

## SUMÁRIO

**RESUMO**.....8

**RESUMEN**.....9

**INTRODUÇÃO**.....10

### **CAPÍTULO I- COMPONDO UM CONTEXTO: O AGLOMERADO, A ESCOLA, O PROJETO**

1.1- O Aglomerado Santa Lúcia.....19

1.2- “Essa escola é diferente!” – Conhecendo o *Dona Augusta*.....28

1.3- O Projeto Reinventando a Escola.....39

1.4- “As crianças do Projeto”: um perfil socioeconômico.....48

### **CAPÍTULO II - A INFÂNCIA POBRE E A ESCOLA: CUIDAR, GUARDAR, EDUCAR**

2.1- Breve histórico da concepção social de infância.....57

2.2- “Lugar de criança é na escola”.....66

2.3- Reinventar a escola: de manhã, aluno; à tarde, criança.....83

2.4- “As crianças do Projeto”: o ponto de vista da escola.....97

2.5- A relação entre o ensino regular e as atividades  
socioeducativas.....112

## **CAPÍTULO III- COTIDIANIDADE, SOCIALIZAÇÃO E A “QUESTÃO DO OUTRO”**

3.1- Ordem, transgressão e afetividade: ambigüidades de um dia típico no “Reinventando a Escola” .....	119
3.1.1- “ <i>O mau do aluno é não ouvir o professor</i> ”: ordem e autoridade no Projeto.....	136
3.1.2- Ser “aluno” e ser “professor”: transgressão, participação e sobrevivência.....	151
3.2- Modos de socializar: a predominância da forma escolar.....	170
3.3- Modos de ver: refletindo sobre a “questão do outro”.....	180

## **CAPÍTULO IV – EXPLORANDO POSSIBILIDADES**

4.1- “O Projeto Reinventando a Escola para mim é...” .....	190
4.2- Outros modos de socializar .....	207

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	218
-----------------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	225
---------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	231
---------------------------	-----

## RESUMO

Nesta dissertação, procuro abordar um fenômeno que vem se tornando bastante freqüente nos grandes centros urbanos do Brasil: o surgimento de propostas e projetos socioeducativos que, de maneira geral, visam complementar as ações do ensino regular, oferecendo atividades diversificadas a crianças e adolescentes residentes em vilas e favelas. Busco discutir as ações empreendidas por tais projetos socioeducativos junto às camadas populares a partir da análise dos ideais, práticas e possibilidades de uma proposta específica, o Projeto Reinventando a Escola.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem etnográfica, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a *observação participante*, questionários, entrevistas abertas e semi-estruturadas com as famílias e com alguns profissionais da escola, além da análise de documentos oficiais.

Partindo da descrição de cenas cotidianas, procuro evidenciar as formas de socialização e de transmissão de conhecimentos presentes no “Reinventando a Escola”, e refletir sobre a relação existente entre “modos de ver” e “modos de socializar”. As questões que emergiram nesse contexto foram analisadas a partir do conceito “forma escolar” (Vincent, Lahire e Thin, 2001) e das reflexões acerca da “questão do outro” (Tzvetan Todorov, 1999).

## INTRODUÇÃO

A partir da análise dos ideais, práticas e possibilidades de uma proposta socioeducativa específica, nesta dissertação procuro abordar um fenômeno que tem se tornado bastante freqüente nos grandes centros urbanos do Brasil. Em Belo Horizonte, especialmente a partir da década de 1990, observa-se o surgimento de um expressivo número de programas e projetos socioeducativos que, de maneira geral, visam complementar as ações do ensino regular, oferecendo a crianças e jovens (em especial moradores de vilas e favelas) atividades de arte e cultura, cuidados com a saúde, prática de esportes, lazer e reforço escolar. Utilizo a expressão *socioeducativos* para designar tais iniciativas por constatar em suas propostas e formas de atuação, a presença tanto da dimensão social quanto da educativa. Buscando discutir, com maior rigor, as ações empreendidas através desses projetos junto às camadas populares, tornou-se imprescindível uma aproximação efetiva do contexto social no qual geralmente são desenvolvidos. Foi o que procurei realizar no desenvolvimento dessa pesquisa.

O desejo de conhecer e compreender essas novas possibilidades e concepções de ação educativa estava diretamente relacionado à minha trajetória profissional. Durante minha graduação em Pedagogia, pude compreender a constituição social, histórica e política do campo da educação, bem como os diferentes processos de aprendizagem que se dão na escola e fora dela. Atuando como professora tanto no ensino regular quanto em três diferentes projetos socioeducativos, foi possível conhecer as relações entre os processos cognitivos, as práticas sociais e culturais, a produção e a aquisição de conhecimentos pelos sujeitos.

No segundo semestre do ano de 2002, assumi como designada o cargo de supervisora pedagógica<sup>1</sup> da Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, localizada no aglomerado Santa Lúcia. Este espaço – que será

---

<sup>1</sup> Em setembro de 2002, logo que concluí o curso de Pedagogia na FaE/UFMG, fui contratada para o cargo de Supervisora Pedagógica do turno matutino da instituição citada. Este contrato se encerrou em dezembro do mesmo ano, não sendo renovado em 2003, quando assumi o mesmo cargo em outra escola também da rede estadual de ensino.

melhor caracterizado posteriormente por tratar-se do campo no qual esta pesquisa foi realizada – proporcionou-me o contato direto com uma experiência inovadora no campo do ensino regular: o Projeto Reinventando a Escola, que atende a cerca de 150 crianças com idades entre 6 e 12 anos, oferecendo um diversificado conjunto de oficinas socioeducativas. O trabalho como supervisora permitiu minha aproximação da comunidade local, levando-me a conhecer mais de perto aquela realidade e suas múltiplas formas de reação e resistência frente a situações de exclusão. Permitiu-me ainda ter acesso tanto aos sujeitos envolvidos quanto à estrutura de funcionamento do Reinventando a Escola e de outras ações sociais existentes nas vilas que compõem o aglomerado. Desta maneira, tornou-se mais forte minha intenção de conciliar a atuação prática com a reflexão teórica, desejando elucidar algumas questões envolvidas nos processos educativos que ultrapassam a sala de aula.

O Projeto Reinventando a Escola, que vem sendo mantido graças à parceria entre o Estado e o setor privado, já atua há sete anos. No entanto, ainda não havia sido realizado nenhum tipo de avaliação ou análise de seus objetivos e possíveis impactos sobre a formação dos educandos da escola Dona Augusta que dele participam. Este projeto foi então escolhido como campo empírico de minha investigação por se tratar de uma proposta que nasceu da iniciativa da própria comunidade escolar e local. Outros motivos foram o fato do Reinventando a Escola ser um trabalho pioneiro na região onde é desenvolvido, por sua forma de organização e atuação, bem como pelos objetivos propostos e pelos sujeitos envolvidos. Esta escolha também se baseou no fato de ser possível identificar ali um esforço intencional dos profissionais (professores do ensino regular, educadores do Projeto, diretoria e equipe pedagógica) de superar uma visão, ainda hoje muito comum, que identifica o indivíduo como o único responsável por sua situação de baixo desempenho ou fracasso escolar. Nesse espaço, a dança, a arte, a informática, os jogos, a culinária são vistos como elementos estratégicos para o enfrentamento da exclusão social e a construção de caminhos alternativos, como incentivos às crianças para manterem-se afastadas de situações de violência e dos “perigos da rua”. Entende-se ali que a educação constitui uma

ferramenta eficaz e uma alternativa democrática importante no atual contexto social. Entretanto, alguns fatores de diferentes ordens trazem dificuldades para o alcance desses objetivos.

Visando conhecer, descrever e analisar a prática socioeducativa dessa proposta específica, o presente estudo foi desenvolvido com base nos procedimentos metodológicos da abordagem etnográfica, onde “o ponto de partida [...] é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’” (Fonseca, 1999). Neste sentido, as questões propostas foram abordadas partindo da perspectiva dos sujeitos (crianças/adolescentes, família e educadores) envolvidos com o projeto socioeducativo em questão. Busquei apreender os significados que esses atores sociais atribuem à proposta, às diferentes situações, fatos e experiências vivenciados nesse contexto.

O principal procedimento metodológico utilizado para a coleta sistemática de dados foi a *observação participante*. Este procedimento permitiu minha inserção no contexto investigado de forma interativa, a partir da qual acredito ter estabelecido uma relação de confiança mútua entre as pessoas envolvidas. Isso é possível porque, à medida que a observação de campo avança, o pesquisador torna-se parte da situação investigada e passa, de alguma forma, a partilhar com os sujeitos o significado de estar imerso naquele cotidiano.

Iniciei a investigação de campo realizando uma “pesquisa exploratória” no aglomerado Santa Lúcia, quando tive a oportunidade de estabelecer contatos informais com alguns moradores que me sugeriram entidades a serem conhecidas. Nesta fase da investigação (que se estendeu por todo o segundo semestre de 2003), realizei visitas esporádicas à região e entrevistei três líderes comunitários e pessoas responsáveis por iniciativas e projetos sociais ali existentes, especialmente aqueles voltados para o atendimento da infância e adolescência. Foi também neste período que comecei a formalizar minha relação com a equipe de coordenação do Reinventando a Escola, confirmando este projeto como meu principal campo empírico.

O tempo previsto para a realização desta pesquisa e a natureza dos métodos utilizados exigiram que algumas escolhas fossem feitas. A princípio, permaneci no Projeto durante todo o dia, acompanhando todas as oficinas realizadas tanto no turno matutino quanto no vespertino. Desta forma, pude conhecer o perfil de cada uma das seis turmas do Projeto Reinventando a Escola e também de cada um dos educadores. Após esse breve período (aproximadamente 2 meses) de “reconhecimento do terreno”, optei por estabelecer um contato mais estreito com um número reduzido de crianças e profissionais, ao invés de manter uma relação dispersa com um grupo mais extenso de pessoas.

Delimitados estes contornos, realizei, de abril a dezembro do ano de 2004, observações mais metódicas do cotidiano do Projeto no turno da tarde, onde a faixa etária das crianças era mais favorável à pesquisa e onde as educadoras mostraram-se mais acessíveis e dispostas a contribuir com o estudo. Dentre as três turmas que participavam das oficinas socioeducativas neste turno, fiz a opção por concentrar minhas atividades de coleta de dados junto à “turma dos mais velhos”, ou seja, aquela que reunia crianças com idade entre 9 e 12 anos. Fiz essa escolha exatamente com base nesta característica e no perfil geral do grupo: crianças muito falantes, participativas e que freqüentavam as atividades do Projeto há pelo menos 2 anos. Nesta turma, encontrei um grupo muito especial de interlocutores e informantes: oito meninas com a característica comum da expressividade e da espontaneidade, mas com histórias de vida e trajetórias escolares muito distintas. Foram elas também que me fizeram companhia em minhas incursões pelo Aglomerado Santa Lúcia, numa terceira fase da pesquisa.

Foi justamente o grau de proximidade estabelecido entre nós que permitiu que viesse à tona uma série de informações extremamente relevantes para a compreensão daquela realidade. Escolhi essa metodologia por acreditar ser impossível inferir certos níveis da experiência educativa a partir apenas da análise de documentos oficiais ou entrevistas apenas com os dirigentes do Projeto. A compreensão dos ideais, práticas, dificuldades e possibilidades da proposta do Reinventando a Escola requer uma análise detalhada e qualitativa

dos registros etnográficos acerca do que acontece cotidianamente nesse espaço. Com efeito, segundo Elsie Rockwell (1999), as múltiplas dimensões dos processos educativos estão presentes tanto nos planejamentos formais e currículos oficiais quanto em todas as relações e práticas não previstas que se tornam significativas na formação dos sujeitos. Daí a importância de se tentar reconstruir o que os espaços educativos ensinam não a partir somente dos documentos que explicitam o seu “dever ser”, para usar uma expressão da autora, mas principalmente a partir do estudo de sua expressão concreta e cotidiana.

Deste modo, é possível afirmar que a utilização do referencial antropológico (mais precisamente do método etnográfico) contribuiu para a ampliação das possibilidades de compreensão desse fenômeno educativo. Buscando obter uma descrição densa da cotidianidade do Projeto, que possibilitasse a apreensão dos “modos de ver” e das significações dadas pelos diferentes sujeitos pesquisados às experiências vividas naquele contexto, utilizei o caderno de campo e o gravador como principais instrumentos de registro das informações obtidas. Paralelamente à observação do dia-a-dia do Reinventando a Escola, foram realizadas entrevistas abertas e semi-estruturadas com duas educadoras que trabalham no Projeto e duas do ensino regular, além da ex-diretora (que atuava na escola Dona Augusta na época em que o Reinventando a Escola foi criado) e da atual.

Na terceira fase da investigação, que teve início em julho de 2004, procurei estabelecer um maior contato com algumas famílias (concomitantemente às observações nas oficinas socioeducativas), a fim de obter informações e opiniões diferenciadas a respeito das crianças participantes e sobre a forma de atuação do Projeto. Foram então selecionados 10 grupos familiares de alunos com as seguintes características:

- alunos assiduamente freqüentes às atividades socioeducativas;
- alunos que possuíam 2 ou mais irmãos em idade escolar obrigatória;
- alunos que declararam participar, ou que tivessem parentes próximos que participassem de outras atividades e projetos desenvolvidos no Santa Lúcia;
- grupos de irmãos compostos por meninos e meninas.

Com cada uma dessas famílias tive pelo menos dois encontros, nos quais busquei manter conversas livres, mas também realizei entrevistas semi-estruturadas em seus próprios domicílios. Foram entrevistados ainda outros três líderes comunitários responsáveis por diferentes ações sociais junto à população do aglomerado Santa Lúcia. A intenção foi recolher diferentes pontos de vista sobre as condições de vida dessa região e conhecer melhor o contexto social no qual o Reinventando a Escola está inserido. Assim, ao escrever esta dissertação, procurei transpor para o texto a dinâmica dialógica que caracteriza a pesquisa etnográfica. Optei então por construir uma dissertação descritiva e analítica, onde busco fazer interagir as vozes dos diferentes sujeitos que contribuíram com este trabalho com autores que nos ajudam a compreender aquela realidade.

Com o objetivo de aprofundar o entendimento acerca dos meios e modos de vida das crianças participantes e de suas famílias, foi elaborado um questionário abordando temas relativos à situação socioeconômica destas. Utilizando uma metodologia especial de aplicação, esse questionário foi respondido por 52 discentes com idade entre 9 e 12 anos, pertencentes a duas turmas do turno vespertino do Reinventando a Escola. Separadas em trios, cada criança recebeu um questionário para ser respondido individualmente. Mas pelo fato de estarem juntas a dois outros colegas com os quais tinham maior afinidade, as crianças foram estimuladas a comentar suas respostas e a “contar casos” ilustrando as situações mencionadas nas perguntas. Tal metodologia possibilitou um momento riquíssimo de interação entre mim e os sujeitos pesquisados, cujos resultados encontram-se relatados nesta dissertação.

No texto, faço referência aos nomes dos entrevistados adultos através de suas letras iniciais, procurando assim resguardar a identidade e a privacidade dos mesmos. Já os nomes verdadeiros das crianças foram substituídos por nomes fictícios por elas mesmas escolhidos, ao responderem a minha pergunta: “*Se você não tivesse o nome que tem, que nome gostaria de ter?*” Essa pergunta foi feita a cada criança em conversas informais, ao logo de toda a pesquisa de campo. Documentos e registros administrativos produzidos

durante o período de idealização e planejamento da proposta socioeducativa também foram analisados, bem como os materiais elaborados anualmente pelas educadoras como forma de registro das atividades promovidas. Entre estes documentos, a proposta pedagógica do Projeto configurou-se como uma importantíssima fonte de consulta, pois os princípios centrais elencados em seu texto foram a todo tempo confirmados, tanto nos discursos quanto nas ações cotidianas. Além disso, muitos trechos foram rerepresentados em outros registros oficiais, confirmando a filosofia inicial da proposta.

O presente estudo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro deles tem o objetivo de apresentar, de forma mais descritiva do que analítica, o contexto social no qual esta pesquisa foi realizada: o aglomerado Santa Lúcia, a Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, o Projeto Reinventando a Escola. Procuo traçar também um perfil socioeconômico das crianças que participam das oficinas socioeducativas ali desenvolvidas.

No segundo capítulo, apresento um breve histórico da concepção social de infância e alguns aspectos da conjuntura sociopolítica que inspiraram (e permitiram) a criação do Reinventando a Escola. Além disso, procuro discutir sobre o modo como as crianças são caracterizadas pelos profissionais da escola e seus documentos oficiais. Abordo as implicações que esse tipo de caracterização pode trazer para a determinação da ação social desenvolvida, e o que tem significado na prática a tentativa de se “reinventar” a escola naquele contexto específico.

No terceiro capítulo, são abordadas as várias facetas do cotidiano das oficinas socioeducativas, através do relato de dados empíricos na forma de um “dia típico no Reinventando a Escola”. A partir desse relato, discuto os avanços, contradições e possibilidades dessa proposta. Apresentando as formas de socialização e de transmissão de saberes presentes no Projeto, busco refletir sobre a relação existente entre “modos de ver” e “modos de socializar”.

No quarto capítulo, procuro identificar os sentidos e significados que as crianças (e de modo complementar seus familiares e os educadores) atribuem às experiências vividas no Projeto. Argumento que suas falas apontam direta e

indiretamente caminhos a serem investigados como possibilidades para a superação de certos entraves que dificultam o avanço das ações empreendidas no Reinventando a Escola e o alcance de determinados objetivos. Sendo assim, ao final, apresento apenas em caráter ilustrativo, uma proposta socioeducativa desenvolvida no Santa Lúcia onde é possível identificar processos de socialização e tipos de relações interpessoais distintos dos observáveis no cotidiano do Projeto.

Creio que a pluralidade de fontes de dados consultada no decorrer desse estudo permitiu o desenvolvimento de uma reflexão acadêmica capaz de contribuir para o aprofundamento, melhor elaboração e compreensão de questões levantadas pela própria experiência dos sujeitos, produzindo um diálogo fértil entre a ação social e a pesquisa teórica.

## **CAPÍTULO I – COMPONDO UM CONTEXTO: O AGLOMERADO, A ESCOLA, O PROJETO**

Neste primeiro capítulo, procuro fazer uma caracterização do Aglomerado Santa Lúcia, que contextualize as ações do Projeto Reinventando a Escola e possibilite uma melhor compreensão do campo em que esta pesquisa foi realizada. As notícias veiculadas diariamente pela mídia sobre o crescimento das taxas de violência e o aumento da insegurança nas grandes cidades contribuem para a formação da opinião pública sobre as vilas e favelas. Entretanto, somente o contato direto com essa realidade permite compreender melhor suas particularidades e enxergar os sujeitos que ali estão e que muitas vezes têm sua identidade estereotipada. Por isso, buscando evitar incorrer neste erro, considero de suma importância apresentar aqui algumas informações que podem revelar mais sobre a vida social no Santa Lúcia.

Descrevo também a estrutura física e pedagógica da Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, na atualidade e na época em que a proposta do Reinventando a Escola foi elaborada. Desta forma, busco reconstruir a “história” do Projeto e evidenciar os principais fatores internos à escola que contribuíram para a mobilização da comunidade escolar em torno de sua criação. Entretanto, sobre o próprio Reinventando a Escola, neste primeiro momento, relato apenas em linhas gerais alguns aspectos de suas formas de manutenção e organização interna. Uma descrição mais densa de suas dimensões interpessoais e particularidades cotidianas vai sendo construída ao longo do texto. Visando “apresentar” quem são as crianças para quais toda a ação do Projeto Reinventando a Escola é dirigida, procuro traçar um perfil socioeconômico das mesmas, a partir dos dados obtidos com o questionário mencionado na introdução deste trabalho, bem como de elementos observados em campo.

## 1.1- O Aglomerado Santa Lúcia

Logo na primeira vez em que visitei a região onde está localizado o Aglomerado Santa Lúcia, dois aspectos me causaram grande impacto: a extensão da área ocupada pelas vilas que compõem este aglomerado, e os contrastes sociais que separam a favela e o “asfalto”. Localizados na regional Centro-Sul de Belo Horizonte (área considerada uma das mais “nobres” da cidade), as casas, barracos, ruas e becos do Santa Lúcia dividem a região com luxuosos apartamentos e casas dos bairros Cidade Jardim, Vila Paris e Belvedere. Espaços geograficamente vizinhos mas socialmente muito distantes, uma barragem e uma recém-construída praça de esportes separam estes dois territórios, um imenso abismo socioeconômico afasta estas duas realidades.

Para se ter uma noção das dimensões dessa desigualdade, pode-se observar, por exemplo, o Índice de Vulnerabilidade Social (I.V.S.)<sup>1</sup> de cada área. Embora pertençam à mesma Unidade de Planejamento (divisão geográfica da cidade utilizada pela Prefeitura de Belo Horizonte), o aglomerado Santa Lúcia e os bairros citados possuem características bastante diferentes no que refere à vulnerabilidade social. Enquanto no Santa Lúcia este índice é de **0,79**, em seu entorno ele não ultrapassa **0,28**, sendo que na Vila Paris é de apenas **0,14**.

Mas há contrastes também dentro do próprio aglomerado Santa Lúcia, onde é possível encontrar barrados com apenas dois cômodos e sem instalações elétricas, e também casas com até três pavimentos. Há becos onde o esgoto corre a céu aberto e outros com calçamento e muito limpos. Isto se deve certamente o fato de possuir uma grande extensão e por ser formado por três comunidades diferentes: a vila Estrela, a Barragem Santa Lúcia e a Vila

---

<sup>1</sup> Este índice expressa os níveis de inclusão/exclusão social de uma determinada comunidade, baseando-se em aspectos ambientais (acesso à moradia e aos serviços de infra-estrutura urbana), culturais (acesso à educação), econômicos (renda familiar *per capita* e acesso ao trabalho), jurídicos (acesso à assessoria jurídica) e segurança de sobrevivência (acesso aos serviços de saúde, garantia da segurança alimentar e acesso à previdência social). Variando de 0 a 1, o I.V.S. indica que quanto mais próximo do 1 estiver o índice, maior a vulnerabilidade social de uma determinada localidade.

Santa Rita de Cássia (mais conhecida como Morro do Papagaio), totalizando uma população de aproximadamente 30 mil pessoas.

O Santa Lúcia começou a se formar já nos primeiros anos após a inauguração da capital mineira, estimando-se que aquela região vem sendo ocupada há mais de 80 anos. Desde então, muita coisa mudou e, segundo alguns moradores entrevistados, estas mudanças têm sido positivas de modo geral, especialmente nos últimos anos. Apesar de apresentar ainda sérios problemas relativos à habitação e altos índices de violência, algumas melhorias no que diz respeito à infra-estrutura do aglomerado são apontadas como importantes conquistas da população. Como declarou uma moradora, mãe de um aluno da escola Dona Augusta:

“Eu achava aqui antigamente muito pesado. Não tinha escola... era muito bagunçado. Muita gente num lugar só. Hoje aqui para morar, para criar os filhos, não tá nota 10, mas já melhorou. O que faltava era segurança por causa da droga. Era muito próxima da gente, incomodava, dava briga, tiroteio... O triste é que os filhos da gente fica nesse ambiente. Era muito pior, porque a maioria morreu. Bastante deles morreu, outros foram presos. Os chefes foram morrendo, aí melhorou. Era mais forte, melhorou muito. Aqui antes não tinha rua direito, era chão batido, as casas eram muito amontoadas, não tinha essa praça que tem hoje...” (E. P.E. 17/08/2004).

De fato, a população do Santa Lúcia conquistou diversos equipamentos públicos, sobretudo na última década. Neste período, foram construídos o Centro de Saúde da Barragem Santa Lúcia, um sacolão que é mantido por um programa de assistência social da Prefeitura e uma praça de esportes composta por campo de futebol, quadras, pista de *cooper* e alguns brinquedos. Foram também realizadas obras de saneamento básico e passou a haver coletas diárias de lixo. Além disso, o asfaltamento das principais ruas do morro possibilitou a implantação de uma linha de transporte urbano que circula em toda a extensão do local, atendendo a uma antiga reivindicação da comunidade. Com relação à questão das “drogas” mencionada pela moradora, também parece ter havido uma diminuição em sua incidência, principalmente no setor da Barragem Santa Lúcia, onde a escola Dona Augusta se localiza.

Segundo informações da Polícia Militar de Minas Gerais<sup>2</sup>, as ocorrências policiais mais comuns ali registradas não estão diretamente relacionadas ao tráfico ou uso de entorpecentes. Os quadros abaixo informam a natureza das principais ocorrências registradas:

<b>Número de Ocorrências – 2003 – Barragem Santa Lúcia</b>	
<b>Crime</b>	<b>Número de Ocorrências</b>
Tentativa de Homicídio	277
Homicídio	145
Roubo a Mão Armada	141
Roubo	33

Fonte: CRISP/PMMG

<b>Ocorrências mais Frequentes – Barragem Santa Lúcia</b>
Vias de Fato/Agressão
Ameaça
Homicídio Tentado
Lesão Corporal
Atrito Verbal
Porte de Arma de Fogo
Dano
Homicídio Consumado
Embriaguez

Fonte: CRISP/PMMG

Tendo como referência apenas os dados apresentados acima, não é possível afirmar com segurança que estes crimes não tenham ligação com o tráfico ou uso de drogas ilícitas. O que se pode afirmar é que, nos últimos anos, aconteceram modificações importantes referentes a essa questão no aglomerado, e que o combate às drogas tem sido objeto de luta e de investimento da própria comunidade, como se pode depreender das falas dos moradores. O ex-presidente da associação de moradores União Comunitária

<sup>2</sup> Estas informações foram compiladas pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/UFMG), pelo qual pude ter acesso aos dados da Polícia Militar relativos ao aglomerado Santa Lúcia.

da Barragem Santa Lúcia, por exemplo, ao falar do dia-a-dia nesta localidade, afirmou que a principal motivação dos conflitos e homicídios é a existência de antigos grupos rivais entre as vilas que compõem o aglomerado:

“Se a gente for comparar a situação daqui com a de outros aglomerados, como o Morro das Pedras por exemplo, podemos dizer que é boa. Essa região já foi muito violenta, mas tem melhorado muito. Há pouco tempo tivemos uma boa notícia. Saiu uma reportagem dizendo que o índice de violência e homicídios daqui abaixou muito. Com relação às drogas não podemos dizer que não existe. Existe sim, mas não acontece casos de, por exemplo, um traficante dominar uma região e mandar fechar coisas. Tem usuário, mas não tem esse negócio assim de traficante que manda e tal. Não há nenhuma interferência nas ações sociais desenvolvidas aqui. Qualquer pessoa consegue chegar e desenvolver um projeto, um trabalho. E o que mais me irrita é que quando acontece algum homicídio, a imprensa vem e fala sempre que o motivo foi a droga, que foi por causa de disputa por ponto de venda de drogas, e não é nada disso. A maioria dos crimes que acontecem por aqui é passional. Nós da associação, da paróquia, lutamos para tentar afastar essa imagem e a mídia faz questão de ressaltar. [...] Existem grupos rivais, mas não são ligados à droga. Este é um problema que ainda existe aqui. Às vezes quando alguém mata uma pessoa, o outro grupo vem e vinga a morte do amigo” (M.G.S., 26/08/2003).

A fala desse líder comunitário explicita o esforço da população local em combater certas concepções do senso comum, referentes à construção de uma representação negativa da favela e de seus moradores. Entretanto, a presente pesquisa permitiu observar que uma das maiores preocupações da comunidade do Santa Lúcia se refere à ociosidade das crianças e dos adolescentes que – não encontrando oportunidades profissionalizantes, de lazer, cultura ou outras atividades formativas – podem tornar-se vulneráveis a situações de risco pessoal e social. Tal preocupação também pode ser identificada como uma representação negativa, que reafirma a velha máxima “cabeça vazia, oficina do diabo”. Isto é, haveria também uma certa interiorização da idéia de que às crianças e os jovens que não estudam ou trabalham (no caso dos segundos) estariam vivendo num estado de disponibilidade e incerteza, que facilitaria o aliciamento para atividades que podem conduzir à violência e à marginalidade (Paiva,1992: 71). Neste contexto, a baixa escolaridade e a baixa renda são consideradas causas importantes da entrada no mundo do crime.

Segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte, no aglomerado a maioria dos homens responsáveis por seus domicílios (33,27%) recebe no máximo de 1 a 2 salários mínimos por mês. Já entre as mulheres que “chefiam” seus lares, a maior parte (39,14%) ganha mensalmente de meio a 1 salário mínimo. Sendo que 74,7% da população do Santa Lúcia são constituídos por indivíduos na faixa etária de 0 a 34 anos, e que do total de moradores não-alfabetizados 69,9% são jovens ou adultos<sup>3</sup> a demanda pela existência no local de propostas de caráter social e educativo configura-se como um dos grandes motivadores das ações ali empreendidas nos últimos anos. Devido à mobilização da própria comunidade, à iniciativa do Estado e de organizações não-governamentais, o aglomerado Santa Lúcia conta hoje com um número bastante significativo de programas e projetos que procuram atender as demandas da população. Tais programas e projetos atuam em várias frentes, como educação, saúde, esporte, cultura, lazer, cidadania, profissionalização, geração de renda, inclusão digital, entre outras.

Apesar de haver pré-selecionado o Projeto Reinventando a Escola como campo empírico privilegiado de minha pesquisa, durante o segundo semestre de 2003 realizei algumas visitas ao aglomerado Santa Lúcia a fim de conhecer outras ações sociais ali desenvolvidas. Iniciando essa investigação preliminar pela Paróquia Nossa Senhora do Morro, onde tive a oportunidade de conversar e entrevistar o pároco Padre Mauro Luiz da Silva (um dos principais líderes comunitários do Santa Lúcia), foi possível tomar conhecimento da quantidade e variedade dessas ações empreendidas na região.

Logo no início de minhas visitas “exploratórias”, soube, através dos próprios moradores, que há pouco tempo fora feito um “mapeamento” de todos os grupos e entidades que atuam no Santa Lúcia<sup>4</sup>. Com base nos dados desse mapeamento e em informações complementares obtidas por mim enquanto estive em campo, considero importante apresentar, mesmo que de forma

---

<sup>3</sup> Este dados encontram-se disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, [www.pbh.org.br](http://www.pbh.org.br). Ver outras informações nos gráficos em anexo.

<sup>4</sup> O referido trabalho foi realizado pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Família (FaFiCH/UFMG), dentro do projeto “Comunidade”, coordenado pelo professor Louis Ricci. As informações obtidas na pesquisa foram organizadas em um amplo quadro, cuja síntese encontra-se em anexo nesta dissertação.

sucinta, alguns elementos que possam expressar a pluralidade das ações dos grupos e entidades atuantes na comunidade, para que haja uma melhor caracterização do contexto mais amplo em que o Projeto Reinventando a Escola vem sendo desenvolvido. Para a apresentação aqui das ações sociais mapeadas pelos membros do “Laboratório de Família”, estas foram agrupadas por tipologia ou natureza das atividades desenvolvidas.

### 1) Entidades de assistência à criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso

Sete entidades dedicam-se exclusivamente ao atendimento de um destes públicos específicos. Buscando desenvolver “trabalhos preventivos e de promoção das crianças e adolescentes em situação de risco social”, grande parte dessas iniciativas oferece atividades de caráter educativo, especialmente de reforço escolar. Dentre estas, duas são promovidas pelo poder público, duas pelas ações sociais de empresas privadas e uma é mantida por uma associação comunitária. O principal projeto que atende à população juvenil visa a formação de lideranças e agentes sociais, e oferece uma bolsa de ajuda de custo aos participantes. Já os dois grupos dedicados ao atendimento da população idosa, concentram suas atividades especialmente na assistência e promoção da saúde e do lazer.

### 2) Associações comunitárias

Cada uma das três vilas que compõem o aglomerado Santa Lúcia possui sua própria associação de moradores. Mesmo tendo uma organização autônoma e diretorias independentes, estas associações têm em comum o propósito de representar a população junto a órgãos públicos (como a Prefeitura), viabilizar a realização de reuniões comunitárias e reivindicar a melhoria das condições de vida no local.

### 3) Projetos e grupos que realizam atividades ligadas à arte, cultura e cidadania

Com o intuito de promover a inclusão social dos moradores da região, marcados pela discriminação e desigualdade social, muitos grupos desenvolvem atividades relacionadas à cultura e à “conquista da cidadania

plena”. Nesta categoria podem ser citados os grupos de capoeira, as associações artísticas, a rádio comunitária, a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania e o Comitê para a Democratização da Informática (CDI) que oferece aulas gratuitas supervisionadas em vilas e favelas de diversas regiões do país. Dentre todas as iniciativas com este caráter, uma se destaca pela abrangência e pelos resultados obtidos: o “Projeto Social Caminhada Pela Paz”, organizado pela Comunidade Pastoral Nossa Senhora do Morro. Este projeto, em parceria com órgãos públicos e a iniciativa privada, desenvolve ações em todas as vilas que compõem o Santa Lúcia, atuando em 5 principais frentes, que os idealizadores denominam “passos”: 1º Passo: Educação; 2º Passo: Cultura, Esporte e Lazer; 3º Passo: Trabalho e Renda; 4º Passo: Cidadania Plena; 5º Passo: Qualidade de Vida. Os participantes do “Caminhada Pela Paz” apontam como principais conquistas: a promoção de eventos culturais e atividades ligadas à prática de esporte e lazer; o fortalecimento das Pastorais da Criança e da Saúde; a organização de grupos de jovens e da “Terceira Idade”; a criação de cursos de alfabetização de adultos, informática e pré-universitário; a construção de uma escola infantil, uma brinquedoteca e uma biblioteca comunitária; grupos de defesa do meio ambiente e de luta pró-moradia.

#### 4) Instituições de ensino regular

A população do Santa Lúcia conta com um número bastante significativo de escolas que oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Encontram-se no próprio morro quatro creches, duas escolas de Educação Infantil (uma mantida pela igreja evangélica e a outra pela igreja católica) e ainda duas escolas estaduais de Ensino Fundamental. Há também outras sete instituições públicas de Educação Básica, que (por estarem localizadas na região circunvizinha ao aglomerado) atendem à população do Santa Lúcia.

Embora a natureza do Projeto Reinventando a Escola seja do tipo “assistência à criança e ao adolescente”, no mapeamento realizado pelo Laboratório de Família ele é citado nesta categoria como parte da descrição da estrutura pedagógica da escola Dona Augusta.

##### 5) Igrejas e entidades de filiação religiosa

O Santa Lúcia congrega uma grande diversidade de igrejas, como Igreja Adventista do 7º dia, Assembléia de Deus, Igreja Atos, Igreja do Evangelho Quadrangular, Batista, Universal do Reino de Deus, Centros Espíritas e duas paróquias da Igreja Católica. Além disso, atua também na comunidade um expressivo número de entidades de filiação religiosa como pastorais, centros catequéticos e de Crisma, centros sociais, grupos de jovens e da terceira idade.

Apesar de não haver integração entre as atividades de cunho social mantidas pelas diferentes entidades e igrejas, o tipo de trabalho realizado é muito semelhante. De modo geral, estas ações consistem em visitas de apoio e orientação espiritual a algumas famílias, doações de cestas básicas, encaminhamentos de casos jurídicos para as associações comunitárias e encaminhamento dos doentes aos Postos de Saúde.

##### 6) Projetos e grupos que realizam atividades ligadas ao esporte

Considerado uma das principais formas de lazer e meios de combater a ociosidade de crianças e adolescentes, o esporte é uma área que vem recebendo grande atenção desta comunidade, mesmo antes de ser construída a praça de esportes na orla da barragem Santa Lúcia. Seis times de futebol participam ao longo do ano de competições e torneios, tanto internos quanto externos, que promovem o encontro de moradores de diferentes vilas e favelas da cidade. Estes eventos são organizados pelas três associações existentes na região, responsáveis pela manutenção da praça de esporte e que buscam promover a integração e confraternização dos moradores. Há ainda três escolinhas de futebol que atendem o público infanto-juvenil, visando “prevenir situações de violência e o envolvimento com o uso de drogas”. Uma dessas escolinhas é mantida pelo 22º Batalhão da Polícia Militar, localizado ao lado da barragem. Também projetos de jiu-jitsu e karatê procuram combater a violência através do ensino dos princípios de respeito e disciplina presentes nas artes marciais.

#### 7) Grupos dedicados à manutenção e realização de festejos populares

Buscando resgatar, preservar e divulgar tradições da cultura popular, dois grupos de Congado, um de Folia de Reis, um de Quadrilha Junina e um Bloco Caricato mantêm suas atividades durante todo o ano (e não somente em suas datas comemorativas específicas), através da realização de festas e eventos para a arrecadação de recursos destinados à manutenção dos grupos. Existe também uma comissão que organiza a já tradicional festa de Reveillon às margens da barragem Santa Lúcia, que recebe o nome de “Gente é Para Brilhar”.

#### 8) Grupos artísticos

No Santa Lúcia há um grande número de grupos dedicados a variadas atividades artísticas, em especial a atividades relacionadas à música. Existem três bandas com filiação religiosa (duas evangélicas e uma católica), um coral, três bandas de rock, nove de pagode e nove grupos de RAP. Há também quatro grupos de dança (dois ligados à igreja evangélica, um independente e uma escola de balé) e três grupos de teatro. Dentre estes o *Grupo do Beco* se destaca por desenvolver dois projetos com adolescentes e jovens da comunidade (o *Jogos Teatrais* e o *Adolescer*) “utilizando a linguagem do teatro como instrumento para um trabalho de transformação social”. Um aspecto interessante que se observa nestas iniciativas é que a grande maioria é coordenada e mantida por jovens que buscam, além da divulgação de suas atividades artística, o “resgate da cidadania e o combate à violência”.

#### 9) Ações orientadas para assistência à saúde

Na área da saúde, a população do Santa Lúcia conta com dois centros municipais, um grupo comunitário que organiza palestras e campanhas de prevenção à AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis e um grupo de recuperação de alcoólatras.

#### 10) Iniciativas e projetos relacionados à área de segurança

- 22º Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais: realiza policiamento preventivo (rondas a pé ou de viatura, operações policiais no aglomerado, blitzes, operações de combate a assaltos a coletivos e táxis, etc.) e policiamento repressivo, através do acionamento do 190 ou de iniciativa (flagrante). Além disso, o 22º BPM desenvolve projetos sociais como: Projeto Bom de Bola, Bom de Escola; PAIC (Programa de Ação e Integração Comunitária); PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência).
- Conselho de Segurança Pública: sendo um canal de comunicação da sociedade com o poder público, o CONSEP promove campanhas de caráter educativo, que visam conscientizar a comunidade da importância da participação de todos para a melhoria da qualidade de vida na região.
- Projeto Anjos da Escola: trata-se de um projeto da PMMG, que promove atividades educativas em instituições de ensino de todo o estado. De acordo com a solicitação das equipes pedagógicas, policiais ministram palestras abordando temas diversos, tais como drogas, trânsito, segurança, entre outros.

### **1.2- “Essa escola é diferente!” – Conhecendo o ‘Dona Augusta’**

A Escola Estadual “Dona Augusta Gonçalves Nogueira” foi fundada em 1963 e funcionou inicialmente em um prédio de madeira que possuía apenas quatro salas de aula e uma sala para a diretoria. Em seus 42 anos de existência, muita coisa mudou nessa instituição, não cabendo aqui contar toda a trajetória do “Dona Augusta” (como é comumente chamada pela comunidade escolar e também pelos moradores do Santa Lúcia). De sua história interessamos particularmente o período que antecedeu a criação e implementação do Projeto Reinventando a Escola até a configuração que esta proposta socioeducativa possui hoje. Não pretendo fazer uma reconstituição exaustiva de todo esse período, mas abordar – de modo mais descritivo do que analítico,

neste primeiro momento – os principais fatores e episódios que contribuíram para o surgimento do Reinventando a Escola. A apresentação de alguns aspectos dessa história faz-se importante para que se possa melhor conhecer o percurso das tentativas de mudança na escola Dona Augusta, um dado fundamental nas questões abordadas no decorrer do texto.

No “Dona Augusta” não há nenhum documento ou qualquer tipo de material oficial no qual aquele período esteja registrado de forma linear ou de modo aprofundado e sistematizado. O que há são registros dispersos e superficiais em diferentes relatórios elaborados pelos professores, em materiais de divulgação das atividades do Projeto, em sua proposta pedagógica e em muitas fotos. Embora as informações contidas nestes materiais não sejam muito densas, existe uma grande coerência entre elas, o que permite uma reconstituição bastante razoável deste trecho da trajetória da instituição. Além disso, tais informações foram confirmadas em entrevistas realizadas com a atual diretora da escola e também com a que atuava na época da criação do Projeto. Foram entrevistadas ainda duas docentes que lecionam na escola há mais de vinte anos. A partir dos dados coletados nestas diversas fontes, é possível concluir que, no final da década de 1980, a escola “Dona Augusta” encontrava-se em uma situação bastante precária em vários aspectos:

- Sua estrutura física estava bastante comprometida. Em todo o prédio observavam-se marcas de depredação e vandalismo, como vidros quebrados, portas e janelas arrombadas. Além disso faltava água e a rede elétrica estava danificada.
- Os furtos de equipamentos eram constantes.
- Os setores administrativo e pedagógico também enfrentavam problemas em sua estruturação. De acordo com os relatos, não havia planejamento nestas áreas e a documentação escolar encontrava-se bastante desorganizada.
- A merenda escolar era considerada escassa e de baixa qualidade, não havendo empenho por parte dos profissionais responsáveis por ela em prepará-la bem.

- Grande parte do corpo docente encontrava-se desmotivada no exercício de suas funções.
- Não havia uma boa relação entre a comunidade escolar e a população do aglomerado Santa Lúcia. Os profissionais da escola, de modo geral, tinham uma postura discriminatória e de desrespeito com relação ao público atendido. Muitos deles recusavam-se a trabalhar na região afirmando terem sido ameaçados e assaltados no local.
- Os índices de evasão e repetência eram muito altos, chegando a 73% no ciclo de alfabetização.

O aproveitamento escolar, considerado pelo corpo docente como extremamente baixo, era a principal preocupação dos profissionais da escola. Havia principalmente dois grupos de discentes que demandavam mais atenção: alunos com mais de cinco anos de escolaridade mas que não conseguiam aprender a ler e escrever (ou seja, adolescentes com idade média de 13 a 15 anos ainda analfabetos); e alunos já alfabetizados mas com grande defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado (isto é, que apresentam dois ou mais anos de atraso na relação série/idade).

Segundo a ex-diretora do “Dona Augusta”, muitas dessas crianças e adolescentes faziam uso de medicação psicoestimulante como parte de um suposto tratamento para “deficiências cognitivas e comportamentais”. Em suas palavras:

“Como [alguns alunos] iam mal na escola, os pais eram chamados. A escola colocava a situação do aluno que estava indo mal e os pais, às vezes, levavam a um psiquiatra, a um neurologista, que sem muito critério passava uma medicação, *Gadernal* e outros psicoestimulantes. E esses [alunos] não progrediam de forma alguma na escola” (V.M.P.,15/10/2004).

Relatos de outros professores informam que, além dos medicamentos, um número significativo de alunos fazia uso de drogas ilícitas, principalmente o crack, incluindo aí alguns muito novos, com idades entre sete e oito anos. O tempo “extra-escolar” dessas crianças era preenchido com pequenos “trabalhos” como entregar compras feitas em supermercados da região e a

venda de doces e frutas nos sinais de trânsito da avenida Prudente de Moraes, próxima ao Santa Lúcia. Devido a essa situação, os profissionais da escola procuraram ajuda de outros profissionais que pudessem auxiliá-los na busca por mudanças nas condições em que se encontravam a instituição.

Essa procura por auxílio “extra-escolar” mostra que houve uma modificação significativa na postura dos sujeitos e uma reorientação da proposta político-pedagógica da escola. Entretanto, as diferentes fontes consultadas, não revelaram de modo explícito o fator (ou fatores) que provocou uma mobilização mais efetiva da comunidade escolar. Mas fazendo cruzar as datas citadas tanto nas entrevistas, quanto nos materiais escritos, foi possível observar que a entrada de uma nova diretoria no “Dona Augusta” em 1988, parece ter sido fundamental para que um processo mais sistemático de mudanças começasse a ser desencadeado. Já havia naquele contexto, uma grande preocupação com a situação do corpo discente e também um sentimento de urgência de se buscar soluções para os problemas enfrentados. Além disso, segundo a atual diretora, as demandas que as famílias apresentavam à escola também contribuíram para esse processo.

“Os pais falavam que precisavam trabalhar, que não tinham onde deixar as crianças. Muitas vezes as crianças não vinham à aula por causa disso. [...] A gente ouvia isso nas reuniões, no dia-a-dia, em reuniões específicas com os pais...”. (N.C.P.E.S. 14/09/2004).

Desta forma pode-se depreender que foi este conjunto de fatores que orientou a mudança de postura dos profissionais do “Dona Augusta”. Assim, no início do ano de 1989 a escola estabeleceu sua primeira parceria com o Centro de Saúde Municipal Santa Lúcia, para que fosse feita uma avaliação mais precisa do estado físico e psicológico das crianças que faziam uso de medicação. Desta forma, professores, pedagogos, um pediatra, uma psicóloga e uma assistente social passaram a se reunir semanalmente no “Dona Augusta” com o objetivo de

“formar uma Equipe Multiprofissional que permitisse a troca de conhecimentos nas diversas especialidades para auxiliar a Escola no reconhecimento e compreensão do Processo de Aprendizado Escolar e

seus desvios, para que pudéssemos diagnosticar com competência as diversas inabilidades escolares” (Proposta Pedagógica, 1998: 10).

Esta equipe formou um “grupo de estudos” sobre os processos de aquisição de conhecimentos, dificuldades de aprendizagem e fatores psicossociais que podem afetar o desenvolvimento cognitivo. Eram realizadas avaliações sobre a situação de cada aluno considerado “problema”, através de um levantamento das condições de vida e desempenho escolar da criança ou adolescente em questão. As discussões da equipe visavam elaborar um diagnóstico e um encaminhamento mais específicos para cada situação. Além disso, os professores visitaram outras instituições sociais e estabelecimentos de ensino que já desenvolviam “algum programa pedagógico bem sucedido”. Uma das instituições visitadas foi a “Obras Sociais Pavonianas”, que realiza trabalhos de assistência na área de saúde e educação há mais de cinco décadas na região Centro-Sul de Belo Horizonte, onde está localizado o aglomerado Santa Lúcia. Os docentes participaram também de palestras e cursos de aperfeiçoamento promovidos pela escola com a colaboração do Colégio Pitágoras e da Escola Recreio Centro de Criatividade e Desenvolvimento Infantil.

As professoras entrevistadas afirmaram que, a partir desses trabalhos e estudos, foi possível constatar que a grande maioria dos casos de fracasso escolar não tinha nenhuma relação com qualquer tipo de patologia e, por isso, o uso de remédios era totalmente descabido. Assim, os raros casos em que ficou comprovada a existência de algum distúrbio orgânico foram encaminhados às instituições especializadas, como a Escola Recreio, onde os alunos foram acompanhados por especialistas em horário extra-escolar. Já para os demais casos, em que se verificou que as causas da defasagem escolar eram de origem pedagógica, foi concebida uma reformulação da proposta educativa do “Dona Augusta”.

Inicialmente, foi oferecido a estes alunos um “suporte pedagógico” que acontecia no próprio turno de suas aulas regulares. Em horários específicos, as turmas eram remanejadas para que os alunos pudessem participar de atividades diferenciadas, de acordo com as dificuldades de aprendizagem

apresentadas. Progressivamente, segundo a diretora de então, percebeu-se que havia a necessidade de realizar um acompanhamento pedagógico mais intenso, com um número maior de crianças, pois no período eram atendidos apenas 20 alunos, em um universo de mais de 500 regularmente matriculados naquela escola.

Havia também uma grande demanda dos pais por ter “um lugar seguro onde deixar seus filhos” nos horários em que aqueles estavam trabalhando. Superada uma noção que patologizava as dificuldades de aprendizagem, os profissionais do “Dona Augusta” focaram a atenção neste tipo de demanda apresentada por sua clientela. Assim, como veremos adiante, famílias e escola passaram a compartilhar preocupações e uma visão que priorizava a necessidade de se proteger as crianças dos “perigos” que supostamente as *ruas* poderiam oferecer. Buscando então responder a esta necessidade, iniciava-se uma outra modalidade de atendimento aos considerados “alunos problema” e também àqueles que ficavam sozinhos em casa, sem os cuidados de um adulto.

“Estes alunos foram os primeiros a estarem voltando à escola num outro horário para estarem tendo esse atendimento. Nós sentimos a necessidade de oferecer um acompanhamento após o horário de aula. [...] Então, esses alunos, começamos com poucos, eles voltavam à escola e tinha um horário que a psicóloga atendia, outro horário eles faziam o dever de casa, um horário a gente levava para a biblioteca, então ele tinha horário de leitura, um horário de vídeo... [...] Para iniciarmos este trabalho com os alunos nós chamamos a família para conversar. Era tudo que eles queriam e precisavam porque... mães que não tinham tempo para se dedicar aos filhos, trabalho, situação financeira péssima, então foi tudo que elas queriam. Foi uma chuva de mães correndo atrás da escola para que os filhos fossem atendidos”. (V.M.P., 15/10/2004)

As entrevistas com as docentes confirmaram que este atendimento extraturno que a escola passou a ofertar era uma importante demanda não só da população atendida, mas também dos professores que buscavam soluções para os diversos problemas enfrentados na instituição. Entre estes problemas, destacavam-se o baixo desempenho escolar e o vandalismo, que se supunha ser resultado de uma má relação entre a escola e a comunidade em seu

entorno. As professoras afirmaram ainda que, paulatinamente, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, como fica claro nestes dois trechos de suas entrevistas:

“Chegava na primeira série, identificava o aluno que a gente via que podia estar , com isso, a escola teve um avanço enorme porque, isso já com uns três anos, a gente não tinha mais aquele problema de chegar meninos com problemas lá na terceira, quarta série. O problema era resolvido no início. E aqueles que já estavam lá tendo o acompanhamento melhoravam tanto de comportamento e na aprendizagem na sala de aula que a gente gostava demais” (F.S.B. 02/08/2004).

“Nossa, a escola melhorou muito! Como se diz: estou no céu! A escola melhorou muito, cresceu muito. Essa escola é diferente! Tanto é que tá sendo divulgada no rádio, jornal, televisão... por causa disso. E a comunidade também cuida do que é deles, e os alunos também” (M.C.14/09/2004).

Contudo, essa modalidade de atendimento durou pouco tempo, pois, de acordo com a ex-diretora já citada, logo depois a proposta pedagógica do Projeto Reinventando a Escola foi elaborada. Segundo a atual diretora, havia na época um interesse por parte da Secretaria de Estado da Educação de oferecer apoio às escolas que já desenvolviam algum trabalho diferenciado voltado para a promoção da inclusão escolar. Isto teria então facilitado a elaboração e a aprovação da proposta do Projeto. Com a implantação do Reinventando a Escola, foi possível aumentar o contingente de crianças participantes, enriquecer e diversificar o rol de atividades oferecidas e ampliar os objetivos propostos –embora estes tenham permanecido fortemente centrados em questões como a proteção contra os “perigos da rua” e a melhoria de aprendizagem, conforme voltarei a abordar neste trabalho.

A escola Dona Augusta conta hoje com um corpo discente de aproximadamente 500 crianças, com idades entre 6 e 12 anos. Funcionando nos turnos matutino e vespertino, a escola possui 20 turmas regulares e oferece apenas os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, estruturados em dois *ciclos*:

- Ciclo Inicial: tem a duração de 3 anos, compreendendo alunos com idades

de 6, 7 e 8 anos;

- Ciclo Complementar: tem duração de 2 anos, compreendendo alunos com idades de 9 a 12 anos.

Segundo consta da Proposta Político-Pedagógica (2005) da instituição, estes ciclos são organizados em regime de progressão continuada, de acordo com a faixa etária e o nível de conhecimento dos alunos.

A estrutura física da escola também mudou muito em seus 42 anos de existência. O vistoso prédio em que as atividades do “Dona Augusta” funcionam atualmente não deixou sombra alguma da provável precariedade de seus primeiros anos. A escola ocupa hoje uma área de 5400 m<sup>2</sup>, onde existem duas edificações principais. A maior delas, onde funciona o ensino regular, possui dois pavimentos que comportam 11 salas de aula, 1 Laboratório de Informática equipado com 13 computadores, 1 Cozinha Experimental, 1 pátio coberto, 2 sanitários femininos e 2 masculinos, biblioteca, brinquedoteca, almoxarifado, refeitório e 4 salas administrativas, (diretoria, coordenação pedagógica, secretaria e sala dos professores). Logo em frente, separado por um estacionamento e uma grande quadra coberta, está o prédio construído para a realização das oficinas do Projeto Reinventando a Escola. Nesta quadra há arquibancadas, palco, banheiros e uma sala que armazena materiais esportivos e uma aparelhagem de som semiprofissional, utilizada em eventos da escola e da comunidade. No primeiro andar do prédio do Projeto ficam a sala de balé, a sala da oficina de *Artes* e dois sanitários. No segundo andar, estão as salas das oficinas de *Para Casa* e *Reforço Escolar*. Outros aspectos da arquitetura dessa construção serão apresentados no próximo subcapítulo.

A escola possui ainda uma pequena horta cultivada por alguns alunos, que se responsabilizam pela seleção das hortaliças que enriquecem a merenda escolar. Além disso, o espaço do “Dona Augusta” é também utilizado pela comunidade do Santa Lúcia para a realização dos mais variados eventos, como festas, reuniões, entrega de cestas básicas, palestras e cursos. No turno da noite, de segunda à sexta-feira e no sábado pela manhã, as salas de aula são utilizadas para a realização do cursinho “Pré-Vestibular Comunitário”,

mantido pelas associações de moradores e por empresas privadas. Duas vezes por semana, também no período da noite, as quadras são ocupadas pelos alunos da escolinha de futebol e no sábado pela turma do *karatê*. Com autorização do colegiado, no ano de 2003 a escola cedeu seu espaço para o aconselhamento do Tribunal de Conciliação e para a realização de cursos de alfabetização de adultos, promovidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Aos sábados, acontecem também diversas atividades culturais, como oficinas de artesanato e a disponibilização da sala de informática para a comunidade local. De acordo com o ex-presidente da associação União Comunitária da Barragem Santa Lúcia, há uma importante relação de cooperação e respeito entre a comunidade escolar e a população geral do aglomerado. Em entrevista, ele fez a seguinte declaração sobre essa relação e sobre as ações empreendidas na instituição:

“Eu acho o trabalho do ‘Dona Augusta’ tão interessante! Se as outras escolas que existem aqui fizessem o mesmo seria muito bom. Pra mim, uma das melhores soluções para a melhoria da situação das nossas crianças é a escola de tempo integral. E muito do que a gente tem feito aqui é em parceria com essa escola, porque a gente sabe que pode contar com ela. Eu vejo a luta da N. [atual diretora da escola] para conseguir as coisas para o Projeto, não é fácil. A relação entre a comunidade e essa escola é ótima. Você vê, uma escola que fica bem no aglomerado e não tem pichação, vidro quebrado... Nós trabalhamos em parceria: associação, escola, paróquia e empresas” (M. G. S. 26/08/2003).

