

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE
CONSTRUÇÃO DE “MENINOS DE VERDADE” –
CONCEPÇÕES E VALORES ATRIBUÍDAS A ESSA INSTITUIÇÃO
POR CRIANÇAS POBRES**

Waleska Patrícia de Lima Santos

Natal/RN
2004

Waleska Patrícia de Lima Santos

**A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE
CONSTRUÇÃO DE “MENINOS DE VERDADE” –
CONCEPÇÕES E VALORES ATRIBUÍDAS A ESSA INSTITUIÇÃO
POR CRIANÇAS POBRES**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Francischini.

Natal/RN
2004

Waleska Patrícia de Lima Santos

**A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE
CONSTRUÇÃO DE “MENINOS DE VERDADE” –
CONCEPÇÕES E VALORES ATRIBUÍDAS A ESSA INSTITUIÇÃO
POR CRIANÇAS POBRES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela Comissão formada dos professores:

Presidente:

Profa. Dra. Rosângela Francischini

Membros:

Prof. Dr. Oswaldo Yamamoto

Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa B. Bastos

Natal / RN, 29 de outubro de 2004.

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Santos, Waleska Patrícia de Lima.

A escola enquanto espaço privilegiado de construção de “meninos de verdade” : concepção e valores atribuídas a essa instituição por crianças pobre/ Waleska Patrícia de Lima Santos. – Natal, RN, 2004.
154 f.

Orientadora : Rosângela Francischini.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Escola - Tese. 2. Criança pobre - Tese. 3. Capitalismo – Tese. 4. Pinóquio – Tese. I. Francischini, Rosângela
II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 371.2 (043.2)

“... tudo posso naquele que me fortalece ...”

Fp 4,13

Agradecimentos

A Deus, pela força.

Aos meus pais, pelo apoio.

À professora Dra. Rosângela Francischini, pela paciência, dedicação e competência com que orientou este trabalho.

Aos amigos, pela compreensão da ausência sofrida, porém necessária.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN, pela rica convivência nestes anos de estudo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por viabilizar o desenvolvimento dos meus estudos pós-graduados e pelas condições de pesquisa oferecidas.

A todos que contribuíram com a coleta de dados, pela colaboração.

Sumário

Apresentação.	ii
Índice de tabelas.	viii
Índice de figuras.	ix
Resumo.	x
Abstract.	xi
Introdução.	12
1. A Escola monopólio do saber – um breve histórico	16
1.1. A obra “As Aventuras de Pinóquio” e a legitimação da escola como um lugar de 20 formação de “meninos de verdade”.	
1.2. A escola capitalista.	22
1.3. A escola neoliberal.	33
1.4. A escola brasileira – do assistencialismo à política de renda-mínima: a 37 naturalização da pobreza.	
1.5. A escola e a Psicologia.	49
2. Caracterização da população.	53
2.1. A pobreza- infortúnio de um país..	53
2.2. Do menor à criança pobre.	55
2.3. Da situação irregular ao ECA: a busca da criança cidadã.	61
2.4. A escola e a questão recorrente do trabalho precoce.	68
2.5. Como a escola tem se posicionado em relação à problemática do trabalho precoce	78
3. Renda-mínima – agente de inserção escolar.	79
3.1. Primeiras concepções de renda-mínima no Brasil.	79
3.2. O projeto “Tributo à Criança” – um exemplo da relação escola, trabalho precoce e renda-mínima.	82
4. Percurso da pesquisa.	95
5. Análise do corpus	105
Conclusão.	138
Referências bibliográficas	143
Apêndices.	151

Índice de tabelas

Tabela 1– Demonstrativo das metas de desenvolvimento do programa

Tabela 2– Demonstrativo do valor das bolsas antes da lei 5275/01

Tabela 3– Demonstrativo do valor da bolsa após a lei 5275/01

Tabela 4– Demonstrativo das Condições Familiares dos beneficiários

Tabela 5– Demonstrativo do sexo dos requerentes da inserção da criança no programa

Tabela 6– Demonstrativo do Estado civil dos requerentes do programa

Tabela 7– Demonstrativo da naturalidade dos requerentes atendidos pelo programa

Tabela 8– Demonstrativo do bairro onde moram os requerentes

Tabela 9– Demonstrativo da escolaridade dos requerentes do tributo

Tabela 10– Demonstrativo da participação nos cursos de requalificação

Tabela 11– Demonstrativo da profissão dos requerentes do programa

Tabela 12– Demonstrativo da renda dos requerentes do programa

Tabela 13– Demonstrativo da quantidade de filhos dos requerentes do programa

Tabela 14 – Demonstrativo do índice de aprovação/reprovação dos beneficiários atendidos pelo programa nas escolas

Índice de figuras

01 – Elementos constitutivos do discurso das crianças

Resumo

A intenção deste estudo foi identificar a(s) concepção (concepções) de escola no discurso de crianças da classe pobre. Foram investigados dois grupos de crianças: um composto por crianças que viveram situação de inserção precoce no mercado do trabalho, que têm obrigatoriedade de freqüentar a escola visto que fazem parte de um dentre os programas de governo denominados de programas de renda-mínima e, outro, de crianças que, apesar de viverem em um bairro caracterizado por ser o mais pobre, não têm obrigatoriedade de freqüentar a escola. Assim, temáticas como trabalho precoce, programas de renda mínima, capitalismo e neoliberalismo estiveram presentes na discussão apresentada, procurando-se estabelecer uma relação com a obra “As Aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi, cuja concepção de escola é bastante similar à do discurso oficial atual – escola para todos. Na obra citada, o personagem Gepeto não sabia o que era ser um “menino de verdade”, mas sabia que existia um lugar na cidade, onde seu boneco Pinóquio se tornaria um deles – a escola. Assim, essa instituição foi designada pela justiça e pela política da cidade de Gepeto como um direito da infância. Pinóquio, no final da narrativa, transforma-se em um “menino de verdade” porque desenvolve comportamentos de responsabilidade e bondade aprendidos na escola. Para consubstanciar nossa investigação, utilizamos as perspectivas da Análise de Conteúdo e a histórico-cultural. O resultado mostrou que as crianças sabem que existem diferentes escolas: a sua e outra – a da classe rica. A escola delas é concebida como boa; como lugar de estudo e não de bagunça; e como possibilitadora de ascensão social. Este discurso é similar ao discurso do sistema sócio-econômico capitalista no qual o Brasil está inserido.

(275 palavras, 1500 caracteres).

Palavras chaves: escola; crianças pobres; trabalho precoce; renda-mínima; capitalismo; neoliberalismo; Pinóquio.

Abstract

The intention of this study was to identify the school conception (conceptions) in the discourse of poor children. There were inquired two groups of subjects: the first was composed of children that inserted precociously themselves into the work market and must to go to school because they take part in one of the governmental programs, called, minimum income programs. The second will be composed of children that live in the poorest district in Natal/RN city. And don't have obligatoriness to go to school. Thus, thematics like precocious work, minimum income program, capitalism, neoliberalism was approached in our discussion. We also intended to make a illustrate with "Pinocchio Adventures" fable, because its conception school is similar like real official discourse – school from everybody. In cited narrative, the character "Gepeto" didn't know what's a "truth child" but knows that exist a place in city where his maledoll "Pinocchio" would be one – the school. Thus, this institution was destine by the justice and politics from Gepetos's city how children right. Pinocchio, in the book's end, to be transformed himself in a "truth child" because learned in school responsible and goodness behaviors. To uphold our inquiry we used the Content Analysis and socio-historical perspectives. The result showed that the children know that exist differents schools: yours and other, to rich class. Their school is admitted like good, it is a study place, it isn't disorders place; and also make propotional to social ascencion. The children's discourses is similar to capitalism's discourse.

