QUE NÃO ENTENDERAM?

criança- *ah, eu acho que eles têm vergonha, eu também tenho vergonha, mas algumas coisas eu pergunto para professora...*

PORQUE TU TENS VERGONHA?

criança- *ah, isso eu não sei, só sei que tenho vergonha...*

(criança de 9 anos)

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos uma referência à questão da vergonha na escola, demonstrando que se trata de fenômeno conhecido, e não uma questão específica das crianças entrevistadas.

Curiosamente, a Ciência Psicológica tem dedicado pouca atenção ao sentimento de humilhação e, também, ao sentimento de vergonha. Mesmo quando se trata de violência contra a criança, pouco se fala da humilhação. Estudos recentes têm mostrado claramente que os sentimentos de humilhação e vergonha podem ser extremamente fortes, levando a problemas psicológicos graves (PCNs:Ética, 2001, p.122).

No mesmo texto vamos encontrar a defesa da participação como um “princípio da democracia que necessita ser trabalhado”. Sendo uma experiência que “se aprende e que se ensina”, a participação deve ter lugar na escola pela promoção da “convivência democrática no seu cotidiano, pois se aprende a participar, participando”. Assim está justificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

É aqui que a importância do convívio escolar ganha amplitude, a fim de tomar a escola como espaço de atuação pública dos alunos. [...] Assim, devem ser eleitos métodos e atividades que ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as conseqüências de seus atos. Situações que envolvam atividades como seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos, etc. favorecem essa aprendizagem. (PCNs, 2001, p.59)

A existência de um grêmio estudantil é apontada no citado documento como importante instrumento no incentivo e no fortalecimento da participação dos alunos, “ampliando os limites da vida escolar”, pois coloca as crianças em contato com diferentes grupos. Valorizar a relação entre os próprios estudantes não significa menosprezar a intervenção sistemática dos professores para garantir que as possibilidades de participação se desenvolvam.

Portanto, o professor deve intervir, explicando as regras de uma relação de cooperação, em que todos devem participar, opinar,

perguntar, ouvir, ajudar. [...] Assim, sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-a-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania. (PCN, 2001, p.133)

Na Escola investigada, os professores de 5ª a 8ª séries estavam, no período desta pesquisa, mobilizando os estudantes para a rearticulação do Grêmio Estudantil, e havia nas paredes dos corredores cartazes alusivos ao tema. Num dos grupos de entrevistas, quando questionadas sobre a existência de Grêmio ou outras instâncias representativas na Escola, as crianças responderam:

TEM GRÊMIO ESTUDANTIL NESTA ESCOLA?

criança- *não sei...*

VOCÊS SABEM O QUE É O GRÊMIO ESTUDANTIL?

criança- *ai, eu não sei o que é...*

criança- *eu vi um cartaz lá embaixo, mas não lembro... já faz tanto tempo, acho que já tiraram.*

TUA FAMÍLIA JÁ COMENTOU ALGO SOBRE O CONSELHO DE ESCOLA?

criança- *agora... hum... conselho de escola?...*

O QUE SERÁ QUE PODE SER UMA COISA CHAMADA “CONSELHO DE ESCOLA”?

criança- *ai, eu não sei... não faço a mínima idéia...*

(criança de 9 anos)

Registramos que houve duas iniciativas na Escola, no período desta pesquisa, para articulação e funcionamento do Grêmio Estudantil. Uma partiu do convênio para Estágio com a Habilitação em Orientação Educacional do curso de Pedagogia da UFSC em 2000; outra surgiu entre as próprias crianças das últimas séries, mobilizadas por sua formatura em 2001. Ambas não previam a participação das crianças de 1ª a 4ª séries, e tal situação nem sequer se colocou como questão de debate. No ano de 2003, ao se iniciarem as movimentações pró-rearticulação do Grêmio, já se levantavam “vozes” em defesa da participação das crianças das séries iniciais, oriundas do bloco de professoras participantes do Projeto de Estágio-

Docência das Séries Iniciais, certamente influenciados pelo conjunto de idéias veiculadas pelo programa de formação continuada. Aqui vislumbramos alguns embriões da defesa dos direitos das crianças.

As crianças reconhecem a Escola como um espaço destinado a elas. São as crianças que necessitam da escola para estudar, os professores já estudaram e estão na escola para ajudar as crianças. “Sem as crianças, a escola não anda”, disse uma criança. Ao enxergar nas reuniões dos adultos um espaço de decisões que lhes dizem respeito, as crianças demonstram segurança ao responder que devem participar de tal instância e propõem, ao seu modo, como poderia ser essa participação.

VOCÊS ACHAM QUE OS ESTUDANTES DEVERIAM PARTICIPAR DO CONSELHO DE CLASSE?

criança- *óbvio!*

criança- *claro! Porque, sem a gente, as professoras não tariam falando e não seria conselho de classe, seria conselho de professora!*

E QUANDO AS PROFESSORAS SE REÚNEM COM A DIREÇÃO PARA TOMAR AS DECISÕES, VOCÊS ACHAM QUE AS CRIANÇAS DEVERIAM PARTICIPAR?

criança- *eu acho que sim, porque no Ginásio [ensino de 5ª a 8ª séries], eles escolhem líderes, e eles participam também; e também davam opiniões para poder mudar...*

QUEM ESCOLHE ESTES ALUNOS?

criança- *os alunos mesmos, é uma votação.*

QUAL PODERIA SER A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CONSELHO DE CLASSE?

criança- *tipo assim, as professoras podem falar mal, e a gente tem o direito também de se defender!*

(crianças de 10 anos)

A imagem passada pelas crianças é a de que na instância do Conselho de Classe são traçados os destinos escolares dos estudantes. Pelas freqüentes hesitações nas respostas das crianças às questões relacionadas às atividades dos adultos da Escola, percebemos que poucas são as informações disponíveis para se refletir sobre o assunto. Não raro, alguns testemunhos giraram em lugares comuns, em estereótipos, como a incapacidade infantil de pleitear “voz” junto aos adultos:

VOCÊS ACHAM QUE OS ESTUDANTES DEVERIAM PARTICIPAR DO CONSELHO DE CLASSE?

criança- *não. Eu acho que não, porque daí eles iriam falar bobeira, ou mentira, assim...*

criança- *eu acho que não devia ter os alunos, porque eles iriam ver as notas deles primeiro, porque as professoras vão entregar o boletim, daí não seria legal...*

criança- *eu não concordo que ele deveria participar. Depois elas vão ficar falando: “- Pai, mãe, a professora falou mal de mim...”*

(crianças de 12, 10 e 11 anos, respectivamente)

CONHECE O CONSELHO DE CLASSE OU O GRÊMIO ESTUDANTIL?

criança- *do Conselho de Classe, eu só sei que eles decidem alguma coisa pra escola, se pode fazer isso..., a merenda...*

(criança de 9 anos)

O “Conselho de Classe” é identificado como o espaço em que são decididas as notas, e a professora conta para a diretora se a criança está se “comportando”. É um espaço percebido pelas crianças como centralmente pautado no debate sobre as atitudes das pessoas na Escola, particularmente as próprias crianças. Assim, desejam e dizem que deviam participar das reuniões do Conselho de Classe, e sua fala denuncia que se incomodam com os mesmos problemas conhecidos das professoras: desatenção, dispersão, agressividade...