Como forma de reconhecimento do trabalho realizado na comunidade, em 2002 a escola “Dona Augusta” foi indicada para o prêmio *Quilombo do Papagaio*, promovido pelos centros sociais existentes no Santa Lúcia como parte do projeto “Sou Cidadão?”. Conforme consta no material de divulgação, são indicadas para o prêmio pessoas, grupos e entidades que

“reconhecem a urgência de políticas públicas para melhorar as condições de vida nas favelas enquanto conjunto de ações que superem o assistencialismo, a manutenção da miséria e que tenham um caráter revolucionário e radical, de busca das raízes. [...] São verdadeiros quilombolas que respeitam a convivência pacífica entre os diferentes e defendem a tolerância, a coexistência de culturas diferentes

e têm como referência de conduta a Declaração Universal dos Direitos Humanos”<sup>5</sup>.

Durante as três semanas de programação, há votação popular e a realização de *shows*, palestras, cursos e debates sobre etnia, liberdade e discriminação social. São escolhidos geralmente três nomes para concorrerem entre si em cada uma dessas cinco categorias: Mídia, Personalidade da Cidade, Personalidade do Quilombo, Entidade da Cidade, Entidade do Quilombo. A escola “Dona Augusta” concorreu nesta última categoria, juntamente com as “Obras Sociais Pavonianas” já citadas neste trabalho e a “Associação Cultural do Grupo do Beco”, grupo de teatro que há 10 anos promove cursos de atuação e foi responsável pela criação do primeiro teatro construído em uma favela de Belo Horizonte. Mas o reconhecimento das ações empreendidas pela escola tem extrapolado os limites do seu entorno.

No ano de 2003, o “Dona Augusta” foi agraciado com o *Selo Escola Solidária* concedido pelo projeto “Faça Parte”. Trata-se de uma premiação simbólica que visa reconhecer e divulgar escolas de Educação Básica de todo o país, das redes estadual, federal, municipal e privada, onde professores e alunos trabalham cooperativamente, buscando a transformação da realidade em que vivem<sup>6</sup>. Em Minas Gerais, 909 escolas já receberam o Selo, sendo 318 da rede estadual de ensino, sete da rede federal, 439 municipais e 145 particulares. Em Belo Horizonte, das 16 escolas estaduais contempladas, 12 participam do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”.<sup>7</sup> Este projeto, do qual o “Dona Augusta” faz parte, é “destinado a tornar as escolas melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições para que o processo educativo se realize com sucesso” (artigo 1º da resolução 416/03).

---

<sup>5</sup> Informações obtidas no site [www.radiofavelafm.com.br/projetosoucidadao.htm](http://www.radiofavelafm.com.br/projetosoucidadao.htm).

<sup>6</sup> O “Faça Parte” é um projeto do Instituto Brasil Voluntário em parceria com o MEC, a UNESCO, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação. Informações obtidas no site [www.facaparte.org.br](http://www.facaparte.org.br).

<sup>7</sup> Projeto instituído pela Secretaria de Estado de Educação a partir da resolução SEE nº 416/03, de 04 de junho de 2003.

Tanto a diretora que atuava no “Dona Augusta” na época da implantação do Reinventando a Escola quanto a atual foram convidadas para serem membros do comitê de apoio às escolas participantes do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, juntamente com outras 13 profissionais da educação. A escolha desses membros se baseou em dois critérios:

- a experiência profissional e o trabalho realizado por diretores e ex-diretores na gestão de escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social;
- os resultados positivos alcançados pelos gestores no desenvolvimento de projetos que contribuíram para minimizar a violência nas escolas e que poderão subsidiar ações de implementação do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”.

No *site* da Secretária de Educação/MG, consta que a escola "Dona Augusta" é uma das principais referências para a elaboração deste projeto devido ao trabalho que vem realizando com o Reinventando a Escola. Uma das seis propostas da Secretaria para as instituições participantes do “Escola Viva, Comunidade Ativa” é a ampliação do atendimento escolar. Sugere-se, entre outras coisas, que a jornada na escola seja aumentada a partir da implantação do subprojeto “Aluno de Tempo Integral”, nos moldes em que o "Dona Augusta" já vem realizando hoje. Reafirmando o prestígio dessa escola junto à SEE/MG, a “aula inaugural festiva” do ano letivo de 2004 contou com a presença do Governador Aécio Neves, com a Secretária de Estado de Educação Vanessa Guimarães Pinto e o escritor e cartunista Ziraldo.

A ex-diretora já mencionada aqui (e que hoje trabalha na SEE/MG) afirmou ainda que o apoio que este órgão oferece ao Reinventando a Escola independe da gestão que venha a assumir o governo do Estado, graças aos resultados que vem alcançando e ao fato desta proposta ter se tornado a “marca registrada” da escola Dona Augusta. Este é um aspecto muito importante, pois pode vir a garantir, em certa medida, que o Projeto não sofra o efeito pernicioso da descontinuidade, ou seja mudanças constantes que ocorrem em programas e políticas dirigidos aos setores mais pobres da população frente à mudança de governos.

### **1.3- O Projeto Reinventando a Escola**

Pouco depois do início do acompanhamento escolar no horário extraturno, a diretoria juntamente com as coordenadoras pedagógicas e os educadores da escola “Dona Augusta” elaboraram e enviaram à Secretaria de Estado da Educação a proposta de implantação do Projeto Reinventando a Escola. A proposta ampliava a assistência às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e também (a partir de reivindicação da comunidade) àquelas que ficavam sozinhas em casa ou na rua no período em que não estavam na escola. Além disso, ela apresentava como um dos objetivos centrais modificar radicalmente a forma de relação entre os professores e os alunos, de modo que os primeiros tornassem-se mais atentos às demandas dos outros. Como pude observar, neste ponto concentra-se grande parte do investimento pedagógico dos profissionais e também as maiores dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano de suas práticas, como veremos adiante.

De acordo com os relatos das educadoras que já atuavam na escola naquela época, a proposta do Reinventando a Escola teve boa aceitação junto à Secretaria órgão, pois a equipe do governo em questão “já tinha um interesse em dar um tratamento especial às escolas que atendiam comunidades muito carentes”. A partir de então, SEE/MG passou a apoiar e assessorar a instituição, sendo que tal apoio vem se concretizando através da permissão para que professores concursados ou contratados possam trabalhar no Projeto com os mesmos benefícios que teriam se estivessem atuando no ensino regular.

Assim, é considerado como momento oficial de criação do Reinventando a Escola o segundo semestre de 1998, mesmo tendo havido uma experiência anterior. Neste ano foi inaugurado o prédio que abriga hoje as atividades do Projeto e que foi construído no terreno cedido à instituição pela Câmara Municipal de Belo Horizonte, após um longo período de demanda e insistência da comunidade escolar. O Reinventando a Escola foi criado com o objetivo de

implementar no cotidiano da instituição uma dinâmica de trabalho e de relações sociais distintas das que geralmente predominavam no ensino regular, visando o enriquecimento da formação discente através da valorização de seus potenciais. Isto fica explícito no texto de sua proposta pedagógica:

“MISSÃO DA ESCOLA

Integrar-se à comunidade e a família para oferecer ao aluno um ensino funcional e significativo, que valorize suas aptidões e o torne um cidadão autônomo, sujeito do seu próprio pensamento, portador de valores e atitudes fundamentais para viver e trabalhar com dignidade, atuar de maneira efetiva e positiva junto à sua comunidade e ser Feliz” (1998: 9).

Num primeiro momento, as oficinas desenvolvidas no Projeto estavam circunscritas à idéia de reforço escolar. Somente a partir da conquista de apoios financeiros vindos do setor privado foi possível diversificar a oferta de atividades socioeducativas. Nestes sete anos de existência do Reinventando a Escola, a quantidade e qualidade destes incentivos variaram bastante, mas duas entidades privadas vêm mantendo o apoio à proposta há algum tempo: o *1º Ato Centro de Dança* e a escola de idiomas *Cultura Inglesa*.

A partir do ano de 2000, estas duas empresas (que têm sedes na mesma região onde está localizada a escola Dona Augusta) tornaram-se parceiras do Reinventando a Escola. O *1º Ato* disponibiliza cinco alunos de seu grupo principal para ministrarem oficinas de dança quatro vezes por semana aos meninos e meninas participantes do Projeto. Já a confecção das malhas de balé utilizadas por eles e a adaptação da sala onde acontecem essas oficinas foram financiadas pelo *Cultura Inglesa*. Esta entidade construiu na escola uma sala de dança completa, equipada com todos os materiais exigidos a uma sala de dança profissional, como piso de madeira, colchões de ar, espelhos, barras de apoio, aparelho de som e armários. Antes mesmo de auxiliar o Reinventando a Escola, o *Cultura Inglesa* já vinha atuando junto à comunidade do aglomerado Santa Lúcia através do projeto “Cultura Aluno/Monitor”. Este projeto atende hoje cerca de oitenta adolescentes que estudam a língua inglesa em aulas ministradas por alunos dessa escola no pólo Educativo das Obras Sociais Pavonianas. Além disso, os alunos de sua filial na Cidade Jardim

(bairro vizinho ao aglomerado Santa Lúcia) doam semestralmente seus livros usados para os centros sociais existentes na região. De acordo com a diretoria do grupo *1º Ato*, o envolvimento constante dos bailarinos com diferentes públicos através de apresentações em ruas e praças da cidade, motivou a elaboração de projetos de ação social a serem desenvolvidos junto a comunidades de baixa renda. Este grupo contribui também com ajuda financeira para o almoço das crianças do “Dona Augusta”. O *Cultura Inglesa* e o *1º Ato* promovem ainda durante o ano festas, campanhas e eventos diversos com o objetivo de arrecadar recursos para o Reinventando a Escola.

Em 2003, a diretoria do “Dona Augusta” enviou a proposta do Reinventando a Escola para participar da seleção promovida pelo Instituto Junia Rabello, que financia projetos sociais em todo o país. Concorrendo com mais de 1200 projetos inscritos, o Reinventando a Escola foi selecionado entre as 20 propostas aprovadas. A partir da aprovação, esse instituto promoveu assessorias nos processos de gestão e destinou verbas para o incremento das atividades já desenvolvidas no Projeto. Nesse mesmo ano, a escola Dona Augusta foi eleita pelo Instituto Junia Rabello a “Escola Referência”, sendo a diretora convidada a participar de um evento promovido por este instituto na cidade de Salvador, Bahia.

Com exceção do financiamento do Instituto Junia Rabello, do qual a escola precisou elaborar uma detalhada prestação de contas, a diretora do “Dona Augusta” afirmou não haver, por parte das outras entidades que apóiam o Projeto, qualquer tipo de fiscalização ou cobrança formal sobre o emprego dos recursos a ele destinados. Não há também intervenções na forma como o trabalho é desenvolvido cotidianamente, existindo uma grande autonomia dos profissionais no que se refere à escolha das ações a serem realizadas. Nas palavras da própria diretora:

“Não é exigida assim uma avaliação mais formal, relatórios ou este tipo de coisa. Temos liberdade para agir. A nossa prestação de contas é através dos resultados, nossas ações. Então a avaliação é o que acontece mesmo dentro da escola. Nós temos que estar bem. Existe cobrança, eu tenho que ser organizada para as coisas acontecerem, não pode ser de qualquer jeito. E mais parcerias só surgem se há bons resultados” (N.C.P.E.S. 14/09/2004).

Em 2004, ano em que realizei a pesquisa de campo, o “Dona Augusta” contou com o apoio de pequenos comerciantes da localidade, como sacolões, padarias, locadoras de vídeo, gráficas e butiques. Também o Hospital Maternidade Vera Cruz contribuiu com o Projeto neste ano, viabilizando ônibus para o transporte e o acesso das crianças a espetáculos teatrais e de dança, além de outras excursões pela cidade.

Devido à inconstância e irregularidades das parcerias, o número de crianças participantes e o tipo de oficinas desenvolvidas no Reinventando a Escola tendem a mudar anualmente. Logo no início de suas atividades, o Projeto atendia a 80 crianças. Em anos posteriores, este número chegou a subir para 200. Já em 2004, aproximadamente 150 alunos, dentre os mais de 500 regularmente matriculados no “Dona Augusta”, freqüentaram as oficinas socioeducativas. Portanto, não são todos os discentes da escola que freqüentam o Projeto, mas todos os participantes do Projeto são, necessariamente, freqüentes às aulas regulares.

A seleção das crianças que freqüentarão as oficinas acontece no início de cada ano letivo, durante uma reunião com os pais. As matrículas do ano anterior são renovadas, sendo as outras vagas oferecidas aos demais interessados. Algumas crianças, que o corpo docente julga apresentarem grandes dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, são “convidadas” pessoalmente a participarem dessas atividades socioeducativas. Eventuais solicitações especiais de matrícula são analisadas particularmente.

As seis turmas do Projeto (três no turno da manhã e três no da tarde) são organizadas de acordo com a faixa etária e o ciclo do ensino fundamental que as crianças cursam. Estas freqüentam as oficinas de segunda à sexta-feira em horário alternado ao de suas aulas do ensino regular. Diariamente, as turmas participam de quatro oficinas distintas, exceto às sextas-feiras quando realizam apenas três atividades socioeducativas e são dispensadas uma hora mais cedo (devido ao encontro semanal que reúne educadoras do Projeto e do ensino regular para discussões da área pedagógica). Permanecendo na escola

em tempo integral, os participantes do Projeto têm seus horários assim organizados ao longo do dia:

	Alunos do turno matutino	Alunos do turno vespertino
HORÁRIOS	ATIVIDADES	ATIVIDADES
Das 7:00 às 11:15	Aulas do ensino regular.	Quatro oficinas socioeducativas do Reinventando a Escola.
Das 11:15 às 13:00	Almoço, descanso, recreação, oficinas de participação voluntária.	Almoço, descanso, recreação, oficinas de participação voluntária.
Das 13:00 às 7:15	Quatro oficinas socioeducativas do Reinventando a Escola.	Aulas do ensino regular.

De modo geral, as crianças não podem escolher as atividades que gostariam de participar no Projeto, mas há algumas oficinas que nem todas as crianças freqüentam. Esta estruturação traz implicações cruciais para a forma de socialização e transmissão de saberes assumida pelas educadoras do Projeto, como procurarei mostrar mais adiante. Os quadros abaixo demonstram a forma como o “currículo” do Reinventando a Escola estava organizado no ano de 2004.

OFICINAS EM QUE A PARTICIPAÇÃO DE TODOS É OBRIGATÓRIA	
Atividades	Nº de oficinas por semana
ARTES	3 oficinas
ARTES CÊNICAS	1 oficina
COZINHA EXPERIMENTAL	1 oficina
HORTA	1 oficina
INFORMÁTICA	2 oficinas
“PARA CASA”	5 oficinas
RECREAÇÃO	1 oficina
REFORÇO ESCOLAR	5 oficinas

OFICINAS EM QUE A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA OU SELETIVA	
Atividades	Nº de oficinas por semana
BALÉ	2 oficinas
CORAL	1 oficina
FLAUTA	1 oficina
INGLÊS	1 oficina
PERCUSSÃO	2 oficinas

As oficinas nas quais a frequência das crianças é obrigatória são ministradas por três educadoras pertencentes à rede estadual de ensino. Qualquer professor ou professora que faça parte do corpo docente efetivo ou contratado do “Dona Augusta” pode optar anualmente entre lecionar nas turmas do ensino regular ou atuar no Projeto. Não é exigida uma qualificação específica para ministrar as oficinas, sendo necessário apenas possuir a formação mínima estabelecida para os profissionais que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, o Magistério em nível técnico. Devido a esta possibilidade de escolha, e principalmente pelo fato dos contratos terem a duração máxima de um ano, há uma grande rotatividade na equipe de profissionais que atuam no Reinventando a Escola. Em 2004, as oficinas “obrigatórias” foram assim distribuídas entre as educadoras do turno vespertino do Projeto<sup>8</sup>:

- Educadora B.: Artes Cênicas, Coral e Reforço Escolar. Formação: Magistério, na época cursava o 4º período do curso Normal Superior.
- Educadora K.: Artes, Cozinha Experimental, Informática, Horta e auxílio no horário de Recreação. Formação: Magistério, Ciências Sociais e pós-graduação em Educação Infantil.
- Educadora R: Para Casa, Recreação e era também responsável por uma das turmas durante o horário de almoço. Formação: Magistério.

Todas as turmas têm pelo menos um horário por dia reservado para que façam os deveres de casa. Há uma sala exclusiva para esta atividade onde as carteiras ficam organizadas em círculos, formando grupos que dividem os alunos de acordo com o ano do Ensino Fundamental que estão cursando. Os murais são decorados com bonecos e bonecas de todos os tipos: altos, baixos, loiros, morenos e negros com os cabelos trançadinhos (reproduzindo os penteados usados por algumas meninas). Entre eles está a frase “Aqui a gente aprende brincando!”, em letras grandes e coloridas, que expressa uma das facetas da nova proposta pedagógica introduzida na escola Dona Augusta a

---

<sup>8</sup> Tanto aqui quanto ao longo de todo o texto, faço referência a cada uma das educadoras através da letra inicial de seus nomes, para que a identidade destas seja preservada.

partir da implantação do Projeto. Existem ainda dois armários de metal pintados caprichosamente com figuras de crianças estilizadas.

Já na sala onde acontecem as oficinas de *Reforço Escolar*, as carteiras ficam enfileiradas como em uma sala de aula comum. O espaço possui ainda um quadro negro, murais, armários e “um cantinho de leitura” (uma estante que guarda livros didáticos e de literatura infantil, revistas, jornais e histórias em quadrinhos) também decorados com muito capricho. Há pouco tempo, foram instalados uma televisão e um vídeo cassete para a realização do “cineminha”, atividade não prevista na grade de horários, mas que acontece com frequência. Nesta mesma sala também são desenvolvidas as oficinas de *Artes Cênicas*, que constam na grade oficial mas acontecem apenas esporadicamente. O mesmo se dá com as atividades referentes ao cultivo da horta; respeitando-se o tempo natural de germinação das sementes, as atividades envolvendo todas as crianças somente ocorrem em épocas específicas do ano. Normalmente apenas um pequeno grupo de alunos escolhidos pelas educadoras fica responsável pela limpeza semanal dos canteiros e pela colheita de legumes e verduras.

As oficinas de *Arte* são realizadas em uma sala que também possui quadro negro, murais, armários e carteiras, mas estas ficam organizadas em duas grandes fileiras que facilitam o desenvolvimento das atividades e a comunicação entre as crianças que compartilham os mesmos materiais disponibilizados. Diferente destas atividades que são desenvolvidas em salas de aula comuns, as oficinas de *Informática* acontecem em um espaço especial; o chamado “laboratório” é equipado com doze computadores para uso dos alunos e um para uso da professora, além de uma impressora e um *scanner*. As crianças utilizam os equipamentos em duplas geralmente estabelecidas pelas educadoras. Cada computador possui 36 programas especiais, incluindo muitos jogos educativos e de competição, entretenimento e acesso à internet. Estes programas foram disponibilizados pelo projeto “Discovery na Escola”, que transmite sinal gratuito de internet a três instituições de ensino públicas situadas no aglomerado e também ao Centro Comunitário (que promove cursos

e acesso livre da população à rede mundial de computadores, dentro do projeto social “Caminhada Pela Paz”, mencionado anteriormente).

Do mesmo modo, as atividades da *Cozinha Experimental* ocorrem em um ambiente especial. Construído com os recursos advindos do Instituto Junia Rabello, este espaço possui um fogão industrial, duas geladeiras, pias, uma grande mesa e os mais variados utensílios domésticos. De forma lúdica, as crianças nesta oficina têm a oportunidade de vivenciar concretamente certos conteúdos do currículo oficial, como por exemplo noções de medidas, volume, fração, história dos países de origem das comidas preparadas e ortografia, através da confecção de livros de receita. Apesar de estar prevista na grade de horários como uma oficina semanal, as crianças somente freqüentam a *Cozinha Experimental* em períodos que antecedem determinados eventos realizados na escola. Nestas ocasiões, toda a comunidade escolar e também os familiares das crianças participantes têm a oportunidade de provar os quitutes preparados por elas.

Às sextas-feiras, está programado um horário de *Recreação* para as crianças não selecionadas a participar do *Coral*. Enquanto um grupo de aproximadamente 30 crianças prepara e ensaia números artísticos de canto, a grande maioria dos alunos participa de brincadeiras e jogos educativos orientados pelas professoras. Portanto, não se trata de uma recreação livre ou de organização espontânea. Além da seleção para a participação no *Coral*, há também seleção para a composição das turmas de *Balé*. Do total de 150 crianças participantes do Projeto em 2004, 120 foram escolhidas para freqüentar as aulas de dança. Segundo a bailarina do *Grupo 1º Ato* responsável por esta oficina, algumas crianças não faziam esta atividade devido a proibições de ordem religiosa, enquanto outras não foram selecionadas por serem consideradas inaptas ou por apresentarem pouco empenho na realização dos exercícios. Nesta oficina, as turmas do Projeto são remanejadas, a fim de que se formem 8 grupos mistos de apenas 15 pessoas. A organização das turmas do *Balé* não segue exatamente as faixas etárias, e sim prioriza-se a estatura e as habilidades, com o intuito de se formar grupos visualmente mais harmoniosos. Esta oficina não possui horários exclusivos,

acontecendo concomitantemente a outras atividades socioeducativas. Logo, as crianças não selecionadas para o *Balé* não ficam com “horários vagos”, já que estão sempre participando de alguma atividade.

Como se pode perceber, os participantes do Reinventando a Escola têm todo o seu tempo preenchido de forma “educativa”, pois até mesmo durante o intervalo entre o turno da manhã e o da tarde são oferecidas algumas atividades. O próprio *almoço* se torna uma atividade educativa já que, de acordo com os materiais de divulgação das ações do Projeto, almoçando na escola as crianças têm a oportunidade de aprender bons hábitos alimentares e de higiene pessoal. Além disso, as oficinas de *Flauta*, *Inglês* e *Percussão* ocorrem no intervalo entre os turnos, logo após o almoço. Com exceção das oficinas de Flauta, para as quais foram selecionados apenas os “30 alunos que se mostraram mais aptos e interessados” (para usar as expressões da musicista que ministrava as aulas), nas duas outras oficinas a participação das crianças era voluntária. Os profissionais responsáveis pelas três oficinas possuem formação específica em suas áreas e passaram a integrar a proposta do Reinventando a Escola graças à parceria entre o “Dona Augusta” e a Escola de Idiomas Cultura Inglesa.

Acredito que essa caracterização, em linhas gerais, das oficinas desenvolvidas no Projeto seja de grande valia na medida em que ela demarca alguns contornos imprescindíveis para a compreensão das principais questões abordadas nesta dissertação. Não obstante, para a análise de tais questões, é importante não apenas apresentar e situar as atividades do Reinventando a Escola em seu contexto social e administrativo, como é igualmente necessário caracterizar os sujeitos aos quais tais ações são dirigidas. Torna-se, portanto, indispensável fazer uma “apresentação” das crianças participantes do Projeto, nas diferentes perspectivas em que podem ser percebidas.

Assim, no próximo subcapítulo procuro descrever quem são essas crianças, a partir da exposição dos dados obtidos nos questionários individuais por elas respondidos (que ajudam a caracterizá-las quanto aos aspectos socioeconômicos), e também de seus depoimentos espontâneos (que muito revelam sobre seus modos de vida em seu mundo de cultura). A análise

detalhada desses dados revelou que, em certos aspectos, alguns pressupostos dos profissionais da escola, com relação a seu público-alvo, não correspondem à realidade.

#### **1.4- “As crianças do Projeto”: um perfil socioeconômico**

Com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca dos meios e modos de vida da criança participante do Projeto, foi elaborado um questionário abordando temas relativos à sua situação socioeconômica e de sua família. Utilizando uma metodologia especial de aplicação (que já foi apresentada na introdução deste trabalho), o questionário foi respondido por 52 crianças com idades entre 9 e 12 anos, pertencentes a duas turmas do turno vespertino do Reinventando a Escola. Os resultados serão abordados a seguir, no entanto, é preciso esclarecer que, ao apresentar neste texto alguns dados quantitativos, não tenho a pretensão de alcançar a precisão da linguagem estatística. Pretendo sim abordar importantes aspectos das condições de vida dos participantes do Projeto através de números aproximados, que muito revelam sobre as condições socioeconômicas da população da Barragem Santa Lúcia (uma das vilas que formam o aglomerado), onde a escola Dona Augusta está localizada.

Início a apresentação destes dados focalizando um aspecto central sobre o qual os profissionais da escola Dona Augusta apóiam-se ao realizarem ações socioeducativas. No Reinventando a Escola, há uma convicção fortemente disseminada de que ali estaria sendo atendida a parcela dos alunos “desprezados pelas famílias” ou que “ficam sozinhos em casa no horário extra-escolar” (Proposta Pedagógica, 1998). Entretanto, analisando as respostas dadas pelas crianças à pergunta sobre o número de pessoas que residem na mesma casa ou no mesmo lote que elas, foi possível verificar que as crianças fazem parte de uma extensa rede familiar. Os dados mostraram que os domicílios possuem em média 6,4 moradores, numa escala que vai do mínimo de 4 ao máximo de 27 pessoas, contemplando comumente três gerações.

As famílias compostas por mãe, pai e filhos, as chamadas famílias nucleares completas, correspondem a 82% da amostra, ao passo que as incompletas, formadas por mãe e filhos (em muitos casos também por outros parentes), correspondem a 18%. Sobre este ponto é importante esclarecer que alguns alunos referem-se ao avô, tio, padrasto ou outra figura masculina que seja o principal provedor da casa, como sendo o “pai”. A obtenção dessa informação foi possível graças à forma específica como o questionário foi aplicado. Uma vez que o grande número de crianças que afirmava residir com o pai e a mãe chamou minha atenção, procurei estimulá-las a falarem mais sobre seus parentes e as relações sociais que se dão em seu ambiente doméstico. Isso permitiu que cada criança explicitasse aspectos particulares de seus grupos familiares. É importante sublinhar que a declaração inicial dos alunos causou-me estranheza a princípio pelo fato de que minha concepção prévia das famílias moradoras em vilas e favelas era de grupos não-nucleares. Esta concepção é reforçada sistematicamente pelos dados oficiais; entretanto, contrariando a forma como o IBGE registraria tais informações, optei por considerar a forma declarada pelas crianças como sendo de uma família nuclear, uma vez que elas próprias anunciaram a existência da figura de um pai em suas residências. Por este motivo, a porcentagem de famílias nucleares entre os participantes do Projeto apresenta-se tão elevada, destoando do quadro mais geral do Brasil, onde as famílias “chefiadas” por mulheres representam a maioria dos casos nos segmentos mais pobres da sociedade.

A grande maioria dos discentes do “Dona Augusta” (96 %) mora no setor do aglomerado próximo à barragem Santa Lúcia, a qual dá nome à vila em que também se localiza a escola. Como foi dito anteriormente, o aglomerado Santa Lúcia é formado por três vilas cujas crianças e jovens são atendidos em nove escolas da rede pública de ensino, sendo duas delas situadas no próprio morro.

Todas as dez casas de alunos por mim visitadas são de alvenaria, possuindo em média quatro cômodos. Pude observar que, de modo geral, estas residências são mobiliadas de forma bastante precária, mas equipadas com os mais diversos eletrodomésticos e bens duráveis (televisão, telefone,

fogão, geladeira, liquidificador, freezer, microondas, batedeira, vídeo-cassete, aparelho de D.V.D., videogame, aparelho de som, lavadora de roupas, microcomputador)<sup>9</sup>. O televisor está presente em 81% dos lares, sendo que dos 19% restantes, 7% declararam não possuir o aparelho por princípio religioso. Este último dado aponta para um tema que precisa ser considerado quando se busca conhecer esta população em específico: a questão da religião. Entre os alunos que responderam o questionário, 41% disseram ser fiéis de igrejas evangélicas, 37% da igreja católica e 18% declararam freqüentar eventualmente as duas. Pude constatar, através de conversas informais e da observação do cotidiano escolar, que estes percentuais correspondem à realidade geral do corpo discente da escola. Não fez parte dos objetivos desta pesquisa o aprofundamento desse tema, contudo, não foi possível ignorar a forte influência das comunidades religiosas sobre o comportamento social das famílias e, conseqüentemente, das crianças do Santa Lúcia. O pertencimento a uma ou outra igreja parece determinar a freqüência e o entendimento que crianças e jovens têm de alguns locais da favela (o espaço da rua, por exemplo), além de delimitar as brincadeiras, atividades e festas das quais eles podem ou não participar. Ao lado do papel da religião junto às camadas populares, no sentido de ampará-las frente às privações sofridas, parece existir também a imposição de certos valores e condutas, que traz implicações importantes para o processo educativo.

No questionário foi também solicitado que os alunos informassem a ocupação (ou ocupações) de seus familiares. Abaixo, encontram-se ordenadas as principais atividades exercidas por homens e mulheres residentes no mesmo domicílio que os participantes do Projeto.

	Principais atividades remuneradas exercidas por homens (avô, pai, padrasto, tio, irmão)
1º	Pedreiro
2º	Mecânico
3º	Porteiro
4º	Comerciante / Vigia
5º	Caminhoneiro / Lixeiro / Operário de fábrica

<sup>9</sup> Estão citadas todos as variedades de eletrodomésticos identificados nos domicílios visitados, o que não significa, obviamente, que cada casa possua todos eles.

	Principais atividades remuneradas exercidas por mulheres (avó, mãe, tia, irmã)
1º	Faxineira
2º	Empregada doméstica
3º	Operadora de caixa
4º	Auxiliar de serviços gerais
5º	Dona de casa / Passadeira
6º	Babá / Garçonete / Salgadeira / Secretária / Vendedora

Essas ocupações têm relação estreita com o baixo nível de escolarização dos sujeitos. Em geral, os pais dessas crianças cursaram apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental, sendo que nenhum deles chegou sequer a se matricular no ensino médio. Esse dado evidencia que tem acontecido um processo de ampliação da escolarização das gerações mais novas, o que certamente interfere em seus processos de socialização.

Na pergunta a respeito da renda doméstica, a grande maioria dos alunos (93%) não soube responder com segurança. Assim, para tentar compreender a situação econômica dessas famílias, busquei na própria instituição de ensino dados referentes ao recebimento da Bolsa Escola<sup>10</sup>.

Já que na secretaria da escola Dona Augusta constava apenas uma listagem geral dos alunos e alunas beneficiados pelo programa citado, sem especificação relativa à participação no Reinventando a Escola, fiz um levantamento, a partir dessa listagem, do número de alunos por turma do Projeto que recebem a bolsa. Constatei que, do total de 75 crianças participantes do Projeto no turno matutino, apenas 16 são atendidas pela Bolsa Escola. Situação semelhante se repete no turno vespertino, no qual também de um total de 75 participantes, 17 são bolsistas. Ou seja, somente 22% do público atendido pelo Reinventando a Escola são assistidos pelo programa governamental que se propõe a auxiliar monetariamente a parcela mais pobre da população em idade escolar obrigatória. Analisando os números da escola como um todo, o percentual de atendimento permanece o mesmo. Dos 519

---

<sup>10</sup> Programa governamental que visa promover, através de incentivo financeiro, o ingresso e a permanência na escola de crianças de famílias de baixa renda. A Bolsa Escola garante uma ajuda mensal no valor de R\$15,00 para cada aluno entre 6 e 15 anos, limitando-se ao máximo de três crianças por grupo familiar que tenha renda per capita de até R\$90,00.

alunos, 117 são bolsistas, o que surpreendentemente também corresponde a 22% do total. A funcionária da escola responsável por verificar a frequência dos bolsistas às aulas (requisito primordial para a manutenção do vínculo com o programa) disse acreditar que o número relativamente baixo de beneficiados, para uma escola situada em área de alto risco social, deva-se não à desinformação das mães com relação a esse benefício, mas sim à falta de interesse ou empenho em consegui-lo.

Estes dados evidenciam a importância de se procurar evitar uma visão homogeneizadora sobre as camadas populares. Evidenciam que ao se propor qualquer tipo de intervenção em uma dada comunidade é imprescindível levar em consideração que nem mesmo um grupo residente em uma mesma localidade possui características idênticas. Pode existir, por exemplo, uma grande diversidade no que se refere à situação econômica e modos de vida dos diferentes sujeitos.

Com relação ao item “cor ou raça”, 67% das crianças assinalaram a opção “outra”, classificando-se, no espaço reservado para este fim, como “morenas” ou “quase brancas”. Declararam-se brancas 18%, negras 4% e pardas 11%. Foi interessante perceber que muitas crianças, ao se depararem com essa pergunta, ficaram inseguras, demorando-se mais para respondê-la. A princípio, as crianças tendiam a assinalar a opção *negra*, porém pareciam não estarem muito certas de que esta opção correspondia de fato à sua “verdadeira cor”. Diante disso, sentiam-se bastante aliviadas quando notavam que havia a possibilidade de se classificarem de uma maneira diferente das que foram elencadas. Assim, a alternativa *outra* lhes deu liberdade para expressarem a forma como realmente se vêem com relação ao pertencimento étnico. A reação das crianças pode ser compreendida como uma demonstração de que a questão racial não constitui ainda um aspecto já “consolidado” de sua identidade, como se observa nesta fala de uma das alunas:

“Ixi! E agora, o que é que eu marco? Que é que eu sou, heim? Negra eu acho que não porque meu pai que é. Ele é mais negão mesmo e eu sou bem mais clarinha do que ele... Branca ... Ai, meu Deus, num sei ... Pode escrever morena clara?”

A escola Dona Augusta não possui uma estatística oficial acerca dessa questão. No entanto, observando não somente a cor da pele, mas sobretudo outros aspectos fenotípicos (por exemplo o formato do nariz e o tipo de cabelo), pode-se considerar que a absoluta maioria do público atendido nesta instituição possui, em algum grau, ascendência de etnias negras. Apesar disso, tanto nas aulas do ensino regular, quanto nas oficinas socioeducativas do Reinventando a Escola, questões relacionadas com a identidade étnico-racial não têm sido objeto de discussão ou trabalho.

No questionário havia ainda a seguinte pergunta: “*Você trabalha, já trabalhou, ou realizou algum tipo de atividade remunerada?*”. Responderam *sim* 67% dos participantes, mencionando a atividade realizada, e 33% declararam nunca ter trabalhado. Este alto índice de crianças que afirmaram ter algum tipo de ocupação pode dar a entender, à primeira vista, que o trabalho infantil pago representa uma questão determinante para a organização desse grupo social. Todavia, mais uma vez, a metodologia de aplicação do questionário possibilitou o esclarecimento da real situação à qual as crianças estavam se referindo ao assinalar a opção *sim*, referente à pergunta acima citada. Os dados apresentados a seguir revelam aspectos muito interessantes e fundamentais para a compreensão da dinâmica social desses sujeitos. Durante nossas conversas, a atividade remunerada mais mencionada pelas meninas foi a ajuda dada às mães na realização de tarefas domésticas, quando seu volume ultrapassa o que estas costumam realizar cotidianamente. Nas palavras de uma das meninas:

“Lá em casa é assim: eu lavo as vasilhas do almoço e minha mãe lava de noite. Mas aí quando ela chega cansada e manda eu lavar, eu falo ‘Só se rolar um dim dim’. Aí ela me dá. Igual lavar banheiro. Lavar banheiro é [tarefa] da minha irmã. Quando ela não quer lavar, ela me dá uns 10 centavos, 20 centavos que eu lavo”.

Já os meninos ganham alguns trocados servindo como ajudantes de pedreiro para seus parentes e vizinhos, geralmente nos finais de semana. Para eles, poder ajudar essas pessoas no duro trabalho da construção civil é motivo

de grande orgulho, gerando inclusive disputas em relação a quanto se consegue fazer nessa tarefa, como vemos no diálogo abaixo:

“Aluno A: Meu tio só chama eu lá de casa pra ajudar ele. Eu consigo carregar cinco tijolos assim empilhados de uma vez.  
Aluno B: Só cinco? Eu consigo seis”.

Paralela à realização dessas duas atividades, foi citada também a venda de latinhas de alumínio, o que (com a alta taxa de desemprego registrada no país) constitui atualmente a principal fonte de renda de muitas famílias brasileiras. Porém, como pude constatar, esta parece não ser exatamente a situação vivida por esse grupo de crianças.

“Aluno: Ontem eu tinha R\$3,00, hoje eu só tenho R\$1,00.  
Pesquisadora: Como você conseguiu esse dinheiro?  
Aluno: Ontem que não teve aula, minha irmã teve a idéia de vender latinha. Aí a gente juntou um monte que tava no terreiro e um montão de papelão e vendeu. Eu ganhei R\$3,00.  
Pesquisadora: E como você gastou o seu dinheiro?  
Aluno: Eu comprei um Mirabel, esse refrigerante e bala – responde apontando a garrafa em suas mãos”.

De fato, parece que o exercício de atividades remuneradas é para esses alunos uma ocupação eventual, destituída da dimensão de obrigatoriedade para o incremento da renda familiar. Configura-se mais como uma boa oportunidade de conseguirem algum dinheiro para comprar certos produtos supérfluos, que dificilmente entrariam no apertado orçamento doméstico, como guloseimas, bijuterias, maquiagens, bolas, material para confecção de papagaios, fichas de fliperama, entre outros. Todavia, para além desses ganhos bastante esporádicos, todos os discentes, sem exceção, declararam ter alguma responsabilidade nos afazeres domésticos, que vão desde cuidar dos irmãos e lavar a louça, até arrumar a casa, cozinhar, fazer compras, lavar e passar roupas.

Os dados fornecidos pelos alunos foram posteriormente confirmados nas visitas domiciliares e nas entrevistas com as mães. Ao serem perguntadas se seus filhos e filhas participantes do Projeto trabalham ou já trabalharam, as mães demonstraram até um certo espanto, afirmando que eles não trabalham

por estarem “ainda na idade de estudar”. Apesar de recorrentemente trazerem à pauta de nossas conversas suas dificuldades financeiras, as mães em momento algum aludiram à possibilidade ou à necessidade de seus filhos em idade escolar obrigatória exercerem qualquer tipo de trabalho. Essa questão só vai aparecer de fato para filhos maiores de 15 anos ou para aqueles que já completaram o ensino fundamental, sendo que as tarefas realizadas pelas crianças em casa não são consideradas trabalho, confirmando a afirmação de que:

“O trabalho doméstico geralmente não é considerado trabalho, não é valorizado como tal, o que é corroborado pelas estimativas nacionais que não o contabilizam. Na verdade, o trabalho doméstico infantil é um trabalho socialmente aceito e tido como natural” (Aguiar e Araújo, 2002:108).

Apenas uma menina de doze anos trabalha de forma mais regular. A cada dois dias, Carolina leva para “passear”, na orla da barragem Santa Lúcia, uma cadelinha da patroa de sua mãe, recebendo por isso R\$20,00 mensais que são gastos, segundo ela, em roupas e sapatos. Carolina disse ainda que só faz isso porque quer e não por imposição de sua mãe que, aliás, não gosta nenhum pouco de vê-la tanto tempo sozinha na rua, por temer que ela arranje um namorado.

Esses dados evidenciam mais uma vez que uma visão homogeneizadora sobre populações pauperizadas não se sustenta. A concepção amplamente difundida a respeito da “inevitável” entrada precoce das crianças pobres no mercado de trabalho, por exemplo, não corresponde exatamente à realidade de uma grande parcela dos discentes da escola Dona Augusta. Além disso, as eventuais atividades em que as crianças têm algum ganho financeiro podem ser compreendidas também, neste caso, como importantes tempos e espaços de socialização. Essa forma de vivenciar e compreender o “trabalho infantil” aponta para a necessidade de uma relativização dos enfoques dados a essa questão, e de um aprofundamento dos debates e investigações a respeito.

Todas essas informações fornecidas pelos próprios participantes do Reinventando a Escola, referentes a aspectos não só sociais mas também econômicos do espaço onde vivem, serão retomadas no segundo capítulo deste trabalho, como referência para as discussões e análises que se seguirão.

## **CAPÍTULO II – A INFÂNCIA POBRE E A ESCOLA: CUIDAR, GUARDAR, EDUCAR**

Além dos aspectos mais específicos que dizem respeito diretamente ao contexto e cotidiano da escola Dona Augusta, é importante lembrar as características da conjuntura sociopolítica que inspirou e permitiu a implantação de uma proposta como o Reinventando a Escola. Assim, este capítulo tem como objetivo procurar compreender como o atual discurso sobre a infância e sua educação tem se refletido no discurso e na ação local. Tendo como referência os dados anteriormente apresentados, procuro identificar qual imagem os profissionais que atuam no Projeto têm das crianças participantes. Busco então traçar um perfil dessas crianças, partindo da análise de suas próprias falas, mas especialmente discuto a forma como são apresentadas pelos educadores, tanto nos documentos oficiais, quanto cotidianamente. Isto porque conhecer o modo como estes profissionais vêem os alunos é parte fundamental para a compreensão do tipo de relação social estabelecida no interior das oficinas e a forma como os trabalhos são encaminhados na prática.

### **2.1- Breve histórico da concepção social de infância**

Um número surpreendente de projetos socioeducativos tem se dedicado, nos últimos anos, a atender a um público específico: a criança pobre. Muitos desses projetos, ao iniciarem suas atividades, partem do pressuposto de já conhecerem a população que irão atender, afinal os “meninos e meninas de rua”, os “favelados”, os “excluídos” de modo geral estão sempre na mídia, transfigurados em números estatísticos que chocam a sociedade. Assim, tomando a categoria “criança pobre” como uma categoria homogênea (tanto em suas características sociais, culturais e até mesmo físicas, quanto em suas necessidades), confere-se universalidade a fatores de caráter particular, criando-se então estereótipos.

Se o entendimento das camadas populares não pode ser uma imagem massificadora, como nos alerta Maria Célia Paole e Eder Sader (1986), tampouco podemos ignorar a diversidade presente nas crianças desse segmento social. É claro que existem muitos aspectos que as aproximam – pertencimento geracional (são crianças), condição socioeconômica (são pobres) e residência em locais de baixa valorização imobiliária (são moradoras de vilas ou favelas); entretanto, faz toda diferença ser uma criança pobre em Paris, na favela da Rocinha no Rio de Janeiro ou no aglomerado Santa Lúcia em Belo Horizonte. Por este motivo, ao se planejar políticas e programas de intervenção, torna-se imprescindível uma aproximação efetiva do contexto de vida do público que se pretende atender, para que a pluralidade e as peculiaridades inerentes a cada realidade social possam ser consideradas, já que até mesmo a noção de “pobreza significa coisas diferentes em sociedades diferentes” (Nunes, 1994:10).

Sendo assim, no cotidiano das iniciativas sociais de atendimento à infância pobre, deve sempre existir espaço para perguntas do tipo: quem é realmente a criança que buscamos atender? Do que gosta de brincar e o que gosta de fazer quando não está na escola? Quem são seus pais, o que fazem e como vivem? Que tipos de manifestações culturais estão presentes no seu dia-a-dia? Qual é, de fato, sua situação socioeconômica?

Empreender um trabalho dedicado à *infância* implica considerar que esta é uma variável social, cuja representação foi construída historicamente, sobretudo no período moderno. Diferentes concepções de infância geraram ao longo do tempo, ações bastante distintas por parte do Estado e da sociedade para seu atendimento e cuidado. Se hoje possuímos um caro “sentimento de infância” (Ariès, 1978), que se traduz em um reconhecimento das especificidades ou particularidades desse período da vida, é importante lembrar seu caráter não-natural, uma vez que este sentimento esteve e está sujeito a sofrer transformações de acordo com o tempo histórico, localização geográfica, conjunturas econômicas, sociais, culturais e políticas.

Em seu trabalho clássico sobre a história da infância, Philippe Ariès afirma que – sem desconsiderar que mesmo em períodos anteriores houvesse

já um certo reconhecimento da criança – é a partir do século XVII que ocorre uma mudança significativa do sentimento relativo a essa etapa da vida. Esse “novo sentimento” caracterizou-se por integrar duas noções diferenciadas: a criança passou a ser não só o centro das atenções, mas também das preocupações da instituição familiar e da sociedade européia. Isto se deu porque, ao mesmo tempo, as crianças eram fontes de distração para os adultos (o que o autor chamou de sentimento de “paparicação”, 1978:158) e objetos de proteção e cuidado por parte de um Estado interessado em moralizá-las e formar seu caráter, devido à sua condição de “irracionalidade e irresponsabilidade”. Entretanto, é importante lembrar, como nos aponta Irma Rizzini (1990:78) citando trabalhos de Kramer, que a atenção e a preocupação com esse período da vida não se configuraram como movimentos significativos apenas em território europeu, podendo ser verificados também no Brasil, alguns séculos depois.

Do final do século XIX ao começo do XX, a sociedade brasileira viveu um período de grandes mudanças nos campos político e econômico, o que definitivamente refletiu em mudanças também na forma de se compreender a “criança” e de dar assistência ao “menor”. Iniciou-se como isso uma demarcação mais explícita (e perversa) de diferenças entre esses dois “tipos” de infância. Com o advento da República, novos valores despontaram, destacando-se entre eles as ideologias da ordem e do cientificismo. Assim, o Estado emergente, no intuito de instaurar uma nova mentalidade de atendimento à infância (pautada principalmente nos discursos técnicos de juristas e médico-higienistas), buscou romper com as práticas privadas da caridade cristã, que reservava aos “menores desamparados” asilos e instituições, onde prevaleciam os princípios da reclusão e da punição.

“A assistência caritativa religiosa começa a ceder espaço para um modelo de assistência calcado na racionalidade científica, onde o método, a sistematização e a disciplina têm prioridade sobre a piedade e o amor cristão” (Rizzini, 1990: 78).

Naquele momento, as formas de organização das famílias nas camadas populares representavam uma grande ameaça às pretensões progressistas

dos republicanos. As privações econômicas, sociais, culturais e até mesmo psíquicas a que esses grupos estavam supostamente submetidos eram consideradas determinantes da delinqüência de seus membros, especialmente das crianças e dos jovens. À “infância desamparada” era atribuída uma imagem dúbia: esta representava tanto uma manifestação do “mal” e um risco grave para a sociedade, quanto a principal vítima das situações de penúria e desestruturação das famílias pobres. Ou seja, os menores eram tidos como perigosos, mas reconhecia-se igualmente que estavam em perigo. Ao adotar como padrão social, como norma a ser seguida, a estruturação familiar burguesa, a sociedade estigmatizou as relações parentais dos pobres. As famílias das camadas populares eram vistas como incapazes de oferecer uma educação adequada às suas crianças, em virtude da suposta freqüência com que se envolviam em situações de embriaguês, vadiagem, criminalidade e agressão. Desta maneira, responsabilizava-se sempre o indivíduo e não o sistema, como os causadores dos problemas sociais, escamoteando-se assim as causas estruturais.

Seguindo esta concepção, foram elaboradas políticas que visaram atuar em duas frentes: a recuperação dos menores já envolvidos em atos infracionais e a prevenção com aqueles que ainda se mantinham afastados desse universo. A criança pobre, compreendida a partir de uma periculosidade latente, deveria ser então retirada do convívio social e reeducada. Ao se patologizar as práticas populares de cuidado com a infância, surge a necessidade de se construir instituições incumbidas do papel que se acreditava que as famílias das camadas populares encontravam-se impossibilitadas de cumprir. Assim, são criados asilos, reformatórios e internatos, onde o **trabalho** constituía um importante recurso pedagógico no tratamento daqueles considerados criminosos em potencial.

“O poder médico defendia o aprendizado profissionalizante, muito mais em função do aspecto moral – manter a criança ocupada, inculcar hábitos de trabalho, reprimir a vadiagem – do que com a intenção econômica de prover braços para o mercado de trabalho em constituição” (Rago, Apud Gouvêia, 1990: 97).

Em nome do bem-público e do progresso do país, a educação das crianças pobres era apontada como uma importante “ferramenta” no combate à criminalidade e no controle social. Ao longo do século XIX, mas principalmente no século XX, a infância foi sendo cada vez mais compreendida como um período privilegiado para a intervenção educativa. A partir daí, passou-se a entender que era preciso inculcar nos indivíduos hábitos de ordem e obediência desde a mais tenra idade, para que se tornassem adultos civilizados. Neste sentido, instituições sociais formativas (família, Estado, Igreja, escola e trabalho no caso das crianças pobres) deveriam agir de forma contundente, no intuito de disciplinar e controlar a infância (Gouvêia, 1990: 217). Progressivamente, a escola começa a ocupar um lugar de grande destaque nos planos de edificação da nação brasileira, tornando-se o *locus* “natural” da criança. Portanto, esta categoria teve sua representação social cunhada na dinâmica escolar, ao mesmo tempo em que produzia a centralidade da instituição de ensino como sua principal agência de formação. Em outras palavras, enquanto agentes sociais, a escola e a infância realizaram-se reciprocamente.

“É a escola que constituirá toda uma sensibilidade dirigida à infância, um reconhecimento de sua especificidade que irradia-se da instituição escolar para os demais espaços e instituições sociais” (Gouvêia, 1999: 107).

Demarcando a passagem da condição da criança pobre de objeto da caridade privada para a de objeto das políticas públicas, o Estado passa a assumir a responsabilidade por sua tutela, substituindo as famílias de origem pela institucionalização. Sendo assim, este período foi marcado pela paulatina supressão da filantropia religiosa e pela promulgação dos primeiros “códigos de menores”, sendo um em 1927 (decreto nº 17.343 / A) que regulamentou o trabalho infantil, e o outro em 1979 (lei federal nº 6.697) durante a Ditadura Militar quando vigorou a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM).

Diferentemente da atual legislação brasileira para a infância e a adolescência (E.C.A, 1990), esses dois códigos (que também foram redigidos sob o reconhecimento de aspectos peculiares desse segmento), paradoxalmente não visaram atender a todo e qualquer indivíduo com idade

até 18 anos, muito menos lhes assegurar direitos e garantias especiais. Propondo que fossem atribuídas aos “menores infratores” medidas correccionais distintas das penas aplicadas aos adultos, os códigos de menores dispunham sobre a assistência, proteção e vigilância de uma parcela específica da população infanto-juvenil: os “abandonados”, os “indigentes” e os “delinqüentes”, para usar os termos da época.

A definição de “menor em situação irregular”, presente no código de 1979, revela a associação direta que a legislação fazia entre pobreza e delinqüência (art 2). Na prática, estar em “situação irregular” era quase sinônimo de “ser pobre”. Tal definição evidencia também porque o termo “menor” adquiriu uma conotação social tão pejorativa, que não remete à idéia de minoridade, mas à condição socioeconômica de amplos segmentos da classe trabalhadora. Sob a ambigüidade do termo “menor” e sob a aparência de medidas de proteção e de assistência à pobreza, estes dois códigos jurídicos discriminavam as crianças e os jovens das camadas populares, tornando-os alvo do controle social (o “direito tutelar” dos códigos de menores) e da ação dos aparelhos repressivos do Estado (Pino, 1990). Isso reforçou a idéia da existência de tipos completamente distintos de infância (as crianças e os menores), em conseqüência de suas condições de vida e reconhecimento social. Não obstante, é importante lembrar que no cenário internacional estavam acontecendo diversos encontros e reuniões acerca dos cuidados com a infância, que culminaram na Declaração Universal dos Direitos da Criança, no ano de 1959.

A partir de 1964, com a instalação de uma ditadura militar no Brasil, inaugura-se uma nova metodologia de atendimento dessa parcela da população. Baseada no que foi chamado de *conhecimento biopsicossocial*, criou-se uma rede interdisciplinar de proteção à infância.

“A nova política de atendimento organizada para funcionar em âmbito nacional pretendia mudar comportamentos não pela reclusão do infrator, mas pela educação em reclusão – uma educação globalizada na qual não estava em jogo dar prioridades à correção de desvios de comportamentos, mas formar um indivíduo para a vida em sociedade” (PASSETTI, 1999: 357).

Essa política deveria concretizar-se com a construção da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), onde os assistidos receberiam “educação sem repressão”, para que futuramente fossem reinseridos na sociedade. No entanto, como nos lembra Edson Passetti, as unidades estaduais dessa fundação, as FEBEMs, nem de longe conseguiram alcançar esses objetivos. Pelo contrário, dentro de seus muros o que prevaleceu foi a violência e a corrupção; fora deles, tais estabelecimentos produziram uma estigmatização das crianças e dos jovens das camadas populares que por eles passaram. Logo no início do processo de redemocratização política do país, diversos movimentos e grupos da sociedade civil vieram à cena denunciar as condições absurdas em que se encontravam os internos desses centros “reeducativos”. Contudo, somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal é que há um maior reconhecimento, na forma de lei, da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, iguais em dignidade e respeito a qualquer indivíduo adulto, sendo este princípio mais claramente explicitado em seu artigo 277:

“É dever da família, da sociedade e do poder público assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei federal nº8069, de 13 de julho de 1990), que constituiu um importante marco político na história recente dos movimentos sociais em defesa da infância brasileira, regulamentou todos os preceitos elencados no artigo constitucional citado. Deste modo, o E.C.A. estabeleceu uma nova condição jurídica às crianças (pessoas até doze anos de idade incompletos) e aos adolescentes (aquelas entre doze e dezoito anos de idade). Com a emergência de um paradigma legal e institucional de atendimento dessa população, diferenciado do que até então vigorava no país, busca-se provocar uma mudança significativa da abordagem

assistencialista para um enfoque emancipador. Em outras palavras, todas as crianças e adolescentes, independentemente da classe social, passam a ser contemplados por essa legislação específica. Deixam então de ser compreendidos meramente como objeto de intervenção jurídica, passando à condição de sujeitos detentores do “direito a ter direitos”. Sobre esse aspecto faz-se importante ressaltar a forte e decisiva mobilização da sociedade civil em torno da elaboração e promulgação do E.C. A.

Fundamentando-se nas determinações desse estatuto, as concepções atuais a respeito da infância e adolescência devem levar em consideração estes princípios:

- As crianças e os adolescentes são:
  - prioridade absoluta na formulação de políticas, na destinação de recursos e na prestação de socorro em quaisquer circunstâncias;
  - seres em desenvolvimento, devendo esta condição fundamentar ações e decisões no âmbito individual e coletivo;
  - sujeitos de direitos civis, humanos e sociais (e não mais portadores de “necessidades”).

Em consonância com os tratados internacionais (inspirados na Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância), no Brasil a Constituição de 1988, o E.C.A. (1990), a criação dos Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como dos Conselhos Tutelares e dos Fundos dos Direitos, têm inspirado o surgimento de um novo “sentimento de infância” e produzido ações e reações diversas. Isto porque uma lei ao mesmo tempo expressa o que parte da sociedade pensa e deseja, e também induz a mudanças de concepção. A promulgação de uma lei constitui uma disputa política a partir da qual uma determinada posição passa a ser a referência.

Com o E.C.A. inaugura-se, portanto, um novo modelo de atendimento da infância e adolescência, que agora se deve dar “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, conforme consta no artigo 86 do Estatuto.

Nessa nova modalidade de prestação de serviços, a qual Edson Passetti denomina “nova filantropia” (1999: 365), a atuação estatal fica praticamente restrita à fiscalização e orientação de medidas sociais de proteção e promoção das crianças e adolescentes. Desta forma, abriu-se um precedente para o surgimento de iniciativas do setor privado e da sociedade civil organizada, com as mais diversas naturezas e objetivos de atuação.

Essas propostas apresentam como base fundamental de trabalho o reconhecimento da infância e da adolescência como fases específicas da vida humana e da condição peculiar de seres em desenvolvimento. Contudo, pode-se perceber que muitas concepções cunhadas nos últimos três séculos sobre a população infanto-juvenil (sobretudo a de baixa renda) têm permanecido nas práticas socioeducativas atuais, apesar dos discursos inovadores. É importante sublinhar a coexistência, em um mesmo contexto histórico e até em um mesmo espaço social, de concepções e representações diferentes sobre esse segmento. Assim, mesmo com os importantes avanços trazidos pelo Estatuto, é possível observar a persistência de imagens estereotipadas sobre a população pobre, e mais ainda sobre a população pobre, negra e moradora de favela. Persiste então um triplo estigma que se refere à condição social, étnica e espacial de uma parcela da sociedade.