(248 words, 1343 characters)

Key-words: School; poor children, precocious work; minimum income; capitalism; neoliberalism, Pinocchio.

Introdução

Essa dissertação de mestrado buscou pesquisar a concepção que as crianças pobres têm da instituição escola.

Partimos do pressuposto que esta instituição tem sido delegada pela sociedade, nos dois últimos séculos, como responsável pela transmissão formal do conhecimento para as gerações mais novas.

Envolta no contexto capitalista¹ e sofrendo influência do ideário neoliberal – que considera a educação como um bem privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico – a escola caracteriza-se por proceder de forma diferenciada com relação às duas classes sociais que compõem a sociedade capitalista.

Nos países em desenvolvimento, numa outra condição, têm-se aquele segmento da sociedade que não tem acesso a essa instituição e por mais que atualmente, no Brasil, o conceito de cidadania venha sendo enfatizado através de reivindicações de direitos por parte da sociedade civil que geraram, como consequência, algumas transformações sócio-políticas, nota-se, ainda, uma realidade em que o cumprimento dessas leis não acontece. Assim, ao mesmo tempo em que existem leis que proporcionam a consciência de cidadania, tal como o Estatuto da Criança e do Adolescente, observa-se que persiste uma exclusão de grande parte da sociedade em relação ao acesso às condições básicas de vida tais como alimentação adequada, moradia, escolarização, dentre outras.

A escola pública e gratuita – direito garantido formalmente pela Constituição Federal do país – atua, ou deveria atuar, como um dos instrumentos proporcionadores

¹ Vamos deter a nossa análise na sociedade ocidental.

de condições para o exercício da cidadania. Porém, ela requer de todos os alunos uma compreensão de cultura que muitos não têm acesso, para além do espaço escolar. Assim, aqueles que estão excluídos desse processo ou que estão nele sem, contudo, alcançarem o sucesso que deles é esperado, por causa da inoperância da escola no trato com a realidade dessa população, são forçados a continuar o percurso do “fracasso” ou abandoná-lo.

Na interface dessa problemática encontramos, dentre outros temas: 1) a questão do trabalho precoce, realidade que persiste apesar dos direitos conquistados pelo ECA. Tais atividades, em geral, são desqualificadas e, muitas vezes, desumanas, gerando conseqüências desastrosas no desenvolvimento dos sujeitos, conforme apontado pela literatura (Campos, 2001; Francischini, 2001;). Essa realidade – a de inserção precoce de crianças no trabalho – é vista, muitas vezes, pela sociedade, como algo positivo, com argumentos de que “é melhor estarem trabalhando do que roubando”, que “o trabalho dignifica o homem.. Essa visão, permeada dos conceitos capitalistas, acaba expressando a exploração e a negação de um futuro positivo por não quebrar o ciclo vicioso de gerações que conhecem a perversidade da exploração. 2) programas que condicionam a permanência da criança na escola através da política social da renda mínima que acaba por distorcer o mecanismo social de redistribuição de bens e serviços de forma igualitária e, sem se respaldar neste critério, acabam por não diminuir a disparidade entre ricos e pobres, por interferir na base acumulativa do capital. Essa vinculação obscurece a política educacional, que não atende aos princípios da redistribuição, e retrata uma frágil universalização da educação propagada no discurso governamental.

Esse discurso, ao não se aprofundar nas questões sociais, acaba por não universalizar a educação. Tampouco combate a pobreza, enraizada na constituição do modelo de sociedade vigente, desigual, excludente e discriminatória. Um exemplo disso

é o histórico de focalização através de iniciativas educacionais – medidas paliativas - para regiões rurais mais atrasadas ou para periferias de centros urbanos que, em sua grande maioria, é um histórico de sucessivos fracassos.

Uma outra prioridade orientada pelos organismos internacionais é a educação básica sendo, os Planos Educacionais, permeados pela orientação da compensação da pobreza e que, dificilmente, atuam no sentido de manutenção da criança na escola.

A renda-mínima atua como política social compensatória, necessária à redefinição da relação capital (flexibilização do trabalho que fragmenta a sua estrutura organizacional) surgimento de terceirizados, aumento de atividades que não elevam a remuneração, contratos temporários, diminuição da quantidade de mão-de-obra por causa da alta tecnologia, desestabilização de direitos trabalhistas – tudo isso objetiva a não-redução da extração da mais valia o que, de uma forma sutil, avilta a classe pobre.

Com efeito, a estrutura organizacional do trabalho, a forma de redistribuição de renda através de programas focais e a falta de oportunidades sociais justas colaboram com o aumento da pobreza que, seguindo as orientações neoliberais, os governos acreditam estar focalizando o problema de forma eficaz.

É nesse contexto que se insere a temática do estudo que nos propomos a realizar: a partir da discussão do processo de criação e legitimação da escola na sociedade ocidental com todo aparato ideológico que a mesma carrega (inclusive observado em contos infantis, dentre os quais escolhemos a obra *As aventuras de Pinóquio*) e do papel que à mesma vem sendo delegado junto aos programas de combate do trabalho precoce exercido por crianças, objetiva-se investigar o discurso dessas crianças sobre o papel exercido pela instituição escolar² na construção da sua identidade como “meninos de

2 A concepção de escola adotada aqui é a proposta por Gramsci, qual seja, a de que essa instituição é espaço privilegiado para a apropriação da consciência de classe através de ações, isto é, não atua apenas

verdade”. Ou seja, investigar como as crianças que vivenciaram a situação de trabalho e que foram dela retiradas para freqüentarem programas de renda mínima e, as que não freqüentam, concebem a escola e como esta influencia na construção da sua concepção de “menino de verdade”, a partir de sua própria realidade e dos sonhos e fantasias que criam e refletir sobre o que legitima esse discurso.

Espera-se, como isso, “contribuir para que os órgãos competentes possam definir metas e ações cujo alcance possa minimizar a condição social a que estão submetidos esses sujeitos” (Francischini, 2001) ³.

Sendo assim, nosso trabalho se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo estaremos abordando a gênese da instituição Escola, enfatizando a forma como a mesma foi legitimada ao longo dos tempos, bem como sua função, a partir da reflexão proposta por alguns teóricos, incluindo a visão de Collodi (1992). A caracterização da população foco do trabalho, abordando aspectos relacionados ao trabalho e aos programas de renda-mínima, estará exposta no segundo capítulo; a Análise de conteúdo no discurso das crianças estará na seqüência, ou seja, no terceiro; por fim, estaremos expondo uma conclusão.

como instrumento de dominação utilizado pela classe dominante, mas também pode ser chave de transformações sociais(Gramsci, 1980).

3 Ser “menino de verdade” – o brincar, a família, a escola, o trabalho: concepções construídas por meninos e meninas em situação de rua do município de Natal. Projeto de pesquisa, desenvolvido pela Profa. Dra. Rosângela Francischini, não publicado, na íntegra. Resumo publicado nos Cadernos de Resumo do Seminário Internacional sobre a criança e o jovem na América Latina, Marília – Unesp – 2001 (p.68) com o título “Pinóquio - de boneco de madeira a menino de verdade: a família, a escola, o brincar e o trabalho infantil”.