SE FOSSE PARTICIPAR DO CONSELHO DE CLASSE, O QUE IRIA DIZER?

criança- *eu ia dizer que tem gente que faz bagunça, fica mascando chicletes na sala, a professora fala que não pode, ele joga na lixeira, mas chega na carteira e pega outro.*

(criança de 12 anos)

Os estudantes que prestaram seus depoimentos na pesquisa de Paro (2000, p.270) declararam que “[...] a principal causa da ‘bagunça’ dos alunos são a forma e o conteúdo das aulas: como os professores não ensinam direito, os alunos ‘bagunçam’”. O autor destaca que uma participação efetiva, que suponha o confronto

democrático de opiniões e interesses contraditórios, pode trazer perspectivas para a explicitação, a crítica e a superação de uma concepção autoritária de educação.

De fato, não é possível que perdurem tais relações na escola. As próprias crianças percebem e denunciam as condições em que estão submetidas e lançam algumas proposições de mudanças.

4.3. NA “VOZ” DAS CRIANÇAS: O QUE PRECISA MUDAR NA ESCOLA

Uma das crianças respondeu à pergunta “O que mudaria na escola?” com um profundo suspiro, seguido do seguinte desejo:

- *Ah... eu queria que [a Escola] fosse igual a das “Mulheres Apaixonadas” [telenovela], com piscina, chuveiro pra tomar banho...*

Percebemos o quanto a mídia exerce influência no imaginário infantil e o quanto tal tema ainda precisa ser analisado no interior das escolas.

O conjunto das crianças demonstrou boa percepção das condições vivenciadas na Escola. Algumas sugestões de mudança giraram em torno das melhorias na estrutura física da Escola, como a colocação de ventiladores nas salas; armários por turma, para melhor organização dos materiais; um campo gramado para atividades com bola e a construção de brinquedos: balanços, escorregadores, gangorra, etc.

SE FOSSE MUDAR COISAS NA ESCOLA, O QUE MUDARIA?

criança- *ah... eu queria que fizesse um parquinho aqui; porque só tem que ir lá³ e lá também tem coisas estragadas e não dá de brincar muito...*

(criança de 9 anos)

criança- *ter um parque com escorregador, gangorra e ter mais espaço pra brincar; um pátio maior com grama, que tivesse parquinho, porque o nosso parquinho... a gente não tem parquinho, é só lá do Conselho, e só tem uma gangorra e o resto tá tudo podre, enferrujado...*

(criança de 10 anos)

As mudanças relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola referiram-se à reivindicação de uma sala de computação, a inclusão de aulas de inglês e a ampliação da área da Escola para comportar o expressivo número de crianças. Uma criança sugeriu, ao contrário, que se diminuísse o número de crianças na Escola, pois identifica aí um grande problema gerador de conflitos.

O QUE PODE SER DIFERENTE NA ESCOLA?

criança- *acharia que devia ter mais espaço pras crianças brincar, porque tem muita criança na escola aqui. E aqui, eles ocuparam este espaço pra botar amarelinha, só que as crianças da 1ª e da 2ª séries é que brincam ali, e os maiores querem brincar, porque são grandões e acabam machucando os menores...*

(criança de 9 anos)

No campo das relações com os adultos também foram sugeridas mudanças. Algumas crianças solicitaram a saída da atual direção da Escola, sob a alegação de apresentar comportamento austero e elevado tom de voz quando se dirige às crianças. Outra sugeriu que na Escola existissem apenas professores de Educação Física e nenhum outro adulto seria necessário.

O QUE DAVA PRA SER DIFERENTE NESTA ESCOLA?

criança- *a diretora; porque ela grita muito...*

COMO DEVERIA SER O COMPORTAMENTO DELA?

³ Aqui a criança está se referindo a uma área cercada, com brinquedos típicos de parque infantil (gangorras, balanços, escorregadores), que pertence ao Conselho Comunitário da comunidade e fica situado ao lado da Escola. Este espaço é usado regularmente para aulas de Educação Física.

criança- devia ser boazinha um pouco com a gente, e quando a gente ser ruim, ela ser um pouquinho ruim. Ensinar a gente a ser bonzinho também, e não ensinar a gente a ser mais ruim ainda; isso que é difícil pra gente, pior ainda...

(criança de 8 anos)

Duas sugestões de mudanças merecem destaque: uma pela recorrência na fala das crianças; outra pelo grau de compreensão demonstrada pela criança proponente.

A primeira refere-se à solicitação feita pelas crianças de que haja separação de turnos entre estudantes de 1ª a 4ª séries e estudantes de 5ª a 8ª séries, principalmente devido ao fato dos constantes conflitos do horário do recreio.

SE AS CRIANÇAS FOSSEM OUVIDAS PARA MUDAR A ESCOLA, O QUE DIRIAM?

criança- separar o recreio dos pequenos dos grandes e fazer uma quadra, se o Governo desse dinheiro, pros pequenos. Nós não fazemos Educação Física na quadra, tem que ir lá no Conselho “Militar” [Comunitário]. E colocar ventilador nas salas, e fazer um banheiro só pros menores – porque os maiores vêm no nosso...
criança- eu ai fazer uma escola melhor, ter um espaço maior pra gente brincar, ter uma diversão melhor, né...

(crianças de 13 e 10 anos, respectivamente)

A segunda demonstrou a capacidade de percepção da criança e do quanto ela pode de fato auxiliar no processo de melhoria da escola, tecendo um “olhar de dentro” das relações escolares, que pode já ter sido “naturalizado” pelo adulto. Trata-se da sugestão de que tenha sempre disponível na Escola um professor volante, que possa substituir em caso de ausência do professor efetivo, para que as crianças não tenham que ir embora – como acontece atualmente na falta de professores.