Por este motivo, acredito ser fundamental a apresentação deste breve panorama das concepções sociais de infância para que, a partir dessas informações históricas e dos dados empíricos coletados nesta pesquisa, seja possível identificar o que permaneceu e o que tem sido apresentado como possibilidade de mudança no atendimento às crianças pobres. Para tanto, considero importante examinar os pressupostos a partir dos quais as ações socioeducativas da escola Dona Augusta são empreendidas. No próximo subcapítulo procurarei evidenciar a configuração sociopolítica que motivou a criação do Projeto Reinventando a Escola e as concepções que orientam cotidianamente as práticas dos profissionais que nele atuam.

## 2.2- “Lugar de criança é na escola”

Conforme procurei mostrar anteriormente, cada período histórico produziu formas peculiares de conceber e de lidar com a infância. Como não poderia deixar de ser, a criação do Projeto Reinventando a Escola é fruto de um contexto histórico-cultural específico, fundamentando-se em concepções e demandas gestadas a partir da década de 1980. Neste período, a temática da infância e da adolescência ganhou especial atenção da sociedade e também de organizações governamentais e não-governamentais nacionais e internacionais. Assim, antes de introduzir uma discussão mais particular sobre os ideais e práticas do Reinventando a Escola, faz-se importante identificar alguns aspectos da conjuntura atual que vêm ensejando a emergência de propostas socioeducativas como esta.

A atual legislação brasileira e a mobilização de diferentes setores da sociedade em defesa dos direitos da criança e do adolescente, em consonância com os debates e normativas internacionais, têm rerepresentado mudanças significativas no enfoque da atenção dada a esses segmentos. Embora ainda seja possível observar a permanência de ações e concepções arcaicas neste campo, não se pode negar que o recente panorama legal e a mobilização social constituem parte importante do processo de mudanças que se visa implementar, apontando novas diretrizes e paradigmas para as ações destinadas ao cuidado e à formação da população infanto-juvenil. A nova concepção de direitos implica numa nova visão de infância que leva a uma nova visão de educação.

A Constituição Brasileira (1988), por exemplo, amplia a percepção sobre a educação para muito além da instrução escolar, na medida em que define que aquela deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esta concepção também está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos 53 a 59, que compõem o Capítulo IV – “Do direito à educação à cultura, ao esporte e ao lazer” – que prevê, entre outras coisas, a redefinição da estrutura administrativa da escola, prefigurando a gestão democrática que a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) institui. Formulada a partir dos mesmos princípios que inspiraram a Constituição e o Estatuto, a nova L.D.B., em seu artigo 1º, define que:

“... a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Estas legislações propõem uma visão mais abrangente dos processos educativos, enfatizando os sujeitos e centrando o foco na construção do saber que nasce a partir das vivências pessoais e da dinâmica social e cultural e não apenas no ambiente escolar. O desafio colocado é formar os indivíduos para o “exercício da cidadania” (art. 25 da Constituição Federal), valorizando a infância e a adolescência com seus modos próprios de ser e suas múltiplas identidades. Não obstante, é importante lembrar que apenas a aprovação de uma lei – mesmo que traga importantes avanços como o E.C.A e a Constituição – não garante seu reconhecimento e cumprimento de fato. As exigências legais concretizam-se por meio de políticas públicas e ações efetivas da sociedade. A emergência social e jurídica dos direitos da criança e do adolescente implica numa reestruturação das relações sociais como um todo e no desenvolvimento de novos equipamentos sociais que auxiliem as famílias para que seus direitos sejam garantidos.

Desta maneira, é possível identificar os programas e projetos socioeducativos da mesma natureza do Reinventando a Escola como sendo propostas de reconhecimento e operacionalização do direito da população infanto-juvenil a terem um desenvolvimento integral. Utilizo a expressão *projeto socioeducativo*, ou ação socioeducativa, para designar propostas que têm o propósito de complementar a atuação do ensino regular, oferecendo aos participantes atividades metódicas e planejadas relativas à arte e cultura, a cuidados com a saúde, prática de esportes, lazer, acesso a equipamentos e conhecimentos tecnológicos, reforço escolar, entre outras. Nesses espaços, é possível identificar a presença tanto de uma dimensão socializadora quanto de uma dimensão educativa, conforme o próprio termo sugere.

## **Ações socioeducativas**

Apenas a título de ilustração podemos citar, entre várias ações socioeducativas existentes na capital mineira, o “Projeto Oficina Tambolelê”, projeto “Querubim”, o “Curumim”, o “Esporte Solidário”, o “Circo de Todo Mundo”, o “Criança Esperança” e o “Agente Jovem”. Com objetivos e ações de natureza diversa, essas iniciativas atendem prioritariamente à população infanto-juvenil de baixa renda residente em vilas e favelas.

Uma importante característica comum a estas propostas é o objetivo de fazer com que os participantes “melhorem sua auto-estima” e estabeleçam uma relação mais prazerosa com o processo de aprendizagem, melhorando assim seu desempenho nos estudos. Mesmo quando desenvolvidos à parte do sistema oficial de ensino, esses projetos (principalmente os que atendem a crianças de 7 a 14 anos, idade em que a escolarização é obrigatória), apresentam-se como experiências de complementação à ação escolar. Essa tendência em estabelecer um vínculo com o ensino regular ocorre devido à forte crença de que, dentre todas as variáveis que influenciam a melhoria no padrão de vida de um país, a educação se configure como uma das mais importantes.

A sociedade brasileira, marcada pelo agravamento das desigualdades sociais, altos índices de desemprego e grandes diferenças na oferta de ensino, reivindica medidas que possam diminuir o abismo entre os mais privilegiados e a população pobre. Se situações críticas de pobreza e violência não são fatores exclusivos de nossa época, não se pode negar que na contemporaneidade elas vêm assumindo proporções e configurações bastante particulares, que exigem respostas específicas. Dessa forma, ações e políticas de educação inclusiva tornaram-se fundamentais enquanto perspectivas de mudança dessa realidade. Nas últimas décadas, têm surgido políticas e programas setoriais (em parte por iniciativas governais, mas sobretudo pela atuação de entidades não-governamentais) que pretendem atender os seguimentos mais pauperizados da sociedade, apresentando para isso a educação como “instrumento” privilegiado.

Certamente, para refletir sobre estas questões é preciso considerar que situações de pobreza não estão relacionadas somente a fatores econômicos, mas sim a diversas dimensões da condição humana. Segundo José de Souza Martins (1997), a presente conjuntura tem provocado a configuração de um novo fenômeno social, o qual têm chamado de “nova desigualdade”:

“A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. [...] Este processo que nós chamamos de exclusão não cria mais os pobres que nós conhecíamos e reconhecíamos até outro dia. Ele cria uma sociedade paralela que é incluyente do ponto de vista econômico e excluyente do ponto de vista social, moral e até político” (Martins, 1997:34).

Logo, sem negar que a baixa renda é um dos fatores mais determinantes das situações de pobreza, pode-se afirmar que “ser pobre” significa ter acesso precário às redes básicas de serviços e mesmo ter cerceados alguns de seus direitos civis (aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei), direitos políticos (poder votar e ser votado, organizar-se em partidos políticos) e direitos sociais (educação, saúde, habitação, alimentação, cultura, lazer, informação, trabalho, entre outros). Sendo assim, fica claro que nenhuma política que atue exclusivamente sobre aspectos econômicos será suficiente para a superação das condições de desigualdade e exclusão social. A tais políticas, faz-se necessário atrelar outras ações de ordem social. Neste contexto, intervenções no campo da educação são apontadas como as principais políticas capazes de promover o crescimento econômico e, conseqüentemente, erradicar a pobreza. Hoje, com o agravamento do quadro de privações socioeconômicas e o aumento do contingente de miseráveis, à idéia de escolarização como garantia de inserção no mercado de trabalho, somam-se concepções relacionadas à prevenção da violência e ao combate à expansão do tráfico de drogas.

Não obstante, de acordo com o recorte atual das políticas sociais (condizente com a lógica neoliberal de redução dos gastos públicos), os cidadãos e o próprio mercado vêm sendo paulatinamente incentivados a assumir a responsabilidade pela realização de intervenções que possam, abrandar situações de pobreza e criminalidade.

Neste contexto, os programas e projetos socioeducativos apresentam-se como iniciativas que buscam promover processos mais inclusivos de educação, na medida em que procuram articular as experiências culturais dos indivíduos e dos grupos sociais com a dinâmica da escola regular. Grande parte dos projetos que estou procurando caracterizar aqui é ofertada, no mais das vezes, por organizações não-governamentais ou por parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, e vêm assumindo contornos muito particulares nesta última década. Afinal, assistimos hoje ao progressivo encolhimento da intervenção estatal (principalmente na área social), à expansão da iniciativa privada e ao privilegiamento da lógica do mercado.

“Se, antes, a participação da sociedade civil se circunscrevia aos processos de democratização do Estado, pelo seu papel de controle e direcionamento de serviços públicos, neste momento ela é conduzida a colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, na lógica de diminuição das responsabilidades do Estado” (Oliveira, Haddad 2001:79).

Nosso país conta atualmente com cerca de 250 mil organizações não-governamentais, as quais movimentaram em 1998 mais de 12 bilhões de reais (o que representava 1,2% do PIB nacional) e empregaram aproximadamente 2 milhões de pessoas, sendo a educação a área de maior destaque, concentrando 34% desse total<sup>1</sup>. Embora apresentem características bastante diferentes, entre si essas entidades são reconhecidas pela legislação brasileira sob a mesma classificação: Terceiro Setor, assim nomeado por se configurar enquanto uma terceira instância, distinta do Estado (Primeiro Setor) e do Mercado (Segundo Setor). Mas, apesar dos números impressionantes, não têm acontecido processos avaliativos mais sistemáticos dos resultados e impactos dos trabalhos realizados através de projetos em comunidades de baixa renda. Faz-se necessária uma avaliação rigorosa e profunda, que vise fornecer dados mais precisos sobre essas ações, visto que as ONGs (“líderes” do Terceiro Setor) e as organizações da sociedade civil cada vez mais assumem funções onde identificam falhas, incapacidade ou ausência estatal.

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis no site [www.integração.fgvsp.br/ano5](http://www.integração.fgvsp.br/ano5).

Como dito anteriormente, um dos principais objetivos das propostas socioeducativas seria garantir que as crianças permaneçam nas instituições regulares de ensino e que estabeleçam com estas uma relação mais “positiva”. Na medida em que disponibilizam uma série de ações e atividades diversificadas, estas propostas pretendem atingir as causas do “fracasso escolar”, da retenção e da evasão. Assim, pode-se dizer que programas e projetos socioeducativos criam mecanismos de validação de direitos constitucionais, do E.C.A e da L.D.B., ao realizarem atividades que buscam prevenir, proteger e promover o próprio desenvolvimento físico, emocional, social e também educativo da infância e adolescência. A referência está no artigo 86 do Estatuto, que determina:

“A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

Apesar de uma certa carência de reflexões teóricas mais específicas sobre o tema, é possível apontar algumas razões mais gerais que têm levado a sociedade civil, empresas privadas e estatais, e mesmo as próprias comunidades escolares, a se mobilizarem em torno de iniciativas dessa natureza. Dentre essas hipóteses, destaco a que se refere à percepção, por parte de indivíduos e entidades, das limitações ou mesmo deficiências em nosso sistema oficial de ensino. A esta percepção pode somar-se a constatação de que há toda uma realidade sociocultural que escapa ao universo de atuação da instituição escolar, nos moldes em que tradicionalmente é estruturada, mas que pode constituir um elemento relevante e, em alguns casos, determinante no processo educativo dos sujeitos.

As ações de projetos socioeducativos como o Reinventando a Escola partem ainda do princípio de que o tempo ocioso vivido pelas crianças e adolescentes, antes ou após o horário em que estão na escola, tende a deixá-los vulneráveis ao que tem sido denominado “**situações de risco social**”. Esta expressão vem sendo largamente utilizada nos discursos tanto do poder público quando das organizações da sociedade civil, com o intuito de

caracterizar a parcela da população que visam atender. Em Belo Horizonte, por exemplo, dos 18 projetos desenvolvidos pela Prefeitura, voltados diretamente à juventude, 8 fazem referência a essa expressão no texto de suas propostas pedagógicas<sup>2</sup>. Apesar de geralmente os estatutos ou programas que regulamentam as iniciativas de atendimento à “criança e ao adolescente em situação de risco social” não definirem com clareza o que vem a ser essa categoria, algumas considerações podem ser elaboradas no sentido de elucidar o que tem sido dito e pensado sobre o assunto. Por “situação de risco” tem-se entendido toda circunstância que ofereça perigo (ou possibilidade de perigo) ou ameace a integridade psicológica ou física de um indivíduo, grupo ou comunidade. Este risco tem sido sistematicamente vinculado a condições econômicas, à qualidade dos vínculos estabelecidos entre as pessoas e a sociedade que as cerca, à estrutura familiar e à vulnerabilidade em relação a situações que envolvem violência, uso de drogas ou outros agentes de degradação dos seres humanos.

Assim sendo, as ações socioeducativas são apontadas pelo coletivo social como imprescindíveis e urgentes em sociedades como a brasileira, marcada nas últimas décadas pelo agravamento das desigualdades socioeconômicas e pelo aumento dos índices de violência, onde o espaço da *rua* tem se tornado, para muitos, o território do medo.

“A rua deixou de ser um *locus* privilegiado de socialização para ser o espaço do perigo; o ponto de encontro e brincadeiras transformou-se em local de cooptação e enfrentamento entre grupos que hoje se ligam à contravenção e à droga e fazem uso de arma de fogo” (Paiva, 1992: 83).

Este modo de “ver” a rua alia a noção de tempo livre à noção de tempo perigoso. As ações socioeducativas vão aparecer na verdade muito mais sob a perspectiva da “resolução de problemas”, do que da garantia de direitos. Neste contexto, a grande preocupação que move tais ações refere-se à ocupação do tempo das crianças e adolescentes das camadas populares com atividades

---

<sup>2</sup> Dados da pesquisa em andamento “Juventude, Escolarização e Poder Local”, coordenada pelos professores: Juarez Dayrell, Leôncio Soares e Amélia Giovanetti, FaE/UFMG.

educativas, a fim de se tornarem opções mais atraentes frente ao assédio dos traficantes e do mundo do crime. Buscam, através da estratégia da “educação”, apontar-lhes alternativas de vida. Lobelia S. Faceira (2001) afirma que a partir da década de 1990 tem-se concedido à educação um papel crucial no processo de superação de situações de pobreza e/ou violência. Desta forma, as discussões e propostas governamentais e não-governamentais permanecem fortemente atreladas ao campo educacional, reafirmando-o como meio capaz de preparar os indivíduos para entrada no mercado de trabalho e assim romper com o chamado “ciclo de pobreza”. Daí o desenvolvimento e priorização de programas e projetos de caráter educativo e de complementação da ação escolar.

Foi nesse cenário que se desenhou o esforço dos profissionais da escola Dona Augusta na construção de uma proposta pedagógica que viabilizasse mudanças significativas na relação entre a instituição e os novos sujeitos da educação. Isso fica bastante claro na fala da diretora da instituição:

“O objetivo do Projeto é fazer um trabalho de prevenção. Não só de prevenção, mas mais do que isso, um trabalho de promoção nessa comunidade do real direito do ser humano de ter uma boa escola, de ter uma boa alimentação, de ter uma boa saúde mental, criar novas perspectivas de incluir em atividades que não são acessíveis a todos. Então, tudo aquilo que vale para o direito da criança e do adolescente eu acho que é o objetivo do Projeto. Fazer valer esses direitos. Promover esses direitos. [...] Quando a gente faz essa promoção, a gente tá fazendo uma prevenção. De alguma forma a gente tá dando condições aos nossos alunos para que eles criem sua autonomia, de poderem fazer as suas escolhas, prepará-los para fazerem isso” (N.C.P.E.S. 14/09/2004).

## **Escola segura X rua perigosa**

A *rua* é percebida de diferentes formas pelos diferentes grupos sociais. Entretanto, na visão expressa no senso comum, este espaço urbano recebe mais freqüentemente conotações negativas, sendo visto como o lugar da violência, da malandragem, da anomia, do vício, da corrupção do caráter e do corpo. Segundo Vanilda Paiva (1992), a mudança concreta nos índices de criminalidade e dos padrões de organização do tráfico de drogas, por exemplo,

imprimem à rua, e particularmente, às “ruas dos morros e favelas, um caráter efetivamente mais violento do que em décadas passadas”. Isto tem provocado, na atualidade, uma apreensão quase generalizada relativa aos “perigos que a rua pode oferecer”.

Logo, opondo-se diretamente à condição de perigo imputada à *rua*, a *casa* – espaço privado como a escola – passa a ser vista como ambiente privilegiado da segurança. De acordo com Roberto DaMatta (1991), no imaginário da sociedade brasileira a “casa” e a “rua” aparecem como universos opostos aos quais são atribuídos valores, imagens e comportamentos bastante diferenciados entre si.

“... se a casa distingue esse espaço da calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que se soma e define a nossa idéia de ‘amor’, ‘carinho’ e ‘calor humano’, a rua é um espaço definido precisamente pelo inverso. [...] A rua é um local perigoso” (DaMatta, 1991: 63).

O entendimento de que existe uma tensão entre o espaço público urbano – sobretudo o da favela, que é comumente vista como local extremamente degradado e conflitual – e a segurança oferecida pelos domínios fechados (as *casas*<sup>3</sup>), dá origem à demanda por espaços sociais legitimados, confiáveis. Esta percepção e esta preocupação que focalizam a necessidade de se proteger as crianças das ameaças que a *rua* supostamente oferece são compartilhadas pelos profissionais da escola Dona Augusta e as famílias atendidas. Sendo assim, as instituições sociais, sobretudo a escola, emergem como locais legitimados da ordem e do cuidado, a qual os segmentos populares poderiam delegar a função de educar suas crianças.

Além desta ser uma importante demanda dos pais e responsáveis, os próprios profissionais do “Dona Augusta” reconhecem a necessidade da instituição assumir essa “tarefa”. No texto da proposta pedagógica do Reinventando a Escola é destacada diversas vezes a sua capacidade de “tirar

---

<sup>3</sup> Carmen Susana Tornquist (1996) sublinha um aspecto muito significativo que envolve as instituições sociais de atendimento à infância pobre: o fato de muitas serem denominadas “casas”. No aglomerado Santa Lúcia, três iniciativas trazem este termo em seus nomes: Casa da Acolhida, Casa de Brincar e Casa Santa Paula.

as crianças da rua”, espaço urbano que recebe 12 menções negativas ou temerosas neste documento. Além disso, essa “capacidade” especial foi apontada de forma unânime pelas mães entrevistadas<sup>4</sup> nesta pesquisa, como sendo uma importante função do Projeto junto à população do Santa Lúcia, sendo também destacada nos discursos das educadoras:

“Ele [o Projeto] é importante a partir do momento em que ele tira essa criança da rua. Ou agora, quando a gente está recebendo os meninos menores que eles também não tenham o hábito de ficar na rua” (M.B.P. 05/07/2004).

Não obstante, sobre essa questão é importante dizer que, nas falas dos moradores entrevistados, as percepções sobre a rua do Santa Lúcia variaram muito. Nas entrevistas e conversas informais realizadas com as mães de dez crianças participantes do Reinventando a Escola, ficou nítido que seus discursos se alteravam conforme a situação referida. Como observou DaMatta (1991), cada ambiente e circunstância pressupõe um tipo de atitude e de fala diferenciada. Assim, quando o tema em questão era o local em que residem, o tom predominante nos depoimentos das mães era de positividade. Elas enfatizavam as vantagens que a localização do Santa Lúcia oferece (proximidade do centro da cidade, por exemplo) e as melhorias ocorridas com relação à infra-estrutura da região.

“Eu nasci aqui mesmo, nunca morei em outro lugar nem tenho vontade. Aqui é ótimo. [...] Aqui já mudou muito. Melhorou demais os becos, as ruas, a pracinha... Agora, aqui sempre foi tranquilo. Quando fala assim de segurança sempre foi assim. Aqui é muito bom de morar. Eu e meus irmãos crescemos aqui e nunca tivemos problema nenhum. Hoje tá melhor porque tem comércio, ônibus, o esgoto é mais arrumado...” (D.G., 17/08/2004).

Falas como esta foram recorrentes nos depoimentos dos moradores. No entanto, alternaram-se com representações da favela como sendo um espaço de perigo latente. Para exemplificar essa questão, cito dois trechos de uma conversa que tive com a mãe de dois participantes do Reinventando a Escola,

---

<sup>4</sup> Como dito na introdução deste trabalho, foram visitadas 10 residências de crianças participantes do Reinventando a Escola.

em seu próprio domicílio. Num primeiro momento, ao comparar a conjuntura atual do Santa Lúcia com a de tempos atrás no que se refere à segurança, esta mãe aponta aspectos negativos do cotidiano do local:

“Pesquisadora: Do tempo quando você era criança, mudou alguma coisa aqui no Santa Lúcia?

Mãe: Ah, mudou muita coisa... Ficou mais violento, mais perigoso, as coisas ficaram mais difícil.

Pesquisadora: Você brincava na rua?

Mãe: É, a gente podia andar na rua sem medo, agora não pode mais. Meus meninos não saem mais na rua. Só comigo ou com a minha mãe. [...] Quando eu era mais criança tinha mais segurança, eu acho que não tinha essas coisas não, essas confusão que hoje em dia tem.

Pesquisadora: Que tipo de confusão ?

Mãe: Ah, tanta coisa que a gente vê, que o povo fala, que fala na televisão... É tiroeteio, bala perdida... a gente tem medo” (11/09/2004).

Pouco depois, ao falar sobre seus filhos, as considerações que esta senhora faz sobre a região do aglomerado ganham uma outra conotação:

“Meus meninos eu deixo brincar na rua. Eles estão acostumados. Faz compras, sai sozinho. Quando não tá na escola, eles ficam muito na rua, lá em cima. [...] Aqui na Barragem é bom, tem como cê levar os meninos pra passear, pra brincar lá naquela lagoa. Eles dois vão muito lá pescar. Tem as festas...

Pesquisadora: Não tem problema eles irem sozinhos?

Mãe: Não, sem problema. É o lugar que eles mais vão, pra ficar brincando lá.

Pesquisadora: Ali naquela pracinha?

Mãe: É. Ou então pegar passarinho lá em cima perto do Ponteio, os dois mais os amiguinhos deles (11/09/2004).

Do exposto acima, é possível depreender que, mais do que o significado concreto, o espaço da rua surge nas falas dos moradores carregado de significação simbólica e marcado pelos estigmas que o associam à desordem e à marginalidade. Isso possivelmente deve-se ao fato de que esse ambiente cada vez mais vem sendo considerado um local “de risco” e que precisa ser evitado, principalmente pelas gerações mais novas, pois, devido à condição de seres em desenvolvimento, as crianças e adolescentes seriam mais suscetíveis às suas “ameaças”. Todavia, estas falas expressam a internalização de uma concepção externa a eles; a internalização da estigmatização.

Mas se há uma certa contradição nas falas dos pais e responsáveis, faz-se então necessário procurar compreender qual a expectativa destes ao matricularem suas crianças no Reinventando a Escola, ou em outros projetos socioeducativos existentes na mesma região. O que as famílias realmente buscam ou o que querem evitar ao procurarem iniciativas como o Projeto Reinventando a Escola? É importante evidenciar neste ponto da dissertação algumas das demandas dos pais e responsáveis apresentadas à escola Dona Augusta, uma vez que estas influenciaram fortemente a formulação da proposta pedagógica do Reinventando a Escola.

A partir da análise dos dados coletados em campo, foi possível compreender que, de maneira geral, as famílias atendidas pela escola Dona Augusta desejam sim que seus filhos fiquem afastados do “pernicioso ambiente da rua”. Contudo, isso não significa que desejem que eles permaneçam em um lugar qualquer ou em casa, onde, segundo as mães entrevistadas, “não aprendem nada” ou “não fazem nada de bom”. Essa percepção que o público participante de projetos sociais revela ter sobre a capacidade educativa de diferentes ambientes sociais foi assim equacionada por Alba Zaluar (1994: 124):

Ficar em casa = não aprender nada.

Ficar na rua = aprender o que não presta.

Freqüentar projetos sociais = aprender alguma coisa boa.

Partindo dessa percepção, as famílias demandam, ao poder público e às organizações da sociedade civil, a constituição de locais onde sejam desenvolvidas ações pedagógicas formativas, “construtivas”, em que as crianças recebam um tipo de educação específica e valorizada socialmente. Buscam relações interpessoais seguras e, para além da *proteção*, esperam que haja também a *promoção* das crianças atendidas. Isto sinaliza que as famílias não buscam uma mera ocupação do tempo infantil, ou uma ocupação de qualquer tipo, mas almejam uma educação de determinada qualidade e valor, que é identificada como improvável de ocorrer no espaço público (ruas, becos, praças). Essa concepção está bastante clara nesta fala de uma mãe ao

comentar sobre a saída de seu filho de um dos projetos sociais onde são realizadas práticas esportivas no aglomerado Santa Lúcia:

“Ele freqüentou, mas teve que sair porque o horário era o mesmo do Projeto [Reinventando a Escola]. O futebol é bom porque estimula. Ele adora, é tudo que ele mais gosta, mas eu sou mais o Projeto. Eu sei que lá *ele tá aprendendo algo de bom*, lá ele *faz alguma coisa de bom*. No ‘Bom de Bola’ o menino vai lá, fica um tempinho, depois fica o resto do dia *sem fazer nada*, em frente da televisão ou fica no beco com colegada. Aí não adianta. Lá também só ensinava futebol, não tem outras coisas, sabe? Aí eu pus aqui no Projeto por causa de uma *certa segurança*. No horário que eu tô trabalhando, eu sei que ele *não tá na rua*. Aí ele já fica no Projeto, que é dentro da escola mesmo, que *assim é melhor*. O que não dá é ficar com a *cabeça desocupada*. Aqui não dá para confiar de deixá ele sozinho. Não adianta só confiar no meu filho se as companhias de fora só pensa bobagem” (E.P.E. 17/08/2004). (*Grifos meus*)

Esta fala sintetiza os vários relatos por mim registrados durante os encontros com as famílias. Em entrevistas domiciliares, ao serem perguntadas a respeito dos motivos que as levaram a matricular seus filhos no Reinventando a Escola, as mães deram grande destaque ao fato das atividades socioeducativas “ocuparem o tempo e a cabeça das crianças com coisas boas” e as manterem afastadas do ambiente da rua, onde “aprendem o que não devem”, na companhia de “colegada”, envolvendo-se em “conversas fiadas”. Mas, para além da função de “tirar as crianças da rua”, as mães também fizeram menção a outras ações promovidas pelo Projeto.

À primeira vista, frases do tipo “*O que não dá é ficar com a cabeça desocupada*” ou “*No horário que eu tô trabalhando, eu sei que ele não tá na rua*” podem dar a entender que as famílias estabelecem com o Projeto uma relação meramente instrumental ou utilitária. No entanto, tais falas, mais do que qualquer outra coisa, revelam uma certa dificuldade dos pais e responsáveis em explicitar o que esperam exatamente que seja desenvolvido no Projeto. Desta forma, é possível identificar em seus depoimentos que o valor formativo que atribuem às atividades realizadas no Projeto está também marcado pelo que *não* desejam que aconteça com seus entes. Em outras palavras, o Reinventando a Escola adquire uma dimensão positiva pelo que oferece e realiza pedagogicamente, mas também em função do que permite que seja

evitado, sobretudo o *ficar na rua*. Pode-se concluir que, ao lado de uma percepção mais imediata das ações socioeducativas empreendidas pela escola, existe uma expectativa, por parte das famílias, de que uma participação efetiva no Projeto promova um tipo de “transformação”, de “evolução” no processo de desenvolvimento das crianças, um ganho que não seria material<sup>5</sup>. Neste sentido, percebe-se que há um grande otimismo desses pais com relação às possibilidades que a educação pode oferecer ao futuro de seus filhos.

### **A educação/escolarização como um valor**

A confiança e a esperança que essa população deposita na escola e o valor que atribuem à escolarização têm origem, sem dúvida, na própria história de vida dos sujeitos envolvidos. Esta origem fica bastante evidente quando se analisa a frequência e o modo como o tema **escolarização** foi mencionado ao longo dos vários encontros com as famílias das crianças participantes do Projeto, tanto durante as conversas informais, quanto nas entrevistas semi-estruturadas. O tema foi abordado pelas mães principalmente ao falarem sobre a própria infância, sobre o pesar que sentem por terem abandonado a escola. A gravidez, o casamento, a entrada no mundo do trabalho e a mudança de cidade – fatos que ocorreram precocemente em suas vidas – foram os principais motivos citados por elas como justificativas para a desistência em dar continuidade aos estudos. Logo, elas atribuem à pouca (ou inexistente) escolaridade a causa da precária situação econômica e social em que estão inseridas hoje. Por este motivo, ao ponderarem sobre seus planos de futuro para os filhos, essas mulheres apontaram, unanimemente, a educação escolar como instrumento fundamental para a mudança de suas condições de vida, desejando que seus descendentes não repitam a sina familiar que desde de muito vem sendo marcada pelo “fracasso e por muita dificuldade”.

---

<sup>5</sup> Esse tema voltará a ser abordado no quarto capítulo, quando procuro refletir sobre o significado que a experiência socioeducativa vivenciada no Reinventando a Escola tem adquirido para as crianças participantes e suas famílias.

“O Wesley outro dia que me deu uma boa notícia. Ele falou que vai ser engenheiro. Agora o outro [filho] disse que vai arrumar três mulher e vai ter um monte de menino e aí não vai dar certo. [Risos] Minha menina disse que também vai arrumar um monte de marido, então... só o Wesley que salvou” (A.S.F. 11/09/2004).

Outro dado bastante relevante que pode ser somado a estas informações, no intuito de melhor compreender a importância conferida à educação formal no contexto estudado, refere-se ao número crescente de jovens e adultos do aglomerado Santa Lúcia que tem ingressado no ensino superior. Hoje, aproximadamente 70 moradores encontram-se regularmente matriculados em algum curso de graduação. Este número pode parecer pequeno diante do universo de quase 3 mil pessoas<sup>6</sup> com idades entre 20 e 30 anos residentes na região, mas se pensarmos que há apenas três anos o número de universitários se restringia a 5, este passa a ser um dado muito significativo. No mínimo, pode-se inferir que ele indica um investimento na progressão dos estudos, e se há este investimento, deve haver a expectativa de que no futuro ele venha a dar “frutos”. Segundo uma das moradoras graduandas, o número de universitários cresceu devido principalmente à implantação na própria comunidade de um cursinho pré-vestibular a preços populares, que atualmente funciona no turno da noite na escola Dona Augusta. Disse ainda que se tratava de uma já antiga reivindicação da comunidade, que foi concretizada a partir de uma parceria estabelecida entre as obras sociais da paróquia Nossa Senhora do Morro e a associação Marista.

Diante destes dados, acredito tornar-se impossível a sustentação do discurso ideológico que desqualifica essa parcela da população, ao fazer referência a seu suposto conformismo ou ausência de ambição. Por outro lado, revelam a existência da concepção de que a mobilidade social é resultado principalmente de uma frequência mais extensa à escola.

Muito já foi dito sobre o sentido ilusório da crença no poder da educação e também sobre a “crise da escola”, devido principalmente ao aumento das taxas de desemprego. Apesar disso, é insofismável a constatação a que se

---

<sup>6</sup> Este dados encontram-se disponíveis no site oficial da Prefeitura de Belo Horizonte [www.pbh.org.br](http://www.pbh.org.br) .

pode chegar, quando se examina os dados coletados nesta pesquisa, de que no meio investigado persiste a expectativa de que o rompimento do “ciclo de pobreza” deve dar-se via escolarização. A respeito desta questão, estudos recentes têm mostrado que a crença no “poder da educação” não se restringe às camadas populares<sup>7</sup>.

De acordo com Paiva (1992: 66), apesar da “crise”, diferentes segmentos sociais identificam a educação formal como o principal instrumento capaz de combater e prevenir a violência. Tal concepção toma a questão social de modo fragmentado. A educação, quase sempre reduzida à idéia de escolarização, é vista como “principal política setorial responsável pela superação da pobreza e pelo desenvolvimento econômico” (Faceira, 2001:165). Esta perspectiva exime o Estado e a sociedade de assegurarem uma rede de proteção social necessária a uma real qualidade de vida, que garanta não só acesso à educação, mas condições adequadas de habitação, saúde, trabalho, lazer e cultura.

Os atuais discursos governamentais enfatizam que a ausência no passado de políticas públicas mais abrangentes no campo da educação e a atuação limitada das instituições de ensino são alguns dos maiores responsáveis pelo aumento de ocorrências de crimes violentos nas grandes cidades. Essa idéia é corroborada pelos profissionais da escola Dona Augusta que afirmam, no texto da proposta pedagógica do Projeto Reinventando a Escola, que:

“A criança não está na rua apenas porque é miserável ou vem de família desestruturada, mas também porque a escola não sabe como recebê-la ou fazê-la prosperar. Instala-se, assim, o círculo vicioso: não tem educação, não tem trabalho, família desestruturada. Logo, está mais próxima da criminalidade” (Proposta Pedagógica, 1998:12).

“Maior tempo dos alunos dentro da escola significa menos tempo na rua. Acreditamos que não existe criança de rua, existe sim, criança fora da escola. Quanto melhores forem as escolas públicas envolvendo-se

---

<sup>7</sup> Duas pesquisas realizadas na internet e coordenadas pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE), revelaram que dentre os 50 temas classificados em ordem de importância por mais de 6 mil pessoas, instituições e empresas consultadas, a **melhoria na qualidade do ensino** foi o tema mais votado. Sendo, portanto, a principal medida que os brasileiros esperam que o governo cumpra a médio e longo prazo. Fonte: Jornal Estado de Minas, Caderno Política, p.10 (11/09/05).

não apenas com a transmissão do conteúdo, mas com toda a vida emocional, afetiva, aptidões e desejos dos seus alunos, envolvendo a comunidade, e as famílias, menor será a taxa de marginalidade de uma sociedade” (Proposta Pedagógica, op.cit.,19).

Além de constar neste documento, estes mesmos dois trechos são repetidos em outros três documentos oficiais do Projeto. Disso pode-se depreender que a relação entre “famílias desestruturadas”, má qualidade do ensino e criminalidade/marginalidade é um importante pressuposto sobre o qual os profissionais da escola baseiam-se. No contexto estudado, a compreensão do que seja uma ação educativa vai muito além do cumprimento dos conteúdos curriculares. A escola é tomada como um prolongamento da casa, dos cuidados familiares. Logo, além de instruir, educar significaria também “guardar” e cuidar. As próprias educadoras revelam a incorporação dessas dimensões em seu cotidiano profissional, como se pode notar nesse depoimento:

“Aqui na escola a gente tem que ser psicóloga, assistente social, médica, mãe, pai, tudo. Por último a gente é professora. Uai, tem dia que até pentear o cabelo desses meninos eu penteio, olho as unhas, falo que é pra lavar o uniforme ... essas coisas” (M. C. 14/09/2004).

Neidson Rodrigues (2001) aponta o fato de que, nos últimos tempos, as antigas “unidades educativas” (família, comunidade, Igreja, Estado, partidos políticos) têm se desestruturado, e os vínculos que antes agregavam seus membros são cada vez mais tênues ou até mesmo inexistentes. Com isso, a escola começaria a se ocupar cada vez mais com a formação integral dos sujeitos, assumindo as tarefas tradicionalmente atribuídas às outras agências formativas, além de continuar promovendo a construção e aquisição de conhecimentos e habilidades. As instituições de ensino – principalmente as localizadas em áreas com altos índices de criminalidade e/ou pobreza – admitiriam a responsabilidade de “guarda” das crianças e adolescentes a elas vinculados, com a intenção de se tornarem locais seguros, apartados dos “perigos da rua”. Logo, permanecer por mais tempo na escola ou participar de projetos socioeducativos significaria, entre outras coisas, estar resguardado

dessas ameaças. Essa forma de atuação expressa que as instituições escolares, em certa medida, têm tratado a educação mais como um “instrumento” para a resolução de problemas sociais do que na perspectiva do direito.

Refletindo sobre o contexto específico desta pesquisa, pode-se dizer que a escola Dona Augusta, ao criar o Projeto Reinventando a Escola, estaria assumindo estes novos papéis que se impõem às instituições de ensino, ao apresentar uma iniciativa diferenciada de processo educativo, que combina a dimensão da instrução com a dimensão do cuidado. Desta forma, no próximo subcapítulo, focalizo a análise na efetivação dos ideais presentes na proposta pedagógica do Projeto, buscando compreender como o processo de “reinvenção da escola” vem sendo tentado naquele contexto.

### **2.3- “Reinventar a Escola”: de manhã, aluno; à tarde, criança**

Historicamente foi delegada à instituição escolar a função de formar as novas gerações, o que se daria através do acesso a bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, da formação do cidadão e da constituição do sujeito social. Estas são comumente consideradas as “funções sociais clássicas” da escola. Entretanto, diferentes fatores de ordem econômica, política e sócio-histórica impuseram a esta instituição ora a incorporação, ora o abandono de outros papéis sociais. Assim, como não poderia deixar de ser, a configuração social contemporânea também vem apresentando novas demandas à escola.

A partir da segunda metade do século XX, houve um processo mais sistemático de expansão das políticas de ingresso e permanência das crianças e adolescentes na escola regular. Durante muito tempo, crianças oriundas das camadas populares não tiveram garantido o direito à escolarização básica. Assim, deve-se reconhecer que alguns resultados bastante significativos foram alcançados, sobretudo nos últimos vinte anos, como resultado principalmente de lutas políticas e reivindicações de vários setores da sociedade, em especial

dos movimentos sociais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média nacional de atendimento escolar a crianças entre 7 e 14 anos em 1980 era de 80,9%. Já em 2000, ano em que foram registradas 35,7 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, esse percentual subiu para 96,4% . No entanto, apesar dessa ampliação do acesso à escola, alguns sérios problemas ainda persistem.

A tão propalada universalização da educação escolar não proporcionou avanços expressivos no que diz respeito à qualidade do ensino. De acordo com o plano de ação neoliberal então adotado, o que passou a interessar foi o cumprimento da meta de se colocar “toda criança na escola”, não se levando em consideração em **qual** escola. A implementação dessa política não foi acompanhada de investimentos eficazes em formação docente, infra-estrutura, pesquisa e material didático. Os professores não estavam preparados para receber em suas salas de aula um maior número de crianças de origens sociais, econômicas e culturais tão diversas daquelas que outrora ali predominavam. Em meio a essa realidade, tornou-se urgente a elaboração de propostas educativas que pudessem responder as novas necessidades e problemas que a universalização do acesso à educação passou a apresentar às escolas públicas brasileiras.

Contudo, para Di Giorgi (2002) a abertura do sistema de ensino a parcelas da sociedade antes excluídas, não é a única dimensão que fundamenta a necessidade de uma mudança radical da escola. A nova configuração da realidade global, caracterizada pelo agravamento das desigualdades sociais e econômicas em vários países, precede as mudanças mais circunscritas ao campo da educação, no que tange à atual crise do sistema escolar. O autor afirma que as “transformações recentes da cena mundial (transformações econômicas, políticas, culturais e sociais)” (Di Giorgi, 2002: 21) exigem uma reformulação profunda do modelo dominante de escolarização. Dentre as “transformações” elencadas pelo autor, acredito que as mudanças na estrutura e na função social da família e do trabalho podem ser destacadas como preponderantes no processo de apresentação de novos desafios às instituições de ensino.

“O mundo sofreu, no último quarto de século, mudanças gigantescas que implicaram novos riscos e novas possibilidades [...] Frente a este quadro, a escola se encontra em profunda crise, sendo chamada a desempenhar novos papéis, mas não conseguindo fazê-lo, o que gera toda espécie de patologias, das quais a crescente violência é apenas o sintoma mais evidente (há outros, como a indiferença e apatia dos educandos e dos educadores). O modelo de escola se revela absolutamente inadequado frente à nova realidade” (Di Giorgi, 2002: 21).

Pode-se dizer então que, mesmo com a expansão do acesso, a escola continua não correspondendo plenamente às expectativas dos educandos. Na verdade, a configuração mais “democrática” que o sistema escolar brasileiro possui hoje impõe à escola a incorporação de novas funções e uma redefinição – ou **reinvenção** – de seu papel social, a fim de que esta se torne uma instituição efetivamente adequada aos desafios de nossos tempos. Sendo assim, projetos de natureza socioeducativa apresentar-se-iam como iniciativas que visam promover ações mais inclusivas no campo da educação, como parte do processo de definição de um novo modelo educativo, na medida em que procuram articular as experiências dos sujeitos com a dinâmica (ou “cultura”) escolar.

Todos esses fatores e os aspectos elencados no subcapítulo 2.2 compõem a configuração sociopolítica mais geral que inspirou e permitiu a elaboração de uma proposta como o Projeto Reinventando a Escola no interior da escola Dona Augusta. Para avançar na análise e para que essa iniciativa possa ser melhor compreendida, passo agora a refletir sobre aspectos mais particulares do contexto desta instituição, que determinaram o conteúdo e a forma de implantação do Reinventando a Escola.

### **O processo de “reinvenção” da escola Dona Augusta**

Conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, no final da década de 1980, a comunidade escolar do “Dona Augusta” enfrentava em seu cotidiano algumas situações consideradas muito graves no que diz respeito ao

comportamento e desempenho dos discentes. Segundo os professores entrevistados, uma parcela importante do alunado apresentava sérias dificuldades de aprendizagem que refletiam em indisciplina, reprovações e evasões. A estrutura física da instituição também se encontrava extremamente precária, devido aos freqüentes atos de vandalismo, assaltos e ausência de recursos financeiros para sua recuperação e manutenção. A isso, somava-se ainda um corpo docente “estressado e frustrado diante da falta de progresso dos alunos” (Proposta Pedagógica, 1998: 13). Todos estes aspectos apontavam para a necessidade de uma profunda mudança no interior da escolar.

Porém esta não era uma situação isolada ou exclusiva da escola Dona Augusta. De modo geral, as instituições de ensino, especialmente as que compõem o sistema público, apresentavam naquela época (e muitas ainda apresentam) condições precárias de funcionamento, em que se acumulam problemas de ordem tanto macro como micro-estruturais. Ao lado do aumento nos níveis de desigualdade social e de políticas públicas que valorizam a quantidade em detrimento da qualidade do ensino, estão presentes no micro-cosmo das escolas situações de violência simbólica e até mesmo física, além de propostas pedagógicas e programas curriculares que ignoram os diferentes interesses e ritmos de aprendizagem. Tais condições de trabalho, que ainda prevalecem no sistema de ensino brasileiro, têm levado muitos professores a uma sensação de impotência frente à realidade da escola que, em muitos aspectos, reflete a situação social do país, cujas conseqüências inevitavelmente chegam às salas de aula. Pablo Gentili e Chico Alencar utilizam a expressão “síndrome da desistência” para falar a respeito deste sentimento coletivo de impossibilidade de se operar mudanças no campo educacional.

“Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho do docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o **burnout**, também conhecido como **síndrome da desistência**. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os

obstáculos. Nestas condições, o **sentido** do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil” (Gentili e Alencar, 2001: 19).

Todavia, contrariando tal “síndrome”, os profissionais da escola Dona Augusta procuraram encontrar alternativas que pudessem responder mais adequadamente às demandas da população atendida. “*Por que muitos alunos não conseguem aprender?*” Foi essa pergunta, constantemente repetida não só pelos educadores, mas também pelos pais das crianças atendidas, que evidenciou a urgência dos profissionais realizarem uma investigação que identificasse as causas da “situação caótica” (Proposta Pedagógica, 1998: 7) em que a escola se encontrava.

Num primeiro momento, acreditava-se que os fatores determinantes do insucesso escolar das crianças eram a situação precária em que viviam e/ou a presença de distúrbios físicos e psíquicos que as impediriam de ter um pleno desenvolvimento cognitivo. Assim, as supostas patologias e a falta de estrutura familiar, o baixo poder aquisitivo da população do aglomerado Santa Lúcia e sobretudo a ociosidade ou a maneira como as crianças ocupavam seu tempo no período em que estavam fora do ambiente escolar, figuravam como as principais preocupações dos profissionais daquela escola, pois estes fatores tornariam insatisfatório o desempenho escolar dos alunos. Predominava entre os docentes esta forma de conceber os fatores externos à escola como os únicos responsáveis pelas situações de conflito dentro da instituição. Isto fica evidente nesse trecho de uma das entrevistas concedidas pela diretora do “Dona Augusta” no período de implantação do Reinventando a Escola, ao comentar algumas das razões que motivaram a criação dessa proposta socioeducativa:

“A idéia de criar o Projeto surgiu a partir da observação que nós fizemos de alunos da escola que, em horários alternados ao de aula, iam pra avenida Prudente de Moraes e ficavam por ali, nos sinais de trânsito vendendo balas, essas coisas. Ou então nas portas dos supermercados oferecendo para carregar sacolas pras pessoas. E a gente via que essas crianças muito cedo partiam pro uso de drogas. O forte lá é o crack. E a gente preocupava muito com essa situação, porque a gente via crianças de sete, oito anos já iniciando na marginalidade muito cedo.

E percebemos também que eles ficavam pela rua porque as mães trabalhavam fora, os pais também, ou às vezes pais com vícios sérios de alcoolismos e droga também. E essas crianças ficavam muito soltas na rua. E como ficavam pela rua no horário alternado ao de aula, elas na escola, pedagogicamente, estavam indo muito mal, porque não tinham tempo para os deveres de casa e nem condições na família de tá acompanhando as tarefas da escola” (V.M.P.,15/10/2004).

Entretanto, uma observação mais criteriosa por parte dos professores das situações de ensino, e uma pesquisa realizada junto aos discentes e suas famílias revelaram que os problemas enfrentados naquele contexto – baixo desempenho dos alunos, corpo docente desmotivado, vandalismo, má relação escola/comunidade – possuíam múltiplas raízes, sendo que as mais profundas se localizavam na própria forma de trabalho daquela instituição. As informações obtidas nessa pesquisa realizada em 1997, a qual a diretoria da escola denominou *diagnóstico*<sup>8</sup>, passaram a orientar novos sentidos para os debates ali travados. A mudança de perspectiva com relação às possíveis origens dos problemas escolares possibilitou que os docentes lançassem um olhar mais crítico e reflexivo sobre suas próprias práticas.

Sobre esta questão é interessante observar que, embora já houvesse uma certa atenção e preocupação por parte dos professores em detectar a causa das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, foi a partir de um episódio específico (conforme relato dos próprios professores) que o estado latente de insatisfação começou a transformar-se em organização mais sistemática para a mudança de atitude. Da mesma forma que havia feito com uma série de outras “crianças-problema”, uma professora que enfrentava “muita dificuldade” para lidar com um certo aluno, encaminhou-o ao posto de saúde próximo à escola para que fosse feita uma avaliação de sua condição mental. Um médico, após realizar alguns exames, informou à escola que tal aluno, como muitos outros a ele encaminhados, não apresentava nenhum problema neurológico ou psicológico. Ao final de seu relatório, sugeria ainda que os educadores refletissem sobre a qualidade das atividades pedagógicas ofertadas às crianças moradoras do aglomerado Santa Lúcia. Este episódio,

---

<sup>8</sup> Infelizmente não tive acesso a este material, pois o mesmo não se encontrava na escola e não foi possível localizá-lo em tempo hábil para esta pesquisa.

segundo a diretora citada, provocou nos educadores uma reação imediata que os impeliu a buscar ações mais efetivas, capazes de combater os problemas identificados.

“Nós vimos que a escola que tínhamos não servia praquela comunidade. Era preciso mudar com urgência e de forma radical” (V.M.P.,15/10/2004).

Com isso, partindo da premissa de que a realidade é historicamente construída e traz consigo o desafio de se procurar saídas possíveis para superar os problemas existentes, as ações empreendidas a partir de então pelos profissionais da escola Dona Augusta podem ser reconhecidas como propostas alternativas de enfrentamento do que tem sido identificado hoje como crise do sistema de ensino. Em agosto de 1998, o Projeto Reinventando a Escola foi implementado, tendo como principal objetivo “reconstruir a escola”, conforme é citado em sua proposta pedagógica (1998:14), ou “reinventá-la, como o próprio nome da proposta explicita. Este “reinventar” deveria então significar uma reformulação bastante profunda tanto na organização dos tempos e espaços de ensino e na forma de socialização de saberes, quanto na relação entre os professores e as crianças.

Como se lê no texto de sua proposta pedagógica, buscava-se criar uma nova dinâmica educativa que daria “lugar à valorização pessoal, à crença na própria capacidade de lutar e vencer pelo potencial escondido em cada um, eliminando a Pedagogia do fracasso, geradora dos MENINOS DE RUA” (1998: 17). Este foi então o ponto de partida da proposta do Reinventando a Escola: o reconhecimento da existência de uma determinada “pedagogia” que gera o fracasso escolar, e a busca da superação de uma visão que patologizava as dificuldades de aprendizagem e culpava o aluno pelo seu baixo rendimento nos estudos. No processo de criação do Projeto, fica evidente uma importante tendência desses professores em procurar deslocar a ênfase anteriormente dada aos supostos problemas e deficiência das crianças, para depositá-la no desenvolvimento de seu “potencial”. Do ponto de vista pedagógico, esta é seguramente uma das facetas mais importantes da proposta, pois essa

mudança de foco previa uma mudança na forma de agir e principalmente na forma dos sujeitos relacionarem-se.

Aqueles profissionais entendiam que a relação pedagógica precisaria ser modificada para que a instituição pudesse responder adequadamente os novos e complexos desafios que a ela se apresentam. A partir da implantação do Projeto, a escola propõe deixar de exigir que o aluno se adapte a ela, optando por um relacionamento em que ele representa a prioridade. Ao localizarem a criança no centro da atividade educativa, os profissionais propõem-se lançar novos olhares sobre ela, reconhecendo-a em sua condição de sujeito de direitos e procurando tornarem-se mais sensíveis às suas condições reais de vida.

As atividades socioeducativas então propostas no Projeto Reinventando a Escola são fundamentadas nesse “novo olhar”. A frase *“Aqui se aprende brincando”*, que decora o mural de uma das salas das oficinas do Reinventando a Escola, é emblemática neste sentido. A idéia de que seja possível aprender na escola através de brincadeiras é uma orientação bastante diferenciada daquela que vinha até então predominando na atividade escolar. Não obstante, faz-se importante lembrar que esse questionamento e a tentativa de abandono de determinadas práticas pedagógicas não são atitudes particulares, ou completamente originais, da escola Dona Augusta.

Ideais reformadores no campo da educação têm profundas raízes históricas, mas no caso específico do Reinventando a Escola remontam mais notadamente a certos aspectos do pensamento e das práticas de um movimento emblemático que ficou conhecido como Escola Nova. As teorias escolanovistas, que já circulavam na Europa e na América do Norte desde o final do século XIX, ganharam força no Brasil na década de 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Este movimento propunha uma mudança bastante abrangente no sistema brasileiro de ensino, pregando a universalização da escola pública, laica e gratuita, além de apresentar um novo modelo de educação escolar, no qual as experiências dos alunos seriam as bases fundamentais. E é neste ponto que se pode perceber uma aproximação dessas duas propostas. Embora

provavelmente esta não seja a única referência que inspirou a elaboração do Reinventando a Escola, e mesmo sabendo que muitas releituras da matriz escolanovista foram feitas ao longo do tempo, é possível identificar na forma de ação do Projeto a influência das concepções pedagógicas defendidas pelos reformadores brasileiros do início do século passado. Nessa identificação, dois pontos de interseção se destacam: a forte crença no poder da escolarização como o meio mais eficaz de combater situações de desigualdade e construir uma sociedade mais democrática; e a defesa da elaboração de um currículo escolar pautado em práticas pedagógicas de caráter lúdico. Para elucidar estas considerações, examinemos os objetivos do Projeto apontados em sua proposta pedagógica:

- “• Criar uma Escola de tempo integral que vai além do currículo, para proporcionar a vivência de diversas formas de expressão humana, despertando o potencial criativo dos alunos e oferecendo oportunidades para que eles descubram em si toda a capacidade de criar, de elaborar, de sentir e pensar, através do corpo, da mente e das artes.
- Implementar um rol de atividades múltiplas que, além de aumentar a permanência do aluno na escola, transmitam novos valores e comportamentos sociais adequados ao aluno, favorecendo sua inserção na sociedade. Ou seja, aquilo a que crianças e adolescentes têm direito” (1998: 17).

Os escolanovistas preconizavam que as instituições de ensino deveriam despertar nos alunos o entusiasmo pela aprendizagem através de atividades prazerosas e instigantes, menos diretivas. Dessa forma, os processos educativos dariam-se de modo eficaz, formando cidadãos aptos a participarem plenamente da vida social, o que parece pretender também o Reinventando a Escola ao objetivar auxiliar os educandos em “sua inserção na sociedade”. Pode-se dizer ainda que, ao elencar como também uma de suas metas a criação de uma escola que desperte “o potencial criativo dos alunos”, a proposta do Projeto retoma uma das principais bandeiras da Escola Nova, no que se refere às metodologias de ensino. Contrapondo-se às práticas pedagógicas mais conservadoras, este movimento reformador apresentava como uma nova abordagem do aprendizado o “método ativo”, que valoriza a experimentação (não mais a mera observação passiva) e os interesses e

necessidades das crianças. O parágrafo abaixo, extraído de um dos documentos oficiais do Reinventando a Escola, torna ainda mais evidente as semelhanças entre os ideais de educação manifestados pelas duas propostas.

“Acreditamos que o currículo deve perseguir o prazer da curiosidade e que a função da Escola vai além de ministrar conteúdos aos alunos. Acreditamos numa Escola menos convencional, que valorize as habilidades individuais, que seja mais adequada às necessidades dos nossos alunos” (2001).

Todavia, diante de uma suposta impossibilidade de se operar mudanças numa estrutura mais complexa que seria o *ensino regular*, os profissionais do “Dona Augusta” elaboraram um plano de ação a ser desenvolvido de forma paralela às aulas regulares. Nas palavras da atual diretora da escola:

“... o Projeto é uma ajuda e ele tem uma realidade diferente, ele tem formas de se movimentar diferentes. Apesar que essa forma é exatamente a forma que a gente gostaria que fosse a forma da escola. Mas o que precisa? Precisa de um espaço pra acontecer isso, ou seja, a escola não tem que ser só na sala de aula. Ela poderia estar ofertando no seu currículo tudo aquilo que é oferecido pelo Projeto. [...] O que nós queremos é que o currículo do Projeto seja o currículo da escola. Além da parte formal, que tenha tudo o que tem de extra no Projeto. No começo nós pensamos assim: já que a gente não consegue mexer na escola, pelo menos com o Projeto a gente vai poder fazer alguma coisa diferente” (N.C.P.E.S. 14/09/2004).

Segundo os idealizadores do Projeto Reinventando a Escola, as “ações paralelas” implementadas no “Dona Augusta” deveriam ampliar as oportunidades de aprendizagem ao possibilitarem a abertura de um espaço mais democrático de ensino. Tais ações buscam oferecer uma formação integral às crianças, que inclua o acesso aos conteúdos curriculares (o que se daria através da frequência às aulas regulares) e o acesso a uma vasta gama de bens culturais no espaço “seguro” – para suas brincadeiras e lazer – das oficinas socioeducativa, das excursões e eventos diversos promovidos pelo Projeto. Ou, nas palavras da supervisora pedagógica, buscam garantir que os participantes do Reinventando a Escola tenham a oportunidade de ser “alunos de manhã, e crianças à tarde”.