1 – Escola: monopólio do saber – um breve histórico

“Lugar especial, nitidamente, circunscrito, onde se reúnem os jovens agrupando-os, ou antes, separando-os por categorias etárias, e também segundo o seu passado, os estudos que já fizeram; são submetidos à autoridade de professores, a partida não se joga entre parceiros iguais; é obrigatória a presença em tempo integral, numerosas horas por dia durante numerosos anos. É necessário seguir programas pré-estabelecidos, deve-se aprender o que consta do programa que serão avaliados, medidos os resultados atingidos. Assim uma planificação de conjunto rege a marcha do sistema”

A escola aferra-se ao seu monopólio, da submissão, é eterna.

(Snyders citando Ilich, 1981, p. 257).

A realidade apontada na epígrafe acima não foi a mesma em todos os tempos. A escola, tal como o retrato acima, nem sempre existiu. A necessidade de transmissão de saberes, por outro lado, sempre existiu desde as primeiras organizações sociais. Sendo, a princípio, informal e diretamente ligada à necessidade de sobrevivência do grupo, a educação foi, ao longo do tempo, se transformando até configurar-se como a conhecemos atualmente.

Segundo Giles (1987) nas sociedades primitivas, por exemplo, o processo educativo, a princípio, não era desenvolvido em um local específico; este acontecia informalmente, tinha participação efetiva da criança e, prioritariamente, objetivava fornecer conhecimentos que facilitassem a sobrevivência do indivíduo e de sua comunidade. Com a invenção da escrita, houve uma crescente necessidade de formalização do ensino, o que mais tarde acontece, principalmente pela estruturação e estratificação da sociedade. Assim, em 3.000 a.C já existiam três tipos de escolas - as do templo (destinadas ao treinamento do clero), as da corte (destinadas à formação

de burocratas) e as escolas departamento provinciais que visavam a formação de funcionários para o setor privado – e, além dessas, os colégios sacerdotais de estudos superiores. Os jovens começavam os estudos por volta dos seis anos na aldeia onde moravam e os mais capacitados continuavam seus estudos numa escola de estudos superiores da corte real.

Ainda de acordo com o autor, a função da escola era conservar as instituições existentes na sociedade e esta funcionava como instrumento de mobilidade social – promoção sócio-econômica.

Na sociedade antiga, o jovem era iniciado em sua educação em casa, sob o cuidado da mãe ou babá ou numa escola, sob o cuidado de um pedagogo. As instalações para o ensino elementar dependiam do mestre que assumia o papel de guardião e censor moral do aluno. Aos doze anos de idade ele passava a aprender de uma forma sistemática, nas chamadas Escolas Gramaticais, as línguas grega e latina e as literaturas grega e romana. Além destes conhecimentos, a Lógica, a Oratória, a Geografia, a Música, a Matemática, a Geometria e a Astronomia eram ensinadas. A finalidade dessas escolas era dar o mínimo de instrução e preparar os jovens para os ensinos superiores.

Apesar de existirem algumas diferenças na função da escola nas duas principais civilizações desse período⁴, um objetivo é comum a elas: a formação do cidadão que, se bem formado por um processo educativo, fundamentado no fortalecimento do seu caráter moral e do corpo, tornará o Estado também sadio.

Na Idade Média surgem outros modelos de escola: as catequéticas, as catredalícias, as colegiadas e, principalmente, as universidades, todas com a forte

influência dos preceitos da igreja católica. Nesse contexto, as Constituições estabelecem que o ensino é o meio magnífico dos homens alcançarem o fim para o qual foram criados; elas passam a abordar a questão da organização das escolas e colégios.

Na Idade Moderna a educação escolar surge da forma como a concebemos hoje.

Ariès (1981), abordando o surgimento das instituições escolares na Idade Moderna, cita que até o século XV a maioria das escolas dispunha de estruturas físicas precárias, não existia gradação de currículos, controle sobre a vida cotidiana dos alunos, nem divisão por idades.

Com relação à indiferença da idade dos alunos nas escolas primárias, o autor explica que era consequência da concepção inexistente do sentimento de infância tal como temos hoje. As crianças, até então, não se diferenciavam dos adultos quanto ao cuidado, pois a partir dos sete anos eram introduzidas no mundo dos adultos, participando de todas as atividades da comunidade.

Ainda segundo esse autor, foi no século XVII que houve uma mudança neste cenário; a criança passa a ser separada do mundo dos adultos sendo, a escola, o lugar no qual a criança ficaria resguardada.

É nesse período que ocorre o processo de progressão da presença social da criança na sociedade. A escola organiza-se de acordo com a demanda que ora surge: um lugar para a criança que recebe um novo *status* - o de ser educada. É a mudança no sentimento dos adultos para com a criança que dá condições para o surgimento da

⁴ As civilizações da Grécia e o ideal de Paideia e da Roma antiga com a educação do cidadão-orador de Marco Túlio Cícero.

escola moderna com regras. As crianças passam a ser vistas como seres destinados a escolas, ou seja, necessariamente teriam que se submeter a essa instituição.

Segundo Ghiraldelli (1996), a escola vai se organizar para se ocupar da função disciplinar e instrutiva em favor da infância. Ela seria o mundo dessa criança, onde a mesma seria cuidada e preservada das influências externas que viessem a interferir na sua educação. Para tanto, procurava estender sua atuação para outros âmbitos da vida da criança, dentre esses, o seu lar. Nota-se, nesse contexto, uma grande influência da igreja católica que transforma a atuação desestruturada da escola em colégio vigiado, no qual a criança era submetida a um regime disciplinar rigoroso que objetivava prepará-la para uni-la aos adultos.

Cauvilla (1999), corroborando Ariès, aponta o processo de escolarização como um “processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias” (p. 74).

A abrangência da escola na França, no início desse processo, segundo Ariès, nada tinha a ver com condição social. O sistema educacional francês baseava-se na chamada escola única - democrática. No entanto, a partir do século XVIII, a escola única é substituída por um sistema de ensino duplo cuja divisão correspondia às condições sociais. Assim, passou a existir o ensino primário, destinado ao povo, e o ensino secundário, aos burgueses, sendo este mais longo e especializado.

Resumindo essa breve exposição da história da criação da Escola, observou-se que nem sempre a escola – espaço necessário à transmissão de saberes - existiu, mas que desde a antiguidade, com o advento da escrita, percebeu-se uma necessidade de formalização do ensino. No entanto, a escola tal como a conhecemos hoje, só surge na idade moderna tendo como pano de fundo muitas mudanças sociais, econômicas e culturais: mudança do sistema econômico, surgimento do conceito

moderno de infância e de uma estruturação da instituição responsável por sua educação. Uma das características desse processo, como enfatizado, foi a existência de dois tipos de educação: uma para a classe detentora do poder econômico e social e, a outra, para a classe excluída.

Na contemporaneidade, em relação às épocas citadas, observamos uma instituição escolar mais estruturada fisicamente, administrativamente e estabelecida socialmente. Com relação a essa última condição observa-se que, apesar de circularem pela sociedade discursos sobre uma possível neutralidade e objetividade na atuação da escola para todos, nota-se, claramente, não uma escola, mas múltiplas: umas destinadas à classe pobre - com a crença, por parte da sociedade, de que ela é um mecanismo que lhes possibilita ascensão social; e outras, àquela que exercerá atividades intelectuais e políticas.

Tendo colocado de forma sucinta esse processo de legitimação da escola passo a discutir a forma como a mesma vem atuando nesse último século.

1.1.A obra “As Aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi, e a Legitimação da Escola como um lugar de formação de “Meninos de Verdade”.

Trata-se de uma história infantil bastante familiar produzida na Itália do século XIX, na qual um marceneiro de nome Gepeto constrói um boneco de madeira e deseja que sua criação se torne um “menino de verdade”. Gepeto, no entanto, não sabia o que era ser um “menino de verdade”, mas sabia que existia um lugar na cidade onde seu boneco, Pinóquio, se tornaria um menino dentre os outros – a Escola.