TEM ALGUMA COISA SOBRE A ESCOLA QUE DEVEIA MUDAR?

criança- tem. O parquinho e às vezes..., quando tá chovendo, sempre falta 2 ou 3 professores, daí ela [referindo-se à irmã] só fica com uma ou duas aulas, daí eu acharia que devia ter sempre

aula; quando falta, sempre vai falando com alguém pra ficar junto...

(criança de 9 anos)

A referência às mudanças na estrutura do prédio escolar e seus equipamentos também fez parte das solicitações das crianças. Numa atividade desenvolvida pelo Estágio-Docência do curso de Pedagogia/UFSC, com as crianças da 4ª série, em que deviam escrever sobre “A semana dos seus sonhos”, uma criança assim se expressou:

Idade 9 anos
Data 31/10/03

eu gostaria que os adultos fizessem
para mim:

eu queria que botassem um ventila-
dor na sala e que fizessem
uma festa para nós.

x - + - x - x - x - x - x - x
x - x - x - x - x - x - x - x

Nas entrevistas gravadas, também houve referência aos “ventiladores na sala”, demonstrando que, de fato, a sua ausência gera forte desconforto entre as crianças.

O QUE ACHA QUE PODERIA MUDAR NA ESCOLA?

criança- eu gostaria que tivesse ventilador na sala, porque é muito calor no verão, mesmo abrindo a janela... abre a cortina e vem o sol...

(criança de 10 anos)

Destacamos essa informação como um pequeno exemplo da falta de comunicação no interior da Escola. No caso específico, não parece haver nenhuma causa relevante para que não haja ditos ventiladores, uma vez que eles se encontram na Escola, encaixotados e armazenados na Biblioteca...

“Ouvir” a criança é uma das possíveis portas para investigar a condição da infância no interior da escola e especialmente rever esta na perspectiva “progressista”. Como afirma Snyders (1993, p.12), “a escola já contém elementos válidos de alegria. [...] É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual”.

As crianças demonstraram, por seus depoimentos, que percebem as relações sociais de que tomam parte, e estão dispostas a participar do processo de mudança da Escola. Esta mudança é uma necessidade latente, sentida por todos, principalmente pelas próprias crianças.

Suas sugestões para ampliar a participação infantil refletem as limitadas oportunidades que hoje possuem de participar. Sem um repertório qualificado que ofereça referências de ação às crianças, elas permanecerão com as poucas possibilidades que as condições das relações do cotidiano imediato lhes oferecem.

A possibilidade de que a construção de espaços e mecanismos efetivos de participação, num caráter formativo, pedagógico, em que o ato de participar seja a base da aprendizagem da participação, nos estimula a continuar na defesa desta bandeira na escola. Entretanto, o caminho é longo!

Ainda nos parece necessário aprofundar os estudos e debates sobre o significado da participação da criança na escola, pois, dependendo da concepção do adulto responsável pelo trabalho escolar junto à criança, essa participação vai tomar perfis diferentes, resultando em objetivos sociais distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defender a participação de adultos e crianças na mobilização em busca da superação das dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora só faz sentido tomando em consideração um referencial crítico de análise da realidade, capaz de orientar e instrumentalizar uma intervenção efetiva.

A defesa da participação da criança na escola com um caráter formativo, no seu sentido amplo, filosófico e pedagógico, que permita e promova a inserção da criança na cultura, condição de sua emancipação, não é tarefa fácil na atual conjuntura. Tal discurso enfrenta barreiras para adentrar o *chão da escola*, uma vez que está repleta de adultos cujos direitos também não são respeitados, e em que as condições de trabalho em nada contribuem para sua própria formação para a emancipação.

Não nos parece ser possível melhorar a condição da criança na escola sem melhorar a condição do adulto na escola.

Na realidade, parece que a relação entre *adultos e crianças*, expressa no dilema “educar *hoje* e formar para o *amanhã*”, constitui-se em grande geradora de conflitos e contradições. Quando explicitados e confrontados numa perspectiva de superação, esses mesmos conflitos e contradições podem estar a serviço da tomada de consciência, por parte de adultos e crianças, das condições em que estão imersos no papel de *professor e aluno*.

Na Escola investigada, durante os dias de observação em sala de aula, percebemos que as crianças acatam as orientações da professora com pouca ou nenhuma resistência. Tão logo a professora lança uma proposição, grande número de falas das crianças começam, elemento que para um olhar externo pode se configurar

em bagunça/barulho. Tais falas cumprem o nítido papel de auto-organização, ou seja, as crianças conversam entre si e tecem falas para si mesmas sobre a feitura da proposição da professora e sobre idéias associadas a isso. Entretanto, devido à grande quantidade de crianças, essas falas acabam gerando certo tumulto, impedindo a compreensão da continuidade das orientações da professora. Parte das crianças nem sequer ouve o que fala a professora, mas, na medida em que outras crianças ouviram e iniciaram as tarefas, aquelas, por imitação, passam também a desenvolvê-las e, em pouco tempo, quase todos estão fazendo o que propôs a professora.

Do que pudemos observar, a *participação da criança* solicitada pela professora refere-se a ler em voz alta ao grupo, ir ao quadro resolver alguma questão, responder uma pergunta, relatar um acontecimento (relembrar). É uma participação pautada na execução e não na definição, ou seja, na tomada de decisão.

Os movimentos de “quem faz o que e quando” são determinados pela professora, e os critérios dessas decisões são pouco conhecidos pelas crianças. A criança mais persuasiva consegue fazer valer sua vontade – pois, distanciada da compreensão dos motivos reais que justificam as posturas da professora, tudo parece resumir-se a uma questão de “vontade”.

Na sala de aula (organizada com a professora junto ao quadro-negro, à frente e ao centro; as crianças em carteiras individuais, enfileiradas até o último espaço possível) movimentos “invisíveis” ocorrem. As crianças negociam entre si as idas ao quadro, emprestam a resposta correta de uma questão, solicitam ajuda na confecção de algo, ou cochicham ao pé do ouvido do outro as orientações que a professora acabou de afirmar que não mais repetiria... O conjunto dessas interações é imprescindível para que algumas crianças atribuam sentido às suas ações e compreendam o que se passa ao seu redor.