A idéia de fundo é garantir que os participantes do Projeto concluam os primeiros anos da educação básica não apenas com o que Miguel Arroyo chama de “*kit dos primeiros socorros*”, ou seja, apenas o domínio de “habilidades e competências primárias para a sobrevivência” (2005: 77) o que garantiria uma rápida inserção no mercado de trabalho. Ao contrário, a finalidade do Reinventando a Escola seria “equipar” o aluno com uma “caixa de ferramentas mais refinada” que permita a sua inserção “nos mundos da liberdade, do conhecimento, da cultura, das artes e das letras, da compreensão de sua memória, da sua identidade, da leitura do mundo, da cidade e do campo, da compreensão de sua condição...” (Arroyo, op. cit, 77). Por isso, creio que este pode ser apontado como um dos mais importantes avanços que essa proposta apresenta como objetivo. Assim, o “rol de atividades múltiplas”, introduzido no contexto do “Dona Augusta” a partir da implantação do Projeto, pode ser classificado como uma ação *socioeducativa*, devido justamente à presença tanto de uma dimensão socializadora quanto de uma dimensão educativa, conforme o próprio termo sugere.

Como ocorre essencialmente em projetos dessa natureza, o Reinventando a Escola não tem como finalidade ou pretensão substituir as funções da escola regular. Ao contrário, um dos principais objetivos das propostas socioeducativas é garantir que as crianças permaneçam nas instituições de ensino e que estabeleçam com estas uma relação mais proveitosa. Na medida em que disponibilizam uma série de ações e atividades diversificadas, estas propostas pretendem eliminar as causas do “fracasso escolar”, das retenções e evasões da escola, procurando criar canais de comunicação entre os conhecimentos formais e as experiências pessoais de cada sujeito. Portanto, são iniciativas que visam conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e dos adolescentes à escola.

Com a incorporação de ações socioeducativas a seu contexto, a escola Dona Augusta esperava corresponder às expectativas de seus alunos e das famílias, no que se refere à educação. A existência dessa vontade da equipe escolar de atender as demandas de sua clientela pode ser comprovada pela freqüência com que é explicitada nos documentos oficiais e materiais de

divulgação do Projeto e também nos relatórios e depoimentos de seus profissionais. Como exemplo, pode-se citar mais uma vez o texto da proposta pedagógica, no qual é possível encontrar nas 25 páginas que o compõem, 8 referências ao reconhecimento de que a escola precisaria preocupar-se em atender as necessidades manifestadas pelos educandos. É interessante observar que na percepção dos profissionais essas “necessidades” seriam as mais variadas e profundas possíveis, indo da demanda por alimentação básica até a promoção do acesso das crianças a atividades artístico-culturais, passando é claro pela própria instrução escolar.

Buscando tornar a experiência de escolarização mais significativa para os que dela participam, a equipe do “Dona Augusta”, via Projeto, propõe-se a ampliar o papel da escola para além da oferta de instrução. Propõe-se associar a esta que é normalmente vista como sendo a função essencial de uma instituição de ensino, uma gama bastante diversificada de tarefas, na qual as dimensões da proteção, do cuidado e da guarda são compreendidas como sendo também partes do trabalho educativo e que, portanto, constituem uma missão institucional paralela. Embora não apareçam de forma explícita como objetivos do Projeto, é possível perceber que essas quatro dimensões (instrução, proteção, cuidado e guarda) permeiam todo o trabalho ali desenvolvido. Tendo como referencial uma população de baixa renda, o Reinventando a Escola visa, entre outras coisas, suplementar os encargos familiares com as crianças, ao prestar um tipo de assistência bastante específica, na medida em que liberaria a família da necessidade de dar atenção integral às crianças. Desta forma, o Projeto propiciaria condições mais favoráveis para que os pais pudessem realizar outras tarefas, como por exemplo, o exercício de um maior número de atividades remuneradas, aumentando assim a renda doméstica.

Dada a presumida precariedade da situação econômica da população do Santa Lúcia, a existência de um certo caráter assistencialista no tipo de ação realizada no Projeto parece ser reconhecido como inevitável pelos profissionais que nele atuam, principalmente por ser uma proposta concebida como instrumento fundamental no processo de adequação às necessidades de sua

clientela. Não há por parte dos professores uma recusa manifesta em assumir funções que não fariam parte tradicionalmente de sua identidade profissional. Esta atitude revela um reconhecimento tácito de que o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar poderia tornar-se inviável, caso não houvesse uma mudança de postura frente às novas demandas apresentadas pelo público atendido. De acordo com essa perspectiva, uma proposta educacional que pretenda combater a desigualdade, a partir do reconhecimento da heterogeneidade de sua clientela, precisaria integrar também a assistência social como um de seus componentes destinados a possibilitar um quadro pedagógico – e conseqüentemente social – mais favorável.

Observada por esse ângulo a proposta do Reinventando a Escola pode ser identificada com o que Paul Singer (1996) chama de visão “civil democrática” das possibilidades da educação. Segundo o autor, o atual debate que vem ocorrendo mundialmente no campo educacional “está dividido e polarizado em duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los” (p.5). Uma dessas posições seria a *civil democrática* que

“encara a educação em geral e a escolar em particular como progresso de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias” (Singer, 1996: 5).

De acordo com essa perspectiva, a escola deixaria de impor um padrão único ao qual as crianças teriam que se adaptar, começando a buscar uma redefinição de sua estrutura, de modo a adequar-se à pluralidade do público atendido. Já a outra visão, que Singer chama de *produtivista*, “concebe a educação sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho” (Singer, op.cit., 6). Esta posição está intrinsecamente ligada às políticas de mercado e, justamente por visar responder a suas demandas, dá grande ênfase a avaliações e resultados. Nesta linha, uma educação de qualidade seria aquela que proporcionasse aos sujeitos maiores condições de empregabilidade.

Analisando todas as informações até aqui apresentadas fica claro que, pelo menos enquanto proposta, as ações do Reinventando a Escola estão seguramente identificadas com uma concepção mais democrática dos processos educativos, e não com uma visão calcada numa ideologia liberal. Tal conclusão pode ser reforçada se atentarmos para a ausência, no currículo do Projeto, de atividades profissionalizantes ou qualquer outro tipo de preparação para o trabalho, num sentido mais tecnicista. Nas palavras da diretora:

“Quando nos reunimos com os pais, logo no começo, quando estávamos montando o Projeto, ouvimos muitas sugestões deles do tipo manicure, cabeleireiro, mecânica... Mas falamos: não, não é essa a cara que o Projeto vai ter. Nossos objetivos são outros, são maiores” (N.C.P.E.S. 14/02/2005).

Sobretudo na década de 1970, um grande número de políticas públicas e ações sociais voltadas para a população infantil das camadas populares produziu projetos emergenciais de iniciação profissional e educação pelo trabalho. Esses projetos provocaram uma segmentação discriminatória dos processos educativos: para as classes populares, destinava-se um tipo de educação, digamos, mais utilitária, visando uma rápida inserção no mercado de trabalho; para as classes abastadas, oferecia-se uma formação em sentido mais amplo, através do acesso aos saberes eruditos fornecidos pela escola regular.

Observando-se a natureza das oficinas desenvolvidas no Projeto, percebe-se que a ação ali empreendida pretende caminhar em uma direção distinta, procurando se inspirar em outras imagens sobre a infância pobre. Entretanto, apesar de existir no interior da proposta o importante princípio de mudar a relação com os educandos, ou seja, mudar a forma como a escola vê a criança por ela atendida, é possível identificar neste contexto a persistência de certos modelos e imagens dessa criança ainda muito marcados por estereótipos. Vale lembrar que diferentes percepções da infância geram distintas formas de intervenção e metas a serem atingidas, pois, como afirma Miguel Arroyo, “pedagogia e docência se alimentam de imagens de infância” (2005:24). Torna-se então imprescindível uma compreensão de qual imagem

se tem (e se cria) das crianças participantes do Reinventando a Escola. Deste modo, no próximo subcapítulo abordarei a forma como estes participantes e suas famílias têm sido caracterizados pelos profissionais da escola e por seus documentos oficiais, procurando fazer um contraponto com as informações obtidas através dos questionários respondidos pelas próprias crianças. Também ajuda a compor este quadro os dados coletados a partir da observação participante realizada por mim no cotidiano do Projeto, das minhas visitas às casas e das “andanças” pelas ruas e becos do aglomerado Santa Lúcia.

## **2.4- “As crianças do Projeto”:** o ponto de vista da escola

Os registros históricos nos mostram que o processo de construção de uma sensibilidade relativa ao universo infantil deu-se lentamente e de maneira não linear ou evolutiva. Cada época produziu formas peculiares de conceber a infância e, conseqüentemente, formas também muito particulares de educar e assistir as crianças, em especial a parcela pauperizada desse segmento. Logo, ao abordar nesta dissertação uma proposta específica de atendimento socioeducativo a crianças das camadas populares, torna-se imprescindível discutir o modo como o público alvo dessa proposta vem sendo percebido pelos profissionais que nela atuam. Ou seja, cabe questionar sobre qual imagem de infância as ações empreendidas no Reinventando a Escola estão sendo pautadas, qual concepção de infância norteia essas ações, já que a forma como a instituição vê as crianças tem conseqüências decisivas no modo de tratá-las e educá-las.

No subcapítulo 1.4 desta dissertação, procurei traçar um perfil dos participantes do Projeto, abordando alguns aspectos fundamentais sobre suas condições socioeconômicas. Mas a análise conjunta das informações obtidas através do questionário e das observações realizadas em campo revelou que alguns dos principais pressupostos sobre os quais os profissionais da escola Dona Augusta apóiam-se ao realizarem ações socioeducativas são, em muitos aspectos, distantes do quadro social real no qual as crianças estão inseridas.

Desta forma, é preciso refletir sobre a maneira como a escola Dona Augusta define os alunos e alunas que têm prioridade de atendimento no Projeto. Passo então a apresentar a análise dos aspectos mais relevantes apurados junto a diferentes fontes de dados (documentos oficiais, observação participante, conversas informais, entrevistas, questionários), dando destaque, mais uma vez, ao texto da proposta pedagógica do Reinventando a Escola, pois este se revelou imprescindível para a compreensão do discurso veiculado e da forma de atuação dos profissionais. A caracterização dos participantes do Projeto presente neste documento explicita o modo como os educadores os vêem e, conseqüentemente, como percebem a população do Santa Lúcia em geral. Além disso, evidencia a existência de grandes dificuldades enfrentadas por estes profissionais para o alcance do propósito primordial do Reinventando a Escola: provocar mudanças na forma como se dá a relação entre a comunidade escolar e a comunidade do seu entorno.

### **O aluno do Projeto Reinventando a Escola, ou o modo como a escola vê a criança do Santa Lúcia**

A escola Dona Augusta não possui estrutura física e orçamentária suficiente para atender no Projeto Reinventando a Escola a totalidade de sua clientela, como é o desejo da equipe de coordenação e principalmente da maioria das famílias, como pude notar. Por este motivo, é feita uma seleção dos “casos de maior necessidade”, seguindo-se critérios bastante específicos, que estão apresentados abaixo em ordem de prioridade, conforme aparecem nos registros oficiais. Assim, dentre os alunos do “Dona Augusta”, têm atendimento prioritário no Reinventando a Escola as crianças:

- 1- mais carentes (de famílias com baixo poder aquisitivo).
- 2- as que ficam na rua.
- 3- cuja família é ausente.
- 4- que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem.

Destes critérios de seleção pode-se depreender que o Reinventando a Escola foi criado para atender a um grupo específico de crianças que apresentariam, de forma mais crítica, aspectos da condição social atribuída a todo o corpo discente do “Dona Augusta”. Esta forma de caracterizar os participantes do Projeto já revela bastante sobre o tipo de sujeito que as ações socioeducativas ali empreendidas pressupõem. Mas o modo como a instituição compreende seu público fica ainda mais explícito no texto da proposta pedagógica do Projeto. A citação praticamente integral que se segue, do tópico “Identificação da Clientela” presente nesse documento, faz-se importante para que sejam mantidas em seu contexto as opiniões emitidas pelos educadores a respeito da população atendida.

“A Escola Estadual ‘Dona Augusta Gonçalves Nogueira’, atende a alunos [...] de famílias muito pobres, pais analfabetos ou semi-analfabetos, moradores dos morros da Barragem Santa Lúcia e Morro do Papagaio, favelas consideradas com alto nível de miséria, marginalidade e violência da Capital.

Nas famílias dos alunos, existem muitos problemas de desestrutura, drogas, e muita criminalidade. Os alunos revelam em sua maioria, grande deficiência alimentar, muita carência afetiva, falta de higiene, desencadeando em problemas de saúde, desajustamentos emocionais, comportamentos inadequados, comprometendo principalmente o Rendimento Escolar. Muitos alunos são vítimas de violência em casa, ocasionando as mais variadas reações na Escola: alguns são apáticos, lentos, dispersos, outros são agressivos, de irritabilidade acentuada.

São crianças muito sobrecarregadas nos serviços domésticos ou vivem pelas ruas, se virando de muitas formas, para ajudarem nas despesas, e às vezes, se tornam ‘**MENINOS DE RUA**’. Isso dificulta a disponibilidade do aluno para as tarefas escolares e assiduidade às aulas, prejudicando o seu Rendimento Escolar.

Grande número de pais não toma conhecimento da criança, não participa das reuniões quando convocados, e mantêm-se indiferentes à vida escolar do filho, apesar de manterem uma atitude de respeito e confiança na Escola. Na verdade, esses pais abandonam seus filhos à mercê da escola. Há, no entanto, uma quantidade significativa de pais que participam da vida do filho, está sempre na escola, participam de reuniões e atividades, são integrados no Colegiado Escolar, defendem e se consideram donos da escola.

Apesar de estar inserida dentro de uma comunidade complicada, a Escola mantém um clima harmonioso, de respeito e confiança com a clientela, conquista de um trabalho permanente. Percebemos experiências muito antagônicas nas nossas crianças: de um lado, pobreza, violência, droga, desajustes X criatividade, vivacidade, auto-independência, trabalho precoce, tendências e habilidades fantásticas. [...] Se providências não forem tomadas imediatamente, esses alunos

se evadirão definitivamente para as ruas” (Proposta Pedagógica, 1998:6).

“Uma comunidade complicada”. Esta frase dá o tom nos discursos dos profissionais do Projeto quando o tema é o local em que residem seus alunos. Por morarem neste local “complicado”, a clientela da escola é vista como sendo “carente de tudo”, e portanto necessitaria sempre de algum tipo de auxílio externo. À percepção por parte dos educadores da “carência de recursos materiais” do público atendido, é somada uma série de outros fatores de ordem social e cultural. Nessa lógica, ao olharem para o espaço físico do aglomerado Santa Lúcia, os educadores, de maneira geral, enxergam desestrutura familiar, ausência de afetividade nas relações parentais, envolvimento com drogas, violência, criminalidade e conseqüente desinteresse com relação à escola. Tendo como parâmetro a estrutura e os valores das famílias de classe média, a escola desconsidera as formas concretas que a organização familiar assume nas camadas populares. Com isso, os arranjos familiares próprios desse segmento social são vistos como “desestruturados”. À tudo aquilo que se apresenta de modo diverso do que é considerado padrão, impõe-se uma representação negativa.

A citação apresentada acima chama imediatamente a atenção quando pensamos nas concepções iniciais que motivaram a criação do Reinventando a Escola. Vencida uma visão que patologizava as dificuldades de aprendizagem e atribuía aos indivíduos as causas do seu fracasso escolar, pretendia-se iniciar na escola um processo de superação de certas imagens que estigmatizam a população pobre. Entretanto, se em alguns trechos da proposta pedagógica a escola reconhece a existência de uma pedagogia que expulsa as crianças das salas de aula e gera os “meninos de rua”, como já mencionado aqui, em outros volta a apontar determinados aspectos do meio social e familiar como os responsáveis por causar “prejuízos ao seu rendimento escolar”. Podemos concluir que a existência em um mesmo documento de visões tão opostas revela a força com que certas concepções fixam-se no imaginário social, e as dificuldades que enfrentam aqueles que pretendem rompê-las.

Sem desconsiderar de maneira alguma que os fatores externos à escola exercem uma relevante influência sobre o processo de aprendizagem dos educandos, considero importante sublinhar que a estrutura e a dinâmica escolares não são facilmente aludidas como produtoras de determinadas atitudes indesejadas. Em conversas informais com as educadoras do Projeto, percebi que, ao caracterizarem seus alunos, estas reproduzem vários aspectos expostos nos documentos oficiais, enfatizando tanto a origem social quanto a desatenção dos pais com relação à educação de seus filhos. Porém, elas têm o mesmo cuidado em apresentar “os dois lados da moeda”, conforme aparece nas frases finais do trecho da proposta pedagógica do Reinventando a Escola, citado anteriormente. Na percepção das educadoras, estas seriam crianças “desamparadas”, “de baixo poder aquisitivo”, “que vivem numa realidade muito violenta”, “recheada de agressividade” e “com pouquíssimas oportunidades sócio-culturais”, mas que, mesmo em meio a toda essa adversidade, conseguem ser “prestativas”, “companheiras” e em sua grande maioria “amorosas”.<sup>9</sup>

Sobre a postura dos profissionais é importante ressaltar que há uma diferenciação entre os educadores que atuam no Projeto e os que atuam no ensino regular. Durante algumas reuniões pedagógicas e de modo especial durante um curso oferecido pela PUC-Minas acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>10</sup> (que integrou professoras do ensino regular e do Projeto, fato não muito comum neste contexto), ficaram evidentes algumas diferenças bastante significativas no modo como as docentes de cada um desses dois grupos se referem ao mesmo público atendido pela escola. As professoras do ensino regular, na maior parte das vezes, referiram-se aos discentes de maneira excessivamente dura, apontando com insistência seus erros, dificuldades, “problemas e defeitos”. Elas qualificaram a relação estabelecida

---

<sup>9</sup> Expressões usadas pelas educadoras ao longo de todo o período de observação e que foram registradas em meu caderno de campo.

<sup>10</sup> “O ECA vai à escola” é um dos três subprojetos que compreendem o projeto “Criança e Adolescente: prioridade absoluta”, resultado do convênio PUC Minas/ PROEX/ ICA -UNESCO, firmado em 2003. Este teve por objetivo difundir o ECA em escolas das redes municipal e estadual, junto aos seus vários segmentos - professores, alunos, funcionários e famílias. No “Dona Augusta” este projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2004.

com as crianças e destas com seus pares como uma convivência marcada pelo “desrespeito, falta de limites, intolerância e agressividade”. Com frases do tipo: “*É pouca idade e muita maldade*” e “*Vamos dizer malcriados pra não falar marginais*”, essas professoras demonstraram não ter a mesma preocupação que as educadoras do Projeto em relativizar suas opiniões sobre o comportamento dos alunos.

Estas últimas parecem realmente buscar, no cotidiano de suas práticas, tornarem-se mais sensíveis ao contexto socioeconômico dos participantes (como é objetivo da escola), visando oferecer-lhes situações mais prazerosas de aprendizagem, onde a ênfase seja dada a suas habilidades e competências, e não a seus “problemas e defeitos”. O desejo de “sensibilizar esse olhar” sobre as crianças esteve constantemente presente no discurso da atual diretora do “Dona Augusta”, como bem ilustra esta sua fala dirigida às educadoras em uma reunião pedagógica, e registrada em meu caderno de campo:

“Nós lidamos com seres humanos e não com máquinas que estraga e joga fora. Por isso, nossa responsabilidade é maior. Eles são crianças, gente! A gente tem é que cuidar deles, preservar o que eles têm de bom. Eles não têm culpa de terem nascido onde nasceram. Temos que lembrar disso todos os dias” (N.C.P.E.S. 22/04/2004).

Entretanto, essa mesma fala revela a existência no interior da escola, de uma representação do aglomerado Santa Lúcia como um espaço essencialmente ruim. A partir dessa perspectiva, a atenção voltada para a realidade local foi tomada como explicação para as mais variadas situações vividas na escola, o que dificultou uma reflexão mais profunda sobre o próprio trabalho que realizam. Recorrentemente, essas profissionais apontaram, em seus depoimentos e relatórios, somente fatores externos à instituição como justificativa para o “mau comportamento” de alguns alunos.

“A gente é fruto do meio. Se eu escuto muito palavrão, eu vou falar palavrão”.

“Esses meninos se comportam na escola do mesmo jeito como se estivessem na rua, na casa deles. Não ‘trocam de roupa’ pra entrar num lugar e no outro”.

“Esse meninos não comem direito, não tomam banho todos os dias, não têm nem caderno, como é que vão aprender alguma coisa?”

Esta questão fica ainda mais evidente na seguinte fala de uma professora, referindo-se a um aluno que gritou com ela ao ser mandado para a sala da supervisora pedagógica, por não ter feito os deveres de casa:

“Também, o que a gente podia esperar do Davi, com aquela família que ele tem. O pai é um bêbado, a mãe ninguém nunca encontra pra conversar, então... só podia dar nisso mesmo”.

Disto pode-se depreender que, ao desejo marcado de mudar a forma de perceber a criança, justapõe-se uma reafirmação de certas concepções estereotipadas que parecem ter firmado-se no imaginário coletivo. Existe uma superposição de imagens contrastantes dessa criança; e é possível identificar neste ponto uma das maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano do Reinventando a Escola. Como busquei evidenciar no subcapítulo anterior, a criação do Projeto partiu do entendimento de que a forma como a escola vinha atuando não estava respondendo adequadamente às demandas de sua clientela. No entanto, cotidianamente, o baixo desempenho e o “mau comportamento” de algumas crianças continuaram sendo tomados, quase que exclusivamente, como reflexos da realidade em que elas vivem e, sobretudo, como resultados da inserção em um grupo familiar desestruturado, incapaz de bem educá-las. Este tipo de entendimento muitas vezes impediu um maior questionamento sobre a própria instituição, e evidenciou uma certa incompreensão da escola no que diz respeito ao universo cultural das crianças.

Reportando-nos ao quadro social que os dados do questionário evidenciou, é possível perceber que a formulação do texto da proposta pedagógica fundamentou-se muito mais em estereótipos amplamente divulgados sobre as condições sociais de crianças pobres, do que propriamente em informações reais sobre os meios e modos de vida da população específica que se visava atender. Foram usados como referência

alguns pressupostos genéricos e certas impressões dos professores construídas a partir de suas vivências cotidianas. Na elaboração da proposta pedagógica do Reinventando a Escola, havia portanto, uma grande carência de dados estatísticos ou empíricos sobre a população do Santa Lúcia, que auxiliassem no estabelecimento dos objetivos e orientassem a escolha dos instrumentos de ação. Como consequência disso, foi possível observar, no cotidiano do Reinventando a Escola, que essa incompreensão da comunidade escolar com relação ao universo sociocultural das crianças vem provocando algumas situações que reafirmam determinados estereótipos. Para tornar mais claro o que estou querendo apontar, retomarei aqui dois aspectos abordados no questionário respondido pelas crianças e uma questão importante presente no texto da proposta pedagógica do Projeto.

O primeiro aspecto que quero destacar refere-se à questão do pertencimento étnico dos participantes do Reinventando a Escola. A forma como o questionário foi aplicado explicitou que a maioria das crianças tem grande dificuldade de se autodefinir em relação a sua cor ou raça. A escola Dona Augusta não possui uma estatística oficial acerca dessa questão, no entanto, observando não somente a cor da pele, mas sobretudo outros aspectos fenotípicos (por exemplo o formato do nariz e tipo de cabelo), pode-se constatar que a absoluta maioria do público atendido nesta instituição possui alguma ascendência de etnias negras.

Apesar disso, no decorrer do ano em que realizei a pesquisa, pude constatar que nenhum trabalho específico ou mesmo eventuais discussões durante as oficinas foram desenvolvidos. Nas várias reuniões pedagógicas em que acompanhei as discussões e definições pelas educadoras e diretoria dos conteúdos a serem abordados nas atividades, temas como diversidade cultural e ética, identidade, cultura negra e preconceito não foram sequer mencionados. A negligência da escola em incluir no seu currículo tais temáticas, somada aos inúmeros arquétipos pejorativos imputados à imagem do negro na sociedade, faz com que a criança negra tenha enormes dificuldades no processo de construção de uma identidade social positiva. Desta forma, as instituições escolares, como espaços sociais onde convivem diariamente sujeitos tão

diversos, não podem furtar-se a discutir essas questões ou a levar em consideração as diferenças étno-raciais da população que atendem. Sobretudo, se as instituições preconizam aproximar-se efetivamente das pessoas atendidas, a fim de conhecê-las profundamente, como se propõem os profissionais do “Dona Augusta”.

Outro aspecto importante diz respeito às filiações religiosas dos alunos. Embora o número de discentes evangélicos seja ligeiramente maior do que o de católicos, a escola Dona Augusta, que por lei é laica pois pertence à rede pública de ensino, mantém em sua programação anual alguns eventos em que os santos católicos têm destaque, como por exemplo a festa do dia das mães na qual acontece a coroação de Nossa Senhora. Nessa ocasião, registrei em meu caderno de campo a forma que algumas crianças encontraram para demonstrar sua insatisfação e constrangimento frente àquela situação que lhes estava sendo imposta:

“Terminada a festa, a diretora solicitou minha ajuda para levar de volta ao oratório que fica na entrada da escola a imagem da nossa Senhora da Rosa Mística utilizada na coroação. Enquanto a diretora procurava na secretaria a chave do cadeado do oratório, permaneci no corredor segurando a imagem. Passados alguns instantes, notei uma certa agitação de um grupo de crianças que se empurravam fazendo com que, alternadamente, uma delas ficasse de frente para mim. Essa criança começava então a rebolar, fazer muitas caretas e gestos aleatórios com as mãos e os pés. Estranhando essa atitude, logo percebi que se tratava de uma reação de negação àquela imagem, que há pouco havia sido objeto de adoração.

Previendo que poderiam ser repreendidos por manifestarem atitudes contrárias ao que se esperava deles naquele momento, esses alunos externalizaram seus sentimentos disfarçados em brincadeiras e diluídos no pequeno tumulto que se formou à hora da saída dos participantes da festa. Já em frente ao oratório, ainda segurando a estátua da santa, enquanto a diretora abria o cadeado, fui empurrada pelo menos quatro vezes por crianças que rapidamente se misturavam ao grupo de pessoas que saía da escola” (Caderno de campo, 28/05/2004).

É preciso esclarecer, no entanto, que não há por parte dos docentes a intenção de “catequizar” ou “converter” os alunos e alunas ao catolicismo. As ações que privilegiam esta religião em detrimento de outras ocorrem no dia-a-dia da instituição, por força de hábitos, como parte da própria cultura escolar. Desconsiderando a diversidade religiosa de sua clientela, a escola conserva

estes ritos em seu calendário e, de certa forma, trata como se fosse “natural” ou “normal” ser católico. Ao lançar luz sobre este ponto, pretendo sublinhar o fato de que a comunidade escolar desconhece algumas características fundamentais de seus alunos. Percebe-se assim que, apesar de ter como uma de suas metas a aproximação efetiva da comunidade na qual está inserida, a escola ainda enfrenta dificuldades justamente por não contemplar, no cotidiano de suas práticas, a pluralidade das manifestações sociais e culturais. Além disso, a reação das crianças anteriormente mencionada deixa claro que não têm sido feitos na escola Dona Augusta trabalhos educativos no sentido de formar os discentes quanto a questões ligadas ao respeito pelo multiculturalismo, incluindo aí a diversidade de manifestações religiosas.

Um ponto importante da proposta pedagógica que precisa ser destacado refere-se ao fato de ser mencionado (no tópico que caracteriza o público alvo que se pretendia atender no Projeto) o envolvimento de alguns discentes com drogas. Isto era caracterizado como um “problema existente na escola” na época de criação do Projeto:

“São crianças infreqüentes que, após o horário de aula, ficam pelas ruas. Algumas usam drogas, outras são portadoras de problemas psic-  
emocionais. [...] Esses alunos também são desprezados pelas famílias, têm envolvimento com drogas e alguns já estão suscetíveis a práticas marginais” (Proposta Pedagógica, 1998:17).

É interessante destacar que esta questão foi mencionada apenas no texto daquele documento (que se baseou em dados obtidos em um diagnóstico do ano de 1997) e também na entrevista realizada com a ex-diretora do “Dona Augusta”, a qual atuou no período de idealização e implantação do Projeto Reinventando a Escola. Nessa entrevista, ao descrever a situação escolar vivenciada no início da década de 1990, período anterior ao da implementação do Projeto, a ex-diretora fala da grande preocupação dos docentes em relação ao uso de drogas ilícitas, tanto por parte dos alunos quanto de seus pais. O tema drogas não voltou à pauta nos relatórios mais recentes do Projeto, nem nas entrevistas de seus profissionais, tampouco nas conversas e visitas às famílias, além de não ter sido observada por mim nenhuma situação no

cotidiano da escola relativa a esta questão. Por este motivo, acredito que o uso ou qualquer outro tipo de envolvimento dos educandos com drogas deixou de ser um ponto crítico no contexto da instituição e não se configura mais como um aspecto marcante do perfil dos participantes. Para a ex-diretora já citada, a situação atual pode ser apontada como “um dos resultados mais significativos alcançados pelo Reinventando a Escola”.

Analisando a forma como os participantes do Projeto são descritos nos documentos oficiais e nas falas cotidianas dos educadores, é possível inferir que as ações socioeducativas ali realizadas estão pautadas em duas concepções que se superpõem, e legitimam essas ações:

- As crianças são tomadas como vítimas da conjuntura em que vivem.
- As crianças possuem um grande potencial que precisa ser trabalhado adequadamente para que possam se desenvolver.
- A cultura e o comportamento das crianças e de suas famílias são avaliados a partir de um olhar baseado em valores de classe média, que na comparação, tornam-se negativos.

Compreender a infância pobre sob essas perspectivas implica, em certa medida, deslocar a existência do Projeto da dimensão dos direitos (como era a intenção inicial) para a dimensão da resolução de problemas. Ou seja, as atividades socioeducativas são concebidas a partir do entendimento de que existe naquele contexto algo que precisa ser combatido ou prevenido. Deste modo, a criança pobre ainda permanece sendo vista na perspectiva da carência, da **necessidade** de intervenção, e não exatamente como um sujeito de direitos.

Assim, é possível identificar, no tipo de ação desenvolvida no Reinventando a Escola, aspectos de uma certa concepção rousseuniana, pela qual a criança seria originalmente um ser bom e puro, e que por isso deve ser protegida. Nesta perspectiva, toda ação realizada no Projeto, no sentido de resguardá-la dos perigos do mundo extra-escolar, justifica-se e se reforça. Logo, os alunos mais velhos representariam um desafio maior para o Reinventando a Escola, pois estes já estariam mais “corrompidos” pelo meio

em que estão inseridos. Tal concepção fica bastante clara neste depoimento dado por uma educadora em entrevista:

“Os pequenos têm mais disciplina. Eles respeitam mais as professoras. Os maiores já são muito independentes porque a vida deles lá fora é assim. Eles andam pra todo lado sozinhos e às vezes a mãe não sabe nem onde estão. [...] Antes a clientela maior do Projeto eram meninos maiores, entre 9 até 14 anos, e hoje a nossa clientela está diminuindo a questão da faixa etária. Tá entrando os mais novinhos. Então a gente lidava com crianças que já ficavam na rua, então agora a gente vai começar a formar hábitos nos pequenininhos, com essa nova turma. Isso é pra evitar que eles criem o hábito de ficar na rua” (K.R.M.N. 02/07/2004).

Entretanto, se a noção de infância assumida no Projeto se aproxima das concepções de Rousseau, há uma completa ruptura com as idéias desse pensador no que tange às formas de intervenção do adulto na educação das crianças. Para Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o mestre deveria interferir o menos possível no processo educativo infantil, priorizando a liberdade e o desenvolvimento natural dos educandos. Já no Reinventando a Escola, um dos principais objetivos é exatamente promover uma forma de intervenção bastante diretiva, que possa levar as crianças a tornarem-se “bons adultos”. Parece que este modo de agir está embasado numa convicção de que, se essas crianças ficarem à mercê de seu ambiente “natural”, elas se tornarão inevitavelmente criminosos ou “meninos de rua”. Quanto a esta questão, é indispensável observar que, em décadas passadas, a visão fatalista do destino da infância pobre foi duramente criticada e combatida. No entanto, hoje a apreensão relativa ao futuro de crianças e jovens moradores de vilas e favelas vem revelando outra face do problema. Isto se deve ao crescimento assustador da violência e dos níveis de desigualdade social e de miséria, da falta de oportunidades de emprego e do surgimento de verdadeiros impérios de tráfico de drogas que cada vez mais aliciam “operários” para seus exércitos (Zaluar, 1984: 38). A preocupação com a alta vulnerabilidade da população infanto-juvenil deixou de ser apenas uma inquietação dos mais pessimistas, configurando-se atualmente como a ordem do dia.

Esta se tornou uma grande preocupação também dos profissionais da escola Dona Augusta, que passaram a assumir cada vez mais a tarefa de prevenir e resguardar seus alunos de tais “riscos”. Tal postura revela por um lado uma maior sensibilidade da comunidade escolar acerca da situação socioeconômica em que vive a população atendida, mas por outro evidencia a permanência da noção historicamente construída de uma certa impossibilidade ou incapacidade das famílias pobres de criarem adequadamente os próprios filhos. Gostaria de esclarecer que, ao levantar esses pontos de discussão, não pretendo de forma alguma propor uma desconsideração do contexto em que aqueles sujeitos vivem, ou sugerir que muitos aspectos que caracterizam as situações de pobreza inexistam naquela região. Sem dúvida, o agravamento das desigualdades sociais, o aumento do desemprego, a ausência de políticas públicas mais eficazes na área de saúde e educação, dentre tantos outros fatores de ordem macroestrutural (portanto externos à escola), são dados impossíveis de serem ignorados. Contudo, é preciso avançar na forma de abordá-los, para que não sejam criados estereótipos ou imagens preconceituosas sobre uma dada realidade. Vale lembrar que imagens negativas das camadas populares justificaram ao longo do tempo (e ainda justificam) ações assistencialistas, clientelistas e repressivas por parte do Estado e da sociedade, que tinham o objetivo de manter as crianças pobres longe do ambiente “pernicioso” de suas residências e das ruas dos locais onde moram (Gouvêia, 1990; Moraes, 2000).

No Reinventando a Escola, esse tipo de percepção dos grupos familiares manifesta-se de forma ambígua. Não só a criança mas toda sua família é vista como vítima das situações de precariedade absoluta que os profissionais da escola acreditam estarem presentes no Santa Lúcia. Essa percepção ficou bastante explícita no trecho de entrevista citado a baixo, quando a atual diretora caracteriza a população atendida e responde uma pergunta sobre a relação que esta mantém com escola:

“É uma boa comunidade. Ela tem todos os problemas, que não são simples, são graves, de uma vida desprovida de condições de saúde física, de saúde, de humanidade... Mas é uma comunidade que quer vencer, acho que é por isso que ela apóia tanto a escola. A gente sabe

que temos problemas, que temos pais que ainda não têm essa consciência, mas é fazendo esse trabalho que vamos crescendo cada vez mais, não é um trabalho de curto prazo. [...] Temos uma relação boa, mas eu gostaria que a família entendesse melhor o que é isso que a escola está fazendo. Então eu acho que esse é um trabalho difícil que ainda a gente tem que fazer. [...] Porque com certeza muitos dos pais não estão dando a formação que deveriam a seus filhos. A gente sabe disso. A gente percebe isso. Eu sinto a falta de poder fazer esse trabalho com as famílias, de ter esse espaço mais ampliado. A gente vem tentando, mas não é uma conquista grande, não é ainda a parceria ideal” (N.C.P.E.S. 22/04/2004).

Dessa declaração é fácil depreender que, no imaginário escolar, coexistem dois sentimentos com relação às famílias atendidas. Por um lado são classificadas como desorganizadas, de moral duvidosa, geradoras de ambientes perniciosos dos quais as crianças deveriam ser resguardadas. Por outro, são compreendidas como um grupo de pessoas sujeitas, tanto quanto as crianças, aos “graves problemas” de “uma vida desprovida de condições”. Deste modo, necessitariam igualmente de uma atenção especial da escola, na forma de cuidados, formação, informação e também de lazer e entretenimento, o que se concretizaria através de cursos, festas e eventos diversos realizados no ambiente escolar.

Atualmente, essa tentativa de aproximação e de “incorporação” pela escola da comunidade em seu entorno tem sido unanimemente aludida como ponto-chave para que a ação educativa torne-se mais eficiente. Nesta perspectiva, a diretora citada aponta a importância de haver uma ação educativa junto às famílias, paralelamente ao trabalho realizado com as crianças, para que aquelas entendam “melhor o que é isso que a escola está fazendo”.

A concepção dos educadores do Projeto de que “muitos dos pais não estão dando a formação que deveriam a seus filhos” gera a necessidade de intervenções que possam garantir uma “formação mais adequada” a essas crianças. Ou seja, este tipo de discurso pressupõe que os problemas existentes em uma determinada comunidade devem ser resolvidos pela ação de agentes ou agências externos a ela, como a partir da ação de especialista e das instituições escolares, por exemplo. Com isso, ficaria justificada, e até mesmo legitimada, a proposta apresentada pela escola Dona Augusta de manter, o

maior tempo possível, uma determinada parcela de seu corpo discente em seus domínios.

De certa forma, os educadores que atuam no Reinventando a Escola, sobretudo a equipe coordenadora, idealizam as condições e as possibilidades de sua atuação, ao que muitas vezes o teste da prática cotidiana apresenta grandes obstáculos. Além das dificuldades em se conseguir mudar as relações sociais em seu interior, um outro exemplo interessante, que reflete a distância entre o pretendido, o idealizado, e o modo efetivo como se dão as ações, é a diferente denominação que as atividades desenvolvidas no Projeto recebem. Nos documentos oficiais e relatórios, cada uma das atividades socioeducativas é apresentada como sendo uma *oficina*. Logo as crianças freqüentam, por exemplo, uma oficina de *Artes* e não uma **aula** de artes no período em que participam do Projeto. Porém, nas falas espontâneas tanto das crianças quanto das professoras e das próprias coordenadoras, ouvidas no dia-a-dia e também durante as reuniões pedagógicas e entrevistas, tais atividades são mencionadas como sendo *aulas* mesmo.

O que à primeira vista pode parecer uma mera troca de denominações sem grande importância, na verdade revela um dos maiores desafios que os profissionais do Reinventando a Escola enfrentam: estabelecer para o Projeto um modelo de socialização próprio, em que não predomine características marcadamente escolares. Determinando-se que no Projeto seriam realizadas oficinas e não aulas, seus idealizadores pretendiam inaugurar uma dinâmica de ensino-aprendizagem diferenciada do formato escolar (o que faria parte do processo de “reinvenção” da escola). Mas o que se observa na prática é que essa diferenciação não ocorre de fato. Existem sim diferenças entre as concepções de educação que orientam o trabalho desempenhado na escola regular e no Projeto, todavia essas diferenças não são tão evidentes no que se refere à forma de desenvolver tarefas educativas. Ministrando conteúdos seja do currículo formal, seja das atividades socioeducativas, os professores e educadores da escola Dona Augusta permanecem indo para as salas dar **aula**, na acepção mais tradicional do termo.

Este fato permite que eu chame a atenção aqui para dois aspectos do cotidiano do Reinventando a Escola, que ainda não foram mencionados: a relação entre o ensino regular e as atividades socioeducativas e a dificuldade de se estabelecer um modelo de atuação e socialização para o Projeto, que não seja tão marcadamente escolar.

## **2.5- A relação entre o ensino regular e as atividades socioeducativas**

Apesar de possuir grande número de características em comum com outras propostas socioeducativas, o Reinventando a Escola apresenta em seu funcionamento alguns aspectos e problemas bastante particulares, principalmente pelo fato de dividir com o ensino regular o mesmo espaço e também alguns profissionais. A coexistência em um mesmo ambiente de ações educativas de naturezas diferentes gera, nos sujeitos que delas participam, sentimentos e reações muitas vezes antagônicos.

Nos sete anos de existência do Projeto Reinventando a Escola, vários aspectos de sua organização e estrutura foram modificados. Uma proposta que na sua origem se configurava apenas como extensão da estrutura maior que é o ensino formal, com o passar do tempo adquiriu novos contornos, conferindo maior visibilidade e centralidade às suas ações dentro e fora da própria instituição. É importante lembrar que a ampliação da visibilidade das ações do Projeto deu-se basicamente por motivos práticos, como consequência direta da necessidade de se obter recursos para sua manutenção.

O incentivo vindo da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a realização das atividades socioeducativas da escola Dona Augusta restringe-se à permissão legal de seu funcionamento em prédio público e a concessão de que professores concursados ou contratados possam trabalhar no Projeto, mantendo os benefícios que teriam se estivessem atuando no ensino regular. Sendo assim, precisam ser angariados em outras instâncias os recursos financeiros a serem gastos com alimentação e aquisição dos materiais das oficinas. Para garantir tais recursos, a diretoria da escola precisa

contar com as chamadas *parcerias*, que no caso do Reinventando a Escola são estabelecidas tanto com pequenos comerciantes da própria região do Santa Lúcia (que contribuem fornecendo produtos alimentícios), como também com algumas empresas privadas de maior porte (que fazem doações ao Projeto principalmente em dinheiro, como já mencionado neste texto). Uma vez que esses investimentos são temporários, a equipe de coordenação precisa garantir, a cada ano, as fontes que irão financiar as atividades do Reinventando a Escola. Buscando assegurar que as parcerias já existentes se renovem e que outras sejam estabelecidas, a escola aposta na máxima que diz: “a propaganda é alma do negócio”. Logo, a ampla divulgação feita do trabalho desenvolvido no Projeto, a vinculação deste com empresas renomadas e a injeção de um maior volume de dinheiro nas atividades “extracurriculares” possibilitaram que estas se destacassem, em detrimento do ensino regular, e até mesmo adquirissem certa autonomia.

Quando esta nova situação do Projeto começou a se configurar, surgiram alguns conflitos entre os profissionais do “Dona Augusta”, acostumados a uma dinâmica mais tradicional de trabalho. Também passou a incomodar os professores do ensino regular o comportamento assumido por alguns alunos após ingressarem nas oficinas socioeducativas. No primeiro semestre de 2004 (ano em que realizei minha pesquisa de campo), foi detectado pelos professores que um grupo de crianças estava deixando de freqüentar as aulas regulares e comparecendo à escola apenas no horário correspondente às atividades do Projeto. Este fato acirrou ainda mais a situação conflituosa instaurada entre os profissionais no período de implantação do Reinventando a Escola. No entanto, o comportamento das crianças pode ser facilmente compreendido se pensarmos que, ao contrário do que ocorre em espaços mais formais como salas de aula e ambientes de trabalho, o caráter mais espontâneo da participação no Projeto parece motivar a associação desse espaço com o prazer e o lúdico, o que não significa que elas valorizem mais um do que o outro.

Para a diretora da escola, além da proeminência das ações socioeducativas e da atitude dos alunos, que segundo ela causaram “reações

de ciúmes” nos docentes que atuam no ensino regular, outras razões mais contundentes podem ser apontadas como geradoras de alguns conflitos entre os profissionais. A implementação das atividades socioeducativas teria passado a exigir dos professores um posicionamento mais crítico e uma sensibilidade diferenciada perante os processos de ensino-aprendizagem e de socialização. Por este motivo, a diretora acredita que a convivência num mesmo ambiente de diferentes posturas e concepções referentes à ação educativa era inicialmente a principal causa da instabilidade das relações profissionais naquela instituição. Isto pode ser percebido em seu comentário a respeito do tema:

“Nossa, a relação [entre as professoras] melhorou, ela cresceu demais! Existia um ciúme. O Projeto era uma coisa assim que ... e até hoje tem essa pontinha de ciúme, como se tivesse vindo pra atrapalhar. Hoje eu acho que todo mundo já acha que ele é importante, mas ainda tem umas coisas que não são simples, né? Porque ele muda, ele mexe, ele atrapalha uma rotina, a mesmice. E todo mundo gosta de uma coisa mais sossegada. Ele incomoda sim, um pouquinho, e vai incomodar porque ele está aqui pra incomodar, porque aí eu acho que é uma forma da gente tá.... de não ficar parada” (N.C.P.E.S. 14/09/2004).

A fala transcrita a seguir revela a forma como os professores do ensino regular percebem a separação que há entre as diferentes tarefas realizadas dentro do “Dona Augusta”:

“Geralmente eu acho que é separado. Eu acho que... principalmente de manhã elas [prof.<sup>as</sup> do Projeto] ficam mais pra lá e a gente não tem muito contato nem com elas. Tanto que na hora da merenda elas merendam primeiro. Então a gente não tem oportunidade de trocar idéia. Só quando chega, de vez em quando a gente chega mais cedo, é que troca uma idéia. Aí uma conta o que está fazendo... Mas a gente não tem muita afinidade, assim... não que tenha alguma coisa, não tem é momentos. Geralmente a reunião [pedagógica] delas era junto com a gente, agora tá separado. A reunião delas é na quinta e a nossa é na sexta. Então só troca idéia quando encontra mesmo. A F. conta o que tá fazendo, a gente pede ajuda pra fazer um cartaz, pra uma idéia de como fazer um mural...” (M.C., 14/09/2004).

Como fica bastante claro no trecho citado, para as professoras essa distância não acontece intencionalmente, como uma negação ou resistência à

forma de trabalho do outro, mas sim devido às circunstâncias, à falta de oportunidades efetivas de se comunicarem e realizarem tarefas em conjunto, cooperativamente. É curioso observar que a ausência de uma maior interação entre ensino formal e Projeto foi uma das queixas mais freqüentes apresentadas tanto pelo o corpo docente quanto pela coordenação durante o período em que estive em campo. Não obstante, acredito que para além da falta de oportunidades de atuação conjunta, o distanciamento entre as duas práticas educativas coexistentes no “Dona Augusta”, deve-se sobretudo à convicção dos profissionais de que a natureza de suas atividades é bastante distinta. Isto é evidenciado por uma professora do ensino regular e também pela diretora da escola:

“Eu acho que tem muita diferença entre ser professora na escola e ser professora no Projeto. Porque lá tem que ser quem gosta de mexer com artes, quem gosta de mexer de desenhar de... ah, fazer coisas mais bonitas, fazer teatro... Eu não tenho muita queda pra isso, não. Eu gosto mais de sala de aula mesmo” (M.C.,14/09/2004).

“A escola e o Projeto têm momentos de trabalho junto e têm momentos de trabalho separado. São realidades um pouco diferentes. E o Projeto, a gente tem que entender, que ele veio para ajudar a escola. Ele tem rotinas diferentes, tem alguns compromissos um pouco diferentes. Tem algumas metas que são diferentes. Existe um ensino formal, tem alguma coisa que tem que ser feita, tem leis que precisam ser respeitadas. Então o Projeto é uma ajuda e ele tem uma realidade diferente, ele tem formas de se movimentar diferentes” (N.C.P.E.S. 14/09/2004).

Estas falas enfatizam a distância que se acredita existir entre as duas práticas, atribuindo características diferentes a cada uma delas. O “fazer coisas bonitas” e a realização de outras atividades de caráter mais lúdico ficariam a cargo das educadoras que atuam no Projeto, pois exigiriam habilidades específicas bastante diferenciadas das necessárias para o trabalho em “sala de aula mesmo”. Não obstante, atribuem um valor inalienável à “escola” (leia-se ensino regular), por ser de caráter oficial, formal, e que por isso precisa ser garantida, independentemente do destaque que as ações socioeducativas possam adquirir. Estas formas de compreender as ações desenvolvidas na escola Dona Augusta podem ser assim esquematizadas:

O ensino regular deve:	O Projeto Reinventando a Escola deve:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir os tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fazer coisas mais bonitas”, valorizando os conhecimentos, experiências e interesse dos alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir as leis e normas gerais da educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer um programa estimulante, mais autônomo em sua forma de planejamento e realização.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir o aprendizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver tarefas diversificadas que possam, entre outras coisas, melhorar o desempenho escolar.</li> </ul>

Ao longo de todo o período de observação em campo e também das entrevistas, registrei declarações distintas sobre qual seria a relação ideal entre a dinâmica de trabalho empreendida no ensino regular e as ações socioeducativas. Na percepção das coordenadoras do Projeto, as duas principais posições que se gostaria que fossem assumidas pelos professores estão sintetizadas nessas falas proferidas pela mesma pessoa (supervisora pedagógica) em momentos distintos do ano letivo:

“O Projeto desvinculado da escola, ele não vai. Eu acho que tá faltando entrosamentos entre as professoras, uma unidade de trabalho com o que é feito na escola. O que a gente tem que entender é que o ensino dos conteúdos, a aulas mesmo e as coisas extras que tem no Projeto é que formam o que é o ‘Dona Augusta’ e não uma delas sozinha, separada. Isso tudo é a escola Dona Augusta” (N.V., 24/04/2004).

“O Projeto foi criado para fazer tudo que a escola não dá conta. É diferente. A escola, por ter que cumprir um programa determinado, um currículo formal, ela não está conseguindo fazer o que é mais importante que é formar a criança. É aí que o Projeto entra. Então ele precisa ser mais autônomo, criar uma identidade própria. O Projeto não é a escola” (N.V., 20/05/2004).

Estas duas formas de perceber a função do Reinventando a Escola, longe de se oporem, na verdade complementam-se e apontam um dos grandes desafios enfrentados pela comunidade escolar. Se por um lado busca-se uma

especificidade de métodos e funções para o Projeto, por outro sua autonomia não pode significar ruptura com o ensino formal. Por esta razão, no segundo trecho citado, a supervisora pedagógica procura enfatizar a complementaridade que deve haver entre “as aulas mesmo” e “as coisas extras”. A unificação das ações educativas formaria a modalidade de educação de tempo integral que a escola visa oferecer.

Mas, apesar de desejarem a integração das duas práticas educativas, os educadores permanecem enxergando o Projeto Reinventando a Escola como uma proposta da ordem do extra-escolar, do extra-oficial, como se ele fosse um apêndice e não parte constituinte do que seria a escola Dona Augusta. Tanto é assim que, no dia-dia, fazem referência ao ensino regular como sendo **a escola** e às ações socioeducativas como **Projeto**, marcando de forma, talvez não consciente, o distanciamento entre as duas práticas. Portanto, quando a supervisora diz que “o Projeto não é a escola”, ela não pretende afirmar que as ações socioeducativas não fazem parte do “Dona Augusta”, e sim sublinhar a diferença que há entre aquelas e o ensino regular, demarcar o espaço de cada um no contexto da escola.

Retomando as reflexões que foram apresentadas neste capítulo, pode-se dizer que a criação do Reinventando a Escola teria partido do pressuposto de que as necessidades educacionais imanentes à nova configuração social não poderiam ser atendidas pelo sistema oficial de ensino, já que este estaria mais vinculado ao cumprimento de programas e currículos oficiais. Daí a urgência em se definir novas formas de atuação da escola, o que neste caso específico configurou-se como a elaboração de uma estrutura à parte do sistema regular: o Projeto Reinventando a Escola que, ao complementar a ação do ensino formal garantiria uma formação mais ampla às crianças participantes. Daí podemos dizer que a equipe do “Dona Augusta” não reinventou a escola propriamente, isto é, não produziu transformações na estrutura da instituição em si, mas introduziu no contexto desta algumas inovações que provocaram diferentes reações na comunidade escolar.

Já do ponto de vista das famílias das crianças freqüentes ao Projeto, há uma interligação bastante clara entre a ação socioeducativa e a instrução escolar, que se reflete principalmente em melhoria na aprendizagem.

Avó: Lá no outro grupo [escolar] elas tava muito atrasada. Aqui [na escola Dona Augusta] elas desenvolveram bem mesmo. Ah, eu gostei muito dessa escola. As professora aqui são boas, são paciente com os alunos.

Mãe: A gente chega pra conversar, elas – sabe? – são atenciosas com a gente. As de lá [da outra escola] também são, mas só que parece que o ensino daqui é melhor mesmo.

Avó: Elas ficaram, ficaram lá um tempão, não aprenderam nada. Depois que passou pra cá é que foram aprender.

Mãe: Eu acho que também é o Projeto que ajuda bem nisso de aprender mais também.

Avó: Ah, é ótimo.

Pesquisadora: Em que vocês acham que o Projeto ajuda?

Mãe: Ah, ajuda muito. Eu acho que desenvolveu muito a mente delas. Porque... igual a Juliana, a Juliana gosta muito de mexer na cozinha, ela tá mexendo na cozinha... A leitura dela foi pra frente. Ni tudo foi bom. Aprendeu de tudo um pouquinho.

Avó: Foi uma boa coisa, viu. Uma boa idéia. Eu acho que deveria ter Projeto em todos os grupo [escolares]. Pra quem trabalha então... acho que fica despreocupada com elas lá. Porque lá elas faz o dever de casa, estuda, elas não sai sem autorização.

Mãe: Então eu achei muito bom, muito interessante ter esse negócio. (Entrevista domiciliar, 19/08/2004).

Como se vê, para diferentes sujeitos, com inserções distintas na vida do “Dona Augusta” e do Reinventando a Escola, a forma de perceber a relação “escola”-Projeto varia enormemente. Por isso mesmo, visando uma melhor compreensão dos sentidos que esta experiência socioeducativa vem assumindo, acredito ser indispensável aprofundar a análise a partir da apresentação de registros etnográficos dos acontecimentos cotidianos observados nas oficinas do Projeto.

## **CAPÍTULO III – COTIDIANIDADE, SOCIALIZAÇÃO E A “QUESTÃO DO OUTRO”**

Neste capítulo, partindo da descrição de cenas cotidianas, procuro evidenciar e refletir sobre os aspectos centrais constitutivos da experiência socioeducativa do Reinventando a Escola. Busco nas formulações dos sociólogos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), a respeito do que denominam “forma escolar”, leituras possíveis que auxiliem na análise destes aspectos e do modelo de socialização predominante no contexto do Projeto. Ao final, refletindo sobre a “questão do outro”, abordo a possível relação existente entre “modos de ver” e “modos de socializar”.

### **3.1- Ordem, transgressão e afetividade: ambigüidades de um dia típico no Reinventando a Escola**

No capítulo anterior, foram problematizados vários aspectos envolvidos no processo que vem sendo tentado pelos profissionais da escola Dona Augusta de *reinventá-la* através da criação de uma proposta diferenciada de trabalho, bem como de mudanças na relação entre educadores e educandos. No entanto, conforme analisado, são nestes aspectos que o Projeto Reinventando a Escola enfrenta seus maiores desafios: desenvolver formas de relações sociais e dinâmicas particulares de ação para as oficinas socioeducativas que, de algum modo, diferenciem-se de práticas educativas características da escola regular.

Para fins de análise, acredito ser interessante a apresentação de alguns dados empíricos referentes ao cotidiano do Projeto no formato de “um dia típico”, uma vez que esse tipo de relato poderá favorecer a explicitação de várias nuances do contexto de atuação. Os nomes que constam aqui são fictícios, para que a identidade dos sujeitos seja preservada, tendo sido escolhidos pelas próprias crianças, conforme explicitado na introdução deste trabalho.