O trecho abaixo, discurso do personagem Pinóquio, revela a visão de Collodi sobre a atuação da Escola:

— Pode cantar, Grilo meu, como você quiser. Mas eu sei que amanhã bem cedinho quero ir embora daqui, porque se eu ficar vai acontecer comigo o que acontece com todos os outros meninos, isto é, vão me mandar para a escola e, querendo ou não querendo, terei de estudar; e eu, para dizer a verdade, não tenho a mínima vontade de estudar e me divirto mais correndo atrás das borboletas e subindo nas árvores para pegar ninhos de passarinhos (Collodi, 1992, p.21. Grifo nosso).

Como pode ser visto no discurso de Pinóquio, a Escola foi designada pela justiça e pela política da cidade de Gepeto como um espaço que toda criança deveria frequentar.

No decorrer da narrativa, Pinóquio, contrariando Gepeto (que inclusive troca seu único casaco por uma cartilha para que o mesmo possa ir à escola), dispensa esse direito e começa sua andança pelo mundo à procura de diversão. Nessa busca, na maioria das vezes, é punido das mais diversas formas, dentre as quais é roubado, preso, transformado em burro, engolido por um tubarão, quase morto por diversas vezes, e, somente no final da narrativa, transforma-se em um “menino de verdade” porque desenvolve comportamentos de responsabilidade e bondade aprendidos na escola.

Ghiraldelli, no seu trabalho intitulado “A Infância na cidade de Gepeto” faz uma exposição crítica da construção do conceito de infância, afirmando que a infância pode ocorrer ou não - tudo depende de escolhas, contingências e leis histórico-culturais.

Apesar da concepção de infância daquele contexto ser bastante diferenciada do discurso científico atual, nota-se a dimensão que a escola já tinha no referido século. O contexto da história sugere que todas as outras experiências que Pinóquio vive, dentre

elas, a sua interação com o seu criador, não são considerados como formas de aprendizado e, muitas vezes, foram passíveis de punição.

Os elementos acima delineados mostram que os adultos creditam à escola a função de possibilitar às crianças sua integração na sociedade. Como diz Neves (1999), os adultos guardam, em relação à escola, a expectativa de que as crianças passem a dispor dos instrumentos simbólicos fundamentais promovidos por essa instituição, com o objetivo de integrá-las à sociedade. O aumento da escolaridade também faz parte dos projetos dos pais no sentido da expectativa de mudança das condições de vida. Eles confiam nesse local; ele é fonte de instrumentalização para a inserção na vida social e cultural através da apropriação mínima dos códigos de acesso à cultura letrada e os certificados escolares são instrumentos para a crença nas precárias condições de vida diante das exigências do mercado de trabalho.

Poderíamos perguntar se, de fato, essa visão de escola como a “salvadora” procede.

O que parece ocorrer é que a escola, baseada em um conceito único de infância – a da classe média da sociedade capitalista - exclui aquelas crianças que não se enquadram nele. Assim, aquelas que precisam trabalhar, não têm condições para atenderem os anseios dessa instituição.

Para Ribeiro (2001), a educação escolar trata da transmissão de conhecimento científico. Sendo assim, o seu produto é a consciência transformada do aluno. Segundo o autor,

A atividade educacional escolar, tal como a do cientista experimental, impõe a seus agentes uma finalidade de transformação real. A escola é o objeto de operação dos agentes, ou seja, “a atividade educacional escolar se caracteriza como uma forma específica da atividade

prática humana, de *praxis* ainda que tenha finalidade imediata, matéria prima, instrumento e produto nucleares de natureza teórica” (p.38).

Por ser a escola parte de uma engrenagem maior, neste estudo, enfatizaremos o contexto no qual a escola hoje se insere - sociedade capitalista, com a influência do ideário neoliberal.

1.2.A escola capitalista

Apesar de estudos acerca da história da instituição escola (Ariès, 1981; Enguita, 1989; Varela & Alvarez-Uria, 1992) apontarem para seu surgimento no processo de reordenamento da vida social que acontece desde o século XVI, só no princípio do século XIX, com a constituição do Estado Moderno⁵ - que requer a elaboração de uma cultura de abrangência universal para um homem racional e esclarecido - que a instituição escolar terá lugar importante – racionalizar as práticas populares, suas tradições, crenças, costumes e forma de vida. E só aos poucos a educação escolar passa a compor os desejos da sociedade civil requeridos do Estado (Moll, 2000).

Assim, no século XIX ocorre a constituição dos sistemas nacionais de ensino, cujo princípio regente era: é dever do Estado proporcionar aos cidadãos o direito à educação. Nota-se que esse princípio corresponde aos interesses da nova classe – construir uma sociedade democrática, com a superação da opressão própria do antigo regime.

⁵ O processo de transição para a Modernidade é regulado pela organização do Estado e da economia capitalista, como diz Habermas (1987, p.242) “o sistema econômico capitalista marca a eclosão de um novo nível de diferenciação sistêmica; deve seu nascimento a um novo mecanismo, ao meio de controle sistêmico que é o dinheiro (...) base de um subsistema emancipado de contextos normativos”.

A escola torna-se o instrumento designado para converter os súditos em cidadãos. Ela se organiza como uma agência centrada no professor, organizada em forma de classe.

Como diz Moll (2000), nas práticas educativas, “formadoras de espíritos adequados”, os processos de desapropriação e de dissociação são muito claros: deixa de ser a comunidade próxima a mediadora e essas práticas se transferem, paulatinamente, para o Estado, centralizador também dessa tarefa (p.42).

Nas estruturas sistêmicas da organização do Estado e da economia, os processos sociais são absorvidos por instituições que desempenham tarefas centralizadoras e homogeneizadoras e civilizam a partir dos padrões racionais – a escola é uma dessas instituições. Estar na escola representa submeter-se, imbricar-se e interferir na ordem nova. É nesse ínterim que acontece a chamada nova visão de criança, da qual falamos no tópico anterior.

Existem várias concepções de escola. Uma delas é de orientação liberal que a concebe como fator democratizante da sociedade, pois oportuniza aos indivíduos, de forma igualitária, o conhecimento e, este, oportuniza o desenvolvimento pessoal.

Nota-se uma visão ingênua cuja tendência é a superação da exclusão - fenômeno acidental que deve ser corrigido através da educação.

Outras concepções são as reprodutivistas que, dentre outras coisa, analisam como a escola, para manter o sistema de produção capitalista, reproduz as relações sociais e as atitudes.

Segundo Giroux (1985) as teorias reprodutivistas se classificam em três modelos: o primeiro é o reprodutor econômico; o segundo, o reprodutor cultural e o terceiro, reprodutor do Estado hegemônico⁶.

⁶ Nesse estudo iremos nos deter nos modelo reprodutor econômico e reprodutor cultural.

Nessas, a exclusão é um fenômeno inerente à própria estrutura social e a educação atua em favor dessa exclusão.

Althusser é autor de uma dessas teorias. Para ele, a escola capitalista tem a função de manter o *status quo*, pois inculca a ideologia dominante em todas as crianças. Essa ideologia caracteriza-se pela existência material nos rituais, práticas e processos sociais do trabalho escolar cotidiano; e funcionando como um sistema de representações, que estrutura o inconsciente dos estudantes. Assim, a escola é tida como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) que, juntamente com outros aparelhos, servem para reproduzir as relações de produção do tipo capitalista.