No entanto, o número excessivo de crianças por sala não permite que a professora perceba quem de fato desenvolve as tarefas por compreensão e quem o faz por imitação. A imitação, o ato de pautar-se pela conduta do outro como um modelo para a ação individual, cumpre papel essencial no processo de aprendizagem. O que a criança faz hoje por imitação, poderá fazê-lo sozinha amanhã. Vygotsky (1989) fundamenta de modo espetacular esta questão. O lugar e as relações de que a criança participa determinam seu desenvolvimento por se constituírem a base de sua aprendizagem.

Como coloca Leontiev (1978, p.238), “a criança não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objectos humanos. Para viver, deve agir (activamente e) adequadamente neste mundo”; e o modo como a nova geração se apropria das riquezas deste mundo é “participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo”. Ou seja,

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os resultados encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p.272)

Tomando por base as análises desenvolvidas por Leontiev (1978), que explica a *formação da consciência* a partir das *condições objetivas de vida*, não podemos deixar de considerar a relevância do estudo acerca das condições objetivas da educação que se veicula na escola, se quisermos compreender a formação social da criança contemporânea.

Desse modo, a escola que aí está precisa ser transformada radicalmente.

Snyders (1993, p.188) afirma que “o exercício escolar certamente não basta, mas pode, se outros elementos favoráveis se conjugam a ele, levar a uma reflexão crítica, a uma conscientização”. A vocação da escola é ser uma ponte entre as pessoas e a participação na cultura. Nesse sentido, a escola é o local de apropriação cultural mediante certas condições de comunicação, de adaptação e de apoio de pessoa a pessoa.

É certo que a nossa época é marcada pela “necessidade de uma renovação fundamental”, mas isso não pode se dar em separado de uma nova análise da sociedade. A crítica à escola necessita ser desenvolvida por este prisma: o da transformação social. Apontar os inúmeros problemas da escola não é suficiente para supera-los.

É preciso dizer também que atacamos a escola porque é mais fácil e menos arriscado do que se opor às Forças Armadas, ou à Magistratura, ou à organização capitalista, enfim, à sociedade da qual a escola não é senão uma das partes; e os fracassos da escola são apenas um dos aspectos dos fracassos de nossas sociedades. (SNYDERS, 1993, p.18)

Snyders, afirma que é necessário superar a concepção de educação posta pela Modernidade, expressa nas pedagogias não-diretivas: “os métodos não-diretivos se inscrevem no prolongamento da política escolar da burguesia: não-dizer, silêncio, cepticismo e, portanto, apoio ao conformismo, ao conservantismo” (SNYDERS, 1978, p.362).

Os alunos têm um papel a desempenhar, qualquer coisa a dar, não têm simplesmente que receber; são participantes válidos e activos. O ensino é um acto comum do professor e dos alunos. [...] Participação de todos na elaboração do programa, na escolha das matérias e, continuamente, na aplicação do ensino. Para começar, os alunos querem a justificação do que lhes propõem. (SNYDERS, 1978, p.286)

A participação das crianças cumpre papel essencial nesse processo. Como afirmou Demartini (2002), as crianças compõem um grupo social distinto, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, logo, nos cabe escutá-las *para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos apresenta.*

Do que pudemos depreender deste estudo, temos argumentos mais do que válidos no campo da Pedagogia para a defesa da participação da criança em seu próprio processo formativo, ainda que seja necessário ressignificá-los à luz de uma concepção de superação da sociedade de classes, reafirmando a intrínseca relação entre Pedagogia e política. No campo da legislação educacional, também encontramos amparo para as políticas de participação na escola, mas tais informações ainda são de circulação restrita, pouco interferindo nas condições de atividade da escola.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) parece-nos ser o espaço atual de reivindicação e de elaboração de estratégias que ampliem a participação na escola, tanto dos adultos, trabalhadores da escola, como das crianças e suas famílias. A participação no Conselho de Classe e no Conselho Escolar emerge como alternativa legítima e necessária para a reflexão e o embate de idéias na busca de uma escola democrática. No entanto, muito há a avançar na compreensão das condições de participação nos conselhos, tanto por parte dos estudantes como dos professores, demais trabalhadores da escola e membros da comunidade. Percebemos que houve uma ampliação das possibilidades de participação aberta com a nova LDB 9.394/96, mas não veio acompanhada das condições para sua efetivação, tais como destinação de horas remuneradas aos trabalhadores da escola; material didático e de apoio em quantidade e qualidade; formação continuada e, com o perdão da redundância,

regular e sistemática; espaço físico adequado às reuniões de grandes grupos (comunidade e escola); entre outros.

De acordo com Codo (1999, p. 175), a democratização da escolha de diretor proposta durante a década de 80 foi fortemente associada a uma outra questão, ou seja, a participação da comunidade escolar (participação formal/conselho escolar) e da própria comunidade do entorno da escola, na vida da instituição (participação informal). Segundo o autor,

[...] mais de 30% das escolas públicas estaduais brasileiras contam com a presença do conselho escolar (participação formal). Este tipo de organização é mais freqüente naquelas escolas cujos dirigentes foram escolhidos democraticamente e inclusive é onde existe maior integração escola-comunidade, ou seja, participação informal. De fato, na maior parte das escolas que adotaram uma gestão democrática e participativa o conselho escolar está organizado e funciona. (CODO, 1999, p.179)

A veiculação dos Direitos das Crianças na escola parece constituir-se em uma estratégia privilegiada de sensibilização dos adultos em relação a esse sujeito em desenvolvimento, bem como, e principalmente, em instrumento de formação social e política das próprias crianças. O processo de informação desencadeia uma outra relação com a realidade e, especialmente, pode contribuir em muito para problematizar e quiçá superar as práticas autoritárias que caracterizam as relações entre professores e crianças na escola.

A escola é um espaço de disputa, cujas contradições emergentes nos oferecem *brechas* de intervenção no caminho da emancipação da classe trabalhadora.

A luta por reformas, campo em que se encontra a defesa dos *direitos da criança*, pode constituir-se num espaço em que parcelas do proletariado, ao darem-se conta dos limites do capitalismo, comecem a construir a consciência da necessidade de sua superação. Neste sentido, o lugar ocupado pela “experiência de vida e a

prática militante”, constitui “apenas o ponto de partida, o ‘primeiro patamar’ no processo de construção da consciência de classe” (Tumolo, 2002:246).