## **Um dia típico do Protejo Reinventando a Escola** (Turno vespertino)

13:00h – Toca o sinal para o início do turno vespertino. As crianças que participarão das oficinas do Projeto neste turno dirigem-se para a quadra coberta da escola, onde deverão se organizar em filas (separando meninos e meninas), de acordo com a turma da qual fazem parte. Neste mesmo espaço, os alunos do ensino regular aguardam, também em filas, por suas educadoras.

A supervisora pedagógica, de pé em um local de destaque à frente das turmas, começa a cantar em voz bastante alta a música “Se você está feliz”, para chamar a atenção das crianças que se encontram um pouco dispersas. Logo as educadoras e grande parte das crianças passam a acompanhá-la, cantando animadamente. Alguns alunos porém, principalmente os que estão no final das filas, permanecem brincando e conversando, alheios ao que está sendo feito pelas outras pessoas. Em seguida, uma educadora diz o nome dos funcionários e docentes aniversariantes do mês e pede que as crianças que também aniversariam nesta época levantem a mão, e então cantam “Parabéns a você”. Terminada a cantoria, todos (com maior ou menor concentração) rezam a oração “Pai nosso” com as mãos postas. A supervisora deseja boa tarde e boa aula às turmas do Projeto e do ensino regular que já começam a se dirigir às salas de aula, seguindo as educadoras em fila .

A turma que estou acompanhando terá, no primeiro horário, oficina de *Artes*, cuja sala fica no primeiro andar do prédio do Projeto. No curtíssimo percurso até esse local, as crianças param para beber água, brincam e se empurram. A educadora vai à frente conversando com os primeiros das filas, enquanto dois alunos discutem quem segurará seus materiais.

### **1º horário: ARTES**

#### **Duração: 50 minutos**

As crianças entram agitadamente na sala (que tem as carteiras organizadas em duas compridas fileiras paralelas) e escolhem à vontade os lugares que desejam ocupar. Elas já foram informadas de que terá início hoje um novo tema a ser trabalhado em todas as oficinas do Reinventando a Escola durante os próximos três meses. O título escolhido para esse novo conjunto de atividades é “Os Grandes Pintores”, que abordará

a vida e a obra de importantes artistas, como Tarsila do Amaral e Pablo Picasso. Enquanto as crianças organizam-se, a educadora distribui entre as fileiras 12 caixas de lápis de cor que deverão ser compartilhados entre os 26 alunos.

As crianças desta turma têm idades entre 9 e 11 anos, e estudam em turmas diferentes do ensino regular. Assim, nas oficinas do Projeto, elas se reúnem de acordo com as afinidades, formando grupos bastante heterogêneos, com sujeitos de idades, anos escolares e ritmos de aprendizagem diferentes. A educadora ficou de pé em frente à sua mesa aguardando a organização das crianças para então iniciar a aula:

Educadora: *“Vocês conhecem algum pintor famoso?”*

Aluno: *“O Pelé”*. [Pelé é um morador do Santa Lúcia que faz parte da Associação Artista do Morro e realiza vários trabalhos de pintura decorativa em toda a comunidade e também na escola].

Diante da surpreendente resposta, a educadora ri e diz:

Educadora: *“É, mas eu estou falando de pintores mais famosos do que o Pelé. Nós vamos estudar agora no Projeto alguns desses pintores, que são muitos, que ficaram famosos no mundo todo. Mas primeiro nós vamos começar estudando as cores”*.

Neste momento, os alunos já se encontravam assentados e mais silenciosos. A educadora pediu que a aluna mais velha da turma distribuísse o material preparado na própria escola para a realização das atividades da primeira etapa do atual trabalho. Foram encadernadas 15 páginas contendo exercícios sobre as cores, formando um “livro” intitulado *“O mundo mágico das cores”*.

Educadora: *“A Carolina está entregando pra vocês um livro que conta a história de Zezito, um menino que descobriu as cores e se tornou pintor, mas hoje nós vamos fazer somente as duas primeiras páginas. Eu vou explicar direitinho o que é pra fazer. Se tiverem alguma dúvida, pode me chamar que eu falo de novo, mas não é pra ficar falando toda hora ‘fessora é assim, é assim que é pra fazer?’ [Disse a educadora imitando a maneira de falar das crianças]. Pode parar com isso, viu gente! Se precisar eu explico uma, duas, três, quatro, cinco vezes se for preciso, mas sem chateação, tá?”*

As crianças ficam bastante atentas durante a fala da educadora e iniciam a realização dos exercícios sem solicitar orientação. O primeiro exercício pedia que os alunos produzissem um quadro utilizando apenas as cores primárias: azul, amarelo e vermelho. Praticamente todos os alunos fizeram o mesmo desenho: uma paisagem com flores, nuvens e sol, influenciados é claro pelas cores em que estes elementos são

encontrados na natureza. Mas é curioso que nenhum deles tenha desenhado algo abstrato ou mais original. Observando este fato, a educadora advertiu:

Educadora: *“Vamos usar mais a criatividade, né gente. Vamos fazer umas coisas mais bonitas, diferentes... Assim não vai ter nem graça fazer uma exposição, está tudo igual. Podem caprichar mais e parar de copiar dos outros, porque trabalho feio, feito de qualquer jeito, eu não vou colocar na exposição”*.

A segunda página do “livro” trazia um exercício ensinando a produzir as cores verde, laranja e roxo a partir da combinação, duas a duas, do azul, amarelo e vermelho. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com essa experiência, o que provocou muita conversa e agitação. Devido a esse comportamento, a educadora mudou uma aluna de lugar, mas esta a todo tempo voltava à sua carteira de origem para espiar o que suas colegas estavam fazendo. A educadora permaneceu em sua mesa envolvida com outra atividade (recorte de desenhos mimeografados). Passados alguns minutos, notando que a educadora não estava prestando atenção na movimentação dos alunos, essa menina resolveu voltar definitivamente para seu lugar inicial. Duas meninas que estavam próximas a ela contaram à educadora a sua desobediência a ordem dada. A educadora então disse com um tom de voz bem elevado: *“Eu acho que você deve tá querendo fazer uma cópia. É isso que você quer?”*.

A menina respondeu negativamente com a cabeça e sentou-se à carteira indicada pela educadora, enquanto suas colegas davam risadinhas.

Educadora: *“Estou muito triste com o Wesley, porque ele bateu numa colega. A próxima vez que o senhor fizer isso, você vai pra Dona N.C. [diretora da escola]. Mas eu sei também que as meninas daqui não são santas. Menina que eu pegar folgando com os meninos também vai ver comigo”*. [As crianças riem do modo como a educadora se expressou]. *Agora eu vou falar igual vocês falam pra ver se vocês entendem. O mau do aluno é não ouvir o professor. Se ouvisse, não ia ter tanta confusão, tanta briga”*.

Aluna: *“Fessora, posso ir no banheiro?”*

Educadora: *“Agora não”*.

A aluna, em um tom de voz baixo, chamou a educadora de “chata”. Ouvindo o que a menina disse, a educadora respondeu:

Educadora: *“Eu não deixei você ir porque você chegou muito atrasada na minha sala, ficou fazendo hora na quadra e não entrou na fila. Pra provar que eu não sou tão chata assim, viu dona Bárbara, eu vou deixar vocês conversarem baixinho e vou chamar um de cada vez para ir ao banheiro e beber água”*.

A turma comemorou dando uns gritinhos e agitando-se nas cadeiras, o que foi imediatamente repreendido pela educadora:

Educadora: *“Mas sem confusão, né gente, que já está quase acabando o nosso horário. Do bebedor vocês vêm direto pra fila que já está na hora de subir pra sala da B.”* [educadora responsável pela oficina de *Reforço Escolar*].

A sala onde acontece essa oficina fica no segundo andar do prédio do Projeto. As crianças fazem a primeira parte do percurso em fila, sob o olhar da educadora de Artes que as acompanha da porta de sua sala. Mas ao chegarem à escada, as filas são desfeitas, formando um pequeno tumulto de alunos que brincam e se empurram. É neste mesmo clima que entram na sala da oficina de *Reforço Escolar*.

## **2º horário: REFORÇO ESCOLAR**

### **Duração: 45 minutos**

As crianças entram na sala de forma muito agitada. A educadora escreve no quadro negro: “Boa tarde!” e aguarda que se assentem. Como grande parte da turma permanece de pé e conversando alto, a educadora ameaça:

Educadora: *“Eu não queria fazer isso, mas acho que vou ter que inaugurar meu bloquinho de ocorrências”.*

Aos poucos os alunos vão se acalmando, ficando mais silenciosos. A educadora só recomeça a falar quando a turma está completamente em silêncio.

Educadora: *“Eu vou entregar os cadernos pra vocês porque hoje nós vamos fazer bastante exercício de matemática. Tem muita gente com dificuldade na divisão, aí eu vou explicar desde o comecinho. Desde o mais fácil até chegar no mais difícil, pra todo mundo sair daqui fera”.*

Muitos alunos reclamam em voz baixa, sem deixar que a educadora compreenda exatamente o que estão dizendo, mas esta percebe que não estão satisfeitos e procura incentiva-los dessa forma:

Educadora: *“Eu quero esse caderno bem caprichado que a Dona N.C. [diretora da escola] qualquer dia desses vai vir aqui na sala olhar esses cadernos. E é bom quando a gente faz uma coisa bonita que as outras pessoas gostam de ver, elogiam, não é?”*

No último encontro dessa oficina, um grupo de alunos apresentou muita dificuldade para resolver operações matemáticas envolvendo divisão; por este motivo a

educadora preparou para hoje uma aula especial sobre este conteúdo. Após distribuir os cadernos, a educadora passou no quadro negro um exercício bastante extenso (operações de divisão do tipo:  $2 \div 2$ ;  $4 \div 2$ ;  $6 \div 2$ , assim por diante).

Educadora: *“Podem começar. Eu vou ajudar um por um. Vou explicar individualmente como é que faz a divisão, é só me chamar. Tem lápis e borracha em cima da minha mesa pra vocês pegarem. Quem vai querer usar os palitinhos de picolé?”*

Alguns alunos, sobretudo os mais novos, levantam a mão solicitando o empréstimo dos palitos, sendo prontamente atendidos pela educadora, e mais da metade da turma utiliza os lápis e borrachas disponibilizados. Grande parte das crianças demonstrou não estar com vontade de fazer o exercício, porém não comunicaram isso à educadora. Apenas demoraram a começar a fazê-los ou simplesmente não os fizeram, permanecendo olhando uns para os outros distraidamente e estabelecendo conversas paralelas em voz baixa. Quando a educadora percebeu esta situação, gritou:

Educadora: *“Hoje eu levo os nomes para a Dona N. [supervisora pedagógica da escola]. Não estou agüentando mais”.*

Aluna 1: *“Eu não tô fazendo porque eu tô com dor de cabeça, professora”.*

Aluna 2: *“É que ela tá sem óculos. O óculos dela quebrou”.*

Educadora: *“É mesmo, já tem uns dias que eu estou notando, mas esqueci de comentar com você. Vai lá embaixo e fala com a N.C. [diretora] o que aconteceu com seus óculos. Fala que você não pode ficar sem eles de jeito nenhum”.* [A menina dirige-se imediatamente para a sala da diretora].

Os nomes da diretora e da supervisora pedagógica são sempre lembrados pelas educadoras para pressionar os alunos a executarem as tarefas. A educadora passa a examinar todos os cadernos para conferir o que estava sendo feito. Apesar disso, as crianças não mudam de atitude e permanecem conversando. Compreendendo que a turma estava muito dispersa, a educadora desistiu de continuar com a atividade de matemática. Apagou, então, o exercício que estava no quadro e pediu que os alunos copiassem uma pequenina história de apenas 12 linhas, contida em um livro infantil intitulado *“A Baleinha Viajante”*.

Educadora: *“Quem começa comigo termina comigo. Copiem logo porque eu vou olhar os cadernos e quem não tiver feito vai ficar no recreio pra terminar”.*

A educadora pediu para que eu pegasse um dicionário na biblioteca. Quando voltei, falou:

Educadora: *“Se a gente está lendo um jornal ou uma revista, um texto, e a gente encontra uma palavra que não conhece, a gente deve procurar no dicionário. Por exemplo, eu não sabia o que significava brumas. Então olhei aqui e agora eu já sei”.*

Leu então para turma o significado da palavra encontrado no dicionário. Ao meu lado estava sentado um menino que permaneceu todo o horário da oficina tentando consertar o fecho de seu colar e, portanto, não fez nem a atividade de matemática, nem a cópia do texto.

Pesquisadora: *“Você não vai fazer o exercício, não, Mateus?”*

Aluno: *“Eu não”.*

Pesquisadora: *“Mas a B. disse que quem não fizer agora vai fazer na hora do recreio”.*

Aluno: *“Eu prefiro copiar no recreio. Ah, eu não gosto de ficar nessa aula, parece escola. A gente tem que copiar tudo. Quase tudo que tem é coisa pra copiar. Eu não sei pra que isso. Eu não gosto de ficar fazendo exercício aqui”.*

Pesquisadora: *“E na escola, você faz tudo que a professora pede?”*

Aluno: *“Aí eu faço. É diferente. Na escola é muito melhor”.*

Pesquisadora: *“Por quê?”*

Aluno: *“Ah, chega na hora do Projeto eu já tô cansado. Já tem a escola, agora aqui, ah nem... Eu vou pedir pra minha mãe me tirar do Projeto”.*

Infelizmente não pude continuar esta conversa, pois percebi que a educadora nos olhava com certa irritação. Provavelmente ela considerou que estávamos atrapalhando a concentração dos outros alunos. As crianças que cumprem todas as tarefas propostas fazem questão de mostrar os cadernos à educadora, que sempre os elogia. Como a historinha passada no quadro negro era bastante pequena, os alunos a copiaram rapidamente. Assim, enquanto aguardavam o término da aula, a educadora colocou um CD de músicas infantis para ouvirem.

Educadora: *“Prestem bastante atenção na música que eu vou colocar. É só pra ouvir, não é pra cantar agora, não”.*

Aluno: *“É pagode?”*

Educadora: *“Não”.*

Aluno: *“É forró?”*

Educadora: *“Não”.*

Aluno: *“É RAP?”*

Educadora: *“Também não”.*

Aluno: *“Ah nem...”*

Quando a música começou todos ficaram quietos e em silêncio, parecendo prestar atenção.

Educadora: *“Não vai ter esse tipo de música no meu coral não, pagode, forró... Hoje eu quero contar pra vocês que toda sexta-feira eu vou ensaiar um coral. Eu vou selecionar os alunos que vão participar pela bagunça. Vai ser esse tipo de música que tá tocando [infantil]. Talvez a gente trabalhe com algum RAP que fale de coisas boas. Eu gosto muito de todos vocês, mas eu gosto de meninos educados, com bom comportamento. Vocês têm que me respeitar e respeitar os colegas, senão eu fico triste e fico xingando vocês toda hora, eu não gosto disso. Eu coloquei essa música pra vocês ouvirem e descansarem. Vocês já foram à aula hoje de manhã e ainda tem mais dois horários depois desse, então aproveitem para descansar, relaxar”.*

Os alunos permaneceram quietos, enquanto a educadora em sua mesa fazia as marcações de presença em silêncio, ao invés de fazer chamada em voz alta. Acredito que tenha feito dessa forma para não agitar a turma, que parecia realmente descansar.

Educadora: *“Wesley, você tem umas músicas boas de RAP lá na sua casa?”*

Aluno: *“Tenho, cê quê que eu trago?”*

Educadora: *“Quero”.*

Sabendo que Wesley pratica capoeira e que gosta muito dessa atividade, sugeri à educadora:

Pesquisadora: *“B., existem umas músicas lindas que são cantadas nas rodas de capoeira. Talvez alguma delas possa ser adaptada pro coral”.*

Educadora: *“Você tem, Wesley, música de capoeira pra gente trabalhar aqui na sala com a turma?”*

Aluno: *“Meu tio tem um C.D. e uma fita lá. Eu vou trazer pra você”.*

Dizendo isso, o aluno saiu gingando e cantando pela sala visivelmente satisfeito.

Educadora: *“No dia que você trazer, vai ser você que vai dar a aula, viu? Até eu vou querer aprender uns golpes, umas gingadinhos”. [As crianças riem]. “Podem guardar os materiais e fazer uma fila aqui na porta. Quem usou algum material daqui da sala pode me entregar na saída”.*

As crianças fazem duas filas no corredor e aguardam a educadora terminar de arrumar e trancar a sala. Já em frente às filas, a educadora conduz os alunos até o refeitório, onde irão lanchar juntamente com as duas outras turmas do Projeto. Neste local, as crianças ficam sob a responsabilidade das cantineiras. Após lancharem elas são liberadas para o recreio, que tem duração de 15 minutos.

### **3º horário: PARA CASA**

#### **Duração: 1 hora e 10 minutos**

Na sala reservada para a realização do “para casa” as carteiras ficam organizadas em círculos, formando grupos que dividem os alunos de acordo com o ano escolar que estão cursando. As mesas têm o tampo em forma de trapézio, o que facilita a arrumação dos grupos em círculo. Existem dois murais decorados com bonecos e bonecas de pano de vários tipos: altos, baixos, loiros, morenos e negros com os cabelos trançados, reproduzindo os penteados de muitas meninas. Entre os bonecos está a frase “*Aqui a gente aprende brincando!*”, em letras grandes e coloridas. Há ainda dois armários de metal pintados caprichosamente com figuras de crianças estilizadas.

Concomitante à oficina de *Para Casa*, acontece neste dia da semana a oficina de *Balé*, para uma parte dos alunos dessa turma. Como já conhecem a grade de horários, as crianças que participarão do balé neste horário deixam seus materiais escolares nas carteiras e dirigem-se para a saída da sala. A educadora, percebendo a movimentação, diz sem tirar os olhos do papel: “*Enquanto eu não fizer chamada ninguém sai pro balé*”. As crianças voltam a seus lugares resmungando. De sua mesa, a educadora faz a chamada enquanto a maioria dos alunos organiza-se nos grupos, iniciando sozinhos a realização dos deveres. Outros continuam dispersos até a educadora repreende:

Educadora: “*Oi, gente! Eu não sei se vocês perceberam mas a aula já começou. Depois não dá tempo de fazer tudo e a professora de vocês [ela está se referindo à professora do ensino regular] vai achar ruim comigo*”.

À medida que a educadora fala os nomes, as crianças que irão para a oficina de *Balé* saem da sala. São no total 10 crianças (6 meninas e 4 meninos), permanecendo na sala 16 alunos, agrupados em três círculos. Por saber que esta educadora tende a concentrar sua atenção nos grupos formados por crianças mais novas, dirijo-me ao círculo das mais velhas, com idade de 10 e 11 anos.

Uma aluna da turma que havia estado nesta sala no horário anterior pergunta à educadora, da porta da sala, se alguém encontrou um chinelo. Esta então pára de fazer a chamada para atender à aluna, pedindo que todos procurem pela sala até que o chinelo seja achado. Encontrado o chinelo e terminada a chamada, a educadora posiciona-se em frente ao quadro negro, observando as crianças.

Educadora: “*A turma vai querer ajuda? Quem precisa de ajuda?* [Os alunos não respondem. Depois de alguns minutos, três alunos dizem não ter ‘para casa’ hoje]. *Não me enrola, não, que eu sei muito bem quem tem e quem não tem coisa pra fazer*”.

Quem não tem “para casa” pode conversar em voz baixa, brincar, ler um livro ou uma revista em quadrinhos, desde que não atrapalhe os outros e não saia de sua carteira. A educadora circula pela sala, parando em cada grupo para saber quais são as atividades a serem feitas. Geralmente dá orientações individuais em voz baixa:

Educadora: “*2 x 2, filhinha, não é possível que você não sabe isso! Vai pensando aí que depois eu volto*”.

A educadora somente aumenta o tom de voz para advertir a turma com relação ao que considera mau comportamento. Mas, de modo geral, a turma fica bastante concentrada na realização dos exercícios, o que não impede as conversas paralelas constantemente repreendidas pela educadora. Dirigindo-se a uma aluna que lhe pareceu estar conversando demasiadamente:

Educadora: “*Eu vou ter que te convidar a sair da sala, Sharon, ou você vai colaborar?*” [A aluna não responde e fica quieta].

Duas crianças de 9 anos estavam apresentando muitas dúvidas ortográficas, então a educadora escreve as palavras no quadro negro para que copiem, sendo este um procedimento bastante freqüente. Sempre que percebe que há dúvidas coletivas, ou que um grupo de alunos está cometendo os mesmos erros, ela dá explicações utilizando o quadro negro. Percebendo o modo como um aluno de 8 anos segurava o lápis, a educadora comentou em voz alta:

Educadora: “*Nossa, menino, pega mais de leve no lápis. Isso não é picareta não, nem martelo*”. [As crianças riem].

Um menino do grupo que eu estava fazendo parte perguntou-me se poderia terminar sua tarefa em casa. Aconselhei-o a consultar a educadora:

Aluno: “*Fessora, esse negócio de caçar palavra na revista eu vou caçar lá em casa, tá?*”

Educadora: “*Caçar?! Você tá armado, meu filho?*” [Responde em tom de brincadeira. As crianças riem].

Educadora: “*Não senhor, pode terminar agora. Esse horário é pra fazer dever, não é pra brincar, não. Deixa para brincar depois. É melhor fazer agora do que em casa*”.

O aluno sussurra a frase “*Ai que saco!*” e levanta-se para pegar uma revista num armário da sala. Uma aluna desse grupo, sem tirar os olhos do caderno, me diz:

Aluna 1: “*Nó, Renata, ontem eu passei a maior vergonha, sabia?*”

Pesquisadora: “*Por quê?*”

Aluna 1: “*Minha mãe saiu me puxando pelos cabelos só porque eu estava jogando queimada com os meninos na rua*”. [Todas as crianças do grupo riem].

A educadora olha seriamente em nossa direção, todos se calam. Logo uma outra menina inicia um novo assunto.

Aluna 2: “*Ah, não! Eu não acredito. Eu não tenho caderno pra fazer ‘para casa’*”.

Aluna 3: “*Você não trouxe outro, não? Você não viu que tava acabando, não?*”

Aluna 2: “*Mas não tava acabando, tava cheio. Aí meu pai pega e fuma ele todo. Aquele bêbado*”.

Pesquisadora: “*Como assim ‘fuma ele todo’?*”

Aluna 2: “*Fuma, Renata. Ele tira as folhas e enrola pra fumar, entendeu?*” [Responde-me a menina com certa impaciência].

Aluna 4: “*Você não gosta do seu pai, não?*”

Aluna 2: “*Eu não, ele não me dá nada, só me bate, me xinga, pra que eu vou gostar?!*”

Novamente a educadora nos repreende com o olhar e diz:

Educadora: “*Que ‘tititi’ é esse aí, heim?*”

Aluna 2: “*Calma, fessora*”.

Educadora: “*Calma nada! A aula já está acabando e aposto que nem abrir o caderno você abriu. Os três grupos que eu estava ajudando já terminaram tudo. Deixa eu ver o que está acontecendo aqui*” [dirigindo a fala ao grupo em que estou presente].

Todos se calam outra vez. A educadora aproxima-se de um aluno de 8 anos que estava copiando um texto de seu livro didático. Vendo que ele cometia vários erros, a educadora acompanhou-o na realização dessa tarefa até o final do horário. As crianças solicitam a intervenção da educadora apenas na realização de alguns exercícios mais complexos. Por estarem reunidos em grupos, muitos alunos (sobretudo os mais velhos) preferem resolver suas dúvidas com os próprios colegas ao invés de solicitar a ajuda da educadora. Um novo assunto surge no grupo em que estou, agora iniciado por um menino:

Aluno A: “*Renata, não deixa esse mosquito pousar na senhora não porque hoje tem um morto lá em cima. Aí o mosquito pica ele e pica a gente*”.

Pesquisadora: “*Como você sabe que tem um morto lá? Você viu?*”

Aluno A: “*Eu vi, tá lá na rua. Ele morreu feio demais. Tá com um buraco desse tamanho na cabeça [Diz, sugerindo o tamanho do ferimento com as mãos]. O cara subiu com uma faca e uma escopeta de três canos pra matar ele*”.

Aluna 1: “*Ai mentiroso! Isso não existe não, seu burro*”. [As crianças riem, inclusive o menino que está contando a história].

Aluno A: “*Ah, sei lá. Só sei que foi feio demais!*” [Mais risos].

A educadora que estava auxiliando um aluno no círculo ao lado, ao ouvir a conversa, pergunta:

Educadora: “*Que história é essa aí, Wagner?*”

Aluno A: “*O cara que morreu lá no [Morro do] Papagaio, fessora. Eu vi o homem que matou ele subir com as armas*”.

Aluna 2: “*Eu nunca vi uma arma, você já viu, fessora?*”

Educadora: “*Eu não, nem quero ver*”.

Aluno B: “*Eu já vi foi um monte. Lá na casa do T. tem pistola, tem ‘38’, tem Uzi<sup>1</sup> ...*”

Aluno C: “*Ai, pára de inventar! Você fala demais, é mentiroso pra caralho!*”

Educadora: “*Quem é esse T., meu Deus?*”

Aluno A: “*É primo dele, só que agora ele tá preso*”.

Aluno B: “*Mas as armas tão lá ainda com os irmãos dele. O cara é doido demais!*”

Aluno A: “*É, num mexe com os primos dele, não, que é fria*”.

Aluno D: “*É doidim, dá boeira na frente deles pro cê vê*”.

Educadora: “*Tá bom, gente, depois eu vou querer saber mais sobre esse caso, mas agora vamos terminar de fazer o ‘para casa’. Acabou o papo*”.

Aluno D: “*Mas é verdade, fessora*”.

Educadora: “*Depois, Mateus, agora chega. Eu não vou chamar a atenção de vocês de novo*”.

O aluno cala-se e retoma os exercícios. Na medida em que vão terminando as tarefas, os alunos levam os cadernos para educadora ver. Se estiver tudo completo e certo, são liberados para ler em voz baixa ou conversar e brincar de modo discreto, para não atrapalhar os colegas. Se não estiver, voltam a seus lugares para refazer os exercícios. Terminado o horário, a educadora responsável pela próxima oficina organiza uma fila no corredor para conduzir as crianças até o “Laboratório de Informática”.

#### **4º horário: INFORMÁTICA**

##### **Duração: 1 hora e 5 minutos**

Neste horário, a outra parte das crianças (as 16 que ficaram na oficina de *Para Casa*) terá aula de balé. Diferentemente da outra educadora, esta não exige que crianças respondam a chamada antes de dirigirem-se para a sala de dança. Assim, esta educadora (que é a mesma que ministra a oficina de *Artes*) conduz os 10 alunos restantes, em fila,

---

<sup>1</sup> Submetralhadora de origem israelense. No Brasil, tornou-se uma das armas mais cobiçadas por criminosos por ser compacta, leve e ter alto poder de fogo. Informações obtidas no site [www.headshots.com.br](http://www.headshots.com.br).

até o “Laboratório de Informática”, localizado no prédio onde funciona o ensino regular. No caminho, alguns alunos param para beber água ou observar os murais caprichosamente decorados no *hall* da escola. Outros brincam e brigam entre si, enquanto a educadora segue conversando com os primeiros alunos da fila. As turmas do Projeto dificilmente encontram algum aluno do ensino regular pelo caminho, pois os horários de término das oficinas nunca coincidem com os intervalos das aulas regulares. Ou seja, quando o “Projeto” está no corredor, pátio ou refeitório, a “escola” está em sala de aula, e vice-versa.

Chegando ao laboratório, cada criança ocupa uma cadeira em frente a um computador e liga as máquinas, sem esperar qualquer tipo de orientação por parte da educadora. O grupo está visivelmente satisfeito por ter a chance de utilizar individualmente o equipamento, o que não é possível quando a turma está completa (o laboratório possui 12 computadores para uso dos alunos e 1 para uso do professor).

Educadora: *“Hoje nós vamos treinar digitação. Eu vou ensinar a abrir o Word, digitar e salvar, está bem?”*

Aluno: *“Ah, não, professora, deixa a gente jogar joguinho”.*

Educadora: *“Uai, gente, não dá, não. A gente tem que avançar. Se a gente ficar só no joguinho, vocês não vão aprender nada de informática”.*

Aluna: *“Eu já enjoiei de joguinho. Ano passado era só joguinho, joguinho, ah nem...!”*

Educadora: *“Era porque vocês eram muito novinhos. Não dava pra ensinar muita coisa. A gente tem que começar do básico, depois vai avançando. Eu vou passar no quadro um poema pra vocês irem copiando aí, digitando. Enquanto eu passo, quem já sabe pode abrir o Word, quem não sabe, o Tiago vai ajudar. Você me ajuda, Tiago? Vai ensinando pra eles enquanto eu escrevo”.*

O referido aluno, demonstrando ter ficado feliz por ser solicitado pela educadora, imediatamente encaminha-se para auxiliar os colegas. Mas, ao invés de ensinar, Tiago realiza a tarefa para todos que parecem não se incomodar com isso. A educadora pega sobre a mesa um livro de poesias intitulado “Meus primeiros versos”, do qual pretende escolher um texto para os alunos digitarem. Este livro faz parte da coleção “Meus primeiros livros” da editora Nova Fronteira, que foi doada à escola pelo governo federal. Uma aluna, observando o livro na mão da educadora, diz:

Aluna 1: *“Fessora, não passa desse livro, não. A gente já fez ele na aula”.* [A menina está se referindo às aulas do ensino regular].

Aluna 2: *“A minha professora [do ensino regular] já fez a gente copiar esse livro quase todo uma vez”.*

Outros alunos reiteram as afirmações, declarando que também já fizeram exercícios baseados nos poemas do livro.

Educadora: *“Mas será que vocês já conhecem todos os poemas? Tem tantos, gente!”*

Aluna 1: *“Fessora, eu tenho um livrinho bonitinho aqui que também é de poesia, quer ver? Tá na minha mochila”.*

Educadora: *“Pega lá pra eu ver.”*

Trata-se de um pequeno livro de texto rimado, composto por 10 estrofes de 4 versos cada, cujo título é “Reginaldo, o pintinho curioso”. A educadora folheia o livro e responde à aluna.

Educadora: *“Que bonitinho, Juliana! Vou passar esse mesmo porque ele é pequenininho aí dá tempo de todo mundo copiar. Ele é seu?”*

Aluna 1: *“É, foi minha madrinha que me deu. Tem outro também”.*

Educadora: *“Que bom, heim! Outro dia você traz mais pra gente ver”.*

Aluna 2: *“Eu também tenho, fessora. Depois eu vou trazer”.*

Todos os alunos começaram a dizer ao mesmo tempo os livros que possuem, fazendo uma algazarra. A educadora, permanecendo de costas, copiando o texto no quadro, repreende a turma.

Educadora: *“Ah não, gente! Acabou a conversa, senão vocês não vão terminar nunca. Quando a boca trabalha demais, a mão trabalha de menos”.* [As crianças riem alto].

A educadora os repreende de novo, agora gritando.

Educadora: *Acabou a conversa, gente!* [Todos se calam e passam a digitar o texto em silêncio].

Ao terminar de escrever no quadro, a educadora senta-se à sua mesa e começa a orientar a turma que permanece silenciosa.

Educadora: *“Ô gente, quando estiver digitando prestem muita atenção como é que escreve as palavras, viu? Porque aqui é aula de computação, mas também é pra aprender português. É como se fosse uma cópia mesmo, só que é no computador”.*

Aluno 1: *“Pode beber água?”*

Educadora: *“Quando você terminar, pode. Só vai sair pra beber água e ir ao banheiro quem terminar tudo e me chamar pra conferir e ensinar a salvar o que vocês fizeram, tá? Vocês podem escolher a letra que vão usar, o tamanho que vão querer... Mas não escrevam muito pequeno, não, senão ninguém consegue ler depois. Também não façam com aquelas letras estranhas, não, que fica feio. Faz mais normal, mais comum, tipo tamanho 14 de arial, de comic, verdana... fica mais bonito. Eu acho, né, eu prefiro! Mas vocês é que sabem. Cada um faz seu trabalho”.*

Aluno 2: *“Que dia que a gente vai mexer na internet?”*

Educadora: *“Ih, menino, você não sabe mexer nem no Word, vai querer mexer na internet. Calma, uma coisa de cada vez, a gente chega lá”.*

Aluno 2: *“Eu já sei mexer na internet, fessora. Eu mexo lá na igreja direto”.*

Educadora: *“Que ótimo. Mas o problema é que seus colegas não sabem. Tem que começar do básico, senão vocês não pegam. Tem que ir devagarinho.”*

Mais quatro crianças afirmaram igualmente saberem utilizar a internet e outros programas de computador, o que pareceu surpreender a educadora que, acariciando os cabelos de uma aluna, exclamou:

Educadora: *“Eu fico admirada às vezes com as coisas que vocês me contam. Cada dia é uma surpresa. Vocês falam coisas que eu nem podia imaginar. Mas agora vamos fazer silêncio, senão não dá tempo de terminar”.*

A turma volta a ficar quieta, conversando em voz baixa até o término do horário da oficina.



Essa descrição de um dia emblemático do Projeto Reinventando a Escola possibilita a identificação de uma série de aspectos do processo de socialização que ali se dá, sendo que alguns desses aspectos encontram-se bastante explícitos nas falas e ações do sujeitos, enquanto outros, mais “invisíveis”, precisam ser revelados. Logo, o pressuposto da análise dos dados empíricos é ter-se em mente que os processos de socialização que ocorrem no Projeto – bem como os que ocorrem no ensino regular e em outras instâncias sociais de caráter educativo – são resultado da transmissão de conhecimentos (instrução), mas principalmente das práticas sociais e relações interpessoais ali estabelecidas. Para Enguita:

“... apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimento. O resto, a maior parte, é empregada em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão” (1989: 158).

É sobre este “algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução” que procuro refletir neste capítulo, através da análise de alguns elementos da relação social que se dá no contexto do Reinventando a Escola. A partir dos dados anteriormente apresentados, é possível identificar alguns aspectos de sua cotidianidade que caracterizam as relações ali estabelecidas, que por sua vez revelam o modelo de socialização no qual as ações socioeducativas inscrevem-se. Esta perspectiva de análise, ou seja, um olhar crítico sobre “os elementos mais invisíveis da situação de ensino” (Silva, 1992: 70), é fruto de um amplo movimento, ocorrido na Sociologia da Educação, de mudança dos objetos de pesquisa e das abordagens teóricas. Em cada época, transformações que ocorrem no âmbito social, político e educacional impõem aos pesquisadores novas questões que tornam necessário repensar as relações escola e sociedade. Assim, gradativamente, outras referências, perspectivas de análise e metodologias vão sendo incorporadas à produção das investigações neste campo.

Abandonando-se definitivamente os grandes estudos estatísticos (levantamentos de dados demográficos e socioeconômicos), realizados principalmente na década de 1960, estudos da Sociologia da Educação passam a criticar fortemente a abordagem funcionalista dominante no campo. Buscava-se enfatizar como as variáveis sociais e culturais poderiam interferir no sucesso do aluno; em outras palavras, buscava-se compreender como as diferenças existentes entre os estudantes eram transformadas em desigualdades no interior das escolas. De acordo com Pierre Dandurand e Émile Ollivier (1991: 135), no final da década de 1970, desenvolvem-se na Sociologia da Educação críticas tanto externas quanto internas à abordagem marxista que desde o final dos anos de 1960 exercia grande influência nas investigações nessa área, dominando boa parte das discussões e debates educacionais. Cresce, a partir daí, o interesse por estudos que visam resgatar os sujeitos, fazendo surgir uma sociologia das organizações escolares e uma sociologia da sala de aula. Assim, progressivamente, as macro-análises cedem espaço para novas abordagens, agora centradas nos aspectos internos da vida escolar. Dandurand e Ollivier analisam essa transformação como sendo o

“deslocamento [...] do estruturalismo em direção a uma abordagem compreensiva, hermenêutica, que refocaliza a atenção sobre o agente-sujeito: passagem do estudo das grandes determinações estruturais a um interesse renovado pelas identidades culturais ou, mais amplamente, passagem da estrutura à cultura” (1991: 135).

Nesse contexto, investigações de caráter qualitativo são realizadas com base em focalizações microsociais, passando a ter uma orientação mais etnográfica, ancorada no interacionismo simbólico e na etnometodologia. Interessados em detectar e compreender o caráter socialmente construído das formas de conhecimento e do que se passa no interior das instituições de ensino, pesquisadores focam seus estudos nas experiências cotidianas, nas interações face-a-face, nas práticas pedagógicas, valores, rituais e estruturas dos processos escolares.

É tomando as relações e práticas pedagógicas como invenções e construções sociais, isto é, como ações não naturais ou neutras, que podemos percebê-las como “instrumentos” arbitrários capazes de normatizar, excluir, ordenar, classificar e instituir certos tipos de relações sociais. E é nesta perspectiva que pretendo discutir os vários aspectos do cotidiano do Reinventando a Escola enunciados anteriormente na descrição de “um dia típico” desta proposta socioeducativa. Compreendendo que *conhecer* uma determinada experiência implica abordá-la como um conjunto complexo de relações e práticas, as múltiplas dimensões que fazem desta uma realidade variável e mutante foram consideradas em todas as faces desta pesquisa. Entretanto, optei por organizar a apresentação da análise da forma que segue.

Primeiramente, procuro refletir de modo mais detalhado sobre algo que despertou muito minha atenção durante todo o período em que estive em campo e que, conseqüentemente, aparece refletido na descrição dos dados empíricos: a grande preocupação das profissionais que atuam no Projeto com a manutenção da *ordem*. Acredito que um maior destaque dado aqui, para fins de análise, à apresentação de diferentes elementos e dispositivos presentes naquele contexto, os quais convergem para essa “grande preocupação”, torna possível uma melhor identificação do modelo de socialização ali predominante.

Após uma apreciação crítica de alguns dispositivos, transgressões, estratégias e da forma de socialização predominante no Reinventando a Escola, abordo outras nuances de seu cotidiano, por também considerá-las imprescindíveis para que as ações ali empreendidas sejam pensadas em seu contexto mais amplo. Longe de representar um sistema ideológico constante e coerente, o cotidiano dos espaços educativos reúne, conserva e reordena ações e noções diversas, expressas pelos diferentes atores dos processos. Ao final deste subcapítulo, proponho questões que permitem refletir sobre as prováveis implicações existentes entre modos de ver e modos de socializar.

### **3.1.1- “O mau do aluno é não ouvir o professor”: ordem e autoridade no Projeto**

Uma primeira leitura, ainda que rápida, das informações coletadas em campo revela que o aspecto mais marcante do tipo de interação social ali vivido é a forte insistência na manutenção da ordem. A ordenação e o controle sobre as ações e falas das crianças tornam-se especialmente marcantes no relato apresentado, justamente por se tratar de uma descrição do cotidiano em um projeto social. É a descrição de experiências vivenciadas em oficinas socioeducativas, e não em salas de aula do ensino regular, onde talvez a presença de tais posturas não causasse tanto estranhamento. Mas, de modo geral, o trabalho realizado com crianças (especialmente o trabalho educativo) parece pressupor e até mesmo exigir a presença de pelo menos algum grau de controle e ordem, sobretudo se as crianças em questão forem pobres, moradoras de vilas ou favelas. A infância, compreendida como fase de desenvolvimento, necessitaria de orientação constante para que possa ter uma formação adequada. Entretanto, esse modo específico de lidar com a infância e com os processos de ensino e aprendizagem – modo essencialmente forjado no interior das instituições escolares – nem sempre existiu e não é universal.

Faz-se assim necessário lembrar a condição de construto social e histórico do modo escolar de socialização, pois há uma tendência em se considerar a organização sistemática dos espaços ou o controle do tempo

como dimensões naturais e simplesmente inevitáveis do processo educativo. Torna-se, portanto, necessário “estranhar” a escola e seu modo específico de socialização, que se fazem hoje onipresentes em nossas sociedades. Por isso, retomo aqui alguns aspectos dessa historicidade da cultura da ordem e da produção social da escola, procurando evidenciar que sua configuração atual não se deu ao acaso, e sim para responder a interesses e ideologias dos discursos pedagógicos e políticos de determinada época. Elsie Rockwell afirma que as análises atuais da cotidianidade escolar devem ser feitas a partir da história social dessa instituição, pois “a história não se restringe ao passado, ela é a substância própria com que se constitui o presente, e a fonte de idéias e forças para traçar caminhos futuros” (2000: 23) (*Tradução minha*). Assim como ocorre no sistema oficial de ensino, podemos identificar também no *Reinventando a Escola* algumas “marcas” da história social escolar. Desta forma, tendo em mente o que foi dito no segundo capítulo a respeito da intenção dos profissionais do Projeto de “reinventar a escola”, pode-se iniciar a reflexão sobre o tema refazendo aqui a seguinte pergunta proposta por Gimeno Sacristán:

“De onde vem a cultura da ordem disciplinar nas escolas que, com frequência, parece adquirir um valor autônomo não reivindicado – em muitos casos compatível – pelas finalidades atuais do ensino?” (2005: 133).

Nos primeiros anos do século XX, no momento em que se instituía um novo regime de governo no Brasil, uma importante reforma, no que hoje chamamos de sistema brasileiro de ensino, introduziu na vida social uma forma bastante peculiar de organização escolar. Dentro do ideal republicano de “modernização” do país, a escolarização passou a ser vista como o meio privilegiado de divulgação para a sociedade em geral, e sobretudo para as crianças, de um determinado modo de vida consonante com esse ideal. Portanto, era urgente romper com a precariedade das escolas isoladas e construir uma escola “moderna”, meticulosamente pensada dentro dos padrões da racionalidade e eficiência, muito em voga no momento devido à influência

do pensamento positivista. De acordo com Faria Filho, a qualidade das escolas isoladas existentes até então, era baixíssima:

“o sistema de instrução estava desorganizado; professores eram considerados, em sua grande maioria, incompetentes, desleais para com o governo – pois fraudavam os livros de registros [...], além da inexistência de um sistema de inspeção e fiscalização contínua sobre o professorado e as péssimas condições em que trabalhavam: locais e materiais inadequados, baixos salários, dentre muitos outros” (2000: 27-28).

O processo de universalização do ensino primário, iniciado no período republicano, demandava a elaboração de todo um aparato material e pedagógico que o viabilizasse. Devido à ampliação do número de crianças atendidas e à complexificação de suas tarefas, o ambiente escolar passou por um processo de racionalização que atingiu desde a arquitetura até a alimentação, do material didático à postura corporal de alunos e professores. À nova configuração do contexto escolar impôs-se uma necessidade bastante específica de organização e ordenação espacial, temporal e de formação dos sujeitos. Em outras palavras, impôs-se a necessidade de construção de uma nova *cultura escolar*: lógica peculiar de atuação que marcou definitivamente o distanciamento dessa instituição de outras instâncias sociais.

A nova configuração da escola pode ser compreendida como o resultado da confluência de saberes e discursos procedentes de vários campos, não só do pedagógico, mas também do jurídico, religioso e, especialmente do médico. Através dos mais variados dispositivos, os médicos-higienistas buscaram ordenar e disciplinar toda a vida social urbana, “receitando” formas mais “civilizadas” de organização dos ambientes de trabalho, das redes de esgoto e distribuição de água, das vias públicas e também, é claro, das escolas. No campo da educação

“... esse discurso da ordem se traduz em um conjunto de prescrições que se voltam para o edifício escolar, o espaço da sala de aula, o mobiliário, os materiais de ensino, o emprego do tempo, os métodos e processos de ensino, os trabalhos escolares, destacadamente a leitura, a escrita e os exercícios físicos. Prescrições que podem ser entendidas

como intento de modernização, por meio da conformação da escola às leis da ciência” (Rocha, 2000:64).

Pensava-se que a nova cultura escolar, produzida “cientificamente”, inculcava nas crianças valores e hábitos pertinentes ao projeto republicano de formação dos cidadãos, baseado nos padrões da elite cultural, política e econômica brasileira (Faria Filho, 1997:102). Se o cenário político e econômico passava por mudanças, era preciso então que a escola preparasse o novo homem, “o homem moderno”, para integrar-se à nova sociedade. Logo, a escola foi modificada para que pudesse modificar os indivíduos.

Cabe lembrar que a “construção da escola moderna”, obviamente, não aconteceu apenas em nosso país. Por isso, faz-se necessário ampliar um pouco o panorama histórico, para compreendermos alguns aspectos que contribuíram de maneira decisiva para a organização dessa nova escola em todo o Ocidente. É possível identificar nessa “nova escola” e na escola que temos hoje, vários aspectos que as aproximam da forma de ordenação e disciplinamento de outras épocas, originária de diferentes instâncias e instituições sociais anteriores à constituição da escola republicana. Isto porque há no interior da cultura escolar “elementos de longa duração” (Rockwell, 1999), ou seja, elementos que permanecem e se tornam recorrentes na história da educação e da escola. Sendo assim, buscando responder à pergunta citada anteriormente a respeito da origem da “cultura da ordem”, Sacristán evidencia determinados elementos recorrentes ao enumerar “experiências relevantes” que certamente influenciaram a configuração do modelo escolar de socialização em várias partes do mundo.

Dos exércitos, por exemplo, o autor destaca que a escola herdou a forma hierarquizada de relação interpessoal, a obediência à autoridade, a formação de filas, o controle dos movimentos corporais e o uso de uniformes visando dar uma identidade única ao grupo e anulando qualquer traço subjetivo. Dos conventos e seminários, veio a institucionalização temporal e espacial, ou seja, a regulação sistemática de todas as ações e pensamentos dos indivíduos para que se voltassem exclusivamente para a instrução e formação integral. Os internatos, herdeiros dessa tradição, igualmente isolaram

o educando da vida social e familiar, a fim de formar (ou formatar) sua moral, seu corpo e sua cultura. Segundo Sacristán, também foi nos internatos que se desenvolveu

“uma das tecnologias mais eficientes para a vigilância e o controle dos indivíduos, toda uma cultura disciplinadora muito apurada, formada por um repertório de normas e sistemas de prêmios e castigos, para conseguir o domínio mental, da conduta e da vontade” (Sacristán, 2005: 135).

A organização metódica e disciplinar de todas as etapas e dimensões da aprendizagem e a regulamentação do funcionamento das instituições de ensino são legados das escolas protestantes e dos colégios da Companhia de Jesus. Atribui-se aos calvinistas a introdução no campo educativo de expressões como *currículo*, *aula* e *método* (Hamilton apud Sacristan, 2005:166), e aos jesuítas o detalhamento e o rigor das orientações pedagógicas que definiam desde os conteúdos das disciplinas até o tempo de duração da leitura de um texto.

Em uma outra perspectiva de análise, a “cultura da ordem disciplinar”, que ainda hoje predomina nas escolas, pode ser abordada a partir do entendimento da escolarização como uma preparação para o trabalho. Enguita, em sua importante obra sobre o tema, afirma a “conexão entre as relações sociais da educação e as relações sociais de produção capitalista” (1989:163). Fazendo referência a várias pesquisas sociológicas, o autor distingue como principal propósito da escola a preparação dos indivíduos para a inserção não conflitiva no mundo do trabalho. Através da experiência social vivenciada na escola, principalmente ao longo dos diferentes níveis de escolarização, aprenderia-se as regras de “bom comportamento” apropriadas para o desempenho das funções reservadas a cada um, de acordo com a posição que pode vir a ocupar na divisão social do trabalho. Essa “preparação” daria-se não apenas em termos cognitivos, mas também moldaria comportamentos, corpos e a forma dos indivíduos interagirem com seus pares e “superiores”. Estudos pertencentes à “teoria da correspondência”, dentre os quais Enguita destaca as formulações de Philip W. Jackson, afirmam que a “conexão” entre escola e esfera produtiva deve-se à similaridade de suas formas de organização e

controle sobre os indivíduos. Neste isomorfismo destacam-se: o não controle por parte do aluno sobre seu processo educativo; a obediência às formas hierarquizadas e autoritárias de relação; a ocupação e distribuição sistemática dos espaços e tempos; as recompensas e punições; a submissão à avaliação alheia; a pontualidade e, acima de todos esses aspectos, destaca-se como principal característica comum entre a escola e o mundo do trabalho a insistência na manutenção da ordem.

Todas as instâncias e instituições sociais acima mencionadas deixaram, de alguma forma, marcas profundas na formatação do modo escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, sendo que o preceito da ordem e a obediência à autoridade são, sem dúvida nenhuma, as marcas preponderantes. Por este motivo, a referência feita aqui a algumas “experiências relevantes” para a construção da cultura escolar que conhecemos hoje torna-se fundamental para a compreensão da forma de atuação do Reinventando a Escola. Nele, a ordenação das crianças, dos materiais, dos espaços e do tempo é tomada rotineiramente como uma necessidade pedagógica, como condição imprescindível para que algo possa ser ensinado e, principalmente, aprendido nas oficinas socioeducativas. E o apreço pela ordem e pelo controle aparece cotidianamente em gestos corriqueiros do educador, como permanecer “de pé em frente à mesa, aguardando a organização das crianças para então iniciar a aula” ou através de comandos do tipo “*Podem começar*”, embora também se manifeste de maneira mais contundente. Portanto, se a manutenção da ordem é fator preponderante na forma de organização do Projeto, faz-se necessária uma análise dos principais dispositivos de ordenação e controle da vida cotidiana presentes em seu interior.

### **“Deixa eu ver o que está acontecendo aqui”: dispositivos de ordenação e controle**

Procurando estruturar todas as experiências vividas pelas crianças durante o período em que permanecem no Projeto, através do uso da

autoridade dada a elas, as educadoras direcionam a forma de realização das atividades, como se nota no trecho emblemático, que repito aqui:

“... Vocês podem escolher a letra que vão usar, o tamanho que vão querer... Mas não escrevam muito pequeno, não, senão ninguém consegue ler depois, também não façam com aquelas letras estranhas, não, que fica feio. Faz mais normal, mais comum, tipo tamanho 14 de arial, de comic, verdana... fica mais bonito. Eu acho, né, eu prefiro. Mas vocês é que sabem. Cada um faz seu trabalho”.

Elas também tentam imprimir um certo ritmo de trabalho às turmas:

“Educadora: Quem começa comigo termina comigo. Copiem logo porque eu vou olhar os cadernos e quem não tiver feito vai ficar no recreio pra terminar”.

Educadora: [...] Só vai sair pra beber água e ir ao banheiro quem terminar tudo e me chamar pra conferir e ensinar a salvar o que vocês fizeram, tá?”

As educadoras tentam ainda controlar os deslocamentos das crianças pelo espaço escolar:

“Do bebedouro vocês vêm direto para fila que já está na hora de subir para sala da B. [professora responsável pela Oficina de Reforço Escolar]”.

As filas, por exemplo, podem ser apontadas como “mecanismos símbolo” da tendência dos educadores (mesmo não atuando no ensino regular) em assumir uma postura de autoridade frente aos alunos. A opção por utilizar a fila no Projeto (tanto para o deslocamento das crianças entre os espaços da escola, quanto na organização das carteiras nas salas de algumas oficinas) deve-se, provavelmente, ao fato de que ela cumpre um papel de imposição de uma postura ordeira aos alunos, de mais fácil controle, o que é considerado necessário à ordem escolar (Faria Filho, 2001:63).

Além das filas, as educadoras valem-se de muitos outros “recursos pedagógicos”, para tentar garantir a ordem e o bom andamento do trabalho. Dentre esses recursos a referência aos nomes da diretora e da supervisora escolar merece nossa atenção. Isto acontece sempre que as educadoras sentem que apenas sua própria autoridade não será suficiente para evitar ou

eliminar algum comportamento indesejado. Assim, recorre-se ao presumido poder superior das pessoas que ocupam níveis mais altos na hierarquia escolar. Este modelo hierárquico acaba refletindo-se na relação entre a educadora e as crianças, de tal forma que aquela será tida, invariavelmente, como superior a estas.

Outra categoria de mecanismos de indução de condutas bastante conhecida e utilizada no universo escolar, que também pode ser identificada no Projeto, distingue-se em dois tipos: as recompensas e as punições. As crianças que cumprem todas as tarefas de maneira correta e obedecem às normas, ou seja, aquelas que apresentam o comportamento considerado pelas educadoras como “bom”, são recompensadas com palmas, elogios, concessões para beber água e ir ao banheiro no horário da oficina, bem como o “privilégio” de poder auxiliar as educadoras. Já as que apresentam “mau” comportamento, isto é, não realizam as tarefas e desobedecem as normas, são ameaçadas ou efetivamente penalizadas com advertências verbais, “ocorrências”, expulsão da sala e castigos, como fazer cópias de textos ou a privação do horário de recreio. Esses dois tipos de mecanismos (recompensa e castigo) que, como vimos, têm origem no mundo do trabalho e nos internatos, diferenciam-se pelos “elementos” que os compõem, porém são cotidianamente utilizados com o intuito de atingir um mesmo fim: produzir manifestações de subjetividades adequadas.

Reforçando ou censurando determinadas atitudes e idéias, as profissionais do Reinventando a Escola paulatinamente comunicam às crianças o desejo de que incorporem alguns aspectos do comportamento social, que julgam ser indispensáveis para sua formação. Conforme aparece de modo bastante claro no texto da proposta pedagógica e mais difusamente em outros documentos oficiais, essa incorporação seria necessária para que o aluno se torne “portador de valores e atitudes fundamentais para viver e trabalhar com dignidade, atuar de maneira efetiva e positiva junto a sua comunidade” (Proposta Pedagógica, 1998:6). Sobre as crianças mais novas, por exemplo, incide uma grande preocupação relativa à formação de “bons hábitos.” Em observações realizadas no turno matutino, quando participam do Projeto os

alunos que cursam os primeiros anos do ensino fundamental, presenciei com bastante freqüência cenas como essa, registrada em meu caderno de campo:

As crianças entraram agitadamente na sala, desfazendo a fila que a professora havia organizado para conduzi-los até ali.

Educadora: “O que é isso, gente? É assim que a gente entra numa sala de aula? Podem voltar pra fila aqui na porta”.

As crianças levantam-se de suas carteiras e, resmungando muito, obedecem à ordem dada. Refeita a fila, a professora diz:

Educadora: “Agora vocês vão entrar educadamente, como crianças educadas que eu sei que vocês são”.

Silenciosa e vagarosamente, as crianças vão ocupando novamente seus lugares na sala.

Educadora: “Muito bem, meus queridos! Viu como vocês sabem se comportar? Assim a professora fica muito mais feliz. Olhem como a sala ficou mais bonita” (Caderno de campo, 19/04/2004).

A orientação sistemática da conduta das crianças não se limita à “sala de aula”, pelo contrário, estende-se por todos os ambientes da escola. Enquanto as crianças almoçam, por exemplo, uma educadora circula por todo o refeitório observando seus hábitos e condutas e, sempre que julga necessário, faz advertências com relação ao comportamento que elas estão apresentando. Com isso, a todo momento escuta-se no refeitório frases do tipo: “*Comam com a boquinha fechada*”; “*Virem pra frente, senão a comida vai acabar caindo na mesa*”; “*Não encham muito a boca*”; “*Podem comer devagar, o prato não vai sair correndo*”; entre outras semelhantes.

A gradação na dificuldade dos exercícios pode ser apontada também como uma importante estratégia de ordenação e controle da vida no interior das oficinas. Como já foi dito, as turmas do Projeto reúnem crianças de idades e anos escolares diferentes. Assim, com o intuito de tornar “mais eficiente” a aprendizagem, as educadoras organizam as atividades de modo a serem acessíveis aos diferentes sujeitos:

Educadora: “... Tem muita gente com dificuldade na divisão, aí eu vou explicar desde o comecinho. Desde o mais fácil até chegar no mais difícil, pra todo mundo sair daqui fera”.

Educadora: “... Tem que começar do básico, senão vocês não pegam. Tem que ir devagarinho”.