Como diz Althusser (s.d.):

“A escola constitui-se no instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória saberes práticos envolvidos na ideologia dominante”. (p.64)

Althusser não nega a luta de classe; afirma que os AIE podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classe e, por vezes, de formas renhidas da luta de classes.

Para Baudelot e Establet é através da cultura que se dá a inculcação da ideologia dominante. Existe uma cultura para a classe dominante e uma subcultura para a classe dominada e essa diferença pode ser observada 1) nos produtos – produtos de qualidade para a elite e produtos empobrecidos e vulgarizados para os futuros exploradores e 2) no ensino – culto ao livro, práticas de reflexão e atividades dirigidas para a elite e observação do concreto, práticas de repetição e método *laissez-faire* para a classe dominada (Baudelot e Establet, 1971).

O papel da escola para a teoria da escola dualista, além de ser o de legitimar a exclusão que é produzida socialmente, é o de impedir o desenvolvimento da ideologia

do proletariado e a luta revolucionária. Ela é organizada pela burguesia como aparelho separado da produção.

Assim, a escola é duplamente fator de exclusão; descarta-se a possibilidade de que ela se constitua num instrumento de luta do proletariado.

Analisando o papel da escola como instrumento reprodutor do sistema capitalista Bowles e Gintis (1976) postularam que é através das relações sociais e não da ideologia que se dá essa reprodução. São as relações sociais de produção harmonizadas com a consciência dos indivíduos que mantêm a estabilidade do sistema e quando esta estabilidade é quebrada faz-se necessário uma reorganização.

As relações sociais de educação reproduzem a hierarquia do trabalho. Essa hierarquia dita que forma de educação cada indivíduo vai receber – se for ocupar altos níveis na hierarquia do sistema de produção os quais requerem autoconfiança e incentivo a internalização de normas o sistema escolar privilegiará a atividade independente; ao contrário, se for ocupar baixo nível da hierarquia no sistema produtivo, no educacional será enfatizada a internalização de normas.

Para Bourdieu e Passeron (1975) a escola é a principal instituição reprodutora e legitimadora da cultura dominante. As normas por ela estabelecidas são padronizadas de acordo com a classe dominante e são impostas a todos. Cada classe social e os indivíduos que a compõem internalizam essa cultura de forma diferente e têm como resultados também diferentes. A ação pedagógica é determinada pela instituição, que também atribui papéis para professores e alunos que os mesmos devem cumprir, submissos.

Tendo posto as principais idéias das concepções reprodutivistas, conclui-se que o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída, não poderia ser diferente do que é: atende as necessidades lógica, social e histórica do próprio sistema

capitalista. No entanto, apesar dessa compreensão da natureza política da escola e da sua contextualização no capitalismo, possibilitadas pelas reflexões acima, não podemos considerar suficiente para uma proposta de mudança das características repressoras da escola.

As teorias de resistência propõem mudanças quando enfatizam a dialética da ação humana e estrutura social; demonstram que os mecanismos de reprodução sempre enfrentam elementos de oposição; e difundem o conceito de reprodução como resultado, além das restrições estruturais e ideológicas, é também parte da autoconstrução da classe trabalhadora (Giroux, 1983 e 1985).

À teoria crítica impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório quanto a impotência, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Do ponto de vista prático: 1) retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares; 2) garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade; 3) dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

A teoria não crítica é interpretada em termos de equalização social; porém, para que a escola atue como equalizadora é necessário que compense suas deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia de sua ação.

Outro teórico que formulou idéias sobre a função da escola e que adotamos nesse trabalho como a que mais se adequa ao tema pesquisado foi Gramsci.

Para ele, a escola comum e única, no final do século XIX, no contexto da democracia européia, se empenha em generalizar o ensino básico, expandindo o ensino

público. Nesse período, começa a se firmar a noção de que a educação é dever do Estado.

Essa idéia se difunde e se firma dentro desse processo de emancipação política e fortalecimento dos Estados Nacionais e da ordem burguesa. Nesse contexto, a discussão da educação que era enfocada no religioso, passa a ter um enfoque laico e estatal.

Gramsci propõe a preservação e o fortalecimento de uma escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa. Essa concepção chama a atenção para a ilusão de que a escola voltada para a formação profissional do homem do povo seja democrática. Caracteriza a tendência profissionalizante como uma degenerescência da escola, pois é uma forma de sujeitar os homens à lógica da produção do capital, resultando no enrijecimento das diferenças sociais. Só uma escola formativa pode proporcionar acesso à cultura.

Para Gramsci, a missão da escola é proporcionar às classes subalternas uma visão de mundo natural e de mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade moderna.

Assim:

A escola unitária deverá corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no tocante à discussão dos vários graus de cadeiras escolares – 1º grau – ensino das noções instrumentais e facilitação no desenvolvimento da parte relativa aos direitos e deveres (1984, p.84).

O surgimento do capitalismo se dá em defesa da sua própria constituição, alegando ao mundo que era possível viabilizar direitos sociais através de um Estado

forte, capaz de regularizar a economia e o social, baseado em uma concepção de democracia ampliada.

O avanço combinado de desenvolvimento produtivo, via inserção dos direitos sociais incorporados à legislação do Estado de Bem-Estar social em vários países, e o alargamento da concepção de mínimos sociais para as políticas sociais mais abrangentes – instrumento preponderante de reivindicações da sociedade civil - atuaram como instrumento de proporção dos direitos de cidadania.

Na década de 1970 ocorre a crise econômica e social, sendo encontrada como solução – pelos neoliberais – a radical mudança na constituição do Estado de Bem-Estar social através da focalização dos princípios de mínimos sociais (Anderson, 1995, p.11).

Segundo Castel (1998), o desmoronamento do Estado de Bem-Estar social e a política de renda-mínima estão engendrados para minimizar as distorções sociais geradas no âmbito do trabalho, efetivando-se como mínimo necessário, na lógica neoliberal, para combater os efeitos dos graves problemas sociais.

Em nível mundial, nota-se a característica da universalização da Escola.

No Brasil, nota-se um atendimento focalizado; a educação assume um papel complementar cuja principal consequência é o aumento do número de crianças fora da escola. Essa questão será retomada no segundo capítulo desta dissertação.

Para Rodrigues (2001), a escola torna-se um instrumento para a realização dos objetivos ideologizados pelos grupos detentores do poder.

Diz ele:

“A escola cumpre bem sua missão: forma consciência, prepara lideranças, difunde valores, prepara trabalhadores para o trabalho requerido (...) Tudo iria muito bem não fossem as contradições. Se o real fosse linear e natural, como querem os detentores da ordem, a escola não representaria qualquer ameaça aos objetivos desse grupo.

O problema é que o real é histórico, e a história é feita pelos homens. E essa história, em construção, atropela as ideologias. Por isso há esperança! Por onde ela passa?” (p.19).

Como vemos, não há como o acesso a escola ser de todos enquanto a sociedade não estiver participando das decisões políticas, sociais, econômicas e culturais. A escola deve universalizar sua experiência e permitir, também, que a cultura do povo possa ser atravessada em seu interior.

Para se democratizar o acesso à escola faz-se necessário que a mesma seja aberta à participação de amplos segmentos da sociedade, que haja espaços para debates e integração cultural. Essa democratização envolve a redefinição da função e da estrutura dessa instituição.

Poderíamos perguntar: seria isso possível, num contexto social tão apático como esse que nossa sociedade hora se insere?

Para Rodrigues (2001), do ponto de vista dos fins, a escola atualmente volta-se para suprir a necessidade de setores hegemônicos (social, cultural, econômico e político) na sociedade, ou seja, ela não se destina ao atendimento dos interesses da totalidade dos segmentos sociais e, sim, à satisfação das exigências das elites ou dos setores dominantes da sociedade.