Segundo Tumolo a luta por reformas pode assumir um caráter pedagógico: “os trabalhadores vão aprendendo e percebendo, na própria prática, os limites postos pela realidade e, portanto, a necessidade de se organizar e qualificar sua luta” (TUMOLO, 2002, p.20).

Valendo-me de vários autores de linhagem marxista, procuro demonstrar não só que a revolução se constitui como objetivo estratégico do proletariado e a luta pelas reformas como tática, mas também que esta última só adquire uma dimensão de tática proletária quando seu objetivo é muito menos o de conquistar posições no capitalismo e muito mais o de denunciar os limites da capacidade do capitalismo em se reformar e mais do que isso, que somente nesta dimensão tal luta pode assumir um caráter pedagógico [...]. (TUMOLO, 2002, p.20)

Contudo, “o potencial pedagógico máximo da experiência de vida e da prática militante é o desenvolvimento de uma consciência de tipo reivindicativo-sindicalista”; mas se desejamos e necessitamos de uma “consciência de classe revolucionária”, será pelo caminho da “intervenção teórica” que a passagem de uma consciência a outra poderá se efetivar.

Isso porque a realização da revolução implica necessariamente a elaboração de um projeto, o que pressupõe um conhecimento profundo da realidade, por sua vez, tem como pressuposto a apreensão do conhecimento já sistematizado e acumulado historicamente. (TUMOLO, 2002, p.247)

A escola é um lugar privilegiado para a apropriação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente. Um estudo mais acurado do pensamento pedagógico contemporâneo nas suas imbricadas relações com o pensamento sociológico, psicológico e filosófico se faz necessário para galgar um salto de qualidade no debate sobre a participação da criança na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ARIÈS, Philippe.. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENEVIDES, M. V. M... A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDENAVE, Juan E. Díaz.. *O que é participação?*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos; 95).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. D.ºU. de 23.DEZ.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Encyclopaideia).

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DAROS, M^a das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

DEMARTINI, Zeila B. F.. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. e PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional (partes I e II), 1957.

FLORIANÓPOLIS. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90)*. 1995. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. PMF/SC.

FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo*. Tradução: Arlindo Mota. Lisboa: Presença, 1969.

_____. *Modernizar a escola*. Tradução: Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivros. 1977.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. Trad. Noênio Spínola. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Concepção dialética da história*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Cadernos do cárcere*, vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*, vol. 2. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1999.

LEITE, M^a Isabel F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOURENÇO F^o. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Edições Melhoramentos – Biblioteca da Educação, 1969.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. vol 1. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Educação da Universidade de São Paulo, 1974.

NEVES, L.M.W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar e Giovanni SEMERARO (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes. 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética. BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. – Brasília: Secretaria, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Cláudio e OLIVEIRA, Maria (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. 2003. Dissertação de Mestrado PPGE/UFSC – Florianópolis.

PINTO, M. e SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança – U. M. Portugal: Bezerra, 1997.

Projeto CECCA. *Crianças: Educação, Cultura e Cidadania Activa – CECCA* Capes/Brasil e Grices/Portugal. Projeto de investigação, em convênio de cooperação internacional entre a Universidade do Minho e a UFSC. 2002. Mimeo.

PUIG, Josep M. *Democracia e participação social*. São Paulo: Moderna. 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. *A “Força do Povo” em Lages: mas o que foi mesmo esta experiência?* 1991. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo.

_____. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese de Doutorado, Unicamp - Campinas.

_____. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. CONGRESSO NACIONAL “A ESCOLA ENTRE O ESTADO E O MERCADO: O PÚBLICO E O PRIVADO NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO”. 2º. Lisboa, maio de 2003. Mimeo.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 1997. Tese de Doutorado em Educação na área de História e Filosofia da Educação – PUC/SP. São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e as organizações. *Cidade Solidária*, n.4 (Ano III), 2000.

_____. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. *Movimento*, n.3, maio – Revista da Faculdade de Educação UFF, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34.ed. revista. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SIROTA, Règine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº112, p.7-31, março/2001.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Tradução de Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

_____. *Para onde vão as Pedagogias não diretivas?*. Tradução: Ruth Delgado. Lisboa – Portugal: Moraes Editora, 1978.

_____. *Escola, classe e luta de classes*. Tradução de Maria Helena Albarran. 2.ed. Lisboa: Moraes, 1981.(Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Natália F. Direitos da Criança: Utopia ou Realidade?, In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J.. *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança – U. M. Ed. Bezerra, Portugal, 1997.

_____. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. 2002. Mimeo.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1984.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Teoria e Prática Sociais).

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

VYGOTSKY L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

ANEXOS

ANEXO 1 - LISTÃO TEMÁTICO¹:***INFÂNCIA, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO***

ADORNO, Theodor W. 1995. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ALGEBAILLE, M^a Angélica Pampolha. 1996. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. in: KRAMER e LEITE (orgs), 1996. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus (Série Prática pedagógica)

_____. 1999. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. in: OLIVEIRA, M^a Rita N.S. (org.). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*. 3^a ed. Campinas, SP, Papirus (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

APPLE, Michael W. 1999. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Vozes. Petrópolis, RJ.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. 2002. *Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental*. GT3 - Movimentos Sociais e Educação. ANPEd.

ARIÈS, Philippe. 1981. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. LTC Editora, Rio de Janeiro – 2^a ed.

¹ A notação bibliográfica tomada por base nestas referências foi: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. 1998. *Normas para elaboração de projetos, dissertações teses e outros textos acadêmicos*. Setor de Pós-Graduação – Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

- ARROYO, Miguel Gonzalez. 1996. O significado da Infância. *Revista A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional*. Belo Horizonte, MG
- BENJAMIN, Walter. 1984. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus.
- BENEVIDES, M. V. M. 1991. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática.
- _____. 1994. Cidadania e democracia. CEDEC. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, n. 33.
- _____. 2002. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. in: FÁVERO, Osmar e Giovanni SEMERARO (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BICUDO, M^a Aparecida Viggiani. (s/d) *A filosofia da educação centrada no aluno*. in: Existencialismo, fenomenologia e educação.
- BOBBIO, N. 1986. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1985. *O que é educação?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. D.U. de 23.DEZ.1996.
- _____. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF
- CAMBI, Franco. 1999. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP. (Encyclopaideia)

- CANÁRIO, Rui. 1995. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Portugal.
- CANDAU, Vera Maria *et.al.* 1998. *Sou criança: tenho direitos*. Petrópolis: Vozes
- _____. 2000. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. in: CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. (orgs.) 2000. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CARDODO, Miriam Limoeiro. 1977. *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método*. México: Ediciones Era.
- _____. 1978. Considerações metodológicas. *Ideologia e Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- CARMINATI, Márcia Bressan. 2002. *Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- CARVALHO, Cecília de. 1991. *Conselho de Escola: um caminho para a participação?* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP
- CIAVATTA, Maria. 2002. A construção da democracia pós-ditadura militar. in: FÁVERO, Osmar e Giovanni SEMERARO (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CHAUÍ, Marilena. 1983. *O que é ideologia?*. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos).