Educadora: "... vocês eram muito novinhos. Não dava pra ensinar muita coisa. A gente tem que começar do básico, depois vai avançando".

Compreendendo essa forma gradual de estruturação das atividades como um mecanismo de manutenção da ordem, faz-se importante identificar a concepção de educação que a fundamenta. As falas das educadoras revelam que as oficinas do Reinventando a Escola estão baseadas em noções acerca das teorias desenvolvimentistas e dos níveis etários de cognição. A utilização da *idade* como critério de organização das turmas e a forma como as oficinas são estruturadas (com seus espaços e tempos bastante delimitados) indicam a predominância no Projeto de uma concepção de educação que pressupõe a aprendizagem como sendo um processo:

- individual;
- que obedece a etapas e estágios de desenvolvimento;
- que deve sempre partir do mais fácil para "devagarinho" chegar ao mais difícil;
- no qual acontece "uma coisa de cada vez";
- no qual cada indivíduo realiza a sua atividade em seu lugar, por um tempo determinado, sem olhar o trabalho dos outros e sem deixar que os outros vejam o seu;
- de aquisição de habilidades específicas.

Em nome de uma presumida eficiência, esse modo de conceber o processo educativo estrutura de tal forma cada uma das etapas do ensino e da aprendizagem, que termina por homogeneizá-los, desconsiderando os ritmos, interesses e saberes prévios dos alunos. A maneira como é feita a seleção das crianças para a participação na oficina *Cozinha Experimental*, por exemplo, é uma ilustração significativa da desconsideração da experiência social e dos modos de vida das crianças, no planejamento das ações desenvolvidas no Projeto. Os participantes mais novos (crianças com idades de 6, 7 e 8 anos) não freqüentam as atividades desta oficina, por não terem "idade suficiente para isso". Em entrevista, uma das educadoras responsáveis pela *Cozinha*

*Experimental* explicitou a forma de organização da atividade e os motivos da seleção dos alunos:

“Geralmente, a gente pega pequenos grupos, porque não tem como levar muitos lá pra cima [a cozinha onde a oficina é realizada fica no segundo pavimento do prédio do ensino regular], e vai tentando fazer um rodízio desse grupo, nas turmas dos meninos maiores. A gente ainda não experimentou levar os meninos menorzinhos, porque eles ainda não dão conta” (K.R.M.N.,02/07/2004).

Ao longo do tempo de observação, pude constatar que os principais motivadores da exclusão das crianças mais novas eram realmente o receio de que fizessem “bagunça” e a certeza de que “não dariam conta” devido à idade. Portanto, não é o interesse pessoal que determina a participação, e sim a estruturação fixa da oficina e as noções de maturidade cognitiva. É interessante notar que não é levado em consideração o fato de que muitos desses alunos são os responsáveis, em suas residências, pela realização de várias tarefas domésticas, inclusive (e muito freqüentemente) a de cozinhar.

- “QUANDO A BOCA TRABALHA DEMAIS, A MÃO TRABALHA DE MENOS”:  
O CONTROLE DO TEMPO

A noção de controle, subjacente a toda ação empreendida no Projeto, fundamenta-se também na finalidade de se preencher de modo produtivo o tempo não-escolar das crianças. A existência de uma forte atenção dada às questões relativas ao *tempo* não acontece por acaso, mas sim pelo fato deste ser uma categoria fundamental no processo de formação dos seres humanos. Trata-se de uma construção sócio-histórica que permite a combinação e recombinação de diferentes lógicas na organização da vida cotidiana. Luciano Mendes de Faria Filho aborda os *tempos escolares* a partir de sua dimensão múltipla, pelo fato destes serem sempre

“*tempos* pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/série, horários, relógios, campainhas, deve ser entendida como movimento que tem, ou propõe, múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí,

dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar” (Faria Filho,2003: 85).

Deste modo, a ocupação intensiva de todo o período em que as crianças permanecem no Projeto torna-se uma grande preocupação das educadoras, tendo caráter tanto de conservação da ordem, quanto educativo. Isso pode ser comprovado em atitudes como as da educadora da oficina de *Reforço Escolar* que, percebendo o desinteresse das crianças pela atividade de matemática, tratou logo de substituí-la por uma de português, antes que os alunos se dispersassem mais, o que possivelmente provocaria uma certa desordem na sala. Concluída esta atividade, a educadora procurou controlar e ocupar o tempo até o início do próximo horário, com uma atividade “relaxante”, mas também educativa: ouvir músicas infantis, mas não “qualquer tipo de música” – como pagode, forró ou RAP que não “fale de coisas boas”. O cuidado em preencher o tempo “livre” com atividades produtivas também está implícito na oficina de *Para Casa*, na qual está determinado que “quem não tem ‘para casa’ pode conversar em voz baixa, brincar, ler um livro ou uma revista em quadrinhos, desde que não atrapalhe os outros e não saia de sua carteira”.

Dentro desta lógica, os diálogos que as crianças estabelecem entre si durante as oficinas são considerados formas de dispersão da atenção necessária ao cumprimento dos trabalhos propostos, sendo por isso constantemente repreendidos. É interessante observar que, mesmo em um projeto socioeducativo, onde se poderia esperar uma maior flexibilidade com relação ao aspecto temporal, o que se observa é uma rigidez em seu controle. As educadoras do Reinventando a Escola, na maioria das vezes, terminam por obedecer à estruturação burocrática do tempo, em detrimento dos múltiplos ritmos e interesses das crianças. E certamente essa “burocratização do tempo” (aspecto muito peculiar do modo de produção industrial) pode ser apontada como também uma “experiência relevante”, que deixou marcas nas instituições escolares. De maneira análoga ao que ocorre no mundo do trabalho, também nos espaços educativos o tempo é tomado como um valor, um bem precioso que precisa ser atenciosamente administrado e aproveitado. De acordo com Enguita

“Se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados, o que se traduz na angustia do professor por organizar constantemente atividades. [...] O motivo reside, em boa parte, no fato de que a atividade constante se apresenta como um antídoto contra a perda de tempo e como uma forma de evitar o surgimento de problemas de ordem na sala de aula” (1989:175).

Da mesma forma que acontece na organização curricular do ensino regular, no Projeto as diferentes atividades têm carga horária propositalmente diferenciada. A grade de horários de cada turma do Reinventando a Escola estabelece que deve haver semanalmente 5 oficinas de *Para Casa* e 5 de *Reforço Escolar*, e apenas 2 de *Balé* e 1 de *Coral*, o que mostra que mesmo no Projeto é atribuído um “peso” diferente a cada campo do saber. A duração diária de cada oficina é também bastante desigual, mas nesse caso a diferenciação não corresponde ao *status* que cada atividade possui no processo educativo. A “grade de horários” do Reinventando a Escola é estrategicamente pensada para não coincidir com os horários do ensino regular. Pretende-se, com isso, evitar que as crianças participantes do Projeto encontrem-se no pátio com os outros alunos da escola, o que supostamente causaria “muita confusão”; enfim, pretende-se evitar que as coisas saiam do controle e da ordem. Por isso, os intervalos, o recreio e o término dos turnos do ensino regular e do Projeto são diferenciados.

As oficinas diárias têm hora certa para começar e acabar, independentemente do grau de interesse e envolvimento das crianças ou da vontade individual das educadoras. O mesmo acontece com os projetos temáticos desenvolvidos ao longo do ano, como foi o caso do projeto “Os Grandes Pintores” previsto para durar três meses. Cada turma tem uma “grade de horários” fixa, que muito raramente sofre alguma modificação temporária, em virtude da preparação de algum evento. Nessas ocasiões, quando há necessidade de fazer ensaios para as apresentações e preparar materiais para uma exposição, as turmas são remanejadas e os horários das oficinas alterados, o que não agrada à boa parte das educadoras. Pude registrar, em meu caderno de campo, três depoimentos a respeito de mudanças feitas na

rotina de trabalho, sendo que os dois primeiros referem-se à organização do Sarau Literário, e o último à preparação da Festa Junina:

“Toda vez que tem alguma apresentação pra fazer é isso. Ninguém gosta de ceder horário. Parece que têm medo de mudar. Parece que não conseguem trabalhar de outro jeito. Ah, não...! Tem que mudar de vez em quando, senão eu não agüento essa rotina. Hora pra isso, hora praquilo... O Projeto é pra isso mesmo, pra gente poder mexer, pegar um pouquinho da aula de uma [educadora], ceder pra outra que estiver precisando...” (Educadora A).

“No dia que tem festa, que os meninos estão todos misturados e eu não sei direito que hora que terminam e que hora que começam as coisas, me dá uma saudade da minha aulinha certinha, arrumadinha, a turma certinha, arrumadinha... É muito mais tranqüilo pra trabalhar do que nesse tumulto. Eu não gosto de nada na última hora”.<sup>2</sup> (Educadora B).

“Fazer festa é bom, mas dá trabalho demais. Eu adoro quando tem festa, mas esse negócio de tirar menino da sala para ensaiar, mudar o horário da merenda, chegar mais cedo, sair mais tarde... Nossa Senhora! O horário da gente fica de ‘pernas para o ar’, uma confusão danada... Eu detesto isso. Eu já tinha falado que eu não queria que mexesse no meu horário. É um entra e sai da sala que a gente fica completamente perdida, ninguém sabe a hora de nada” (Educadora C).

No Reinventando a Escola, não há um currículo padrão a ser cumprido ou conteúdos fixos a serem transmitidos; também não há “provas” ou qualquer outro tipo de avaliação formal. As educadoras têm a liberdade de planejar individualmente ou em conjunto (no caso dos projetos temáticos) as ações socioeducativas que desejam realizar com as crianças, sem terem que se submeter a determinações de órgãos oficiais. No entanto, as atividades são planejadas e desenvolvidas como se demandassem uma rígida precisão

---

<sup>2</sup> O Sarau Literário, que reuniu profissionais do Projeto e do ensino regular, aconteceu no dia 10 de maio de 2004, a partir das 17h30, ou seja, após o turno normal de trabalho, o que não agradou a boa parte dos educadores. O horário foi escolhido pela coordenação que julgou ser este o mais adequado para que um maior número de pais e outros familiares dos alunos pudessem comparecer. Cada turma teve como tema específico um animal. Ao longo de dois meses foram realizadas atividades relacionadas ao animal temático através de poesias, desenhos e literatura infantil. Ao final, produziram-se livros contendo tanto produções coletivas, quanto individuais. Algumas docentes prepararam para o sarau números artísticos como coreografias, pequenas encenações, declamação de poesias e jograis, tento como fonte inspiradora, claro, seus respectivos bichinhos. O evento aconteceu na quadra coberta da escola e contou com a presença do cantor e escritor Paulinho Pedra Azul e três superintendentes da Secretaria de Estado da Educação.

temporal. Podemos notar isso em falas freqüentes do tipo “*não dá tempo de fazer tudo*”, “*não dá tempo de terminar*”. Deste modo, a duração de uma atividade ou de um projeto de trabalho, no contexto do Reinventando a Escola, obedece a um invisível, mas eficaz, “relógio institucional”, ao qual os ritmos da criatividade ou das vontades subjetivas são geralmente acomodados.

Da mesma forma que o *tempo*, também o *espaço* é uma importante dimensão que cumpre um papel educativo fundamental, sendo por isso fortemente estruturado e significado pelos sujeitos. A organização dos espaços comunica às pessoas as posturas que podem ou devem assumir, o tipo de atitudes que são ou não permitidas e o *como* e o *que* vai ser ensinado. No contexto do Reinventando a Escola, por exemplo, a oficina de *Reforço Escolar* acontece em uma sala onde as carteiras ficam enfileiradas; nas de *Flauta*, as cadeiras formam um grande círculo; já as de *Percussão* acontecem no pátio ou na quadra da escola. Isso não ocorre por acaso e há uma intencionalidade nestas formas de organização, que interfere no processo de educação e formação das crianças. Todavia, apesar da estruturação pré-fixada limitar as possibilidades de ação, ela não impede que as pessoas interajam, conflitem e resignifiquem esses espaços, pois como observa Carlos Rodrigues Brandão, a “sala de aula” funciona

“não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava a sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos” (Brandão, 1986 b: 121).

Essas formas negociadas de *transgressão* – tanto por parte dos alunos, quanto dos professores – fazem parte do que estamos considerando aqui como forma escolar de socialização, da mesma maneira que a imposição de limites e da ordem. Logo, passo a abordar esta dimensão da vida cotidiana das oficinas do Reinventando a Escola.

### 3.1.2- Ser “aluno” e ser “professor”: transgressão, participação e sobrevivência

“O Projeto não é a escola”. Esta frase, citada no subcapítulo 2.5 deste trabalho, foi dita pela supervisora pedagógica da escola, em uma reunião com as educadoras. Na ocasião, as profissionais discutiam as possibilidades de se estabelecer uma identidade mais particular para Projeto, que pudesse, de alguma forma, desvinculá-lo da imagem do ensino regular. Mas, como venho procurando evidenciar, existe um número muito significativo de aspectos que inegavelmente aproximam esses dois universos educativos. Um destes aspectos diz respeito à condição que cada categoria de sujeitos assumiu no interior do Reinventando a Escola. Mesmo nesse contexto, onde há uma declarada intenção de “horizontalizar” as relações, o adulto permanece assumindo sempre o papel de *professor*, ou seja, daquele que fala, ensina, organiza, comanda, controla, ordena; e a criança, por sua vez, é sempre vista como *aluno*, como aquele que deveria sempre escutar, aprender, obedecer, ser comandado, controlado, ordenado.

De modo geral, a participação das crianças nas oficinas é regulada pelo professor e restringe-se a desenvolver individualmente suas atividades e, eventualmente, auxiliar a educadora na realização de tarefas meramente mecânicas, como distribuir materiais entre seus colegas, apagar o quadro-negro, organizar os móveis da sala e arrumar armários. Não obstante, apesar de ser bastante restrito, o auxílio à professora é extremamente valorizado entre as crianças, sendo desejado e disputado por boa parte delas. Mas a determinação de quem poderá ou não desenvolver tais tarefas prescinde do desejo das mesmas, já que é a professora quem detém o poder de fazer a seleção, partindo de alguns critérios bastante específicos, conhecidos tacitamente pelas próprias crianças. Estes critérios estão muito claros na fala da professora responsável pela oficina de *Reforço Escolar*, ao comunicar à turma o início da organização de um coral no Reinventando a Escola:

“Eu vou selecionar os alunos que vão participar [do coral] pela [não participação na] bagunça. [...] Eu gosto muito de todos vocês, mas eu gosto de meninos educados, com bom comportamento”

Geralmente são escolhidos os alunos que agem e se expressam de acordo com um determinado padrão estabelecido como ideal. O que orienta a seleção dos indivíduos e a determinação desse padrão é uma postura bastante reducionista (referência muito marcada em um único modelo) e unidirecional (só há uma forma de ser “bom aluno”). Essas posturas expressam-se cotidianamente por meio de dicotomias carregadas de julgamentos de valor. Em cada turma haveria então alunos bons e alunos maus, os que agradariam e os que não agradariam a professora, os que têm condições de participar e os que não têm, os bem comportados e os bagunceiros, os educados e os mal-educados, etc. Ser “bom aluno” significaria, portanto, estar enquadrado em certo padrão moral e social. Deste modo, tudo que se afasta deste modelo socialmente estabelecido (que se baseia freqüentemente em características dos membros de classe média, letrados, moradores de bairros urbanizados) é visto como inferior ou inadequado. A discussão, iniciada no segundo capítulo deste estudo, a respeito da forma como as educadoras vêem as crianças atendidas no Projeto será retomada mais adiante, quando abordarei que implicações esse “modo ver” pode ter na determinação do modelo de socialização do Projeto.

A garantia da obediência às regras estabelecidas é confiada ao educador que supostamente deteria uma autoridade “natural” sobre as crianças. E por ocupar uma posição superior em relação aos alunos, os docentes estariam autorizados a organizar a vida daqueles, que ainda se encontram em fase de desenvolvimento. A relação professor-aluno é então pautada nas presumidas oposições “saber” e “não saber”, “poder” e “não poder”, que estabelecem uma certa subordinação de um em relação ao outro. Mas as crianças não reagem sempre de modo passivo à autoridade e hierarquia; há no interior dessa relação inúmeras situações de conflito e transgressão.

É verdade que as crianças parecem reagir mais comumente aceitando tal autoridade, calando-se ou mudando de atitude ao serem repreendidas. Todavia, não foram raras as vezes em que pude observar reações de contestação e oposição à arbitrariedade da ação docente; reações estas que se deram, amiúde, de modo velado. Assim, de modo geral, a insatisfação com determinadas situações foi expressa pelas crianças por meio de falas como: “*Ai que saco!*”; “*Calma, fessora*”; “*Ah, não, professora*”; sem falar nos freqüentes “*Ah, nem...*”, e no ato de chamar a professora de “*chata*”. Sua insatisfação traduziu-se mais freqüentemente através da não realização das atividades indicadas, e dos recorrentes resmungos propositalmente ininteligíveis, como é possível observar em várias situações descritas no “dia típico”, sobretudo nas oficinas de *Reforço Escolar*. Assim, o não fazer pode ser apontado como a atitude mais comum apresentada pelas crianças do Projeto como forma de transgredir as normas estabelecidas e de demonstrar oposição ao que lhes era imposto. Porém, mesmo quando as reações foram mais explícitas, elas costumaram não ser muito duradouras, cedendo logo às regras gerais que regem o “bom andamento” das atividades e permitem que a ordem seja mantida. A eventualidade ou a “pouca duração” dessas transgressões estão bastante claras na passagem descrita anteriormente<sup>3</sup>, em que uma criança a princípio desobedece a ordem dada pela educadora para que mudasse de lugar na sala, mas que após ser repreendida acaba acatando a determinação. Entre outras coisas, isto revela que, de certo modo, até mesmo as posturas “transgressoras” já estão previstas dentro do jogo social que se estabelece no interior das oficinas, pois tais posturas, que eventualmente opõem-se às regras, não chegam a provocar mudanças significativas nas formas pré-estabelecidas de interação e socialização. Elas se dão dentro dos limites de cada contexto.

O contexto institucional impõe numerosas constrações aos sujeitos, que precisam responder de alguma forma. Peter Woods (1990) definiu as formas de responder às diferentes situações como sendo *estratégias de sobrevivência*. O autor afirma que os processos de socialização incluem a aprendizagem de

---

<sup>3</sup> Ver página 126

estratégias para lidar com o mundo; e no universo escolar não poderia ser diferente. Para ele, uma das tarefas das quais os sujeitos mais se ocupam nas escolas seria conseguir fazer frente às constrições sociais e responder, o mais adequadamente possível, às conjunturas. Como exemplo, pode-se pensar que a relação aluno-professor não é sempre de um mesmo tipo e não se dá sempre da mesma forma. Há aqueles docentes que são mais sérios e exigentes, já outros têm atitudes mais espontâneas. Há os brincalhões, os carinhosos, os severos, os cuidadosos, os controladores; e há ainda os que reúnem várias características, até mesmo contraditórias. Também os alunos não são todos iguais. Além de diferenças nas relações subjetivas, existem também espaços e ocasiões que demandam posturas distintas (sala de aula, pátio, biblioteca, palestras, festas, cerimônias solenes). Deste modo, ao se encontrarem reunidos em espaços sociais específicos, como a escola, os diferentes sujeitos aprendem e desenvolvem formas diferenciadas de se relacionarem.

O modo como Peter Woods propõe a abordagem destas questões permite que as ações dos indivíduos e o diálogo que eles estabelecem com as agências sociais emergem, rechaçando a idéia de passividade e internalização absoluta dos discursos institucionais. Segundo tal perspectiva, não há por parte dos sujeitos uma adesão à ideologia da instituição, mas uma aprendizagem estratégica de como lidar, ou *sobreviver*, em determinadas situações. Diante das ambigüidades do contexto escolar, para o autor, os alunos e também os professores tornar-se-iam capazes de mudar e adaptar-se de acordo com as circunstâncias, principalmente através de *negociações*, um conceito-chave no pensamento interacionista e fundamental para ação estratégica (1990: 147).

Observando o dia-a-dia do Reinventando a Escola, nota-se que ali crianças e educadores também negociam entre si diferentes possibilidades de ação e convivência, o que permite que existam oficinas menos ou mais estruturadas, maior ou menor interação, distintas formas de participação, etc. Sendo assim, embora a insistência na manutenção da ordem e o exercício da autoridade estejam presentes em toda a estrutura de funcionamento do Projeto, é na oficina de *Para Casa* que se tornam mais evidentes. Nesta oficina, as crianças realizam as atividades em pequenos círculos, compostos

por no máximo 6 alunos, o que poderia propiciar a realização das atividades de maneira mais cooperativa e menos direcionada. Mas isso não se dá efetivamente, pois percebe-se que a educadora responsável busca, a todo momento, manter a centralidade das decisões e da organização da aula. Apesar de estarem agrupadas, espera-se que cada criança realize individualmente suas tarefas, de preferência sem “incomodar” os colegas. O seguinte episódio sintetiza bem a postura assumida pela educadora:

Como já conhecem a grade de horários, as crianças que participarão do balé deixam seus materiais escolares nas carteiras e dirigem-se para a saída da sala. A professora, percebendo a movimentação, diz sem tirar os olhos do papel: *Enquanto eu não fizer chamada ninguém sai pro balé*. As crianças voltam aos seus lugares resmungando.

Apesar de saber que as crianças já conhecem a lógica de funcionamento do Projeto, e que por isso teriam plenas condições de se orientarem e organizarem mais autonomamente dentro dessa lógica, a educadora impõe sua autoridade fazendo com que obedeçam a seus comandos. Talvez por ser responsável pelo desenvolvimento de uma atividade pré-fixada (auxiliar as crianças na realização do “para casa”), e que possui grande importância no contexto escolar, a educadora conduza os trabalhos de modo menos flexível e mantenha uma certa rotina, com alguns “rituais” bastante marcados (o que não acontece com tanta frequência nas outras oficinas). Destarte, na oficina de *Para Casa*

- a chamada é sempre feita no início do horário;
- os grupos têm uma formação fixa, pré-estabelecida segundo o ano escolar que as crianças estão cursando, e não de maneira espontânea, de acordo com sua vontade ou afinidades entre elas;
- a educadora sempre inicia o acompanhamento da realização do “para casa” e tende a concentrar sua atenção nas crianças mais novas.

Se retomo aqui as características de funcionamento dessa oficina em especial, é justamente para destacar o paradoxo existente nesse contexto. Apesar da educadora procurar manter a condução de todas as ações das

crianças sob seu rigoroso controle, é precisamente nessa oficina que surgem os diálogos mais intensos e interessantes entre elas. É nessa oficina, quando estão obrigatoriamente sentadas em grupos para a realização de uma tarefa nem sempre prazerosa, que elas buscam mais sistematicamente meios para escapar do controle docente, bem como formas de tornar a realização do “para casa” um momento mais agradável. Em outras palavras, é o ambiente mais estruturado do Reinventando a Escola, onde as crianças encontram-se mais constringidas a seguir as regras, que se torna o espaço onde conseguem responder estrategicamente de forma mais contundente às tais constringências, e onde mais traços de sua subjetividade são revelados.

Multiplicando os focos de atenção, os alunos realizam várias coisas ao mesmo tempo (discutem, conversam, brincam e brigam, “contam casos”, riem de maneira sutil e disfarçada, é claro), sem descuidarem dos exercícios a serem feitos. O diálogo descrito na página 129 é exemplar dessa situação. Enquanto faziam os deveres de casa, as crianças compartilhavam informações sobre suas vidas particulares e realidade social. Entre um exercício e outro, alguns alunos contaram que possuem familiares presos, que parentes próximos mantêm armas de alto poder de fogo em suas residências, que já viram e conhecem tais armas, falaram ainda sobre um assassinato e a existência de um cadáver em uma via pública onde normalmente transitam. A educadora, ao ouvir estas falas, resume todo o contexto descrito pelas crianças como um “caso” (como tantos outros), sobre o qual ela até pretende saber mais, mas não naquele momento, na “hora do para casa”. Com isso, ela rapidamente procura restabelecer a ordem na oficina, fazendo com que cada um volte a seu lugar e a seu ofício, ou seja, a criança retoma suas tarefas (volta a ser *aluno*) e ela retoma o comando da situação (volta a ser *a professora*). Dentro dos marcos analíticos de Peter Woods, esta reação pode ser considerada como uma estratégia de sobrevivência da educadora, ao se perceber diante de tais revelações e de uma circunstância que poderia sair de seu controle.

O que interessa aqui não é apurar se as informações dadas pelas crianças eram de fato verdadeiras, mas problematizar porque este tipo de

diálogo acontecia especialmente na “sala de Para Casa”. Pode-se pensar sobre esta questão tendo em mente que, ao encerrarem suas atividades na “escola” (leia-se: ensino regular), e integrarem as oficinas socioeducativas, as crianças participantes do Reinventando a Escola não deixam de ser **alunos**. E elas sabem exatamente como ser alunos, pois segundo Woods (1990), a primeira lição que uma criança aprende ao ingressar em uma instituição de ensino é como se tornar aluno, o que significa, em termos gerais, tornar-se distinto da condição comum de criança. Tomando isso como ponto de partida para a reflexão, poder-se-ia dizer que os participantes do Projeto dominam o seu ofício de aluno e conhecem muito bem a dinâmica de uma sala de aula, sendo, por isso, capazes de agir tanto obedecendo as normas, quanto transgredindo-as. Dizendo de outro modo, é pelo fato de saberem seguramente como se dá a *interação oficial* – afinal sabem que a oficina em questão não lhes reserva grandes surpresas – que os alunos conseguem construir complexas formas paralelas de interação.

Como Susan Philips (1983) pôde observar em sua pesquisa com alunos indígenas de uma reserva nos Estados Unidos, as crianças estabelecem com seus colegas um tipo de interação verbal bastante distinto do tipo de interação estabelecida com o professor. A autora classifica as diferentes formas de participação na sala de aula em dois sistemas de organização de trocas verbais. Um dos sistemas é a “estrutura oficial de interação”, controlado pela professora, no qual o conteúdo curricular é transmitido. O outro, que é um sistema de comunicação secundário e dependente (mas não menos importante), é chamado de “infra-estrutura do estudante”. Philips enfatiza que a literatura educacional deu considerável atenção à estrutura oficial de interação, como se este fosse o único sistema de comportamento organizado existente na sala de aula, esquecendo-se que

“... as crianças ocupam-se regularmente de trocas camufladas umas com as outras, que tomam a atenção delas, além da interação oficial controlada pela professora. Estas trocas pouco têm a ver com o conteúdo curricular. Elas são iniciadas e mantidas pelas crianças, embora freqüentemente sejam encerradas pela professora, porque elas são impróprias dentro da interação oficial. Os modos em que estes encontros largamente camuflados são acomodados e construídos ao

redor da interação oficial é sistemático” (Philips, 1983: 74). *(Tradução minha)*

Por serem modos “sistematicamente construídos”, a autora chama de *estrutura de participação* cada uma das diferentes formas de regulação das trocas verbais em sala de aula. As estruturas de participação variam de acordo com o número de pessoas envolvidas e com o tipo de atividade realizado. Por esta razão, os diálogos entre as crianças em pequenos grupos são tão distintos da conversas que envolvem toda a turma ou o professor. Em pequenos grupos, as crianças têm oportunidade de regular a própria interação, o que possibilita variações intensas da quantidade e da qualidade da participação verbal. Neste tipo de estrutura, geralmente, cada criança tem a oportunidade de falar por um período maior de tempo. Talvez seja por este motivo que, justamente na *hora do para casa* (momento que segundo a professora deveria ser de absoluto silêncio e concentração) os alunos falam mais sobre si mesmos e suas famílias, relatando aventuras e desventuras vividas no ambiente extra-escolar. A postura centralizadora da docente, que tenderia a cercear a espontaneidade das crianças, não as impede de criar algumas estratégias para transgredi-la, trazendo à tona pequenas cenas de seu cotidiano.

Percebi que, dentre todas as atividades realizadas no Reinventando a Escola, é dada maior relevância justamente à *hora do para casa*, tanto por parte das professoras do ensino regular quanto pelas famílias das crianças participantes. Tal ênfase parece comunicar à educadora responsável por sua realização o tipo de conduta que ela deve assumir no desempenho de suas funções, pois uma grande valorização costuma vir acompanhada de uma cobrança igualmente grande. A garantia do cumprimento dos “deveres de casa” é apontada por uma significativa parcela das professoras do ensino regular como uma das principais funções do Projeto e, em contrapartida, seu descumprimento é alvo das mais severas críticas, chegando até mesmo a configurar como motivador de conflitos entre os dois grupos (ensino regular e Projeto) de educadoras atuantes na escola Dona Augusta. Em entrevista, uma professora do ensino regular explicitou tal postura ao comentar as atividades realizadas por uma educadora do Projeto:

“Quando a professora G. [do Projeto] chega, eles [os alunos] ficam doidos. Eu não sei o que ela dá, eu sei que ela chega com uma sacola. Não sei se é brinquedo pra eles brincarem até esperar a hora do almoço... Depois o que acontece eu não sei. Eu sei que tem a hora do ‘para casa’, tem a aula de dança, tem a aula de não sei o quê. O que me interessa mais mesmo, que eu quero que eles façam, é ‘para casa’ quando têm dificuldade” (M.C.14/09/2004).

As possíveis variações de postura e dispositivos de socialização assumidos por cada uma das educadoras que atuam no Reinventando a Escola não devem ser tomados como reflexo apenas de características individuais. Essas variações devem ser compreendidas como sendo, em grande parte, produtos de estruturas e ideologias mais amplas sobre as quais organiza-se a tarefa escolar e, conseqüentemente, também as diferentes atividades socioeducativas ali empreendidas. Considerar tais posturas como resultantes de posicionamentos pessoais é conceder às educadoras um grau irreal de autonomia e independência. É importante lembrar a complexidade do contexto social e da força das determinações de ordem estrutural, além da existência de toda uma “tradição pedagógica”, como vimos.

Enredadas na estrutura institucional e nas concepções educacionais historicamente consolidadas, essas profissionais raramente conseguem romper com algumas práticas pedagógicas e padrões de atuação docente, mesmo não atuando no ensino formal. Afinal, não são apenas os alunos que estão submetidos aos princípios e regras do ambiente escolar; todos os sujeitos inseridos neste contexto ficam subordinados à sua lógica. A escola configurou-se como o lugar social da ordem, onde normas pré-estabelecidas regem toda a vida em seu interior, regulando tanto a forma de aprender, quanto a de ensinar.

Segundo Woods, a relação pedagógica não é uma simples relação de pessoa a pessoa. Trata-se de uma forma bastante específica de relação, à qual é inerente uma certa submissão – tanto dos professores, quanto dos alunos – a regras que estão acima de todos. O próprio material disponibilizado e o mobiliário das salas onde a maioria das oficinas é desenvolvida também deixam subentendido o tipo de atividade que se espera que seja ali realizada, impondo posturas e limitações às ações dos sujeitos. Quadros negros,

carteiras individuais, murais, pinturas do alfabeto na parede, giz, cadernos, não estão nas salas do Projeto por acaso. Tudo isto faz parte da objetivação e codificação do ambiente do Reinventando a Escola, e comunica a todos as regras a serem cumpridas. A educadora responsável pelas oficinas de *Reforço Escolar*, *Coral* e *Artes Cênicas* fez a seguinte observação a respeito do material a ela disponibilizado:

“No primeiro dia de Projeto, elas [diretora e supervisora da escola] me deram cadernos para distribuir para os alunos. Ai, o que eu imaginei? Bom, elas devem querer que eu dê aula mesmo, reforço mesmo, com muito exercício, exercício, exercício, não é?” (Caderno de campo, 25/05/2004).

Estou chamando a atenção para fato de que não são apenas as crianças que estão sob controle ou regras, mas também os educadores estão submetidos a diversas pressões e obrigações, porque este aspecto tem sido muitas vezes esquecido por pesquisadores que se dedicam à análise crítica dos ambientes escolares. Neste sentido, os estudos de Peter Woods trazem elementos de grande importância para este tipo de investigação. A partir de suas pesquisas etnográficas em salas de aula, Woods concluiu que normalmente os educadores também buscam resolver problemas mediante “estratégias de sobrevivência”, tal qual as crianças (1987: 31). O autor afirma que o *controle* (bastante abordado até aqui) pode ser compreendido como uma forma de lidar e evitar incidentes, ou até mesmo mascará-los ou disfarçá-los. Trocando os alunos de lugar, brincando com as situações inusitadas, fazendo piadas, ordenando, ameaçando (dar “ocorrências”, chamar a diretora ou a supervisora pedagógica, dar castigos) ou racionalizando o uso do tempo e do espaço, as educadoras do Projeto negociam com os alunos possibilidades de ação.

Não obstante, se a identificação dos aspectos centrais constitutivos dessa experiência socioeducativa é de grande importância para a compreensão das ações desenvolvidas no Projeto, faz-se igualmente necessário refletir sobre outras formas de interação mais pontuais presentes em seu cotidiano. Assim sendo, é preciso abordar o contexto do Reinventando

a Escola como um conjunto complexo de experiências, no qual tradições históricas e pedagógicas, bem como ordenamentos oficiais convivem interativamente com ações e reações subjetivas, situações imprevistas e circunstanciais, ou interpretações diferenciadas sobre um mesmo objeto ou acontecimento.

### ***“Nem tanto ao mar, nem tanto à terra”*: a complexidade das interações e os imperativos da ordem**

A identificação, no cotidiano do Reinventando a Escola, da predominância de uma sistemática ocupação do tempo e do espaço, da classificação e seleção das crianças, da regulação das formas de participação dos sujeitos, do apreço pela ordem (entre outros aspectos comuns entre o Projeto e o ensino regular), pode sugerir equivocadamente que os diferentes sujeitos internalizam de forma direta e passiva o discurso institucional. Nesta perspectiva, a escola seria compreendida como um sistema completamente coeso, dentro do qual todos agiriam sempre segundo os mesmos valores, conhecimentos, princípios e significados. Contudo, isso não é possível, pois a experiência escolar é permeada de tensões e conflitos que tornam seu ordenamento interno extremamente heterogêneo. Da mesma forma, também no Reinventando a Escola, nem tudo que ocorre obedece mecânica e exclusivamente a uma única lógica de organização, como espero ter conseguido evidenciar através da reflexão sobre as “estratégias de sobrevivência” e “estruturas de participação” ali observadas. Há também importantes tentativas de mudança e reconstruções do tipo de relação social que os sujeitos estabelecem, apesar de existir um determinado modelo de socialização predominante.

Embora não signifique uma ruptura ou superação desta “predominância”, é importante ressaltar a existência simultânea de outros modelos de convivência e socialização; é preciso lembrar da complexidade e das ambigüidades das relações sociais. Deste modo, observa-se cotidianamente no Reinventando a Escola tanto atitudes rigorosas por parte das educadoras

(como castigos e censuras), quanto grandes demonstrações de carinho e atenção. Talvez com o intuito de não perderem a autoridade sobre as crianças e o respeito que acreditam advir disto, as educadoras repreendem os comportamentos considerados impróprios para um ambiente educativo. Ao mesmo tempo, procuram construir um tipo de convivência de maior proximidade com as crianças, oferecendo-lhes apoio afetivo e até mesmo material, como foi o caso do conserto dos óculos de uma aluna. Assim, pode-se reconhecer, na forma de atuação das profissionais, algumas tentativas concretas de estabelecer uma relação pedagógica mais horizontalizada, que não se baseie apenas na submissão das crianças à sua autoridade docente.

Como exemplo mais flagrante disto, podemos mencionar a atitude da educadora responsável pela oficina de *Informática*, que convida um dos alunos para auxiliá-la em sua tarefa de ensino. Esta atitude modifica radicalmente, pelo menos naquele momento, a forma de participação do aluno na vida da oficina. Ele sai de sua condição mais freqüente de ouvinte, aprendiz, receptor, e passa a uma posição mais ativa e de destaque frente a seus colegas. Essa mudança de “papéis”, mesmo que temporária, aproxima os sujeitos e, de certo modo, rompe com a dicotômica e limitadora relação professor-aluno, fazendo emergir outros tipos de convívios. Outra passagem também citada anteriormente no “dia típico” evidencia um momento em que, ao aceitar as sugestões das alunas, a mesma educadora proporciona um maior grau de participação daquelas no encaminhamento da oficina:

Aluna 1: “Fessora, não passa desse livro, não. A gente já fez ele na aula”. [A menina está se referindo às aulas do ensino regular.] [...] eu tenho um livrinho bonitinho aqui que também é de poesia, quer ver? Tá na minha mochila”.

[...]

Educadora: “Que bonitinho, Juliana! Vou passar esse mesmo porque ele é pequenininho aí dá tempo de todo mundo copiar”.

Além de constar nos documentos oficiais como um dos principais objetivos do Projeto, pude perceber, ao longo do período em que realizei a observação em campo, que há realmente um desejo comum a educadoras e equipe de coordenação de estabelecer uma convivência intensa e amistosa,

não só com as crianças, mas também com suas famílias. Embora este desejo esteja se realizando de modo ainda bastante incipiente e disperso, algumas educadoras em especial demonstraram ter uma postura mais atenta e interessada pelas demandas e falas das crianças, que permitiam entrever aspectos de seu mundo sociocultural. A educadora responsável pela oficina de *Reforço Escolar*, por exemplo, apesar de fazer questão de que todos “andem na linha”, como ela mesma diz, demonstrou ter grande preocupação em manter um bom relacionamento com as crianças. Esta educadora freqüentemente acatou as sugestões das turmas, pediu opinião sobre as atividades a serem desenvolvidas e atendeu suas solicitações. Como aparece na descrição de “um dia típico” dessa oficina, ela permitiu que todas as crianças saíssem da sala para beber água e ir ao banheiro, mudou o tipo de atividade quando percebeu o desinteresse e cansaço delas, e solicitou a um aluno o empréstimo de fitas cassete e CDs de músicas que fazem parte de seu universo cultural, para a realização de um trabalho com a turma. O trecho citado a seguir descreve um outro episódio ocorrido nesta mesma oficina, em que a interação social, sempre tão marcada pela ordem e pelo controle, assume ares mais informais e de descontração.

As crianças estão confeccionando individualmente um livro de dobraduras que tem os animais como tema.

Educadora: “Eu quero uma galinha bem comportada, viu? Não quero galinha com uma perna pra cá outra pra lá, não, parecendo que está dançando forró.” [Diz em tom de brincadeira].

As crianças riem. Um aluno levanta seu livrinho para mostrar sua dobradura à educadora, e fala:

Aluno: “A minha tá boa, professora?”

Educadora: “Nossa! A sua parece que tá num baile *funk*.” [Diz mais uma vez em tom de brincadeira].

Todos riem novamente. A professora aproxima-se da criança que mostrou o trabalho, e diz:

Educadora: “Estou brincando, viu, meu amor? Tá ótimo. Pode continuar fazendo assim que está muito bonitinho.”

Aluno: “Fala sério, fessora, você gostou da minha galinha funkeira, não gostou?”

Educadora: “É, ficou boa. Tá linda a sua galinha ‘popozuda’.”

As crianças riem. Três alunos começam a cantar o *funk* “Dança da motinha”, sendo logo acompanhados por mais alguns colegas. A professora ri. Uma menina que está sentada em uma carteira à minha frente vira-se para mim e comenta:

Aluna: “Essas professoras do Projeto são doidinhas, né, Renata? Elas falam cada coisa! Elas são muito legais, né?”

Pesquisadora: “Você acha?”

Aluna: “Ah, eu acho. Elas também xingam. Tem hora que... Nossa Senhora! Mas elas parecem que são mais legais, elas brincam com a gente, põem música, dançam... é muito legal. Nem parece professora mesmo, sabe?” (Caderno de campo, 26/04/2004)

A fala da aluna expressa o significado que as atitudes e posturas diferenciadas assumem nos contextos educativos. Elas estreitam os laços entre as pessoas, fazendo com que as relações sociais e os processos de ensino e aprendizagem ganhem um sentido especial. A vontade de que estas formas de relação se mantenham é mútua, mas nem sempre possível. As crianças e educadoras estiveram sempre negociando o que podia e o que não podia ser feito ou dito em cada situação. Em uma conversa informal na sala do professores (da qual consegui registrar alguns trechos), uma educadora chegou a dizer que se sente constrangida em chamar a atenção dos participantes do Projeto, mas que em algumas circunstâncias isso se torna inevitável. Depois de ter repreendido longamente e com grande veemência crianças que não conseguiram terminar uma atividade a ser exposta em um evento dali a dois dias, a educadora “desabafou”:

“Você acredita que toda vez que eu chamo a atenção deles desse jeito eu fico com mal-estar? Sabe aquela história do tapa que dói mais em quem bate do que em quem apanha? Ninguém acredita, mas é verdade. [...] Coitados! Se você for pensar, eles nem fazem tanta bagunça assim. Eles estão é cansados, coitadinhos. Você pensa que é fácil ficar na escola o dia inteiro? Não é, não. Lá na faculdade<sup>4</sup>, quando começa o último horário, eu já fico louca pra ir embora, imagine eles então? [...] Vou tentar me controlar [diz em tom de brincadeira]. A gente não pode ser nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Vou parar de xingar muito. Vou xingar só um pouquinho. Será que resolve? [Risos] [...] O pior é que não tem muito jeito. Tem hora que a gente tem que colocar ordem e aí a gente acaba brigando com eles, mesmo sem querer”.

Este depoimento deixa claro que o conflito é constitutivo da própria prática educativa. Os embates e dúvidas permeiam toda relação social, e de

---

<sup>4</sup> A educadora responsável pelas oficinas de *Reforço Escolar, Coral e Artes Cênicas*, cursava na época em que realizei a pesquisa o 4º período do Curso Normal Superior, no turno da noite, em uma faculdade particular situada em Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte.

modo especial estruturam os processos de ensino-aprendizagem. A fala da educadora expressa a complexidade dos convívios humanos, no qual coexistem diferentes concepções e modos de agir. Por este motivo, busco destacar aqui algumas cenas do cotidiano do Reinventando a Escola em que os imperativos da ordem e do controle não foram preponderantes. A forma de atuação da educadora responsável pelas turmas do Projeto no horário do almoço, por exemplo, se destacou por revelar seu interesse em ouvir as crianças. Presenciei algumas conversas entre ela e os alunos, nas quais sempre procurava conhecer o contexto sócio-cultural em que estes vivem. Fazendo-lhes perguntas e participando de suas brincadeiras, a educadora procurou compartilhar com as crianças seus “casos”, músicas e jogos, como fica evidente neste episódio registrado em meu caderno de campo:

A educadora G. está sentada com um grupo de 6 meninas e 3 meninos na arquibancada da quadra coberta da escola.

Educadora: “E aí povo, o que vocês fizeram neste final de semana? Descansaram muito?”

Aluno: “Descansar? Que descansar! Eu trabalhei foi muito”.

Educadora: “Uai, Davi, o que você ficou fazendo?”

Aluno: “No sábado cedinho, meu tio me levou pro serviço dele.”

Educadora: “Ele trabalha com o quê?”

Aluno: “Serviço de pedreiro. Eu ajudei lá, depois nós fomos pra casa do meu avô. Aí ficamos lá na oficina dele até de noite. Lavando carro, limpando as coisas... Aí no domingo cedinho a gente foi na feira vender um carro. Ficamos lá o dia inteiro, no sol, sem almoçar, no maior calor”.

Educadora: “Mas vocês conseguiram vender?”

Aluno: “Vender? Que vender! Aí a gente voltou pra casa, guardou o carro, arrumou as coisas tudo de novo, pra depois comer, pra depois descansar.”

Educadora: “O carro é do seu avô?”

Aluno: “Não. Ele trabalha assim: você leva o carro lá na oficina, ele arruma e leva pra vender. Depois que ele vende, ele te dá o dinheiro pra você pagar o serviço dele, entendeu?”

Educadora: “Entendi. Onde seu avô mora?”

Aluno: “Em Venda Nova.”

Educadora: “Longe, heim?”

Aluno: “Não é, não. Eu já morei lá, mas minha mãe quis vir pra cá porque meu pai brigou com o meu tio, aí a gente veio morar aqui. E aqui é mais perto do serviço dela também.”

Educadora: “Mas por que ela quis morar aqui?”

Aluno: “Porque minhas tias moram aqui. Minha outra avó também, mas ela morreu”.

Educadora: “Irmãs da sua mãe?”

Aluno: “É. Tem um monte de tia minha que mora aqui. Tio, primo, prima...um monte de gente.”  
 Educadora: “Que bom. Aí tem muita gente pra você brincar, né?”  
 Aluno: “É. Tem um monte que estuda aqui também.”  
 A professora vira-se para as outras crianças e pergunta:  
 Educadora: “Vamos brincar de alguma coisa?”  
 Aluna: “Vamos jogar queimada?”  
 Educadora: “Menino contra menina?”  
 Aluna: “Não, só as meninas.”  
 Aluno 2: “Deixa de ser folgada. E nós é que vamos começar com a bola. Você vai jogar, fessora?”  
 Educadora: “Vou. Prepare-se para perder!”  
 As meninas riem e comemoram, descendo abraçadas a arquibancada.

De maneira informal e descontraída, a educadora pôde conhecer alguns detalhes da vida daquele aluno, que lhe permitem compreender um pouco mais seus meios e modos de vida. Nesta rápida conversa, ela soube que o aluno mora com a mãe e o pai, e que possui uma extensa rede familiar bastante próxima, com inclusive alguns membros estudando na mesma escola. Soube também que ele nem sempre morou no aglomerado Santa Lúcia, e os motivos que levaram sua família a se mudar para lá. Soube ainda que ele deve possuir algum conhecimento periférico sobre mecânica de automóveis e construção civil, e que sua mãe trabalha perto de casa. Porém, diálogos como este não foram muito freqüentes; e quando aconteceram, permaneceram como experiências episódicas, não havendo uma apropriação desse tipo de informação de modo que pudesse ser percebida como possibilidade de mudança no tipo de relação predominante. No entanto, mesmo não sendo a forma predominante, uma postura mais “interessada” das docentes é obviamente percebida e valorizada pelas crianças.

Em uma atividade realizada no final do ano de 2003, como forma de avaliação das ações empreendidas no Projeto durante o período, foi pedido que as crianças respondessem, por escrito, a seguinte pergunta: “*O que mais te marcou no Projeto?*”. As respostas foram agrupadas em uma pasta, junto com outras atividades desenvolvidas ao longo do ano, formando o que chamam de portfólio.<sup>5</sup> Examinando todo o material, foi interessante constatar

---

<sup>5</sup> Outras informações obtidas a partir deste material serão apresentadas no quarto capítulo desta dissertação.

que entre as respostas mais citadas pelas crianças – como “festas”, “apresentações” e “excursão” – figuravam, em número bastante significativo, respostas como estas:

???

Também as famílias reconhecem a relação entre as crianças e as educadoras como uma relação bastante positiva, marcada sobretudo pela afetividade e pelo cuidado, como ressaltaram essas mães:

“Outra coisa que eu acho bacana também no Projeto são aquelas professoras. Elas fazem as coisas com tanto capricho que dá gosto de ver! E como elas tratam bem aqueles meninos, já reparou? Minha menina sempre faz umas cartinhas pra elas assim... pra agradecer, pra falar que gosta delas... aí elas ficam todas satisfeitas”.

Avó: [As educadoras] “são boas, são pacientes com os alunos”.

Mãe: “A gente chega pra conversar, elas... sabe? - são atenciosas com a gente. [...] Elas [suas filhas participantes do Projeto] não saem [das dependências da escola] sem autorização. Igual minha menina mais nova uma vez fugiu lá, elas [as educadoras] me ligaram, me falaram, me chamaram pra conversar”.

Pesquisadora: “Sua filha fugiu?”

Mãe: “É que ela veio em casa, só pra deixar a mochila, mas ela voltou de novo. Mas ela não podia fazer isso na hora do intervalo, do almoço. Aí ela [educadora do Projeto] me ligou e marcou uma reunião”.

Avó: “Ah, ali elas tomam conta direitinho”.

Mãe: “Então eu achei muito bom, muito interessante ter esse negócio.”

Avó: “Isso tudo traz muito resultado bom pras meninas”.

“Meu filho está com muita dificuldade na escola, sabe? Mas este ano eu estou achando bom é que as professoras da escola e do Projeto tão pegando no pé dele mesmo. Põe pra fazer exercício, fazer o *para casa*, se não fizer fica sem recreio, fica de castigo... É assim mesmo. Tem que pôr ele pra frente, senão não faz nada. Elas ficam de olho nele pra mim. Elas me ajudam muito porque elas gostam dele”.

Através destes depoimentos, as mães, e a avó, revelaram alguns dos significados que atribuem às relações sociais criadas no contexto do Reinventando a Escola. O capricho, o tratar bem, a paciência e a atenção são valorizados e compreendidos como elementos tão importantes e necessários

quanto o tomar conta, o vigiar, o olhar, o “pegar no pé” e o castigo (quando aplicado em situações específicas). Todos os aspectos enfatizados por estas senhoras referem-se a um reconhecimento da escola com relação a suas crianças. Assim, a afetividade e também um certo grau de autoridade são vistos como aspectos complementares, capazes de gerar “bons resultados” para os sujeitos envolvidos. A educadora responsável pelas oficinas de *Artes e Informática*, em entrevista, apontou igualmente o tipo de relação estabelecida com as crianças como uma das principais razões para o Projeto ter promovido mudanças “positivas” no comportamento de algumas delas:

“Muitos meninos a gente percebe que eles mudaram o comportamento deles. Eram meninos agressivos, ficaram meninos mais carinhosos, mais receptivos. E esse contato que a gente tem com eles de não ser só professores, mas de tentar ser mais amigos do que professor, a gente tenta o tempo inteiro dar conselhos e mostrar as coisas pra eles. E eu acho que a gente conseguiu algumas coisas positivas com isso”. (K.R.M.N.,02/07/2004).

As educadoras partem do pressuposto de que seus alunos são, de algum modo, marcados por diferentes situações de exclusão social. Com isso, ficam afetivamente tocadas por suas condições socioeconômicas e, conseqüentemente, pelas condições de vida de toda a população do Santa Lúcia, que acreditam conhecer, mas que – como procurei mostrar no segundo capítulo desse trabalho – vêm, em geral, segundo a visão estereotipada que se tem sobre moradores de vilas e favelas. Não obstante, é facilmente perceptível que as educadoras do Projeto progressivamente têm assumido uma postura mais sensível e atenta com relação à inserção cultural de seus alunos. É importante mencionar ainda que esta mudança na forma de atuação docente é considerada pelos profissionais do Reinventando a Escola como uma das metas mais importantes traçadas desde sua criação. Desta forma, em dois documentos oficiais, um do ano de 1998 e outro do ano 2000, a sensibilização dos educadores em relação aos alunos aparece como uma das dez principais “conquistas obtidas pelo Projeto”. No documento de 1998, esta “conquista” é mencionada da seguinte forma, no tópico intitulado “O que nós conseguimos”:

- “4º. Mudar significativamente a postura dos professores quanto ao seu próprio desempenho na sala de aula, no tratamento ao aluno e pais, na sua responsabilidade e compromisso com a Escola;  
[...]  
6º. Colocar o aluno como cliente principal, atendendo em primeiro lugar as suas necessidades;  
[...]  
8º. Explicitar as necessidades dos alunos na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola;  
9º. Organizar a Escola, física e administrativamente, de acordo com as necessidades da nossa clientela”

Sublinho o termo *cliente*, que aparece na descrição do que os profissionais consideraram como a 6ª principal “conquista” do ano de 1998. A presença deste termo pode dar a entender que a noção principal que reorientou a postura das educadoras foi a idéia do aluno como um consumidor, como um comprador do serviço educativo. Ou seja, as educadoras, como prestadoras deste “serviço”, teriam modificado seu modo de atuação para melhor “atender as necessidades e agradar seus clientes”, os alunos. Mas a leitura atenta de todo o documento e também de outros materiais, oficiais ou não, além da observação em campo, permitem a constatação de que não é esta a concepção que impera no Reinventando a Escola. As noções que vêm reorientando suas ações estão mais relacionadas às noções contemporâneas da infância – difundidas especialmente a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 – como sujeito de direitos, ser em desenvolvimento e que por isso deve ter prioridade absoluta em todos os âmbitos sociais, como procurei evidenciar no subcapítulo 2.2.

Outras “conquistas”, resultados, impressões e opiniões dos diferentes sujeitos, a respeito das ações desenvolvidas no Reinventando a Escola, serão mais amplamente abordados no quarto capítulo. Através da apresentação e análise de depoimentos orais e escritos das crianças, seus familiares e das profissionais da escola Dona Augusta, buscarei identificar os sentidos por eles atribuídos à experiência vivida neste espaço socioeducativo.

Aqui, com base em tudo que foi dito, cabe propor a seguinte questão: se existem a vontade e a intenção claramente manifestadas (e existem algumas tentativas concretas, como espero ter conseguido demonstrar), por que as

profissionais que atuam no Projeto Reinventando a Escola não conseguem avançar na possibilidade de produzir mudanças no modo de socialização e no modo como se dão cotidianamente as relações sociais, que permanecem marcadas por características de uma determinada forma de relação escolar?

### **3.2- Modos de socializar: a predominância da forma escolar**

Até aqui, centralizei minha análise nos aspectos cotidianos do Projeto Reinventando a Escola, como as falas das crianças e dos profissionais, os tempos e espaços de ensino, a descrição das atividades socioeducativas e do mobiliário, a estruturação das oficinas, entre outros. Não obstante, é importante lembrar que toda modalidade de interação social e toda ordenação da prática educativa pressupõem um determinado modelo de socialização. Deste modo, para avançar na reflexão sobre as questões já levantadas e ampliar meu foco analítico, passo agora a uma apreciação crítica do contexto do Projeto; na qual procuro identificar e problematizar o modelo de socialização no qual as ações socioeducativas da escola Dona Augusta estão inscritas.

Como dito anteriormente, os profissionais que idealizaram a criação do Reinventando a Escola tinham como um de seus principais propósitos provocar mudanças na forma de relação entre os sujeitos e o desenvolvimento de uma dinâmica diferenciada de trabalho. Isto configuraria então na “reinvenção” da escola. No entanto, os dados empíricos e análises até aqui apresentados revelam que, no modelo de socialização presente nas oficinas socioeducativas do Projeto, tem predominado uma série de aspectos característicos da instituição escolar. Mas foi possível observar também no cotidiano do Projeto (re)ações dos sujeitos, que procuravam caminhar em direção oposta. Observei atos de transgressão, negociações, estratégias, diálogos, enfim, grandes esforços para tentar provocar mudanças, mas ao mesmo tempo grandes dificuldades e entraves que impediam o rompimento com o modelo de socialização dominante. Assim, busco na teoria da “forma escolar” (Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, 2001) leituras possíveis para esse quadro. Segundo os autores, a forma escolar

"se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim" (2001: 37-38).

Esta definição permite-me dizer que, apesar de apresentarem algumas pequenas variações, as ações socioeducativas do Projeto Reinventando a Escola estão predominantemente inscritas na lógica da forma escolar, na qual professores e alunos estão submetidos a imperativos impessoais e princípios reguladores da conduta. Retomando alguns aspectos da descrição do cotidiano no Projeto, podemos identificar – além dos “traços” anteriormente citados como característicos da forma escolar – outros fatores que também sinalizam claramente o modelo de socialização que emoldura suas ações:

- divisão das turmas por faixa etária;
- adoção de certas posturas, mecanismos e instrumentos didáticos que transformam as oficinas socioeducativas em *aulas*;
- organização gradual das atividades;
- obediência à estruturação burocrática do tempo;
- espaços cuidadosamente ordenados e regulados;
- detalhamento das formas de ocupação do tempo ao longo do dia;
- utilização de carteiras individuais, quadro-negro, chamadas;
- exercícios do tipo pergunta-resposta;
- turnos de fala.