Para Pessoa (1999) quando se compara a escola pública com a privada, de acordo com critérios das elites econômicas, nota-se a desvalorização da primeira e a declaração de sua incompetência.

A escola se converte em aparelho para resolver a questão da fome, da crise social, do desemprego, da saúde, da segurança; a merenda torna-se motivação para a criança ir para a escola e isso se naturaliza; no que é de sua responsabilidade, ela falha:

“fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista)” (Frigotto, 1999, p. 173).

Com efeito:

1)A escola sofre influência e deve influenciar a ideologia, os valores, a ciência, a política e a cultura da sociedade na qual está inserida;

2)Não é neutra, deve ser contextualizada.

A escola representa o centro de poder, ambiente no qual todas as classes deveriam ter possibilidade de expor seus pontos de vista; e também deveria levar a efeito o trabalho pedagógico, em especial dos professores, indispensável à transformação processual, paulatina da sociedade.

A análise da escola, de acordo com as idéias do grupo dominante, é que ela se situa acima das contradições entre os interesses da sociedade.

Nas sociedades burguesas, a escola mantém interdependência com as classes sociais e, como conseqüência, as suas atividades refletem a opção assumida pelos agentes empenhados no seu funcionamento em determinado contexto sócio-político. Independentemente da posição de classe das pessoas que assumem a direção da escola, o conhecimento que nela circula tem caráter de ampliação e/ou de reprodução dos interesses dessa classe que exerce o comando.

É interesse da classe dominante que se interprete a escola como mecanismo neutro; na verdade, a função maior dessa instituição, de acordo com essa classe, é a formação para o trabalho e não o desenvolvimento da consciência política de classe (Saviani, 2001, p.127), já que o trabalho é condição necessária à própria existência da humanidade (Marx, 1985), pois atende as necessidades materiais e culturais das pessoas.

Para compreender o impacto da escola nas relações políticas entre as classes dominante e dominada é necessário compreender a sua estrutura, ou seja, as instâncias pedagógicas, administrativas e ideológicas.

A escola analisada quanto à sua relação entre bens e serviços que oferece à sociedade mostra-se: primeiro, de acordo com as necessidades imediatas dos grupos sociais, identificando as classes que são beneficiadas por esse trabalho; e, segundo, de acordo com o processo de realização das atividades escolares, quando se tem em vista as categorias de organização e conscientização política dos grupos envolvidos no processo.

Do ponto de vista das classes dominantes, a escola enfatiza o ato pedagógico e o nível técnico. É a escola analisada na sua função imediata.

Do ponto de vista da classe dominada, além de atender as necessidades de classe, a escola deve ser analisada, também, em função das influências que pode exercer no desenvolvimento de políticas que correspondam aos interesses histórico-culturais dessa classe. Ela deve ter como uma de suas tarefas básicas, desmascarar, desmistificar os procedimentos que insistem na neutralidade do caráter de classe da escola.

A escola, enquanto centro de poder, atua em conformidade como os interesses das classes nas relações de dominação e de subordinação.

Pessoa (1999) faz uma consideração sobre esse poder da escola. Para ele, a escola não possui um poder propriamente; ela constitui um centro de poder, espaço onde as classes sociais exercem sua aptidão de realizar os seus objetivos. Considerá-la enquanto instrumento de poder seria restringir a sua autonomia enquanto instituição que transmite o conhecimento organizado.

Foucault (1989) se interessa por estudar os âmbitos onde se exercem poderes e cita a disciplina escolar como mecanismo regulador das relações entre o saber e o poder

nas sociedades que abrigam instituições onde as crianças circulam. Para ele, a disciplina é um modo de exercer o poder, uma tecnologia de poder que nasce e se desenvolve na modernidade. A função principal do poder é normalizar, distinguindo o permitido do proibido, o correto do incorreto, o são do insano. As técnicas utilizadas para isso são: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A escola é onde a disciplina constitui o eixo da formação do indivíduo, é o aparelho de exame ininterrupto que acompanha a operação de ensino em todo o seu desenrolar.

No modo de produção capitalista, a dominância do ideológico ocorre na região jurídico-política. Essa dimensão nota-se incutida nos *slogans* comumente utilizados pelo governo, compondo leis como as constituições, dando a impressão de atender aos interesses de todos.

A distância entre o legal e o real é indicada pelos índices educacionais alarmantes e, por mais que atualmente esses números indiquem uma melhoria no sentido de inclusão social, uma análise mais qualitativa indica que a realidade de exclusão persiste. O legal agora é posto em prática em forma de programas que não resolvem o problema no cerne, pois são imediatos e focais⁷.

Alguns dados recentes mostram que apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro, através de ações da Organização das Nações Unidas, para assegurar o direito à educação para todos, persistem, de acordo com o Unicef, as seguintes realidades:

"...Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do

⁷ Estaremos abordando sobre esses programas nos próximos capítulos.

mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
Mais de milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais...". (www.unicef.org)⁸.

Ainda segundo o Unicef, o mundo tem ainda que enfrentar outros problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômica, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, as guerras, as ocupações, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente; esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas, dentre elas, as de aprendizagem.

Os citados problemas não surgem do nada; na verdade, eles são resultado de uma variedade de fatos, dentre eles, o já citado descaso com a implementação de políticas públicas – influência do sistema no qual o país está inserido e das idéias neoliberais, a seguir, expostos.

1.3. A escola no contexto neoliberal

O Estado liberal burguês incorpora nova dimensão de legitimidade; a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamados como meios de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia.

Essa idéia de democracia indica uma neutralidade do Estado como guardião dos interesses públicos de distribuição de renda e requer um entendimento de que a noção

de bem-estar tem ênfase na liberdade e no individualismo, ou seja, que o êxito depende do esforço que cada um faz.

Essa concepção não considera as contingências das desigualdades sociais. Os neoliberais consideram as políticas públicas como principais responsáveis pelas crises das sociedades capitalistas, quando acreditam que ao intervir nos planos econômico, social e moral, o Estado estaria desrespeitando os princípios da liberdade e da individualidade⁹, desestimulando a competitividade e infringindo a ética capitalista. Ao mesmo tempo, dão ao mercado credibilidade para a regulação do capital e do trabalho.

O neoliberalismo, bem como a teoria neoliberal moderna, tem o liberalismo clássico como seu pressuposto. Nesse sentido, pode-se citar Durkheim que sugere a ampliação do poder regulador do Estado sem suprimir a liberdade individual. Nesse caso, ao mesmo tempo em que se sugere uma regulação jurídica das relações entre capital e trabalho, faz-se necessário que se proporcione uma “absoluta igualdade de condições exteriores para que todos tenham a chance de competir pelo exercício das funções, ocupando-as segundo seus talentos e habilidades” (Durkheim, 1960). É com esse teórico que, pela primeira vez, a educação é analisada como política pública, compreendida a partir de suas funções sociais.

A teoria de Durkheim explica a teoria liberal moderna de cidadania e a sua relação com a escola através das abordagens pluralista e social-democrata. A primeira fala sobre o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema político. Essa concepção parte da existência de demandas sociais e considera a impossibilidade do atendimento de todas essas demandas. Seria a

⁸ Esses dados são, exclusivamente, da área da educação.