- _____. 1991. Política e Cultura Democráticas: O Público e o Privado Entram em Questão. *Universidade e Sociedade*. Ano 1, nº2, novembro de 1991.
- _____. 1993. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez.
- CODO, Wanderley (coord.). 1999. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE.
- CORSARO, William A. 2002. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17
- COUTINHO, Karyne Dias. 2002. Lugares de criança: *Shopping Centers* e o disciplinamento dos corpos infantis. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CUNHA, Luiz A. 1985. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____. (org.). 1986. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- _____. 1991. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- CURY, Carlos R. Jamil. 1992. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 5ª ed. – São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. 1999. *O que é participação política*. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos).
- DaMATTA, Roberto. 1986. Você tem cultura? *Explorações*. Ensaios de Sociologia Interpretativa. Rio de Janeiro, Rocco, p.121-128.

- DAROS, M^a das Dores. 1999. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP.
- DAUSTER, Tânia. 1992. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº 82, p.31-36, ago.
- DEWEY, Jonh. 1979. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- _____. 1980. *Experiência e Natureza*. Tradução: Murilo Leme et. al. São Paulo: Abril Cultural.
- DUARTE, Newton. 2000. *Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea)
- DURKHEIM, Emile. *Sociologia, educação e moral*. Portugal : Rés-editora Ltda, 1984.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. 1986. *Pesquisa Participante*. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados
- FALEIROS, Vicente de Paula. 1991. *O que é política social?* 5^a edição. São Paulo: Brasiliense.
- FÁVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni (orgs.). 2002. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes.
- FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de Brito F., PRADO, Patrícia Dias (orgs.). 2002. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados.
- FERNANDES, Florestan. 1957. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: _____. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional

- _____. 1979. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes (cap.2 – As “Trocinhas” do Bom Retiro)
- FERNANDES, H. R. 1995. *Sintoma social dominante e moralização infantil (um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim)*. São Paulo: Edusp.
- _____. 1996. Infância e modernidade: doença do olhar. *Revista Plural*; Sociologia, São Paulo, USP, n. 3, p. 60-81, 1º sem. 1996.
- FERREIRA, Albaniza Ramos. 1998. *Movimento de reivindicação urbana e participação política no cenário dos anos pós-70*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, USP.
- FERREIRA, N. T. 1993. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERRETTI, Celso João, SILVA JÚNIOR, João dos Reis, SALES, Mª Rita N. (orgs.). 1999. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã.
- FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. 2002. A participação de docentes na proposta pedagógica de escolas públicas sediadas em Campo Grande/MS – similitudes e dessimilitudes. GTS 5: Estado e Política Educacional. ANPED.
- FLORIANÓPOLIS. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* (lei nº 8.069/90). 1995. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. PMF/SC.
- FONSECA, Marilde Juçara da. 2000. *Participação das famílias na instituição pública de educação infantil: limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993. 205 p.

FREINET, Celestin. 1969. *Para uma escola do povo*. Tradução: Arlindo Mota. Lisboa: Editorial Presença, LDA.

_____. 1977. *Modernizar a escola*. Tradução: Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivros.

_____. 1991. *Pedagogia do bom senso*. Tradução: J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes.

FREINET, Élise. 1978. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa.

FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.). 2002. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez

FRIGOTTO, Gaudêncio. 2002. Educação e a construção democrática no Brasil. in: FÁVERO, Osmar e Giovanni SEMERARO (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GADOTTI, Moacir. 1989. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. 1994. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

GOLDER, Mario. (comp.) 2001. *Vigotsky, psicólogo radical*. Buenos Aires – Argentina. Ateneu Vigotskiano de la Argentina.

_____. 2002. *Angustia por la utopía: para entender los últimos años de la psicología soviética*. Buenos Aires – Argentina. Ateneu Vigotskiano de la Argentina.

GASPARIN, João Luiz. 2002. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

- GRAMSCI, Antonio. 1978. *Cartas do Cárcere*. Trad. Noênio Spínola. 2ª ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro
- _____. 1991. *Concepção Dialética da História*. 9ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 2000. *Cadernos do Cárcere, vol. 3*. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 2001. *Cadernos do Cárcere, vol. 1*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 2001. *Cadernos do Cárcere, vol. 2*. 2ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 2001. *Cadernos do Cárcere, vol.4*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 2002. *Cadernos do Cárcere, vol. 5*. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JOBIM e SOUZA, Solange. 1994. *Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papyrus.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). 1999. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 4ª edição. Campinas: Papyrus.
- KRAMER, Sônia. 1982. *A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé.
- _____. 1998. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus (Série Prática Pedagógica).

- _____. 2000. *Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie*. Teias: Rio de Janeiro, Ano 1, nº 2
- _____. 2000. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. In: *Actas do Congresso Internacional “Os mundo Sociais e Culturais da Infância”*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal.
- _____. 2002. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad. Pesqui.* [online]. jul. 2002, no.116 [citado 20 Setembro 2003], p.41-59. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574.
- KUHLMANN JR, Moisés. 1996. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. São Paulo.
- _____. 1998. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- LA BOÉTIE, Etienne de. 1987. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. 4ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- LEBRUN, Gérard. 1984. *O que é poder?* Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense.
- LEITE, Lígia Chiappini M. 1988. Pesquisa-Ação: um método particular de pesquisa educacional?. *Revista Idéias*, nº 3, São Paulo: FDE
- LEITE, Mª Isabel F. P. 1996. O que falamos de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. in: KRAMER e LEITE (orgs), 1996. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus

- LEONTIEV, Alexis. 1978. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- LIBÂNEO, J. 1989. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola.
- LIMA, Antonio Bosco de. 1995. *Burocracia e participação: análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, UNICAMP/BC.
- LOURENÇO FILHO, M.B. 1978. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13ª edição. São Paulo: Melhoramentos.
- LÚRIA, A.R; LEONTIEV, A.N. e VYGOTSKY, L.S. 1986. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/USP.
- MAKARENKO, A. S. 1985. *Poema Pedagógico*. Volume 1. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo, Brasiliense.
- _____. 1986. *Poema Pedagógico*. Volume 2. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo, Brasiliense.
- _____. 1986. *Poema Pedagógico*. Volume 3. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo, Brasiliense.
- MANACORDA, Mário A. 1990. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1996. *Marx e a pedagogia moderna*. 2ª edição. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, José de Souza (coord.). 1993. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC

- MONTANDON, Cléopâtre. 2001. *Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa, nº112, p.33-60, março/2001.
- MORO, Catarina de Souza. 2002. Infância e educação infantil pública: concepções maternas. Dissertação de Mestrado UFPR, Curitiba.
- NAGLE, Jorge. 1974. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU, Educação da Universidade de São Paulo.
- NEVES, L.M.W. 2002. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. in: FÁVERO, Osmar e Giovanni SEMERARO (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- O'DONNELL, G. e REYS, F. W. (orgs.). 1988. *A democracia no Brasil - dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice.
- OLIVEIRA, M^a Rita Neto S. 1993. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- PAIVA, Vanilda (org.). 1983. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Biblioteca de Educação vol.nº 4. São Paulo: Graal
- PAIVA, V. *et alii*. 1998. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino In: QUINTEIRO, Jucirema (org.) *Contemporaneidade e Educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano III, nº 3 — Rio de Janeiro: IEC
- PARO, Vitor Henrique. 1999. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI e OLIVEIRA, M^a (orgs). *Trabalho, Formação e Currículo. Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã.

- _____. 2000. *Por dentro da Escola Pública*. 3ª edição. São Paulo: Xamã.
- _____. 2002. *Gestão democrática da escola pública*. Ed. Ática. São Paulo.
- _____. 2002. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. in: PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- _____. 2002. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. in: PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- _____. 2002. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. in: PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- PERROTTI, Edmir. 1990. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. 4º ed. Porto Alegre: Mercado Aberto
- PETITAT, André. 1994. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIAGET, Jean. 1977. *O julgamento moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou.
- PINTO, M. e SARMENTO, M. J. 1997. *As Crianças – Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Portugal: Ed. Bezerra.
- PINTO, Maria Raquel Barreto. 2003. A Condição Social do Brincar na Escola: o ponto de vista da criança. *Dissertação de Mestrado*, PPGE/UFSC – Florianópolis, SC.
- POSTMAN, Neil. 1999. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

- PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Revista Pro-posições*, vol. 10, nº 1. Campinas: UNICAMP
- PUIG, Josep M. [et al.] 2000. *Democracia e Participação Social*. Ed. Moderna. São Paulo.
- QUINTEIRO, Jucirema. 1991. *A “Força do Povo” em Lages: mas o que foi mesmo esta experiência?* Dissertação de Mestrado – PUC/SP.
- QUINTEIRO Jucirema (org.). 1998. A Realidade das Escolas nas Grandes Metrópoles. *Contemporaneidade e Educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC) Ano III, nº03 – Rio de Janeiro: IEC
- _____. 2000. *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. 2002. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. in: FARIA, A.L.G., DEMARTINI, Z.B.F. e PRADO, P.D.(orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea)
- _____. 2003. O Direito à Infância na Escola: por uma educação contra a barbárie. 2º Congresso Nacional “A Escola entre o Estado e o Mercado: o público e o privado na regulação da educação”, em Lisboa, 15, 16 e 17 de maio de 2003. Mimeo.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. 1997. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, v. 15, nº 28 – Florianópolis

- _____. 1999. *A Pesquisa em Ed Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1999. *Emílio, ou, Da educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- SACAVINO, Susana. 2000. Educação em direitos humanos e democracia. in: CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SADER, E. *Quando os novos personagens entram em cena*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SAMARTINI, Luci Silva. 1994. Direito de voz: a participação de pais e alunos na gestão da escola pública de primeiro e segundo graus. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. 1997. *Um Gosto Amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTOS, José Luiz dos. 1987. *O que é cultura?* 6ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (s/d) Lógicas de acção nas escolas. Instituto de Inovação Educacional
- _____. 2000. As crianças e as organizações. *Cidade Solidária*, n.4 (Ano III).
- _____. 2000b. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos “ofícios da criança”. *Fórum Sociológico*, nº 3/4 (2ª Série) pp.33-47.

- _____. 2001. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. *Movimento*, n.3, maio – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- _____. 2001b. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. in: LEITE G. (org.) *Em defesa de Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DPA.
- _____. 2002. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. mimeo.
- _____. 2002b. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. mimeo.
- SAVIANI, Dermeval. 1987. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Cortez. São Paulo.
- _____. 1989. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- _____. 1999. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5ª edição. Campinas: Autores Associados.
- _____. 2001. *Escola e Democracia*. 34ª edição revista. São Paulo: Autores Associados.
- SEMERARO, G. 1999. *Gramsci e a sociedade civil – Cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes.
- SENNA, E. *Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. São Paulo: SN, 1994.
- SILVA, Jair Militão da. *Democracia e Educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. SP, SN, 1989.

- SILVA, Maria Emilia Bertino Algebaile da. 2002. A participação popular nos conselhos escolares. (UFF/RJ). 25^a ANPEd.
- SINGER, Helena. 1997. *República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: FAPESP – Hucitec.
- SIROTA, Règine. 2001. *Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, nº112, p.7-31, março/2001.
- SNYDERS, Georges. 1974. *Pedagogia Progressista*. Tradução de Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra – Portugal: Livraria Almedina.
- _____. 1978. *Para onde vão as pedagogia não-diretivas?*. 2^a edição. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.
- _____. 1981. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Tradução de Maria Helena Albarran. 2^a ed. Lisboa – Portugal – Moraes Editores. Coleção Psicologia e Pedagogia. 1^a edição, Janeiro de 1977.
- _____. 1993. *Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SOARES, Natália F.. 1997. Direitos da Criança: Utopia ou Realidade?, in: PINTO, M. e SARMENTO, M. J.. *As Crianças – Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança – U.M. Ed. Bezerra, Portugal.
- _____. (s/d). Os direitos das crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança
- SPÓSITO, Marília P. *O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. Hucitec/EDUSP, 1984.