Soma-se a estes aspectos o fato de que as medidas tomadas para resolução de diversas situações e problemas, referentes à indisciplina por exemplo, são nitidamente impregnadas de uma “normalização escolar”. Da mesma forma, os recursos utilizados para convencer as crianças a agirem de acordo com determinados padrões são os mesmos da pedagogia escolar, tendendo a reforçar a idéia de ordem e o cerceamento do exercício da autonomia dos alunos. De todos estes aspectos, é possível depreender que

muitas vezes não se tem dado a devida atenção ao fato de que a forma de socialização propriamente escolar, na qual as práticas educativas estão se dando, impede a almejada intensificação do diálogo entre os sujeitos e uma melhor compreensão de seus modos de interpretar o mundo. A noção de “naturalidade” que este modelo escolar adquiriu e a tradição histórica de certas práticas pedagógicas tendem a obscurecer a relação entre os sujeitos e destes com o mundo à sua volta.

Recorrendo a uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França, os pesquisadores Vincent, Lahire e Thin conceituam a forma escolar como a invenção de um modelo inédito de relação social entre mestre e aluno, que se formulou nos séculos XVI e XVII. Afirmam ser esta uma forma inédita de relações de aprendizagem, porque sua emergência marcou definitivamente a passagem de um modo onde o *aprender* era indistinto de *fazer* e dava-se no conjunto da vida social, para um modo e um espaço bastante específicos, sistematizados e racionalmente estruturados. Esta forma nova de socialização e transmissão de conhecimento caracterizou-se justamente por se distinguir de outras formas e por estabelecer uma relação professor-aluno que se autonomizou frente a outros tipos de relações sociais. A partir de então, a relação pedagógica se retira do espaço social comum e passa a acontecer em um espaço especial, distinto dos lugares onde se realizam as demais atividades sociais: a escola. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001: 13), por se realizar primeiramente na escola, território historicamente legitimado<sup>6</sup> como *locus* do conhecimento e da ordem, a forma escolar tendeu (e ainda tende, como veremos) a estruturar outros espaços, mesmo que bastante afastados dos domínios escolares.

Não obstante, a definição de forma escolar apresentada por esses autores torna-se ainda mais apropriada aos propósitos analíticos desta pesquisa, na medida em que, ao contrário das teorias estruturalistas, permite pensar também as *variações*, as tentativas de mudança que ocorreram ao longo da história. Aliás, uma das principais características do modelo escolar

---

<sup>6</sup> Os autores nos lembram, entretanto, que o processo de reconhecimento social da escola não se deu sem “dificuldades, conflitos e lutas” (2001: 10).

apontada por eles é sua “recorrência através das modificações” (Vincent, Lahire e Thin, 2001: 10). Ou seja, apesar de terem ocorrido muitas transformações entre as “escolas” de diferentes épocas, tais transformações não foram capazes de superar o modelo escolar dominante. Para ilustrar esse fato, os autores citam o caso europeu, afirmando que – mesmo havendo diferenças fundamentais entre, por exemplo, o grupo dos Irmãos das Escolas Cristãs do século XVII, as Escolas Mútuas do século XIX e as escolas republicanas – é possível identificar a “constituição de formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais” (Vincent, Lahire e Thin, op.cit., 28).

Portanto, essa teoria auxiliou tanto na reflexão sobre o que é preponderante no contexto do Projeto, quanto na identificação das constantes tentativas de mudança operadas pelos profissionais da escola Dona Augusta. De fato, como nos lembra Elsie Rockwell, “o ‘universal’ e o ‘variável’ somente podem ser distinguidos analiticamente, e as interações entre esses dois planos estão presentes em todo fenômeno” (1998:18). Assim, para efeito de análise, a *forma escolar* está sendo considerada aqui como o “plano universal” do Reinventando a Escola, por se tratar do modelo de socialização dominante. Não obstante, as “variações” observadas nas experiências socioeducativas vivenciadas pelas crianças e educadores da escola Dona Augusta também foram aqui abordadas, pois no interior das oficinas, as “regras do jogo” – para usar uma expressão de Rockwell (1999: 49) – não são completamente fixas, não são tão rígidas que não possam ser modificadas a partir da convivência diária. Na verdade, as interações sociais são abertas à negociação, e em cada momento ou circunstância há uma margem para a reformulação das “regras”. Para progredir na análise, focarei neste subcapítulo os aspectos referentes ao “plano universal” do Reinventando a Escola, isto é, os aspectos dominantes de sua forma de socialização.

A observação participante realizada no dia-a-dia das oficinas socioeducativas permitiu constatar que, naquele contexto específico, enquanto o discurso preconiza a descentralização no desenvolvimento das oficinas e uma maior participação das crianças, os dados referentes à realidade cotidiana

mostram que é ainda o professor quem, na maioria das vezes, determina a forma, o tempo e o espaço nos quais as atividades devem acontecer. Na prática, a possibilidade das crianças terem uma formação mais autônoma tem se tornado muitas vezes apenas uma formulação bem-intencionada. A cultura em que as crianças estão inseridas em seu cotidiano extra-escolar fica reduzida à condição de mero objeto de referência.

Aqui cabe reafirmar que não é somente através da verbalização e do discurso que manifestamos pensamentos e idéias. Estes estão inscritos, sobretudo, na forma de interagir com o *outro*, na afirmação ou negação de certos valores, na organização temporal e espacial, na regulação da fala, na seleção de atividades e temas de trabalho, no modo de condução das atividades, enfim, nos “elementos mais invisíveis” da prática educativa. Portanto, se a intenção dos idealizadores do Projeto era “horizontalizar” a relação professor-aluno e tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, podemos dizer que há uma contradição entre os objetivos e o modelo de socialização no qual suas ações estão inscritas. Deseja-se que as crianças tornem-se autônomas, mesmo que elas participem apenas de atividades onde impera a heteronomia e onde normalmente suas experiências pessoais são desconsideradas.

Para exemplificar o que procuro evidenciar, pode-se dizer que o não oferecimento de situações nas quais os alunos possam se manifestar de forma espontânea já tem mostrado conseqüências, como observado em um episódio ocorrido na oficina de *Artes* e descrito no “dia típico”. Na ocasião, foi proposto que as crianças produzissem um desenho livre, cujo desafio era utilizarem apenas as cores primárias: azul, amarelo e vermelho. A tarefa proposta tinha o objetivo de estimular a criatividade da turma, mas acabou revelando uma grande dificuldade dos alunos em trabalhar autonomamente. Como afirma Brandão, “o exercício da criatividade é fundamentalmente um ato transgressivo” (1985: 134). Logo, quando há uma submissão deste exercício a regras, modos e horários fixos para sua realização, as educadoras acabam impedindo a emergência de aspectos subjetivos e de saberes que as crianças possuem advindos de outras práticas sociais além da escolar. Desse modo,

possivelmente nem a relação professor-aluno é “horizontalizada”, nem o processo de aprendizagem torna-se mais prazeroso.

Em outras palavras, uma proposta educativa que pretenda atingir, de maneira gradativa e consciente, uma democratização de suas relações interpessoais, não poderia deixar de considerar como parte integrante deste processo a maneira como se dá comumente a participação dos sujeitos. Isto porque a organização, as normas e os procedimentos presentes em determinado espaço educativo constituem-se em dispositivos fundamentais pelos quais pode-se permitir e incentivar, ou ao contrário, proibir e inibir a forma de participação dos sujeitos. A julgar por suas atitudes durante as oficinas, nota-se que as profissionais do Projeto, de modo geral, tendem a reconhecer como legítimas as experiências sociais que os alunos vivenciam fora dos muros escolares, mas raramente a pluralidade de seus modos de agir e pensar é incorporada à prática pedagógica. Isto, porém, não acontece por acaso, ou por “má vontade” das docentes, mas deve-se ao fato de que romper com os códigos e repertórios da forma escolar implica no enfrentamento de pelo menos dois tipos principais de dificuldades:

**1º-** Resistência e receio em abandonar a segurança oferecida por um modelo educativo amplamente disseminado e enraizado, não somente em âmbito escolar, mas também em outros espaços sociais.

**2º-** Desconhecimento ou não-reconhecimento de outras formas de socialização e transmissão cultural distintas da forma escolar.

A primeira “dificuldade” apontada refere-se à existência de um padrão consolidado socialmente daquilo que seja efetivamente um processo educativo. A conformação e legitimação de um modo escolar de socialização e transmissão de conhecimentos fizeram parte do processo de configuração da modernidade. Ou seja, a emergência da forma escolar não é somente o efeito ou uma conseqüência desse processo, mas participa dessa nova ordem e, segundo Vincent, Lahire e Thin, ela instaura um novo modo de socialização (2001: 12). Assim, houve uma difusão ampla de preceitos e saberes gestados

na escola e, progressivamente, o pensamento e as práticas pedagógicas passaram a regular outras relações interpessoais e não somente a relação professor-aluno, além de tematizar questões presentes em outros campos sociais que não somente o escolar. Como conseqüência dessa difusão, determinados aspectos que observamos na escola hoje figuram como imutáveis, como afirma Elsie Rockwell:

“Algumas coisas que observamos na escola parecem ser atemporais, permanentes. [...] Estudante, professor, lugar, tempo, leitura, escrita, respeito, castigo: tudo soa terrivelmente familiar, e se reconhece como uma instância de ‘escola’ por qualquer de nós” (1999: 15).

Um exemplo apenas corriqueiro disso é o fato de nossa sociedade assumir certos princípios e conceitos escolares como parâmetros para a compreensão da infância de um modo geral, como se a idéia de infância estivesse naturalmente, e inevitavelmente, ligada à escolarização. Como se *ser criança* fosse sinônimo de *ser aluno*, não só no ambiente escolar, mas em todo o conjunto social. Historicamente, os sistemas de ensino criaram aparatos que conferiram à ação pedagógica a autoridade de disseminadora de certos valores, hábitos e atitudes, como se estes possuíssem uma significação universal. Os educadores em geral, ao longo de suas trajetórias escolares (tanto como alunos, quanto como professores), aprenderam que os processos de ensino e aprendizagem se dão de uma determinada maneira. Aprenderam a seguir as regras constituintes da ordem escolar. Segundo Sacristán, o domínio desse modelo deve-se ao fato de que o campo pedagógico

“foi ‘disciplinado’ durante uma longa tradição acumulada. Uma vez que isso ocorreu, quando não temos experiências alternativas para contrastar, ou quando os professores com uma formação sólida não reagem contra o costume, tais esquemas são mantidos como fórmulas naturais inevitáveis que direcionam a forma de fazer dos docentes, a distribuição do tempo escolar, a potente indústria dos livros didáticos e, o que é mais determinante, o horizonte mental que limita o que é possível pensar e fazer” (Sacristán, 2005: 165).

Procuro evidenciar estas limitações do “que é possível pensar e fazer”, apresentando as duas dimensões inerentes às questões que venho abordando.

Primeiramente, busquei apresentar a dimensão cotidiana, onde se pode identificar a contínua ação dos sujeitos e suas tentativas de co-construção e reconstrução da realidade. Mas Sacristán aponta a existência de uma dimensão estrutural da sociedade que traz dificuldades e limitações para essas reconstruções. Isto é, o autor aponta a naturalização de um modelo, de uma forma de socialização que se impõe e cerceia as ações dos sujeitos. Esse modelo naturalizou-se a tal ponto que mesmo fora da escola ele é tomado como norma e como “normal”, “obvio”, “oficial”. E na medida em que é assim considerado, ele limita as possibilidades de pensar e agir de outras formas.

Já com relação ao segundo ponto apresentado, é possível afirmar que, para se superar tal “dificuldade”, faz-se necessário primeiramente a descoberta e o confronto com modelos alternativos de socialização e transmissão de saberes, passando ao reconhecimento de que o modelo escolar não é, nem o único e nem necessariamente o melhor. Este reconhecimento implicaria na consideração da legitimidade de outras instâncias sociais como também agências de formação, bem como no entendimento de que a ação educativa não ocorre somente dentro dos muros escolares, tampouco se remete exclusivamente ao plano da relação professor-aluno. Portanto, seria preciso estar-se atento às questões que emergem dos processos de educação que ultrapassam a sala de aula e que produzem aprendizagens e modos de interação bastante originais e extremamente ricos, do ponto de vista da formação humana.

O processo de emergência de uma forma propriamente escolar, além de estabelecer um novo modelo de socialização e instrução, provocou a desqualificação de outras formas de educar. O modo como a transmissão cultural se dava exclusivamente através da oralidade, em ambientes familiares e de produção, ou por meio das relações cotidianas e dos mestres-escolas, por exemplo, é então pejorativamente classificado como informal, assistemático, improvisado. Assim, paulatinamente, o modelo escolar se impôs a outros modelos de socialização, e os efeitos da forma escolar se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar. Com o processo atual de “democratização” do acesso e a ampliação do ensino obrigatório de quatro

para oito anos, a escola vem se tornando um lugar central na trajetória de uma parcela cada vez maior da sociedade brasileira. É crescente o número de indivíduos que, pelo menos em algum momento da vida, passa por essa instituição, tendo por isso em sua formação alguma marca dessa passagem, como observa Sacristán:

“A escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos” (Sacristán,2005: 101-102).

Esta afirmação permite retomar aqui um aspecto que gostaria de ressaltar. Uma análise mais superficial da preponderância da forma escolar no contexto estudado poderia sugerir que ela se deve exclusivamente ao fato do Reinventando a Escola ser desenvolvido em um ambiente escolar. Porém, conforme procurei argumentar ao longo deste subcapítulo, essa leitura simplista não se sustenta, pois “a forma escolar não é estritamente confundida com a instituição escolar, nem limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais” (Vincent, Lahire e Thin, 2001: 38). Por este motivo, foi possível verificar que mesmo em atividades socioeducativas tão diversificadas, como as oficinas de *Balé*, *Flauta*, *Inglês* e *Percussão*, há muitos traços característicos do modo escolar de socialização. Apesar dos profissionais responsáveis por tais atividades possuírem uma formação mais livre em suas áreas específicas e não uma formação docente acadêmica que lhes conferisse o título de professor, suas formas de atuação não são tão distintas das práticas de outros educadores que se diplomaram em cursos regulares de Magistério.

Isto significou, na prática, que ao terem seus primeiros contatos com uma língua estrangeira, ao aprenderem a dançar, tocarem flauta ou algum instrumento de percussão, às crianças participantes do Reinventando a Escola também foram impostas regras e um mínimo de disciplina na aquisição das técnicas. Também nestas oficinas os conhecimentos foram codificados,

organizados e estruturados de forma progressiva (sempre partindo do “mais fácil até chegar ao mais difícil”), através de exercícios repetitivos. Também foram cobradas dos sujeitos ordem, pontualidade e obediência, o que afasta bastante estas oficinas do caráter de espontaneidade que comumente se associa a tais atividades. Enfim, no interior das oficinas do Reinventando a Escolar, os saberes são submetidos à lógica escolar de produção e transmissão de conhecimento.

De fato, a progressiva escolarização da sociedade tem afetado padrões da vida cotidiana, como o lazer, o trabalho e a convivência familiar. As normas, relações e costumes característicos da escola se projetam para o entorno social imediato, ampliando assim o âmbito formativo da instituição para distintos contextos da vida social e civil. Conseqüentemente, a centralização da escola – tomada de modo geral como o único espaço legitimado onde a educação pode acontecer – tem deixado pouco espaço para que outras formas educativas possam ser vistas e valorizadas.

Sobre isso, Jean Lave (1982) chama a atenção para a importância de as pesquisas antropológicas investigarem e descreverem maneiras diversas de organizar a transmissão de conhecimentos, que possam nos sugerir concepções comparativas mais amplas de educação, que não somente a escolar. Investigando variações educativas que ocorrem em ambientes não-escolares, a autora evidencia a diversidade de formas educacionais e de processos de aprendizagem existentes em diferentes contextos sociais. Voltarei a abordar esta temática no subcapítulo 4.2 quando apresentarei, em caráter ilustrativo, uma experiência socioeducativa que vem desenvolvendo uma proposta pedagógica, distinta da proposta do Reinventando a Escola, a qual sugere ser possível um outro tipo de processo de socialização e de relações interpessoais.

### **3.3- Modos de ver: refletindo sobre a “questão do outro”**

Prosseguindo na análise das questões levantadas nesta dissertação, inicio este subcapítulo com uma frase de Miguel Arroyo que expressa de modo muito claro o cerne da argumentação que pretendo apresentar: “A maneira

como enxergamos os alunos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos” (2005: 62). Sendo assim, o modo como vemos o *outro* antecipa um certo modo de agir ou socializar. Podemos dizer então que nos diferentes espaços educativos, o tipo de relação social que é privilegiada, em detrimento de outras possibilidades, pode revelar o modo como seus educadores enxergam os educandos. Os elementos explícitos e implícitos do processo de socialização comunicam a cada indivíduo o seu lugar no contexto. A forma de se relacionar reproduz a forma como os diferentes “eus” vêem o “outro”. Tomando estas reflexões como ponto de partida para a análise, e pensando na concepção de educação que fundamenta as ações socioeducativas desenvolvidas no Reinventando a Escola, podemos problematizar o lugar de cada categoria de sujeitos e o modo como são vistos em seu interior.

Na lógica da *forma escolar*, professores e alunos estão submetidos a regras, imperativos e princípios que regem toda a vida no interior das instituições. Porém, aos primeiros são sempre atribuídos poder e posição de autoridade sobre os segundos. Com isso, a relação entre os educadores e as crianças que participam do Projeto está marcada pela hierarquia. Mesmo quando tentam modificá-la, quando tentam “descentralizar o poder”, são ainda os educadores que promovem as mudanças ou permitem que elas aconteçam. Ou seja, o controle permanece prioritariamente em suas mãos.

Para orientar as reflexões sobre o que estou chamando de *modos de ver*, retomo aqui questões apontadas anteriormente: se a *forma escolar* não é o único modo possível de socializar e transmitir conhecimentos; se existe entre os profissionais a intenção de “reinventar a escola” através da formulação de uma proposta diferenciada de trabalho, e se existem também algumas ações já concretizadas neste sentido; por que no cotidiano do Projeto não se tem conseguido romper com o modelo de socialização dominante e com determinadas imagens sobre as crianças pobres?

Pensar sobre a relação dos diferentes modos de ver o *outro* e os modos de socializar será tomado aqui como uma forma de indagar e refletir – e não de responder – sobre esta complexa questão. Nessa perspectiva, os estudos e

análises de Tzvetan Todorov a respeito da “questão do outro”, focados no encontro intercultural dos conquistadores espanhóis com os índios americanos, ajudam-nos a compreender o modo como vem se dando a relação das educadoras do Projeto com seus *outros*. Em sua obra “A Conquista da América: a questão do outro” (1999), o autor afirma que as relações sociais não se dão numa única dimensão, e que por isso é possível se estabelecer uma “tipologia das relações com outrem” (p.223). Definindo três planos, ou dimensões principais, como parâmetros de análise, Todorov relaciona pelo menos um conquistador espanhol a cada um desses planos como sendo o “personagem exemplar” que mais se aproximou de um modo ideal de se viver a alteridade.

Uma dessas dimensões em que a relação com o outro se dá seria o plano **axiológico**, no qual o *eu* julga o *outro* a partir de valores e princípios. Este julgamento muitas vezes termina incorrendo em dicotomias do tipo: bom ou mau, igual ou inferior, belo ou feio, adequado ou impróprio, etc., a partir das quais passa-se a enxergar o outro. Neste plano, Bartolomeu Las Casas, um bispo que no final da vida conseguiu “amar e estimar os índios não em função de um ideal seu, mas do deles” (1999: 302), é citado como exemplar. No plano da ação (**praxiológico**), observam-se variações nas atitudes relativas à aproximação ou ao distanciamento em relação ao outro. Aqui, Todorov enumera três posicionamentos possíveis: adotar os valores e a cultura do outro (identificação), impor a eles uma outra cultura (assimilação) ou assumir uma atitude neutra (indiferença). O conquistador Alvar Nuñez Cabeza de Vaca é destacado por ter conseguido viver no interior de culturas diferentes adotando um posicionamento, de certa maneira, imparcial. A terceira dimensão em que a relação com o outro se dá seria a **epistemológica**: um plano gradual que vai desde uma ignorância absoluta da identidade do outro, até um estado de (re)conhecimento pleno. Dois religiosos, o dominicano Diego Durán e o franciscano Bernardino de Sahagún não foram capazes de realizá-lo plenamente, mas conseguiram pelo menos anunciar o que seria uma forma ideal de viver a alteridade, a qual o autor chamou de “diálogo das culturas”:

“Um dialogo em que ninguém tem a última palavra, em que nenhuma das vozes reduz a outra ao *status* de mero objeto, e onde se tira vantagem de sua exterioridade ao outro” (Todorov, 1999: 303).

Apresentando essa “tipologia” e indicando um personagem histórico que tenha sido bem sucedido em apenas uma das dimensões citadas, Todorov chama a atenção para a complexidade das relações sociais, que podem comportar grandes ambigüidades e contradições. O fato de se conhecer muito bem a cultura do outro com quem se está em contato, ou seja, um avanço no plano epistemológico, não corresponde necessariamente ao estabelecimento de uma relação ideal, pautada pelo respeito e pelo diálogo. Aliás, a colonização de vários povos da América só foi possível graças a um profundo conhecimento que determinados conquistadores possuíam sobre a cultura dos conquistados. Porém, um certo progresso na dimensão epistemológica não impediu que houvesse uma assimilação violenta e devastadora dos nativos. Conhecer não implicou em respeitá-los, muito menos em modificar a forma de ação junto a eles.

Os três eixos nos quais Todorov situa a “problemática da alteridade” permitem refletir sobre as formas de relação e socialização presentes no cotidiano do Reinventando a Escola. Os dados coletados através de entrevistas, dos documentos oficiais, das conversas informais, mas principalmente através da observação participante, permitem a afirmação de que no plano axiológico os profissionais do Projeto têm conseguido alguns avanços importantes. Há um reconhecimento das crianças – e por extensão de toda a população do Santa Lúcia – como sujeitos iguais em direitos e deveres a qualquer indivíduo da sociedade brasileira; reconhecem-se também sua identidade e suas diferenças. Há enfim um sincero sentimento de respeito e afeto que permeia a relação. No entanto, em algumas situações e circunstâncias, esses sentimentos foram confundidos com outros, como piedade e compaixão. Nestas circunstâncias, a diferença transmutou-se em desigualdade, e as crianças foram tratadas como “coitadinhas”. Sobre a questão, Terezinha Nunes (1994) enfatiza a importância crucial de se conhecer e respeitar o ambiente sócio-cultural em que vivem as crianças em cujo

benefício pretende-se atuar, procurando valorizar suas potencialidades. Contudo, a autora alerta que este “respeito” não deve ser confundido com uma visão idealizada ou romântica das classes populares.

“Se deixarmos de reconhecer seus pontos fortes, podemos vir a projetar programas de intervenção que não capitalizem esses potenciais. No entanto, o reconhecimento de seus pontos fortes não significa a idealização das crianças que crescem em circunstâncias adversas. Elas ainda têm que enfrentar a sociedade dominante e, com maior frequência do que outras crianças, terão a probabilidade de fracassar na vida” (Nunes, 1994:9).

A permanência de certos entraves que permeiam as relações no Reinventando a Escola deve-se certamente ao fato de que, assim como Las Casas em relação aos índios, as educadoras amam as crianças com as quais convivem diariamente, mas não as conhecem efetivamente. Não conhecem a fundo suas formas de organização familiar, material e simbólica; e sabem pouco sobre sua história, seus problemas, suas lutas; bem como sobre suas condições reais de moradia e saúde, seus valores, costumes, religiões, festas, tradições; enfim, não conhecem totalmente a sua cultura. Conforme já foi mencionado, existe um desejo por parte dos profissionais de aproximar a escola da população que a cerca, a fim de melhor conhecê-la. E existem também uma maior sensibilidade e um grande respeito deles com relação às crianças com as quais convivem diariamente. E, mais do que o desejo, eles têm o sentimento de que estejam conseguindo essa maior aproximação da comunidade, principalmente através dos eventos que acontecem na escola, nos quais os moradores do Santa Lúcia participam não só como espectadores, mas também como protagonistas, “apresentado sua cultura” (através da música, da dança, das artes plásticas e visuais, do artesanato) nos palcos escolares.

Sem dúvida, esse é um passo importante no processo de “descoberta do outro”; mas, como a observação do cotidiano do Projeto revelou, há ainda um longo caminho a ser percorrido no plano epistemológico. Pode-se afirmar, assim, que no dia-a-dia do Projeto tal “descoberta” é uma possibilidade valorizada e desejada, mas que ainda não se conseguiu efetivar plenamente. É

importante lembrar que todo o amor e consideração que Las Casas devotava aos índios, não refletiram em uma mudança contundente de sua postura, e não o impediram de participar de processos de colonização. A exemplo do conquistador espanhol, as educadoras não têm conseguido fazer com que o respeito e a sensibilidade que têm em relação à realidade social das crianças produzam um efeito transformador nas relações sociais e no modelo de socialização do Reinventando a Escola.

Logo, pode-se indagar se seria esse “desconhecimento do outro” o fator preponderante que tem impedido os educadores do Projeto de produzirem uma proposta diferenciada de atuação e de relação, que supere a *forma escolar*. Será que o pouco avanço no plano praxiológico, ou seja, o fato de não estarem conseguindo mudar as regras da relação com o outro e a forma de conviver, deve-se a uma certa incompreensão por parte da escola dos meios e modos de vida das crianças participantes do Projeto?

Neste sentido, Carlos Rodrigues Brandão (1985) insiste na necessidade dos professores conhecerem o contexto social e a cultura real e concreta de seus *outros*, para que a escolarização se torne um processo de formação efetivo e significativo. tomar a realidade das crianças como ponto de partida para [...] que o trabalho pedagógico desenvolvido

“... é a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo, e ao mesmo tempo, eficaz. Essa afirmação vale tanto para o caso de uma cultura tomada no seu todo, [...] quanto vale para os inúmeros modos diferenciados pelos quais as diversas categorias e classes de sujeitos sociais participam dela. Vale, ainda, para as formas *próprias* de participação na cultura dos diferentes tipos de pessoas no interior de cada categoria específica de pessoas, de acordo com seu modo de vida” (Brandão, 1985: 119).

Dentro da conhecida dicotomia “centro–periferia”, na qual o centro funciona como modelo de referência tanto cultural quanto de desenvolvimento, tudo que se refere a um certo padrão de *nós* (membros da classe média, letrados, moradores de bairros urbanizados) é sempre visto como melhor ou superior ao que se refere a *eles* (membros das camadas populares, iletrados, moradores de vilas e favelas). Nesta perspectiva, não se espera no Projeto que

as crianças tragam de seu mundo de cultura, conhecimentos realmente relevantes para sua formação, o que fica bastante claro nessa passagem:

“Aluno: Que dia que a gente vai mexer na internet?”

Educadora: Ih, menino, você não sabe mexer nem no Word vai querer mexer na internet. Calma, uma coisa de cada vez, a gente chega lá.

Aluno: Eu já sei mexer na internet, fessora. Eu mexo lá na igreja direto.

Educadora: Que ótimo. Mas o problema é que seus colegas não sabem. Tem que começar do básico, senão vocês não pegam. Tem que ir devagarinho.

Mais quatro crianças afirmaram igualmente saberem utilizar a internet e outros programas de computador, o que pareceu surpreender a educadora que, acariciando os cabelos de uma aluna, exclamou:

Educadora: Eu fico admirada às vezes com as coisas que vocês me contam. Cada dia é uma surpresa. Vocês falam coisas que eu nem podia imaginar”.

A professora surpreende-se ao saber que seu aluno possui tal grau de conhecimento no campo da informática. Da reação da professora, pode-se inferir que seria mais “natural”, para ela se o aluno não soubesse “mexer na internet”, tendo ele a origem socioeconômica que tem. O fato da criança possuir tal conhecimento foi, então, motivo de admiração. Esse episódio nos faz lembrar que os idealizadores do Projeto Reinventando a Escola tinham a intenção de aproximar a escola da comunidade. Entretanto, não foi apenas o reconhecimento da importância desta que motivou esses profissionais. É preciso dizer que foi a partir também, e principalmente, da idéia que faziam daquela população como sendo “carente de tudo”, inclusive de bens culturais.

Na visão expressa no Projeto, não é que aquela população não tenha cultura; ela teria sim uma cultura própria, mas seria uma cultura de um tipo determinado, “pobre” em alguns aspectos. Tendo como referência os modos de vida da classe média, a cultura da população pobre é subestimada, inferiorizada, desvalorizada. Deste modo, os profissionais do Projeto partiram de questões como essa: o que poderia ser feito pela escola para que as crianças, moradoras do Santa Lúcia, pudessem “compensar” a “carência cultural” e assim ter um melhor desempenho escolar?

Se pensarmos no percurso das propostas empreendidas pelos profissionais da escola Dona Augusta, no sentido de “reinventar” sua própria forma de atendimento às crianças do Santa Lúcia, veremos que importantes

avanços foram alcançados. E o principal passo dado em sua trajetória foi, sem dúvida, a superação das noções que patologizavam as dificuldades de aprendizagem, e o conseqüente processo de reflexão sobre a estrutura escolar e a qualidade das relações interpessoais. No entanto, minha investigação mostrou que alguns aspectos da ação socioeducativa empreendida no “Dona Augusta”, via Projeto Reinventando a Escola, em certa medida podem ainda ser identificados com noções da teoria da “privação cultural”. Obviamente, esses profissionais não afirmam textualmente seguirem a orientação da “privação cultural”, mas pode-se notar que atuam e discursam de acordo com alguns de seus pressupostos.

Diferentes discursos em diferentes épocas foram produzidos para tentar explicar a desigualdade de classe na sociedade capitalista. A diversidade de discursos pode ser categorizada basicamente em duas orientações: uma que atribui a causa da pobreza a fatores genéticos, ao caráter fixo e hereditário da inteligência (determinismo biológico) e outra que aponta os aspectos socioeconômicos, ou seja, os fatores determinantes do desenvolvimento intelectual de um indivíduo seriam a família e o ambiente no qual vive, principalmente em seus primeiros anos de vida (determinismo sociológico). O conceito de “privação cultural”, desenvolvido na década de 1960 nos Estados Unidos, pretendia desvincular as causas da pobreza dos determinantes genético-raciais. Passa-se então a identificá-los com uma suposta inferioridade cultural, dentro da concepção ambientalista que enfatiza a importância do meio familiar e social na estruturação das experiências infantis, consideradas essenciais para o bom desenvolvimento intelectual.

No Brasil, o conceito emergiu no campo educacional uma década depois, como explicação para os altos índices de evasão e reprovação escolar entre crianças oriundas das camadas populares. Como forma de superação dessa “deficiência” ou “ausência de cultura”, foram formuladas políticas de educação compensatória, que consistiam em prover a essas crianças os “instrumentos” culturais que lhes faltavam para ser bem-sucedidas na escola e na vida (Kramer, 1982: 54). Se o discurso anterior impedia qualquer tipo de ação, já que é impossível alterar fatores genéticos, com a mudança de

perspectiva, surge a possibilidade, e mais do que isso, emerge a necessidade de se elaborar programas e projetos de intervenção. Dentre inúmeras outras implicações que o discurso da “privação cultural” possa ter, gostaria de destacar aqui o tipo de intervenção que ele prevê e propõe.

Segundo esta concepção, as ações são pensadas não a partir da perspectiva do direito, mas sim como resolução de um problema ou prevenção de alguma situação indesejada. Em outras palavras, as crianças moradoras da Barragem Santa Lúcia, por exemplo, deveriam ter a oportunidade de participar de programas como o Reinventando a Escola não por terem direito a uma educação diferenciada, que vise atender mais adequadamente suas demandas e interesses, mas para evitar que se tornem “marginais”, “subempregados”, “meninos de rua”, “agentes” ou “vítimas de situações de violência e criminalidade”, vulneráveis ao “mundo das drogas”.<sup>7</sup>

Portanto, a noção de privação cultural ainda persiste, refletindo uma determinada posição em relação ao *outro*. Trata-se de uma forma limitada de conceber o *outro* enquanto sujeito. Por não conhecerem mais a fundo as crianças reais com as quais convivem diariamente, os educadores do Projeto terminam por enfatizar, com maior frequência, “faltas”, “carências” e “desajustes” naquela população. Além disso, os educadores não conhecem outras formas possíveis de ação e de situação de aprendizagem. Sobre esta questão, Miguel Arroyo enfatiza que mudanças no modo de olhar podem provocar transformações no modo de agir.

“Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas” (Arroyo, 2005: 62).

Sendo assim, coloco novamente a indagação apresentada no começo deste subcapítulo: será que as profissionais do Reinventando a Escola não conseguiriam, portanto, mudar as regras da relação com o outro e a forma de

---

<sup>7</sup> Termos encontrados no texto da Proposta Pedagógica do Projeto Reinventando a Escola (1998).

convivência por não terem elementos conceituais para isso? Ou seja, seria então interessante que os profissionais da escola Dona Augusta busquem diferentes modelos de socialização e transmissão de conhecimento, a fim de conhecerem “novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas”?

Apresento o último capítulo dessa dissertação com a finalidade apenas de apontar a existência de outras possibilidades de lidar com a educação, que não a *forma escolar*.

## CAPÍTULO IV – EXPLORANDO POSSIBILIDADES

No capítulo anterior, argumentei que é possível compreender as cenas observadas no cotidiano do Reinventando a Escola a partir do que tem sido chamado de “predominância da forma escolar”. Isto evidencia como os imperativos da ordem e do controle, bem como a regulação das atividades e das relações sociais podem ser apontados como os aspectos centrais constitutivos dessa experiência socioeducativa. Procurei apontar também a existência de esforços individuais e coletivos no intuito de romper com o modelo escolar de socialização, e ainda as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos neste processo. Dentre as dificuldades, destaquei duas que estão intrinsecamente relacionadas e que me pareceram sintetizar o sentido dos vários entraves que se apresentam aos educadores em suas práticas: o nível de naturalização atingido pelo modelo escolar (não só nas instituições de ensino, mas também em outros âmbitos sociais) e o desconhecimento de formas de socialização e transmissão de conhecimentos alternativas que possam ser confrontadas com esse modelo.

Sobre esta questão, Enguita nos alerta para o fato de que o tipo de estrutura e organização que ainda tem predominado nas escolas não é a única forma na qual tarefas educativas e processos de aprendizagem podem acontecer.

“Se imaginamos que não há nenhuma outra forma de aprender senão escutar ou realizar as atividades coletivas indicadas por um professor [...], então nos veremos insensivelmente levados a aceitar a necessidade da ordem, do silêncio, da imobilidade, da simultaneidade, dos horários coletivos, etc., coisas todas elas que são obtidas nas escolas através do exercício ou da invocação da autoridade. Entretanto, a presente organização da educação não é a única forma de organização possível, mas apenas a forma que historicamente lhe foi dada, entre as muitas possíveis” (Enguita, 1989: 166).

Tendo em mente que a forma escolar é uma forma de socialização “entre as muitas possíveis”, apresento este último capítulo com um duplo propósito. Por um lado, procuro identificar os sentidos e significados que as crianças (e de modo complementar seus familiares e os educadores) atribuem

às experiências vividas no Projeto. Mas ao mesmo tempo, procuro mostrar também que suas falas a respeito das ações empreendidas no Reinventando a Escola e algumas situações episódicas desse contexto podem representar ricas fontes de informações e indicações do que é possível fazer e pensar dentro dos limites dessa iniciativa. Acredito que um olhar atento sobre tais falas e situações poderia revelar caminhos alternativos a serem investigados como possibilidades para a superação de certos entraves que dificultam o avanço das ações e o alcance de determinados objetivos. Visando ressaltar a importância de “explorar possibilidades” no campo educacional, encerro esta dissertação apresentando, apenas em linhas gerais e em caráter ilustrativo, uma experiência socioeducativa que também vem sendo realizada no aglomerado Santa Lúcia que se destaca pela originalidade de sua organização e dinâmica de trabalho.

Apresentar aqui essa experiência e retomar alguns depoimentos ouvidos durante a realização desta pesquisa se justificam na medida em que, no limite, muitos aspectos tanto da experiência interna, quanto externa à escola podem apontar direções alternativas para o convívio social, o que talvez possa contribuir para possíveis mudanças de um determinado horizonte mental, no qual o campo da educação parece estar aprisionado.

#### **4.1- “O Projeto Reinventando a Escola para mim é...”**

Elsie Rockwell nos lembra que “permanecer na escola, em qualquer escola, durante cinco horas por dia, 200 dias por ano, seis ou mais anos da vida infantil, necessariamente deixa marcas na vida” (1999:13), sendo que o conteúdo e o significado dessa experiência variam de acordo com cada sociedade e instituição. Assim sendo, podemos dizer que os alunos e alunas participantes do Projeto, ao permanecerem diariamente 10 horas e 15 minutos dentro dos limites da escola Dona Augusta (ou seja, cerca de 43% do seu dia) estão vivenciando uma experiência muito particular, que de algum modo marcará suas vidas.

Se contarmos apenas os 200 dias letivos previstos no calendário escolar, desconsiderando as ocasionais festas e outros eventos que podem acontecer nos finais de semana ou no turno da noite, constatamos que essas crianças permanecem na escola aproximadamente 50 horas por semana, 200 por mês e 2000 por ano. O significado dessa vivência é algo inteiramente subjetivo, e que somente de forma parcial é possível termos acesso. Entretanto, a investigação intensiva de tipo etnográfico permite uma maior aproximação dos múltiplos sentidos que experiências podem adquirir em determinados contextos. Logo, para uma melhor compreensão das ações socioeducativas empreendidas na escola Dona Augusta e visando apreender os significados que os diferentes sujeitos atribuem a elas, considero de suma importância abordar algumas de suas falas registradas ao longo da realização da pesquisa de campo.

Através de entrevistas, conversas informais, da análise documental e da observação da forma de participação das crianças e da presença de suas famílias nas dependências da instituição (especialmente em reuniões, festas e eventos diversos) foi possível identificar algumas percepções e opiniões a respeito do Reinventando a Escola. Ao se expressarem – de forma oral ou escrita – sobre “o que gostam e o que não gostam”, sobre os “pontos positivos e negativos” e “o que já está bom e o que ainda falta ser feito” no Projeto, as crianças e seus familiares, bem como as próprias educadoras realizaram uma avaliação informal dessa proposta. Deste modo, tornaram evidente uma série de aspectos extremamente relevantes para a compreensão dos fenômenos que ali ocorrem, os quais, num primeiro momento, podem ser invisíveis aos olhos do pesquisador.

Para a análise destas questões, os portfólios anuais organizados pelas educadoras e pela equipe de coordenação tornaram-se importantes fontes de consulta. Desde a criação do Projeto em 1998, esses profissionais reúnem em pastas modelos de cada uma das atividades realizadas pelas crianças (geralmente são selecionados os “melhores trabalhos”), fotografias e textos sobre todos os eventos, festas e excursões que ocorrem ao longo do ano. Além de todo esse material, compõem ainda esses portfólios (desta vez sem

seleção) trabalhos especialmente desenvolvidos com as crianças, com o fim de se obter um certo tipo de avaliação do que vem sendo feito enquanto ação socioeducativa na escola Dona Augusta. Como declarou a supervisora pedagógica, esse tipo de atividade “permite que as crianças expressem o que pensam e sentem sobre o Projeto e o que tudo isso tem significado para elas”. Esta atividade especial geralmente é realizada nas últimas semanas letivas, consistindo em produções (desenhos e textos) individuais das crianças, a partir de uma pergunta central – às vezes outras também são sugeridas como complementares – que varia a cada ano. Por exemplo, a frase que dá título a este subcapítulo motivara as produções no encerramento das atividades do Projeto em 2003. Algumas perguntas sugeridas em outros anos foram:

- Por que estou no Projeto?
- O que mais me marcou no Projeto?
- O que é o Projeto?
- O que eu mais gosto no Projeto?

Em particular, as respostas dadas à primeira pergunta revelam muito sobre o sentido das ações socioeducativas para as crianças participantes. Abaixo estão listadas as respostas em ordem crescente de vezes em que foram citadas pelos alunos; como muitas frases eram bastante parecidas (termos diferentes, mas com o mesmo sentido) estão elencadas aqui as variações que apareceram como resposta.

1º- “Porque eu quero aprender coisas boas e novas”.

2º- “Para não ficar em casa”. (São apontadas diferentes justificativas para não se querer *ficar em casa*, pois isso implicaria: “ficar sozinho”, “fazer nada”, “fazer nada de bom”, fazer tarefas domésticas, cuidar de irmãos mais novos).

3º- “Para estudar mais e melhorar na escola”.

4º- “Porque eu gosto das atividades que tem no Projeto”.

5º- “Para não ficar na rua” (“aprendendo violência”, “fazendo o que não deve”, “com más companhias”).

6º- “Porque minha mãe acha que no Projeto eu estou protegido” (de “bala perdida”, de “ladrão”, de “acidente”).

Declarações como a que aparece na primeira frase acima foram as mais comuns apresentadas pelas crianças ao longo da pesquisa. Através de afirmações como “No Projeto eu aprendi coisas que eu não sabia fazer”, “conheci lugares diferentes” e “fiz novos amigos”, as crianças traduzem a representação das oficinas como importantes espaços de socialização e ampliação das possibilidades de acesso a bens culturais diversos. Além disso, os alunos fizeram menção também ao fato de o Projeto possibilitar que eles estejam afastados de situações que consideram perigosas (ficar na rua) ou desagradáveis (ficar em casa). Sobre este último aspecto é importante lembrar que a maioria das crianças atendidas reside com um grande número de pessoas em espaços muitas vezes exíguos. Retomando os dados socioeconômicos apresentados no primeiro capítulo, verificamos que a média de cômodos e de moradores por domicílio é 4 e 7, respectivamente. Sendo assim, além de quererem evitar os serviços domésticos, as crianças provavelmente também buscam na escola ambientes de convivência menos sufocantes.

Outro aspecto importante apresentado pelos alunos como justificativa para sua permanência no Reinventando a Escola diz respeito a mudanças no desempenho escolar. Eles acreditam que a participação nas oficinas socioeducativas que a escola oferece contribui diretamente para a melhoria da aprendizagem no ensino regular, sendo considerada um dos “resultados” mais importantes dessa participação. Assim, frases do tipo: “o Projeto é bom porque a gente aprende mais”, “fica mais inteligente”, “melhora na escola”, foram freqüentemente ditas ao longo do período em que estive em campo. Entretanto, é interessante observar que as atividades menos citadas nas respostas à pergunta “*O que eu mais gosto no Projeto?*” foram as oficinas mais “escolarizadas”, como *Reforço Escolar* e o *Para Casa*. Isso talvez revele que as crianças percebem, de maneira tácita, que é possível “melhorar na escola” não somente através de uma organização dos tempos e espaços de aprendizagem calcada nos moldes escolares. Percebem que participando de atividades cuja

organização consegue – de certo modo e em certas circunstâncias – “reelaborar” os imperativos da ordem, como a *Cozinha Experimental* e a *Horta*, é possível a vivência de experiências e a aquisição de conhecimentos e habilidades que podem vir a contribuir para a melhoria do desempenho escolar. Como afirma Juarez Dayrell, em atividades como essas, “realizadas fora dos marcos do que são considerados efetivamente pedagógicos”, o prazer e o lúdico são permitidos, fazendo com que elas se tornem experiências educativas intensas (1996: 158).

Já as atividades mais citadas em resposta à pergunta mencionada acima foram o *Balé* e as apresentações de dança, seguidas das excursões e das oficinas de *Informática*. Durante o ano em que realizei a pesquisa, as crianças fizeram numerosas apresentações na própria escola, tendo como platéia parentes, amigos e vizinhos. Mas elas também tiveram a oportunidade de se apresentar a públicos mais diversificados, em palcos mais distantes. Extrapolando os limites do Santa Lúcia (espaço social em que circulam quase que exclusivamente) as crianças exibiram coreografias preparadas pelos monitores do grupo de dança *1º Ato* nas oficinas de *Balé* do Projeto, em espaços como: Parque Municipal do Bairro Burity, Colégio Loyola e SESC Venda Nova.

Uma análise mais superficial poderia tomar como óbvia a preferência das crianças por atividades como a dança e as excursões. No entanto, como busquei evidenciar no capítulo anterior, também nestas atividades é possível observar a presença dos preceitos da ordem e do controle. Da mesma forma, em circunstâncias como festas, exposições de trabalhos e exposições artísticas, existem dispositivos reguladores dos tempos e espaços. Porém, estas ocasiões permitem, com mais frequência, a emergência de formas mais flexíveis de organização e de interação. Portanto, em um contexto excessivamente marcado pela ordenação e pelo controle, situações que provocam mudanças na estrutura de trabalho e criam novos espaços de aprendizagem e sociabilidade ganham destaque na percepção dos sujeitos. Além disso, a grande satisfação que meninas e meninos demonstram em participar das atividades de dança (sejam elas aulas ou exposições públicas), pode ser

facilmente compreendida se pensarmos de forma análoga à análise que Alba Zaluar faz da adesão de crianças a programas sociais de esporte :

“Na pedagogia da sala de aula é o professor que está no centro da cena, é o professor que detém a palavra e que ocupa o palco, simbolizado pela mesa extensa e a platéia das carteiras viradas em sua direção. [...] As críticas que se podem fazer nesse sentido ao ensino presentista, que pouco mudou desde a Idade Média, dificilmente se aplicariam ao professor de esportes que, ao contrário, não ocupa nenhum palco, apesar de deter o saber. É o aluno que se desloca em movimentos e joga, o centro das atenções de todos que assistem à exibição. É dele a ação, para ele convergem os olhares” (1994).

Outro aspecto também importante observado, nesse tipo de produção “avaliativa” realizada pelas crianças, é que há uma evidente escassez de críticas, ressalvas, observações ou outro tipo de comentário desfavorável a respeito do que vem sendo desenvolvido no Reinventando a Escola. Em todo o material que compõe os portfólios destes sete anos de existência do Projeto, pode-se encontrar como manifestações neste sentido apenas frases como:

- “Eu fiquei triste com o projeto porque eles tiraram minha amiga”.
- “Eu gosto de tudo que tem no projeto. Só não gosto quando as professoras brigam com a gente”.
- “Eu queria que meus primos entrassem no projeto, mas não tem vaga pra todo mundo”.
- “No projeto podia ter uma piscina e natação”.

De modo algum pode-se atribuir a carência de críticas a um conformismo ou a uma idéia de que “pobres ficam satisfeitos com qualquer coisa”, idéia esta que, como enfatiza Alba Zaluar, “é uma ilusão de classe que alimentou os políticos clientelistas durante anos e provocou o fracasso de suas políticas” (1994: 85). A noção de “carência” permeia uma forma retrógrada de compreender as atitudes das populações de baixa renda. Seria como se a falta de recursos materiais as fizessem necessariamente menos exigentes em termos da qualidade do que lhes é oferecido e que, portanto, seria preciso muito pouco para agradá-las. No entanto, como procurei mostra no subcapítulo 2.2, é justamente pelo fato de procurarem um determinado tipo de formação

para seus filhos que muitas mães do Santa Lúcia, e as próprias crianças, optam pelo Projeto Reinventando a Escola. Assim, a análise deve seguir uma direção completamente diferente.

Questionando a supervisora pedagógica do “Dona Augusta” sobre a escassez de críticas, ela declarou que durante o desenvolvimento desse tipo de produção avaliativa os alunos são estimulados a “apontar os pontos positivos e negativos do Projeto”. Mas ela acredita que, pelo fato da participação ser voluntária, as crianças que têm “alguma queixa ou não gostam de alguma coisa” que acontece nas oficinas simplesmente deixam de participar da atividade. Apesar das crianças poderem optar também por se identificar ou não em suas produções, parece que elas não se sentem suficientemente à vontade para externalizar uma possível avaliação negativa da proposta do Reinventando a Escola. A própria maneira como a atividade é conduzida e as perguntas que são propostas como motivadoras das produções podem inibir este tipo de manifestação.

Não obstante, se isso acontece naquelas ocasiões específicas, a convivência e a atenção dada às falas e situações cotidianas podem ser mais reveladoras das percepções e opiniões dos sujeitos sobre as experiências vivenciadas naquele contexto. Logo, a *observação participante* possibilitou-me ter acesso a algumas informações subjetivas que o material disponibilizado pela escola não foi capaz de revelar. Certamente pelo fato de não pertencer ao corpo docente do Projeto, e de não ser funcionária da escola ou ter qualquer outro tipo de vínculo oficial com a instituição, foi possível tornar-me, ao longo do tempo, uma espécie de “guardiã” de alguns “segredos” das crianças. Conversando informalmente sobre os mais diversos temas, como paquera, namoro, família, escola, a vida no Santa Lúcia, amizades, brigas, conquistas, derrotas, alegrias e tristezas, ouvi e vi manifestações tanto de aprovação, quanto de reprovação das atividades do Projeto. Essa convivência, apesar de ter ocorrido prioritariamente no interior do “Dona Augusta”, não se restringiu a seus limites. Assim, foi interessante observar que mesmo em diferentes espaços sociais como suas residências, ruas e becos do aglomerado e na

praça e parquinho da Barragem Santa Lúcia, a escola e as experiências vivenciadas no Projeto foram temas bastante freqüentes em nossas conversas.

O tipo de relação que estabeleci com essas crianças permitiu-me analisar de duas formas (sendo que uma não exclui a outra) a carência de críticas suas à proposta socioeducativa. Em primeiro lugar, é necessário lembrar que para se realizar uma avaliação de algo ou alguém é preciso ter algum parâmetro ou conhecer outras possibilidades, formas, alternativas em relação a esse algo ou alguém, que tragam contrapontos e tornem possível uma comparação. Quando conhecemos, por exemplo, pelo menos duas maneiras diferentes de se realizar uma determinada tarefa, é mais provável que consigamos identificar o que uma tem de melhor e o que falta na outra, o que é possível fazer e o que não é, o que pode ser mudado, o que está bom e o que não está. Ao passo que, se conhecemos apenas uma forma de realização dessa tarefa, a tomamos como única, como inevitável, ficando praticamente impossível a identificação de falhas, equívocos ou “pontos negativos”. As crianças participantes do Projeto se encontram neste tipo de situação.

Por serem muito novos (com idades entre 6 e 12 anos) esses sujeitos vivenciam experiências culturais e circulam por esferas sociais ainda de número e tipos muito restritos. De modo geral, em seus primeiros anos de vida, uma criança permanece circunscrita ao âmbito familiar. Mesmo nas camadas populares, sobre as quais recai uma noção comum de total liberdade infantil, há uma limitação dos espaços e situações permitidos à sua circulação. Desta forma, no caso específico do Reinventando a Escola, as crianças que ingressam aos 6 anos passam de uma convivência quase exclusivamente familiar, para uma vivência de 10 horas diárias em ambiente escolar. Se pensarmos que, diariamente, das 14 horas que estas não estão na escola, aproximadamente 8 horas são passadas dormindo, constatamos que lhes restam apenas 6 horas para participarem de experiências sociais diversificadas. Logo, sem conhecerem outras experiências educativas diferentes daquelas vividas no contexto do Projeto, realizar uma avaliação do mesmo torna-se uma tarefa extremamente difícil.

Uma outra forma de analisar o número pouco expressivo de críticas dirigidas às ações do Reinventando a Escola é a existência de uma grande afinidade das crianças com as atividades socioeducativas oferecidas. Dialogando com elas e observando suas atitudes, tive a oportunidade de confirmar que os participantes se identificam com a proposta do Reinventando a Escola, como expressam estas falas registradas em meu caderno de campo:

Aluna: “Você lembra como é que eu era ano passado? A N. C. [diretora da escola] não agüentava mais, todo dia eu ia pra sala dela. Esse ano eu tô quietinha, senão ela me tira do Projeto”.

Pesquisadora: “E você não quer sair, não?”

Aluna “Eu não. Eu não tenho nada pra fazer lá em casa. Se eu ficar lá a minha vó me põe pra lavar vasilha”.

Aluna: “Minha mãe queria me tirar do Projeto pra ficar olhando o menino dela. Deus me livre! Eu prefiro ficar aqui o dia inteiro do que guntar aquele menino berrando”.

Aluna: “Ficar aqui no Projeto é muito melhor do que ficar na rua. Minha mãe não deixa eu ficar com minhas amigas na rua. Aí aqui eu posso ficar com elas, a gente faz o *para casa* juntas, brinca, conversa...”

Aluno: “Já tem dois anos que minha mãe me pôs aqui e eu não quero sair nunquinha”.

Pesquisadora: “É mesmo, por quê?”

Aluno: “Antes ‘toda mão’ a minha professora colocava bilhete no meu caderno. Agora não. Se você quiser eu te mostro. Meu caderno tá limpinho, num tem nenhum bilhete mais. Agora eu tô bem melhor”.

Aluno: “Eu que ligo o computador pra fessora. Eu sei achar os joguinhos, abrir a internet... Eu nunca tinha mexido. A fessora ensinou um dia e eu aprendi [...] A aula que eu mais gosto é de computador. Eu queria trabalhar de negócio de computador. Dá mô dinheiro, sô”.

Aluna: “Quando minha irmã entrou no Projeto eu até chorei que eu queria entrar também”.

Pesquisadora: “Por que você queria entrar?”

Aluna: “Ah, ela fazia um monte de passeio, tinha apresentação... e quando ela chegava em casa não precisava nem fazer o *para casa*, já tinha feito aqui”.

É importante observar que as crianças justificam de duas formas o interesse que têm em participar das atividades do Projeto. Em parte esse interesse é despertado pelo que é ali oferecido (passeios, apresentações, orientação no “para casa”, oportunidades de adquirir conhecimentos que

futuramente podem dar “mô dinheiro”, etc). Com isso, sentem-se atraídas pelo que há e pelo que está acontecendo no Projeto. Além disso, o Reinventando a Escola é visto também como um importante espaço de encontro e socialização, onde as crianças se sentem seguras para estudar, brincar e conversar. De outra parte, o interesse aparece não tanto pelo que o Projeto é capaz de proporcionar, mas sim pelo que é capaz de evitar que aconteça. As oficinas se tornam atraentes frente ao que elas não querem fazer fora do Projeto, como lavar vasilhas e cuidar de bebês. De qualquer modo, as falas e atitudes das crianças revelam que a participação nas atividades socioeducativas da escola Dona Augusta tem ajudado na aquisição de maior auto-confiança e melhorado a auto-estima, fatores fundamentais para a construção de uma identidade positiva.

Assim, pode-se concluir que as crianças – apesar de parecerem um pouco cansadas por permanecer num mesmo ambiente por cerca de dez horas diárias, de segunda à sexta-feira – demonstram claramente que gostam muito das atividades realizadas no Projeto. E isto especialmente por ser um espaço de socialização que lhes proporciona o contato com diversos tipos de experiência, das quais se encontravam anteriormente excluídas. A partir da análise de todo o material escrito consultado e de minhas observações de campo, acredito que os principais motivos que constituem a satisfação e identificação dos participantes com essa iniciativa podem ser assim sintetizados:

- melhoria na aprendizagem e no comportamento em sala de aula;
- oportunidades de conhecer e manusear diferentes tipos de materiais;
- acesso a experiências artístico-culturais (tanto na condição de participante, quanto na de expectador);
- realização do “para casa”;
- desenvolvimento de habilidades (dança, percussão, artesanato, culinária, informática, entre outras).