⁹ A teoria de cidadania credita ao exercício pleno da individualidade e da liberdade pré-requisito básico para o bem estar e a igualdade social. No plano abstrato formal, o que norteia essa teoria é a concepção de Estado que postula sua responsabilidade na promoção do bem comum, diferente dos postulados neoliberais, tais políticas são perniciosas à ordem social e ao seu equilíbrio.

participação social que representa a possibilidade de todos influenciarem na alocação de recursos públicos e essa participação deve ser mediada por partidos.

À escola caberia a função de inculcar, nos indivíduos, valores e atitudes que possibilitem a formação de agentes sociais e políticos. Essa instituição, segundo os teóricos pluralistas, teria a responsabilidade de distribuir, de forma igualitária, o poder. Seu papel é por demais superestimado diante dos outros problemas sociais.

A segunda abordagem, denominada Social-democrática, focaliza os sistemas de proteção social como uma totalidade e estabelece os chamados “padrão mínimo” de renda, vinculando as políticas sociais aos direitos de cidadania. Ao defender essa concepção, os sociais-democratas vão de encontro com os preceitos do neoliberalismo por defenderem ajustes no sistema de proteção e preservação de direitos conquistados.

Para entender o contexto atual, no qual se observa a multiplicação de programas focais destinados a suprir as necessidades sócio-econômicas da população carente, é preciso remeter à história e às variáveis diretamente intervenientes dessa realidade.

A crise de 1914 e a de 1929 evidenciaram que a lógica do sistema capitalista tende a pôr ele próprio em risco. É nesse contexto que a teoria keynesiana - de um Estado forte e interventor, capaz de regular a demanda, oferecer subsídio e instaurar uma base planejada de desenvolvimento -, ganha força. É dessa forma que as bases econômicas, sociais e culturais do Estado de Bem-Estar foram sedimentadas. Nesse período ocorre o auge dos chamados “Estados-Nações”. Nos países europeus observam-se as conquistas sociais geradoras de melhoria das condições de vida: garantia do fundo público para viabilização de direitos, tais como o da saúde, habitação, educação, emprego ou seguro desemprego, bem como ganhos reais de produtividade por parte da classe trabalhadora.

Nos países latinos essas mudanças não podem ser observadas devido à permanência de formas renovadas de subserviência aos centros hegemônicos do capitalismo internacional. Assim, como diz Bianchetti, citando Galeano (2001), ocorre o chamado “Estado de mal-estar”.

O neoliberalismo¹⁰ se consolida como combate implacável, na década de 1940, às teses keynesianas e ao ideário de bem-estar, sobretudo aos direitos sociais da classe trabalhadora.

A sua adoção e implantação econômica e político-social têm início no contexto da crise do capitalismo avançado na década de 1970 e da crise e colapso do sistema real. É considerado um movimento econômico heterogêneo caracterizado, principalmente, pelo retorno aos princípios do liberalismo clássico como única solução para a crise.

Assim, ocorre a crise do paradigma keynesiano acentuando as contradições entre as necessidades de acumulação de capital e as políticas distributivas derivadas do Estado. Essas contradições entre apropriação e distribuição de bens na sociedade que resultou na crise teve como resposta neoliberal a priorização da acumulação de capital, a partir da qual a distribuição se realizaria segundo as leis do mercado (Bianchetti, 2001).

Os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico, considerado como a manifestação objetiva das relações naturais entre os homens.

¹⁰ Neoliberalismo é um modelo em que observa-se “a restauração da centralidade do mercado no sistema capitalista de produção, no contexto moderno de uma economia intensiva de conhecimento” (Demo, 1995; Vincent, 1995; Habermas, 1983; Przeworski, 1989).

Para o pensamento clássico do liberalismo, as relações econômicas de mercado são a única forma de distribuição dos bens, que mantém equilíbrio¹¹ entre a demanda crescente e uma oferta limitada pelas possibilidades da própria natureza.

Existiram alguns movimentos provenientes dos desenvolvimentos teóricos das tendências economistas das ciências sociais. Esses movimentos, apesar de não terem se constituído em formulações hegemônicas, face às resistências, se constituíram em base ideológica das propostas de reformulação das instituições sociais, do direito e da política.

A primeira foi a chamada escola de opção pública na qual a ação do Estado tende a se expandir sem limites, devido à pressão dos grupos de interesses organizados, sem levar em consideração nenhuma idéia do bem comum. Ocorre, com isso, o fortalecimento do setor privado, a minimização da intervenção estatal e o fortalecimento dos mecanismos de mercado. A segunda foi a teoria do Capital Humano¹², cuja concepção era a de que a educação seria um investimento e o principal capital que o indivíduo possuía para negociar no mercado.

Essas teorias não passam de mascaramento do modelo social, que apoiadas numa filosofia individualista, devem ser interpretadas de uma forma crítica e devem possibilitar-nos o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento dos desafios postos pela teoria neoliberal, isto é, aumentar a defesa de uma escola pública, democrática e de qualidade, que permita inclusão da população economicamente pobre.

1.4. A escola brasileira - do assistencialismo à política da renda mínima – a naturalização da pobreza

¹¹ O indivíduo agindo em seu próprio interesse quando em coletividade maximiza o bem-estar da coletividade.

¹² Para um aprofundamento nessa questão remetemos o leitor a Ghiraldelli (1994) e Saviani (2001).

Com o intuito de compreendermos os aspectos políticos-sociais que dão sustentação à formação histórica da educação no país faremos um mapeamento das diversas correntes e fatos que contribuíram para a composição do cenário educacional que ora se apresenta no Brasil.

Urge fazer uma rápida retomada histórica do período anterior ao da República velha¹³, priorizando a categoria da educação, já que esta se dá formalmente na escola que se constitui o nosso principal objeto de reflexão.

Nessa fase da colonização nota-se uma educação dentro dos propósitos católicos realizada pelos jesuítas, que impõem aos indígenas a compreensão das sagradas escrituras e nega a cultura já existente própria dos gentios.

Em 1759 encerra-se a prática jesuítica persistindo um ensino baseado nas chamadas aulas-régias, mantido pelo imposto “subsídio literário”. Esta situação só muda com a chegada da família régia no Brasil, em 1808, quando são trazidos hábitos da metrópole que influenciam a criação da Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar. Estas medidas não são suficientes para se construir um sistema nacional de instrução pública; os primeiros ensaios para isto acontecem com o advento da independência. Projetos como o do tratado de educação para a mocidade brasileira e o da criação de universidades são encaminhados à Assembléia Constituinte de 1823. No império, as aristocracias nacionais são contempladas por um ensino sistemático, mediado pelo Estado, envolvendo preceptores religiosos que ensinavam as letras, a aritmética, a moral, as artes e o latim; valoriza-se o ensino superior enquanto que a educação popular (índios e mestiços) era representada por aulas avulsas (ensino da contas e primeiras letras).

Como diz Moll (2000), “a institucionalização dos processos educativos, enquanto aparato da consolidação da “ordem nova”, estabelece-se no Brasil de forma esfacelada, tardia e desestruturada, marcando a presença do Estado muito mais pelo autoritarismo e pelo controle do que pela preocupação com a expansão e a qualidade do trabalho realizado” (p. 72).

Nesse período, ocorre o aprofundamento da dualidade educacional que vinha se instalando no país, a ênfase em uma educação profissionalizante que surge para dar conta do aumento populacional urbano.

Apesar de tentativas de reformas no ensino observa-se uma incompetência e incapacidade do Estado em solucionar tais diferenças de modo que, na passagem do país de Império para a República, o cenário era de enorme exclusão da população ao acesso escolar.