- SUCHODOLSKI, Bogdan. 1984. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA
- THIOLLENT, Michel. 1985. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4ª edição. São paulo: Polis. Teoria e História.6
- TRAGTENBERG, Maurício. 1990. A escola como organização social complexa. In: _____. *Sobre educação, política e sindicalismo*. Cortez. São Paulo.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. 1997. Gramsci, a educação e o Brasil: notas para uma reflexão crítica. *Educação, comunicação e trabalho*, Ano VII, nº12.
- _____. 1999. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. Mimeo.
- _____. 2002. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- VEIGA, Ilma Passos (org.). 1998. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 7ª edição. Campinas: Papirus.
- VIDIGAL, Luís. 1996. *Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos*. Edições Asa. Lisboa, Portugal.
- VILLELA, Delfina de Paiva. 1997. *O conselho de escola: impasses, perspectivas e busca da participação*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educacao, Campinas, UNICAMP.
- VIÑAO, Antonio. 2000. Culturas escolares y reformas (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituciones educativas). Teias: Rio de Janeiro, Ano 1, nº 2
- VYGOTSKY L. S. 1989. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. 2ª ed. Col. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1994. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1996. *Teoria e método em psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia).

_____. 1998. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L.S. e LÚRIA, A. R. 1996. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.

WEFFORT, Francisco; BENEVIDES, Maria Vitória. *Direito, Cidadania e Participação*. SP. TA. Queiroz, 1981.

WEFFORT, F. *Por que democracia?*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Escola, participação e representação formal. In: *A Paixão de Aprender*, n. 6. Rio Grande do Sul: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, março 1994.

ANEXO 2

Lista de frequência dos professores às Paradas Pedagógicas – Escola-
Campo: 2000 a 2002

| | 2000 | | 2001 | | | | 2002 | | | | | | | | | | |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 28/4 | 24/8 | 30/3 | 24/4 | 30/5 | 28/6 | F | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N |
| 1. A1 | | | X | X | X | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2. A2 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | | X | X |
| 3. Á3 | X | X | | X | | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 4. Á4 | X | X | X | | X | | X | X | X | X | X | | X | X | | | X |
| 5. B1 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | | |
| 6. C1 | | X | | | | | X | X | X | | | X | X | | X | | |
| 7. C2 | | | | | | | | X | X | X | X | | X | X | | X | X |
| 8. C3 | - | - | - | - | - | - | | X | X | | | | | | X | X | |
| 9. C4 | - | - | - | - | - | - | X | X | X | | X | | X | X | | | X |
| 10. D1 | X | X | X | X | X | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 11. F1 | | | | X | X | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 12. F2 | | | X | X | | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 13. I1 | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X |
| 14. J1 | X | X | | | | | | | X | X | X | X | | X | | X | X |
| 15. K1 | X | X | X | X | X | | | | X | | | | | X | - | - | - |
| 16. M1 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 17. M2 | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 18. M3 | - | - | - | - | - | - | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 19. M4 | X | X | X | X | X | X | | | X | X | X | | | X | | X | |
| 20. M5 | - | - | - | - | - | - | | X | X | X | X | X | | X | X | X | |
| 21. M6 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| 22. M7 | X | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 23. N1 | X | X | | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | | | |
| 24. N2 | | X | X | X | X | X | X | X | | X | - | - | - | - | - | - | - |
| 25. P1 | X | | X | X | | X | X | | X | X | | X | X | | X | X | X |
| 26. R1 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | | | | | | |
| 27. R2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | X | | X | |
| 28. R3 | - | - | - | - | - | - | | | X | | | | X | X | X | X | X |
| 29. R4 | X | | X | | X | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 30. R5 | X | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 31. S1 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | - | - | - | - | - |
| 32. S2 | - | - | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| 33. S3 | X | | X | X | | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 34. S4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | | X | X |
| 35. S5 | - | - | - | - | - | - | - | - | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 36. S6 | | X | X | X | X | X | X | | X | | X | | | X | | | X |
| 37. S7 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 38. V1 | - | - | - | - | - | - | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| 39. V2 | | X | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | | X | X |
| 40. Z1 | - | - | X | X | X | X | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Obs.: os espaços marcados com travessão indicam o período em que tal professor/a não trabalhava nesta escola.

ANEXO 3**Roteiro das Entrevistas com as crianças – outubro de 2003**

Nome; Idade; Série/turno

Quanto tempo estuda nesta escola; Experiências de outras escolas: diferenças e semelhanças

Porque vem para escola; Diferenças entre ser criança e ser aluno

O que faz na escola / com quem

O que faz em casa / com quem

Onde/como/com quem mora

Como se locomove até a escola

A escola poderia ser diferente/ o que mudaria na escola

Como se relaciona com os professores (*quando conversam, sobre o que, de que forma, por que...*)

Como se relaciona com as outras crianças

Como se relaciona com a direção

Como vê a relação entre professores e direção

Conhece as instâncias de decisão: conselhos de escola, de classe, APM, Grêmios

(relação de representação: membros se sentem bem representados por quem participa dos conselhos; há diálogos antes da tomada de decisões, de que forma)

O que acha de estudar/porque/pra quê/como/quanto

Outras coisas que gosta de fazer

Outros assuntos que gostaria de aprender/conversar

Público: crianças de 1ª a 4ª séries

Pesquisa: “Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo etnográfico”. Por Karine Maria Antunes.

ANEXO 4**Coleta de informações junto à Secretaria da Escola para a pesquisa:
“Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola”².**

Respondente:

Função:

Data:

Que tipo de documentação/dados/informação a Secretaria de Estado da Educação exige da Escola, para o início do ano letivo?

Quais normas/leis são julgadas imprescindíveis para o funcionamento da Escola?

Quais são as instâncias de decisão na Escola? E como são compostas?

Dados de matrícula e reprovação de 1^a a 4^a séries do turno vespertino, entre os anos de 2000 e 2003:

| Séries | Matrícula | | | | Reprovação | | | |
|----------------|-----------|------|------|------|------------|------|------|------|
| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
| 1 ^a | | | | | | | | |
| 2 ^a | | | | | | | | |
| 3 ^a | | | | | | | | |
| 4 ^a | | | | | | | | |

² Pesquisa de mestrado, linha Educação e Infância – PPGE/UFSC, por Karine Maria Antunes, orientada pela professora Dra. Jucirema Quinteiro.