Mas, como não poderia deixar de ser, em meio às muitas declarações de apoio, as crianças também “confidenciaram” algumas queixas importantes,

que não aparecem nas páginas dos portfólios. Esses são os três tipos de queixas mais comuns apresentadas pelas crianças:

“Eu não sei porque no Projeto a gente tem que escrever tanto. De manhã a professora já encheu o quadro, agora essa professora aí. Eu queria que o Projeto fosse mais ficar brincando”.

“Tem hora que cansa ficar o dia inteiro aqui na escola”.

“Tem dia que o Projeto é tão chato! Tem umas coisas que eu odeio. Eu odeio aquela horta, odeio a informática... nossa! Eu gosto mais é só de desenhar, de escrever... mais essas coisas, sabe? [...] a gente não pode escolher, tem que fazer tudo que tem. Você não pode nem ir embora se quiser, se no dia você não quiser ficar, sabe? [...] Ela faz chamada igual na escola e conta pra mãe da gente. É igual escola mesmo”.

Repetidas vezes, as crianças mencionaram como principal “ponto negativo” do Reinventando a Escola a sua semelhança com a estrutura e dinâmica do ensino regular (“escola”). Dentre as características em comum, as mais criticadas eram a realização excessiva de exercícios de reforço dos conteúdos curriculares e a impossibilidade de escolherem as aulas/oficinas das quais gostariam de participar. Assim, de modo indireto, as falas citadas sinalizam alternativas para o encaminhamento e estruturação das oficinas socioeducativas. Elas apontam aspectos que poderiam ser pensados enquanto possíveis orientadores para a (re)organização das ações do Reinventando a Escola. Além do mais, como veremos a seguir, estes três tipos de queixas vão coincidir com as justificativas apresentadas por outro grupo de alunos para o não-interesse em freqüentar o Projeto.

Com o intuito de apreender outras percepções a respeito das atividades do Reinventando a Escola, um grupo de 52 alunos da instituição, mas que não freqüentam o Projeto, foram convidadas a responder um pequeno questionário. Estes alunos, com idades entre 9 e 11 anos, fazem parte de duas turmas do ensino regular nas quais também estudam crianças que freqüentam as oficinas socioeducativas. Logo, tais alunos entram constantemente em contato com as ações do Projeto, quer seja de forma direta (pela convivência intensa na sala de aula e nas festas que envolvem toda a comunidade escolar), quer seja de

forma indireta (recebendo “notícias” do Reinventando a Escola através de terceiros, cartazes ou exposições de trabalhos confeccionados nas oficinas).

Assim, o fato de não estarem completamente envolvidos com o Projeto, mas manterem algum grau de contato, possibilita que tenham uma visão diferenciada do que ali ocorre. Além disso, é justamente o “estar fora” que lhes dá maior liberdade para fazer críticas, apontar possíveis equívocos, bem como o que tem sido percebido como pontos positivos da proposta. Dos 52 questionários distribuídos, 41 foram respondidos e devolvidos, o que considero um número suficiente para termos uma noção da forma como as ações socioeducativas estão sendo compreendidas, de modo geral, pelo corpo discente da escola Dona Augusta. Dentre as cinco perguntas que compunham o questionário, aqui duas interessam em especial.

A primeira delas era *“Você já participou do Projeto Reinventando a Escola? Se sim, por que saiu?”* Do total, 27 crianças afirmaram nunca terem participado e 14 responderam que sim, apresentando as seguintes justificativas para sua saída:

1. “Eu não queria ficar na escola o dia todo”.
2. “Eu saí porque eu não gostei”.
3. “Eu saí porque eu queria fazer balé e a turma estava cheia, agora eu faço na associação”.
4. “Eu saí porque eu quis”.
5. “Fui expulso”.
6. “Minha mãe me tirou”.
7. “Porque era muito cansativo”.
8. “Porque estava chato”.
9. “Porque eu fui expulsa”.
10. “Porque eu quero fazer balé, computação e natação”.
11. “Porque não tinha vaga”.
12. “Porque o projeto estava ruim”.
13. “Quero, mas não tem vaga”.
14. “Saí porque estava dando dor de cabeça”.

Com exceção da criança que afirmou ter sido “tirada” do Projeto pela mãe (cujo motivo é impossível inferir apenas desta resposta), todas as outras 13 crianças mencionaram aspectos desagradáveis do Reinventando a Escola (o fato de terem sido “expulsas” ou deste ser “cansativo”, “chato”, provocar “dor

de cabeça”, “não ter vaga”, obrigá-las a “ficar na escola o dia todo” ou não oferecer as atividades das quais gostariam de participar) como os responsáveis por terem deixado de frequentá-lo. É interessante observar também que uma das crianças faz referência à sua vontade de “fazer balé, computação e natação” como a razão para sua saída. Se pensarmos que dentre as três atividades por ela citadas, duas são oferecidas no Projeto (balé e computação), podemos depreender que talvez ela não aprove o modo como tais atividades são desenvolvidas no interior da proposta.

Para auxiliar na análise dessas falas, apresento a segunda pergunta deste questionário que nos interessa aqui, pois as respostas dadas a ela expressam o que as crianças “de fora” consideram positivo nesta iniciativa e o que lhes desperta o interesse, ao mesmo tempo em que sinalizam o que não aprovam ou gostariam que fosse diferente. A pergunta é essa: “*Você tem vontade de participar, ou voltar a participar, do Reinventando a Escola?*”. Responderam *sim*, 42% das crianças; portanto a maioria (58%) declarou não desejar frequentar ou voltar a frequentar as atividades do Projeto. Da mesma forma que fiz anteriormente, não foram listadas abaixo todas as repostas dadas pelos alunos, mas frases que resumem o sentido destas em ordem alfabética. As crianças que afirmaram desejarem participar das oficinas socioeducativas assim justificaram:

1. “É muito melhor, ensina a não ficar nas ruas vendendo drogas”.
2. “Ensina as crianças pequenas e a nós todos coisas boas”.
3. “Eu quero conhecer lugares diferentes e no Projeto tem muito excursão”.
4. “Para estudar e brincar”.
5. “Porque a gente aprende muito mais”.
6. “Porque é bom”.
7. “Porque é legal a informática e fazer o para casa”.
8. “Porque eu nunca participei e me deu vontade de participar”.
9. “Porque eu quero melhorar na escola”.
10. “Porque minhas notas não estão boas”.
11. “Porque quero estudar muito”.
12. “Porque tem balé”.

Já as crianças que disseram não ter interesse, apresentaram os seguintes motivos para isso:

1. “Não ia dar tempo de brincar direito e de ajudar em casa”.
2. “Não, por causa do meu balé na associação” / “porque eu estou agora em outros projetos, mas não são da escola” / “porque senão vou ter que sair do balé, computação e da natação”.
3. “Porque nunca tem vaga”.
4. “Porque de tarde tem alguém que cuida de mim” / “porque minha mãe trabalha só meio horário, eu fico com ela de tarde”.
5. “Porque é muito cansativo”.
6. “Porque eu não gosto de ficar o dia todo fora de casa” / “porque eu não gosto de ficar a tarde inteira na escola”.
7. “Porque faço cursos e ajudo em casa”.
8. “Porque não gostei”.
9. “Porque não”.

Estas respostas revelam que parte das crianças reconhece as atividades do Reinventando a Escola como interessantes, mas outra parte as vê como limitadoras. Como observou Elsie Rockwell, “a experiência escolar tem um peso importante no contexto formativo da criança. [...] No entanto, ela também ‘fecha’ opções, ou seja, por freqüentar a escola as crianças perdem outras experiências formativas” (1999: 16) (*Tradução minha*). Assim, ao participar das atividades do Projeto, o aluno perderia a oportunidade de freqüentar outras atividades de seu interesse (como “o balé na associação”, ou a tão destacada natação), em espaços e circunstâncias menos “cansativos” do que os oferecidos no ambiente escolar. Entretanto, é conveniente observar que a grande maioria das justificativas para o interesse das crianças em participar ou voltar a participar das oficinas socioeducativas tem alguma relação com a aprendizagem. Isto coincide com as respostas dadas pelas crianças que já participam das oficinas socioeducativas, deixando claro que também as crianças dão grande importância à escolarização.

Tais respostas vão ao encontro também dos aspectos unanimemente citados pelas mães entrevistadas como sendo as principais “conquistas” de seus filhos a partir de sua freqüência às oficinas socioeducativas. Este fato, em certa medida, sugere alguma influência dessas nas avaliações formulas pelas crianças. As mães declaram que perceberam em seus filhos algumas mudanças de comportamento, mas principalmente mudanças com relação ao desempenho escolar.

Pesquisadora: “A senhora já pôde perceber alguma mudança no Wagner depois que ele começou a participar [do Reinventando a Escola] ?”

Mãe: “Ele desenvolveu muito, era igual bicho do mato, não tinha colega nenhum. Não conversava nem saía de casa. Agora tá pra frente até demais. Dança, faz até balé, você sabia? Toca surdo com o pessoal da percussão... Ih, é tanta coisa que tem lá pra esses meninos. É computador, é horta, é apresentação... Inglês ele começou, mas não gostou. Pediu pra sair. Se fosse em outros tempos ele ia ficar lá, emburrado, mas não ia ter coragem de falar com a professora que queria sair [...] e eu acho que isso tudo fez ele mudar muito na escola. Ele melhorou demais mesmo na escola. Eu achei isso”. (Entrevista domiciliar, 17/08/2004)

Portanto, segundo as mães entrevistadas, o Reinventando a Escola, além de “tirar da rua”, possibilita ainda que os seus filhos:

- Melhorem o aprendizado.
- Aprendam “coisas boas”.
- Desenvolvam uma série de habilidades e “talentos”.
- Melhorem atitudes e hábitos.
- Façam mais amigos.

Tudo isso sugere que, para pais e responsáveis, o Projeto representa um complemento, um apoio ou extensão do ensino regular. Nesta mesma direção, os profissionais da escola vão dar destaque à melhoria do comportamento e à aquisição de novas habilidades. Além disso, ressaltam também como resultados positivos das ações do Reinventando a Escola o desenvolvimento da criatividade e o enriquecimento do processo educativo das crianças que vem se dando através da ampliação do acesso destas a diferentes tipos de espaços e expressões culturais.<sup>1</sup>

“Principalmente no [caso do aluno] Jordan, que foi meu ano passado e que esse ano está com a F., eu vi muitos bons resultados e ele adorou participar. Tanto é que ele fez uma estréia muito bonita no Palácio das Artes com aquele negócio... percussão. Eu adorei. E também a desenvoltura deles todos pra dançar, pro balé, pra percussão, tudo.

---

<sup>1</sup> Em 2004, os participantes do Projeto tiveram a oportunidade de assistir a um espetáculo do Grupo Corpo (companhia de dança de Belo Horizonte) no Palácio das Artes, e apresentações artísticas e circenses de diferentes companhias internacionais e de outros estados brasileiros, na Casa do Conde.

Eles adoram. Eu acho que a gente fica emocionada de ver o resultado do trabalho das professoras do Projeto. [...] Tem uns que ficam assim... mais amigos, mais interessados na escola, gostam mais. Tem outros que são mais agressivos mesmo, mas a gente vai levando. Mas assim... o resultado no fim do ano é muito bom. Ver o que eles aprenderam, o que gostam de fazer..." (M. C. 14/09/2004) (Professora do ensino regular).

"Nós crescemos demais. Quando eu entrei nesta escola, logo que eu comecei a trabalhar aqui, os meninos eram legais, mas eles eram menos criativos. Então eu acho que hoje eles são mais criativos, mais críticos, eles reivindicam, são mais felizes com a escola. E eu tenho certeza que isso é resultado da ação do Projeto. [...] E é impressionante como isso se reflete nos desenhos dos meninos. Quando eu entrei aqui, eu lembro claramente como eram os desenhos. Eles eram pobres, pobres de detalhes, eram muito parecidos, tudo igual, com pouco significado. Hoje não. Hoje a gente está podendo participar desses concursos que sempre chegam com temas, por exemplo, das drogas. Hoje você vê que estão mais fortes, com mais detalhe, com mais... Porque eles estão vivendo em um mundo diferente. Os meninos têm ido ao teatro, os meninos têm ido a exposições, os meninos têm ido a feiras de cultura... Então a gente tem promovido mais isso, dentro de nossas possibilidades" (N.C.P.E.S. 14/09/2004) (Diretora da escola).

Como disse no início deste capítulo, acredito que a maneira como os diferentes sujeitos referem-se aos "resultados" alcançados a partir das ações do Reinventando a Escola, e os aspectos considerados como seus "pontos negativos", sugerem diferentes perspectivas sobre as quais as relações e processos educativos poderiam ser pautados. Da mesma forma, no tópico intitulado "Nem tanto ao mar, nem tanto a terra", procurei chamar a atenção para uma série de situações e falas que, mesmo não conseguindo superar a *forma escolar*, apontam possibilidades alternativas para o enfrentamento dos imperativos da ordem e do controle. Procurei ressaltar como as constrições presentes no interior das oficinas impõem às crianças e às educadoras a necessidade de negociarem as formas de relação e interação, fazendo emergir novas possibilidades de ação.

Estas situações, no entanto, permanecem sempre nas margens das cenas principais. Ou seja, surgem espontaneamente num contexto marcado pela regulação das atividades e das relações, mas não são apropriadas pelos sujeitos a ponto de se tornarem mais centrais e menos periféricas. Talvez isso aconteça porque tais situações não se encontram dentro do que é pensável

enquanto modelo de socialização. Jean Lave (1982) aponta para o fato de o campo educacional desconhecer a forma de estruturação de processos diversos de ensino-aprendizagem. Isto faz com estes modelos diferentes sejam tomados como assistemáticos, informais, em oposição à “formalidade” do modelo escolar. Tal desconhecimento impediria que distintas formas de socialização e transmissão de conhecimento convertam-se efetivamente em um modelo comparativo.

A forma de organização das turmas de Balé, por exemplo, sinaliza uma estratégia diferenciada para o agrupamento das crianças, que permite o estabelecimento de convívios inovadores entre elas. Acostumadas aos agrupamentos rígidos que geralmente privilegiam a questão etária e os níveis de desempenho escolar, nas oficinas de dança as crianças têm a oportunidade de conhecer e conviver com outras com idades e conhecimentos escolares díspares, mas que compartilham habilidades artísticas comuns. Miguel Arroyo afirma a importância dos educadores buscarem conhecer dinâmicas mais flexíveis de enturmação também como uma forma de desencadear nas escolas processos de formação de outras posturas e sensibilidades para o fazer docente.

“Um processo formador que redefine não apenas normas, critérios de enturmação ect., mas que redefine formas de pensar e de agir, redefine concepções, significados e culturas escolares, sociais e docentes. Redefine o que nos é mais caro, novas formas de trabalho” (Arroyo, 2005:339).

A inspiração para realizar essas redefinições pode estar em experiências educativas externas à escola. E neste ponto a escola Dona Augusta encontra-se privilegiada devido à sua localização em uma região rica em quantidade e variedade de propostas socioeducativas. Talvez este seja um caminho interessante a ser explorado pelos profissionais que atuam no Projeto, na busca por soluções para as dificuldades que ainda vêm enfrentando para alcançar os objetivos propostos. Um olhar mais atento para o universo social por onde os alunos circulam pode revelar múltiplas possibilidades de organização do trabalho, o que pode levar a uma reflexão sobre os próprios

tempos e espaços de convívio e sociabilidade internos ao Reinventando a Escola.

Desta forma, considero importante apontar – já que não é possível aprofundar esta questão no limites deste estudo – a existência no aglomerado Santa Lúcia de projetos socioeducativos que apresentam propostas pedagógicas diferenciadas, apesar de o “fenômeno de escolarização do social” (Faria Filho, 2003: 78) configurar-se como uma tendência em nossa sociedade. Muito provavelmente estes projetos não superam a forma escolar, mas faz-se necessário investigar se em espaços extra-escolares tem sido possível desenvolver outros tipos de processos de socialização e relações interpessoais, ou seja, diferentes modos de socializar e de ver o *outro*. Assim sendo, apresento nesse último subcapítulo, apenas em linhas gerais e em caráter ilustrativo, uma experiência socioeducativa que vem sendo realizada no aglomerado Santa Lúcia que se destaca pela originalidade de sua organização. Além disso, aponto alguns aspectos ainda não mencionados da própria experiência interna do Reinventando a Escola que poderiam ser mais profundamente investigados na busca por caminhos de superação de determinadas dificuldades e entraves ainda existentes.

## **4.2- Outros modos de socializar**

No subcapítulo 3.2, foram destacadas várias características do funcionamento do Projeto Reinventando a Escola que permitem identificar a primazia da *forma escolar* em seu modo de socialização e transmissão de conhecimentos. Além disso, foi ressaltado também que o modelo escolar consolidou-se de tal maneira no imaginário social, que ultrapassou os limites das instituições de ensino e vem se tornando a forma de socialização predominante também em outros domínios da vida social afastados do domínio escolar. Baseando-se na teoria da *forma escolar*, Luciano Mendes de Faria Filho, nomeia este fenômeno de *escolarização do social*, caracterizando-o como sendo “o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a

escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (2003: 78).

Se contextos sociais como família, trabalho e a vida civil são cada vez mais influenciados pelo discurso escolar, em espaços deliberadamente destinados à ação educativa – como projetos sociais, oficinas, cursos, “escolinhas” de esporte, música, teatro, entre outros – os efeitos da *escolarização do social* são ainda mais intensos. Como busquei evidenciar anteriormente, a escola é uma instituição antiga e de raízes bastante profundas no campo social. Os saberes e práticas por ela veiculados foram historicamente legitimados, sendo hoje amplamente reconhecidos e consagrados pela sociedade. Como observou Jean Lave (1982), há uma forte tendência em se considerar a educação escolar como o modelo normativo de toda e qualquer prática educativa. Assim, processos socializadores que se dão em outros campos do social, e que não possuem a “regularidade” escolar, são pejorativamente classificados como informais, espontâneos, circunstanciais, rudimentares.

Neste contexto, tem se tornado uma tarefa extremamente difícil a apresentação de propostas pedagógicas alternativas, que possibilitem relações sociais e processos de socialização não tão fortemente marcados pelo modelo escolar. Por este motivo, é possível observar hoje que os espaços sociais de caráter educativo, sobretudo os que atendem ao público infanto-juvenil, não têm conseguido proporcionar situações onde a aprendizagem seja compreendida como uma prática social, como uma atividade essencialmente contextualizada e socialmente organizada. Além de informações gerais sobre o tema, e dos dados mais específicos coletados nesta pesquisa, também minha experiência pessoal e profissional como educadora em projetos socioeducativos permitiu-me constatar que tem se tornado muito comum encontrar nestes espaços formas de relação, normas e costumes, característicos da escola. Em projetos e programas sociais (estou me referindo aos que visam complementar as ações do ensino regular oferecendo aos participantes atividades de reforço escolar, arte e cultura, prática de esportes, entre outras de caráter educativo) toda atividade, situação ou espaço é

sistematicamente planejado e organizado para que seja inteiramente voltado à educação, à formação dos sujeitos. Quer seja um projeto de educação pela arte, quer seja uma “escolinha de futebol” ou ainda uma oficina de teatro, a tendência é que no interior dessas propostas o tempo seja racionalizado, as atividades previamente elaboradas por especialistas, as interações verbais sejam reguladas, as produções pessoais passem por avaliações alheias, a organização dos grupos de trabalho obedeçam a critérios rígidos e as relações sociais sejam marcadas pela intenção pedagógica.

“Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante em um instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral... sendo que todos esses aspectos são indissociáveis” (Vincent, Lahire e Thin 2001: 43).

Sendo assim, seria interessante conhecer melhor espaços e modos de socialização e transmissão cultural distintos do modelo dominante, para que a riqueza e variedade dos processos educativos possam emergir no cenário social. Da mesma forma que as falas dos sujeitos envolvidos diretamente com a experiência socioeducativa do Reinventando a Escola evidenciam pontos fundamentais para sua compreensão e avaliação, experiências sociais externas a este contexto também podem contribuir para esse processo. Apresentando estruturas que operam em outras lógicas que não a escolar, essas experiências sinalizam a existência de diferentes modos de socializar e transmitir conhecimentos.

### **Em busca de outras formas de socialização**

Comumente o processo educativo é pensado como algo que se dá em circunstâncias e lugares especiais, específicos, separados de outros espaços sociais e da vida cotidiana. Também costuma-se dar atenção especial às formas de organização do ensino, considerando-se a aprendizagem como resultado disso, como uma consequência natural do processo de ensino. Não

obstante, quando o foco é deslocado do *ensinar* para a observação e análise do *aprender*, questões diferenciadas emergem, sendo abordadas de formas distintas pelos pesquisadores em educação. Diferentes “teorias da aprendizagem” procuram ampliar nossa compreensão a respeito desses processos, mas aqui uma delas em especial nos interessa por deslocar nosso olhar para o entendimento da aprendizagem enquanto prática social e não como aquisição de conhecimentos pelos indivíduos ou uma elaboração cognitiva.

Jean Lave e Etienne Wenger (2003) desenvolveram estudos a respeito da aprendizagem, que a identificam como um processo que se dá através da participação em “comunidades de prática”. Segundo esta teoria, o aprender ocorre socialmente e advém amplamente da nossa experiência cotidiana. O argumento principal é que “comunidades de prática” existem em toda parte e de que estamos geralmente envolvidos em algumas delas, quer seja no trabalho, na escola, em casa, quer seja em nossas atividades cívicas ou de lazer. As características de tais comunidades são variadas, sendo algumas bastante formais em sua organização e outras mais dispersas. Apesar do termo ser relativamente recente, podemos dizer – a partir das formulações de Lave e Wenger – que as “comunidades de prática” existem desde o mundo pré-histórico. Atualmente, este termo vem designando diferentes situações e espaços no quais pessoas trabalham cooperativamente, partilhando os mesmos objetivos e recursos. Maria da Glória Gohn define desta forma os processos de aprendizagem que ocorrem em ambientes educativos não escolarizados:

“... a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando serem apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais têm” (GOHN, 1998: 520).

Nas “comunidades de prática”, as categorias de espaço e tempo são mais fluidas, obedecendo não às determinações burocráticas, mas ao ritmo de trabalho dos sujeitos envolvidos. Assim, aprender envolve um tipo de participação que não se “refere apenas a eventos pontuais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de se ser participante ativo nas práticas da comunidade e na construção de identidades em relação àquelas comunidades” (Wenger apud Smith, 2003) (*Tradução minha*). Este tipo de abordagem traz contribuições importantes para o campo da educação, pois dá visibilidade a uma série de aspectos da própria *forma escolar* que muitas vezes ficam encobertos pela aparência da naturalidade, da normalidade. Estudos como esse, que evidenciam distintas formas de socialização e transmissão cultural, alertam para a importância de se conhecer melhor experiências vivenciadas em ambientes não escolarizados, pois estas sinalizam a existência de outras possibilidades para os processos e relações de ensino e aprendizagem. Na própria região onde está localizada a escola “Dona Augusta”, vêm sendo desenvolvidas algumas atividades socioculturais que parecem caminhar na direção oposta à “escolarização do social”.

Como resultado da mobilização e luta da própria comunidade, de iniciativas de organizações não-governamentais e também do Estado, a região conta hoje com uma grande variedade de programas e projetos que visam atender às demandas da população, mas sobretudo das crianças e dos adolescentes no campo educacional. Durante uma pesquisa exploratória realizada no aglomerado Santa Lúcia, na primeira fase deste estudo, tive a oportunidade de visitar um número significativo de experiências sociais que desenvolvem atividades de diferentes naturezas e objetivos. Buscava assim conhecer suas formas de organização e atuação. Em meio à diversidade e quantidade de ações realizadas no local, uma experiência se destacou justamente por manter formas diferenciadas e bastante particulares de socialização e transmissão de saberes: as atividades desenvolvidas na “Associação Artistas do Morro”. Por permitir um diálogo interessante com aspectos do Reinventando a Escola que a análise anterior evidenciou,

apresento aqui algumas características da forma de organização das atividades dessa associação.

A “Associação Artistas do Morro” foi fundada em 2001 por dois músicos, Cristiano da Silva (presidente) e Fabiano Ricardo, integrantes da banda de *black music*, “Enigma Black”. Os músicos desejavam reunir e assessorar pessoas ligadas a alguma atividade artística (música, dança, teatro, artesanato, entre outras) dentro do próprio Santa Lúcia. Com a venda de seu primeiro disco (“O som da periferia”), deram início às atividades da Associação, com palestras e alguns poucos cursos em um local cedido pela Paróquia Nossa Senhora do Morro. Dois anos mais tarde, essas atividades e objetivos iniciais foram ampliados visando atender um maior número de pessoas através da criação de um projeto social, que inclui hoje atividades de geração de renda, preparação para o trabalho, alimentação e lazer. Nas palavras do presidente da associação:

“O objetivo nosso é tá combatendo o crime de outra forma. Com a arte e com a cultura. E outra coisa também é dar oportunidade pras pessoas de tarem mostrando mesmo o que elas são, o que elas querem, sacou? E pondo a cara do povo na rua, porque o pessoal não tinha outra forma de mostrar isso. Então nós abrimos as portas pra justamente estarmos recebendo esses artistas. [...] Um dos objetivos nossos foi ver se a gente procurava a profissionalização dos grupos musicais, dos grupos artísticos do morro. Logo a gente conseguiu ver isso assim claramente. Grupos fantásticos podem ser contratados hoje por qualquer empresa que não vão ficar devendo a banda nenhuma” (19/04/2005).

Ainda segundo Cristiano, os projetos da entidade atendem atualmente a cerca de 50 pessoas por dia, das 8 às 22 horas, oferecendo três refeições (café da manhã, almoço e lanche da tarde), além de oficinas e cursos variados ministrados em sua quase totalidade pelos próprios moradores da região, (aproximadamente 98%). No período em que visitei o local (primeiro semestre de 2004) estavam sendo realizados dois cursos profissionalizantes (cabeleireiro e silk screen) e oficinas de capoeira, artesanato, violão, percussão, dança afro e confecção de bijuterias, da qual algumas alunas da escola Dona Augusta participaram. Foi possível notar que os membros da associação unem-se por compartilharem atividades e objetivos em comum,

formando um sistema auto-organizável que não se submete a qualquer tipo de regulação externa ou superior.

Nas oficinas há uma evidente conexão entre a ação e o conhecimento, sem que se atribua uma função “pedagógica” a cada etapa do trabalho. Ao contrário, muitas vezes os instrutores não organizam deliberadamente as atividades para os participantes, pois neste contexto as relações sociais não estão marcadas pela dicotomia professor-aluno. Mas isso não significa que sejam experiências *informais* de educação. Há sim uma considerável estruturação dos processos de aprendizagem, porém não se trata de uma estruturação que siga a lógica escolar. A aquisição de conhecimentos e técnicas não se dá por imitação ou observação passiva, mas de modo participativo, no qual as pessoas “aprendem fazendo”.

Evidentemente seria necessário uma investigação mais profunda desta experiência, mas a breve observação do cotidiano da associação e as conversas com algumas pessoas que freqüentam suas atividades permitiram-me perceber que é o engajamento mútuo que as mantêm ligadas a esta entidade social. Ali o trabalho e o relacionamento entre os sujeitos dão sentido ao ato de aprender e podem contribuir para a construção das identidades, “mas o mais significativo é o poder agregador que este projeto tem”, reflete Cristiano.

“Nas aulas de violão que eu dou, por exemplo, são 30 alunos, mas nem todos têm violão. Então um empresta pro outro, eles vão treinar na casa dos vizinhos, e com isso ficam se conhecendo melhor, desenvolvem laços de amizade e ficam mais solidários” (19/04/2005).

Enquanto a tendência atual é a escolarização dos espaços sociais, o que pode provocar a fragmentação entre o sentido da aprendizagem e a formação identitária, os “Artistas do Morro” declaram, de forma contundente, caminharem em outra direção. Em entrevista, ao ser perguntado sobre o público atendido na associação e se há projetos específicos para crianças, o presidente assim respondeu, demonstrando ter uma visão bastante diferenciada daquela da tradição escolar, a respeito das situações de aprendizagem:

“Eu sou um cara que critico demais isso aí. Esse sistema de projeto que faz projeto pra jovem, que o jovem tem que ser o público alvo. Aqui a gente tomou outra atitude. É todo mundo junto. Chega um menino de fralda aqui ou então um veinho babando, a gente tá atendendo o caso. Um véio de 90 anos [é atendido] do mesmo jeito que atende um menino de um ano.

Pesquisadora: E eles participam das oficinas juntos?

Cristiano: Todo mundo junto. Porque se você começa a separar demais aí é essa bosta que tá esse país aí. Separaram demais. Acabou o jovem conhecendo só o mundo dele, o veio só o mundo dele, aí quando juntam as duas coisas num mesmo espaço, dentro duma casa, aí dá uma confusão danada. Porque o jovem quer pensar só como jovem, o velho quer pensar só como velho, então acho que o pessoal tem que abrir os olhos pra isso aí. Quando separa e quando vai todo mundo pra mesma casa, vai encontrar todo mundo junto de novo, então não tem como separar não. [...] A comunidade participa em peso. Isso aí é bacana demais. O bom é que a gente tá conseguindo arrastar macumbeiro, crente, católico, todo mundo, mistura tudo. Então isso pra mim... vagabundo, trabalhador, tudo junto aí. Acaba que uma comunidade é todo mundo. Não tem jeito. É aquilo que eu falei, não tem como separar, não, separar um público do outro, não” (19/04/2005).

Uma outra experiência social que também possui importante caráter educativo – mas que dificilmente é vista desta forma – é a *capoeira*. Uma roda de capoeira congrega diferentes gerações, diferentes níveis e tipos de conhecimentos e habilidades, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes aprendizagens. Essa prática, que prevê uma relação igualitária e participativa do sujeito que aprende, evidencia a burocratização que domina as relações sociais no interior das salas de aula. É importante lembrar que a capoeira faz parte do cotidiano de muitas crianças participantes do Reinventando a Escola, e em alguns casos suas “rodas” agrupam um grande número de membros de uma mesma família. Estas tornam-se assim importantes espaços de relação familiar, como evidenciou um das mães por mim entrevistada:

“Toda segunda, quarta e sexta, eu mais meus meninos, os primos deles e mais dois irmãos meus, a gente desce todo mundo pra capoeira. É a hora que eu tenho pra conversar mais com eles” (A.S.F. 11/09/2004).

Como já mencionado, Carlos Rodrigues Brandão (1985) ressalta a importância de se procurar meios que estabeleçam uma relação mais estreita entre a prática escolar e as demais práticas sociais dos sujeitos, enfatizando a “absoluta necessidade de uma compreensão do universo da cultura que o

educando habita”. E mais do que isso, o autor também afirma que os educadores devem procurar

“... conhecer não apenas o ‘mundo cultural da criança’ (que já seria muito oportuno), mas a ‘vida da criança e do adolescente em seu mundo de cultura’. Examinar ‘no campo’ as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho. Conhecer como diferentes categorias de sujeitos da escola interagem com seu meio social fora dela: em que situações vivem experiências significativas de aprendizagem; como organizam formas próprias de uma ‘cultura etária’ e como incorporam ativamente a uma *cultura de classe* as suas próprias criações lingüísticas, simbólicas, comportamentais, artísticas, etc.” (Brandão, 1985: 138-139).

O destaque dado pelo autor à necessidade dos educadores não somente conhecerem o “mundo de cultura” de seus alunos, mas a forma específica de participação desses em tal universo permite que eu ressalte aqui um aspecto do cotidiano do “Reinventando a Escola” que ainda não foi abordado. Farei um breve contraponto entre determinados dados coletados neste contexto e outros observados em minhas incursões pelo aglomerado Santa Lúcia, quando tive a oportunidade de ver os participantes do Projeto brincando e interagindo fora do ambiente escolar. Estes dados reforçam a constatação de que a escola Dona Augusta (apesar de não desejar) permanece alheia a elementos do universo cultural dos alunos.

A não-desconsideração por parte da escola dos saberes das crianças no que se refere aos seus modos próprios de organizar suas brincadeiras e jogos, por exemplo, chamou especialmente minha atenção quando em uma das reuniões pedagógicas do Projeto o principal tema abordado foi “a hora do recreio”. Naquela ocasião o intervalo entre as oficinas estava sendo considerado pelas educadoras um momento de “terrível caos”, em que era “impossível controlar as crianças”. Assim, como solução do problema, ficou definido que os alunos e alunas passariam os recreios em ambientes distintos.

Observando estes dois grupos brincarem, percebi grandes diferenças em seus modos de interação e relação. Apesar disso, foi possível notar que as meninas e os meninos tinham em comum a forma autônoma com que se

organizavam, selecionavam tarefas e compartilhavam os materiais disponíveis nestas ocasiões em que a autoridade das educadoras não lhes era imposta.

Antes da equipe de coordenação do Projeto fazer essa separação dos alunos, pude observar que todas as vezes que tiveram a oportunidade de organizar sozinhos seus jogos, os educandos da faixa etária entre 9 e 12 anos (idades privilegiadas nesta pesquisa) não formaram equipes tendo como critério o gênero, e sim as afinidades e habilidades de cada um. Nessas ocasiões, as crianças traziam para dentro da escola algumas características da forma de socialização própria das brincadeiras das quais participam na pracinha, ruas e quadras do Santa Lúcia, onde meninos e meninas misturam-se preservando a heterogeneidade dos grupos.

Principalmente nos finais de semana, era no espaço da rua – muitas vezes temido, mas impossível de ser evitado – que as crianças do Santa Lúcia exercitavam a criatividade e a imaginação, produzindo riquíssimos momentos de interação, num processo de entendimentos e conflitos. Brincando, mas também brigando, as crianças ressignificam diversos locais do aglomerado, através de uma extensa gama de atividades lúdicas: soltar papagaio; pegar passarinho; brincar de casinha, escolinha e pique-esconde; pular corda e elástico; pescar e nadar na barragem Santa Lúcia nos dias de muito calor (para desespero das mães); jogar futebol, queimada, rouba-bandeira, peteca, vôlei e o mais interessante e divertido dos jogos: o pau na lata. Este criativo jogo guarda algumas semelhanças com o beisebol norte-americano, mas no ambiente da favela assumiu características próprias, tanto com relação às regras quanto aos equipamentos utilizados. No Santa Lúcia, as crianças valem-se dos materiais ali disponíveis, substituindo a bola por uma pequena garrafa plástica, o bastão por um cabo de vassoura e a sinalização das bases é feita com latas de alumínio, o que deu origem ao nome do jogo. O “pau na lata” é animadamente disputado por dois times mistos, compostos por um número variado de participantes que, em meio a muita risada, procuram arremessar a “bola” o mais distante possível, enquanto um jogador adversário tenta percorrer todo o circuito formado pelas “bases”.

As experiências externas à escola aqui citadas e o modo peculiar com que as crianças organizam e aprendem novas brincadeiras evidenciam a existência de múltiplas formas de socializar e transmitir conhecimentos. Muitas vezes situações que a primeira vista parecem completamente espontâneas, ou seja desprovidas de qualquer sistematização, na verdade possuem lógicas e ordenações bastante precisas, mas que desconhecemos. Sendo assim, ao abordar aqui alguns aspectos dessas experiências socioeducativas não-escolarizadas, não pretendo fazer julgamentos ou afirmar a superioridade de um modelo de socialização sobre outros. Afinal, faz-se necessário aprofundar a investigação para que se possa realmente vir a conhecer outros modelos. Logo, minha intenção é somente apontar a existência de diferentes formas sistemáticas de estruturação de processos educativos, ressaltando que a *forma escolar*, apesar de ser o modelo mais difundido, não é a única possibilidade. Nesta perspectiva, a teoria de Lave e Wenger propicia uma compreensão diferenciada da natureza da aprendizagem e de como o conhecimento é gerado, permitindo que educadores em geral possam refletir sobre suas práticas nos espaços em que estão inseridos, quer seja uma escola, quer seja um grupo, associação ou projeto social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história brasileira, a atenção dispensada a infância pobre variou segundo interesses políticos, econômicos e sociais. Hoje, resguardas por uma legislação específica, consonante com as convenções internacionais, toda criança (independente da classe social de origem) é reconhecida como sujeito de direitos e prioridade absoluta em qualquer circunstância. Como resultado de importantes lutas dos movimentos sociais em defesa da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que questões relativas a situações de pobreza e abandono não podem mais ser tratadas como “casos de polícia”, como em outras épocas. Tais questões precisam ser tomadas como questões sociais e, portanto, suas soluções devem partir do conjunto da sociedade e do Estado, passado pela implementação de políticas sociais e reformas socioeconômicas que garantam o cumprimento da lei.

Essa configuração atual gera novas tendências e demandas para o atendimento da infância, e o agravamento das situações de pobreza e o aumento dos índices de criminalidade e violência colocam, de modo especial, as crianças das camadas populares na ordem do dia. É neste contexto que assistimos ao surgimento de um número impressionante de iniciativas que visam minorar as presumidas “carências educacionais” desses segmentos da população. Assim, procurei, na realização dessa pesquisa, conhecer e refletir sobre os ideais, práticas e possibilidades de uma proposta que se mostrou inovadora em vários aspectos.

Há aproximadamente dez anos, iniciava-se na Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira um importante processo de reflexão sobre o desempenho escolar de seus alunos e a qualidade do ensino ofertado aos moradores do aglomerado Santa Lúcia, onde está localizada. Superada uma visão que patologizava as dificuldades de aprendizagem, o Projeto Reinventando a Escola foi implementado como uma tentativa de se dar uma resposta mais adequada às demandas da população atendida. Este fato marcou o importante passo dado pelos profissionais do “Dona Augusta” – passo este que muitas instituições e professores ainda não foram capazes de

dar – no sentido de reconhecer a própria estrutura da escola e a postura profissional como também possíveis geradoras do chamado “fracasso escolar”, não mais culpabilizando os indivíduos. Contrariando o que Pablo Gentili e Chico Alencar (2001) chamam de “síndrome da desistência”, que seria um sentimento coletivo de impossibilidade de se operar mudanças no campo educacional, os profissionais do “Dona Augusta” procuraram encontrar alternativas que pudessem responder de forma mais eficaz aos novos desafios a ela colocados.

Neste processo de reflexão, o modo como a escola estava estruturada revelou-se inadequado frente às necessidades das crianças do Santa Lúcia, vistas como “carentes de tudo” e muito vulneráveis aos “perigos da rua”. Assim, a compreensão compartilhada entre a comunidade escolar e as famílias de que existe uma tensão entre o espaço público das ruas e a presumida segurança oferecida pelos domínios privados (como as instituições de ensino, por exemplo) deu grande legitimidade à proposta de educação em tempo integral então apresentada pela escola Dona Augusta.

Além de ser um espaço histórica e socialmente legitimado como o *locus* do cuidado e da ordem, em oposição direta ao caos da rua, a escola, sobretudo a escola pública, permanece representando um importante papel de equalizadora social em sociedades com profundas desigualdades como a brasileira. Deste modo, ao matricularem suas crianças no Reinventando a Escola as famílias sinalizam que não buscam apenas a mera ocupação do tempo infantil, ou uma ocupação de qualquer tipo, mas que almejam uma educação de determinada qualidade e valor. Em outras palavras, buscam espaços onde sejam desenvolvidas ações pedagógicas formativas, “construtivas”, em que as crianças recebam uma educação específica, valorizada socialmente. Logo, ao elaborarem o texto da proposta pedagógica do Projeto Reinventando a Escola, os educadores procuram contemplar todas essas demandas que incluíam, além da instrução, questões relativas ao cuidado e à proteção. Entretanto, a formulação dessa proposta parece ter se baseado mais em estereótipos amplamente divulgados sobre a condição social

das crianças pobres, do que propriamente em informações reais sobre os meios e modos de vida da população que visavam atender.

Segundo os profissionais que atuam no “Dona Augusta”, o processo de “reinvenção” desta escola deveria significar uma reformulação bastante profunda da organização dos tempos e espaços de ensino/aprendizagem, e, principalmente, deveria significar uma mudança de postura dos educadores com relação aos seus alunos. Deste processo, é possível identificar que a escola Dona Augusta alcançou importantes avanços em principalmente três aspectos: superação da patologização das dificuldades de aprendizagem; questionamento sobre a própria forma de atuação e estrutura escolar; e maior sensibilização dos profissionais com relação ao mundo de cultura no qual os alunos estão inseridos.

Não obstante, os dados fornecidos pelas próprias crianças, revelaram que certas imagens estereotipadas sobre famílias pobres ainda persistem no imaginário escolar, estando presentes de modo muito claro nos documentos oficiais e de maneira mais dispersa no discurso dos educadores. Pode se dizer que há ainda uma incompreensão da escola no que se refere ao universo sociocultural dos participantes do Projeto. Observando suas formas de atuação foi possível notar que, de modo geral, as educadoras tenderam a reconhecer como legítimas as experiências sociais que os alunos vivenciam fora dos muros escolares, mas raramente a pluralidade dos modos de agir e pensar das crianças foi incorporada à prática pedagógica.

Constatou-se, assim, que na concretização dos ideais do Reinventando a Escola, tanto os educadores quanto a equipe de coordenação, enfrentam cotidianamente grandes desafios de naturezas diferentes. Além de problemas de ordem prática como o estabelecimento e a manutenção das “parcerias” com empresas privadas que garantem a estrutura material das oficinas, há outras questões de ordem educativa, referentes ao modo como as relações sociais e as atividades são encaminhadas no dia-a-dia. Dentro da instituição ainda não se conseguiu alcançar a desejada unidade de trabalho entre os professores que ministram as aulas regulares e os que desenvolvem as oficinas socioeducativas, o que tem gerado algumas situações um pouco conflituosa

entre os profissionais. Desta forma, o Reinventando a Escola permanece, em certos aspectos, como uma espécie de anexo da estrutura escolar, tendo ainda como principal missão, complementar às ações do ensino regular, auxiliando as crianças a melhorarem seu desempenho nos estudos. Contudo, gradativamente, o Projeto vem ganhando uma certa notoriedade junto à opinião pública da capital mineira, ultrapassando os limites do Santa Lúcia, através da divulgação de suas ações em jornais, mídia eletrônica e televisiva.

Apesar de persistirem alguns entraves, a história do Reinventando a Escola pode seguramente ser considerada uma história de sucesso. Não se trata de um projeto episódico, isolado ou desligado das demais atividades da comunidade na qual está inserida. Não tendo sofrido os efeitos da já tradicional descontinuidade administrativa, o “Dona Augusta” conseguiu mudanças importantes da realidade difícil em que se encontrava no final da década de 1980. Além do mais, a evidente identificação que as crianças e seus familiares apresentam com relação às ações do Projeto, não deixa dúvida sobre o valor positivo que essa iniciativa adquiriu junto à população do Santa Lúcia. Ao lado de uma percepção mais utilitária e imediata do Reinventando a Escola (tirar da rua, ocupar o tempo) há também uma grande valorização de sua dimensão formativa e de sua capacidade de promover lazer, sociabilidade e acesso a diferentes bens culturais. É este conjunto de aspectos que gera essa identificação das pessoas, pois apenas uma percepção prática do Projeto não seria suficiente para mantê-las envolvidas com a proposta, se esta não tivesse a capacidade de despertar o interesse, atrair, motivar e cativar a atenção e curiosidade dos diferentes sujeitos que a ela se dirigem.

É possível que para alguns críticos, projetos como o Reinventando a Escola expressem sobretudo o caráter paliativo de políticas que propõem cuidar dos efeitos cruéis da desigualdade social, frente a questões como exclusão/inclusão educacional. Todavia, é imprescindível dar visibilidade ao percurso de tentativas de mudança que se deu nesta instituição. O campo da educação construiu ao longo do tempo uma imagem de resistência e aversão às inovações, mas experiências reais como esta revelam que isto não é totalmente verdade. As ações do Projeto, no mínimo, deixam evidente que é

possível mudar, fazer algo diferente neste campo historicamente marcado pela permanência e imobilismo. Por esse motivo, acredito que a divulgação dos ideais, práticas e possibilidades do Projeto Reinventando a Escola pode contribuir na construção de subsídios para formulação de políticas públicas que focalizem a população infanto-juvenil das camadas populares.

Através da apresentação detalhada de dados empíricos, procurei evidenciar a complexidade das relações sociais no interior das oficinas, onde se observa a presença predominante de dispositivos de ordenação e controle, mas ao mesmo tempo transgressões e diferentes formas de participação dos sujeitos. Sendo assim, a partir do conceito de **forma escolar** dos sociólogos franceses Vincent, Lahire e Thin (2001), busquei compreender o modelo de socialização e transmissão de conhecimentos no qual tais dispositivos e circunstâncias estão inseridos. Reunidas em um espaço essencialmente educativo, à parte do restante da vida social, as crianças participantes do Projeto, e também as educadoras, são cotidianamente submetidas a regras e imperativos impessoais, à racionalização do tempo, à regularização das interações, ao preceito da ordem e a determinadas concepções de aprendizagem. Este conjunto de aspectos coerentes entre si e que estão presentes no contexto das oficinas socioeducativas, caracteriza o que os autores designam pela expressão destacada acima.

Sobre esta questão, procurei ponderar que tal situação não ocorre ao acaso, ou por “culpa” das educadoras. A predominância de tais posturas deve-se especialmente ao fato de que romper com os códigos e repertórios da forma escolar implica no enfrentamento de pelo menos dois tipos principais de dificuldades: o receio em abandonar a segurança oferecida por um modelo educativo amplamente enraizado na sociedade, e o desconhecimento de outras formas de socialização e transmissão cultural, distintas da forma escolar. Como busquei argumentar – sem me esquecer das implicações que a qualidade da formação docente traz aos processos de ensino-aprendizagem – tais dificuldades e limitações estão muito mais relacionadas a aspectos de ordem estrutural do que a formas individuais de atuação. Não é só pelo fato de ser desenvolvido no interior de uma escola que as ações do Projeto

permanecem inscritas em um modelo escolarizado de socialização, pois como afirmam Vincent, Lahire e Thin (2001:13), o alcance da *forma escolar* se faz sentir em domínios da vida social afastados dos domínios das instituições de ensino, tendendo a estruturar outros espaços e relações e não só a relação professor-aluno. Há uma naturalização desse modelo de tal ordem que termina por limitar as formas de pensar e agir dos sujeitos.

Ao final desta dissertação, valendo-me das reflexões de Tzvetan Todorov acerca da “questão do outro”, indago sobre a possibilidade de haver uma relação estreita entre o modo como a escola Dona Augusta vê seu público alvo e as dificuldades que enfrentam em superar a forma escolar. O conceito de que a relação como o *outro* não se dá em uma única dimensão, contribui imensamente para a compreensão dos avanços e entraves da proposta do Reinventando a Escola. Analisando as questões abordadas na presente pesquisa, a partir das três dimensões distinguidas pelo autor, foi possível perceber que no interior Projeto houve uma importantíssima mudança de postura dos profissionais que se tornaram mais sensíveis e atentos às condições sociais e econômicas da comunidade atendida. Porém, não têm conseguido fazer com que essa sensibilidade e respeito pelas crianças produzam efeitos realmente transformadores no modo como vêm lidando com elas diariamente no Reinventando a Escola.

Diante deste quadro, a análise levou-nos a refletir sobre alguns episódios da própria experiência interna do Projeto como possíveis caminhos para a superação das dificuldades e entraves apresentados aos sujeitos cotidianamente. Isto porque, ao mesmo tempo em há uma forma preponderante de regulação do trabalho e das relações, onde observa-se que os imperativos da ordem e do controle atravessam todo o contexto, há também ações diferenciadas, tanto das crianças quanto dos educadores, pois as constrições do ambiente impõem aos sujeitos a necessidade de negociação. Fica claro então, a multiplicidade de concepções que convivem simultaneamente no Reinventando a Escola, expressando a ambigüidade da vida social.

Sendo assim, a todo momento surgiram pequenos atos de transgressão, alterações nos tipos de relação e participação no interior das oficinas. Tais momentos não conseguiram romper com a forma de socialização dominante, mas apontam possibilidades de mudança, apontam alternativas que poderiam ser melhor exploradas e investigadas para que talvez venham a se tornar menos episódicas. Além dessas experiências internas, existem no aglomerado Santa Lúcia projetos e espaços socioeducativos que fazem parte do universo de vida social dos participantes do Reinventando a Escola que desenvolvem atividades sistemáticas de outra ordem, que não a escolar. Porém, como os profissionais desconhecem estas outras lógicas e formas de organização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem não sabem se estas podem apresentar alternativas para os processos de socialização e transmissão de conhecimentos. Talvez este seja um caminho interessante a ser explorado: procurar conhecer experiências sistemáticas de educação que ocorrem fora do ambiente escolar.

Ressalto que não há ainda um número significativo de publicações e pesquisas acadêmicas que se dediquem ao estudo dos espaços não-escolares de educação. Em face disso, torna-se urgente a realização de investigações que focalizem diferentes espaços e situações de aprendizagem. Talvez esses novos conhecimentos possam vir a orientar a elaboração e a reestruturação de políticas públicas no campo educacional, e serem também úteis à prática dos profissionais interessados em compreender as recentes demandas da área. Ou seja, no limite, uma maior aproximação de diferentes tipos de ação socioeducativa pode configurar-se como uma oportunidade de se conhecer outras formas de ver e de socializar, bem como ordenamentos alternativos de elementos do passado e do presente imersos na vida cotidiana das escolas.

Talvez um caminho possível seja estar mais atento e investigar questões que emergem das práticas sociais e de processos educativos que não se dão em salas de aula, o que pode provocar importantes questionamentos e reflexões sobre os modos escolares de aprendizagens e de relação social.

## BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- AGUIAR, Marcelo; ARAUJO, Carlos Henrique. *Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza = bolsa-escola: educacion para enfrentar la pobreza*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.
- ALVIM, Maria R. B. e VALLADARES, Licia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. BIB, Rio de Janeiro, nº26, 1988.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- APPLE, Michael. Currículo e poder. In: *Educação e Realidade*, vol. 14.n 2, jul/dez. 1989.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco e CAMACHO, Luiza Y. Usos e Abusos da Etnografia na Educação. *Reflexão e Ação*, v.5, nº2, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. *Sala de aula: que espaço é este?* Campinas: Papirus, 1986.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de pesquisa*, nº 40 1982.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 5/10/1988.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20/12/1996- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRZEZINSKI, Iria.(org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo:Cortez, 1997.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.
- CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco. In:

- Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Cultivando vida, desarmando violência: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: Luiz Heron da Silva (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Costa, Sérgio. Sociedade civil e espaço público. In: *As cores de ercília*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- DAYRELL, Juarez. (org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DIGIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Por uma escola à altura dos desafios atuais. *Quaestio- Revista de Estudos de Educação*, nº2, novembro ,2002.
- DUARTE, Rosália . Pesquisa qualitativa: sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº115, 2002.
- DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: 1989.
- ESCOLA ESTADUAL DONA AUGUSTA GONÇALVES NOGUEIRA, *Projeto Reinventando a Escola - Proposta Pedagógica*. Belo Horizonte: 1998
- ESCOLA ESTADUAL DONA AUGUSTA GONÇALVES NOGUEIRA, *Regimento interno*. Belo Horizonte: 2005.
- SCOREL, Sarah. Exclusão social: em busca de uma categoria. In: *Vidas ao léu*. Trajetórias de exclusão social. Rio de janeiro: Fiocruz, 1999.
- EZPELETA, Justa e ROCKWERLL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FACEIRA, Lobelia da Silva. Educação: uma alternativa para a superação da pobreza. *Universidade e Sociedade*, nº23, fevereiro, 2001.

- FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instruir, Civilizar, Qualificar: representações sobre o trabalho na cultura escolar. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, nº1, fev/jul, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Ensino da Escrita Escolarização dos Corpos: uma perspectiva histórica. In: *Modos de Ler Modos de Escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso - pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 1999. n.10.p.58-78.
- FORQUIN, Jean Claude. (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRAGOSO, António. Avaliação de projectos sociais: o caso do projecto “Entre-mães”. *Revista de Educação*, nº2, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, José Eustáquio de (org.). *Escola Sagarana: educação para vida com dignidade e esperança*. v. 3. Belo Horizonte: Assessoria da Comunicação Social da Secretaria da Educação de Minas Gerais, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo, Cortez Editora, 1992.
- GARCIA, Regina Leite. José - de dia aluno da escola, de noite, menino de rua. In: RANGEL, Mary e SILVA JR., Celestino Alves da (orgs). In: *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997, p.163-197.
- GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOHN, Maria da Glória (org). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, Francisca do Santos. (org). *Formação do ser-sujeito: desafios à prática da cidadania*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1999.

- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *"Anjos sobre a cidade" - a criança de favela em seu mundo de cultura*. 1990. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- \_\_\_\_\_. A construção da infância escolarizada: a escola na literatura infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº29, junho/1999.
- GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1998.
- JACINTO, Claudia. ¿? Qué estrategias educativas para los niños y jóvenes desfavorecidos en América Latina?. *Revista de Ciencias de La Educación*, nº 178/179, 1999.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº42, agosto, 1982.
- LAVE, Jean. A Comparative Approach to Educational Forms Learning Processes. In: *Anthropology & Education Quarterly*, Special Issue, vol. XIII, n 2, 1982.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive.(org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A . *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista Espaço*, 2001, dez; p.42-54.
- MEDEIROS, Ligia de. *A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1986.
- NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: *Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 89, maio, 1994.

- OLIVEIRA, Anna Cynthia e HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, março, 2001.
- OLLIVIER, Émile e DANDURAND, Pierre. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, nº 3, 1991.
- PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, 1992.
- PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: Cardoso, R. (org.) *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PHILIPS, S. V. *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Reservation*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press Inc., 1983.
- PONTES, Marco Antônio Dias. *Equidade: tratamento desigual aos desiguais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.
- RIZZINI, Irmã. A assistência à infância na passagem para o século XX: da repressão à reeducação. *Fórum de Educação, Rio de Janeiro, nº2, 1990*.
- ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1995.
- \_\_\_\_\_. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, São Paulo, v 5, nº 9, 2000.
- RODRIGUES, Neidson. Educação Básica: responsabilidade do Estado e da sociedade. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, 1991.
- \_\_\_\_\_. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, nº 76, 2001.
- ROSAR, Maria de Fátima F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: Dalila Andrade de Oliveira (org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- SACRISTÁN, Jose Gimeno; GOMES, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SANTOME, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: *Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Lucíola L. Paixão. Pluralidade de saberes em processos educativos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, nº 35, 2000.
- SARTI, Cynthia A. Os pobres nas ciências sociais brasileiras. In: *A família como espelho; um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SINGER, Paul. Política, poder e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº1, 1996 .
- SMITH, M. K. (2003) 'Communities of practice', *the encyclopedia of informal education*, [www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm).
- SOUZA, João Valdir Alves. Cultura, cidadania e direitos humanos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, nº 9, 1996.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. O tempo registro da experiência. *Caderno de Ciências Sociais*. Belo Horizonte, v. 6, nº 9, 1999.
- TODOROV, Tzvetan, *A conquista da América: a questão do outro*, tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- TORNQUIST, Carmen Susana. O perigo da rua: imagens e práticas da educação popular em Florianópolis. *Contexto e Educação* , nº43, 1996.
- VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. A escolarização como um projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, nº21, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, junho, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo; ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Carla. *Bolsa-escola: melhoria educacional e redução da pobreza*. Brasília: UNESCO, 1998.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós : MEC, 1987.

\_\_\_\_\_. *The happiest days? How pupils cope with school*. Philadelphia: The Falmer Press, 1990.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social*. São Paulo: Cortez, 1993.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática do trabalho de campo. In: Cardoso, R. (org.) *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. O esporte na educação e na política pública. *Educação e Sociedade*, nº 38, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*. São Paulo: UNICAMP, 1994.