Na fase final do período imperial, especificamente em 1850, houve uma institucionalização dos serviços públicos e a difusão do ensino primário como uma das primeiras iniciativas do Estado para com as crianças, - a aprendizagem de ofícios para a formação de trabalhadores livres. A instrução pública produziu a marca social que separa o trabalho intelectual e o manual. Um dos marcos que exemplifica essa separação foi a implementação, em 1854, do regulamento da instrução primária e secundária do município neutro que criava entidades profissionalizantes para os meninos pobres e indigentes.

Contrário a essa idéia o então ministro do Império, Conselheiro Liberato Barroso, denuncia o incentivo à profissionalização precoce e propõe a instauração do ensino único e comum para proporcionar unidade da nação e dar função social à

¹³ Vamos iniciar realmente a reflexão nesse período já que só a partir de 1930 é que a educação é assumida como necessidade social.

educação popular como uma educação moral e religiosa que prepare para a cidadania ou para o exercício da cidadania.

Essa idéia teve como oposição a “Fundação dos Menos Desvalidos”, em 1874. Esta instituição tinha como objetivo o ensino profissionalizante dos meninos órfãos¹⁴, ou em estado de pobreza, dos seis aos 21 anos. Ela seguia o currículo das demais escolas no primeiro grau e, no segundo, destinava-se à formação profissional. Depois do término, os jovens eram encaminhados para as oficinas públicas ou particulares com contrato com o Estado e sob a fiscalização de juizes.

Antes, a educação era tida como um bem de valor da elite, cujas conseqüências principais foram o atraso educacional na implementação tardia do ensino público, analfabetismo, repetência, evasão, baixa qualidade pedagógica e descaso com as questões administrativo-financeiras da educação. Essa condição colocou o Brasil aquém de outros países latinos nesse âmbito.

Os debates que se iniciam na República em torno da educação não passaram de autoritários, desiguais e escravistas.

A análise do processo de institucionalização da escola¹⁵ no Brasil mostra que, no final do século XIX e início do XX, são formados os chamados grupos escolares – nova modalidade de escola primária fundamentada nos princípios da classificação dos alunos pelo grau de adiantamento, na divisão do trabalho e na racionalidade científica (Souza, 1988). Essa escola tinha como meta formar o cidadão republicano e elevar o país à condição das nações mais desenvolvidas

¹⁴ Os órfãos da lei do Ventre-livre. As autoridades acreditavam que, por mais pobres que os órfãos fossem, era necessário mandá-los aprender a ler e escrever, pois, além da utilidade que disso resultaria tanto aos órfãos como à sociedade, a educação também os distrairia de algum vício que a ociosidade pudesse causar.

¹⁵ Referência à escola primária.

A escola, até então, era mantida pela Igreja Católica¹⁶ como caminho para a propagação da fé; na república, passa a ser caminho pelo qual se chegaria a uma nação autêntica e autônoma.

Já nessa época nota-se claramente uma escola destinada à classe pobre. Segundo Cunha (1985), a escola ideal para a criança era diferente daquela oferecida aos componentes desta classe pois a sociedade brasileira se fundamenta nas idéias burguesas. Na República Velha é quando acontece a promulgação da Constituição de 1891, totalmente inspirada nos ideais liberais norte-americanos, que introduziu o princípio federalista, ou seja, cada estado, respeitando a Constituição, poderia fazer suas próprias leis. Assim procederam-se algumas reformas, sendo a primeira a do ensino secundário, organizada por Benjamim Constante, atual primeiro-ministro da pasta de instrução, correios e telégrafos. Esta atinge diretamente o colégio D. Pedro II – modelo oficial de educação no país - e a mudança mais significativa foi a laicização do ensino público por meio da institucionalização da liberdade de culto. Expandiram-se os colégios privados. A lei orgânica Rivadávia Corrêa ratifica essa desoficialização do ensino. Ela procurou alinhar-se ao pensamento liberal republicano dando às escolas autonomia didática e administrativa e foi contestada pela reforma Carlos Maximiliano, que reoficializou o ensino, inspecionando-o rigorosamente; é criado o exame vestibular como forma de dificultar o ingresso do jovem ao ensino superior.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos ocupou-se do ensino médio e do superior. Acontece também, nesse período, o “Manifesto dos Pioneiros” da Escola Nova que influenciou o direcionamento do ensino contido na Constituição de 1934. Esta foi diferente das anteriores, tinha características progressistas, fixou um Plano Nacional de

¹⁶ Estudos da época demonstram que a ligação da escola e a igreja se dava, também, no âmbito geográfico.

Educação, enfatizando a democratização, coordenação e fiscalização da execução deste plano e de outras resoluções que também acabavam com a elitização da educação.

Contudo, a Assembléia Constituinte considerou idéias tradicionalistas, tais como: ensino religioso inserido na escola pública, reconhecimento dos estabelecimentos privados de educação e reconhecimento do papel da família na educação.

Segundo Ghiraldelli (1994), nem o Manifesto de 1932, nem o texto constitucional tratavam, de forma conseqüente, o problema da educação da massa; ao contrário, estavam presos a ideais elitistas do otimismo pedagógico.

No entanto, alguns setores populares e sindicatos foram além desse otimismo pedagógico, participando ativamente de atividades de alfabetização em várias regiões do país, muitas vezes, com objetivos de aumentar seu contingente eleitoral, já que analfabetos não podiam votar. Notadamente, a Aliança Nacional Libertadora, baseada em várias tendências reuniram as diversas facções da sociedade (social-democrata, liberais progressistas, tenentista, anarquista etc.) e elaborou diretrizes relativas à educação e cultura das massas (Ghiraldelli, 1994).

Nesse período, o presidente Getúlio Vargas desferiu o golpe e institucionaliza o Estado Novo sob o pretexto de combater o comunismo e manter a unidade e a segurança da nação. Os debates educacionais foram proibidos e redirecionados pelo Estado ditatorial, isto é, saiu da sociedade civil e passou a ser controlado pela sociedade política.

Quando comparados os retrocessos da Constituição de 1937 em relação às conquistas educacionais presentes na Constituição de 1934, nota-se que: invertendo as tendências democráticas da Constituição de 1934, a de 1937 desobriga o Estado de proporcionar educação a todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país. Além disso, a tendência à gratuidade, estabelecida na carta de 1934, foi driblada no sentido da

intenção explicitada pelo Estado, de que a educação dos mais pobres deveria ser financiada pelos mais ricos. Ou seja, ao invés do Estado estar proporcionando o ensino, passa a responsabilidade para os componentes da população rica.

A Constituição de 1937 mostrou explicitamente a divisão de classes, extinguindo a igualdade entre os cidadãos perante a lei. Outros retrocessos também puderam ser notados, tais como: nenhuma legislação sobre dotação orçamentária para a educação, desconsideração da exigência de concursos públicos para o magistério oficial, ambos abordados na Constituição de 1934.

Durante o Estado Novo começou a ser emitida uma série de decretos-lei que ordenava os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Esse processo, chamado Reforma Capanema, tinha um caráter elitista e conservador, constituindo-se em uma organização de um sistema bifurcado/dual, sendo o ensino secundário público destinado às elites condutoras – preparação intelectual geral que serviria de base para estudos mais elevados de formação especial; e o ensino profissionalizante para as classes populares – formação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado da época.

O ensino primário foi organizado num curso de quatro anos, sendo mais um preparatório ao exame de admissão do ginásio. Havia outra forma de primário, de dois anos, para adolescentes e adultos. Os estabelecimentos do ensino primário se classificavam, de acordo com o número de turmas, em: escolas isoladas, escolas reunidas, grupo escolar e escola supletiva. Pelo fato de ter sido decretada no final do regime ditatorial, a lei que regia esse grau abrigou a influência da Pedagogia Nova. Por isso, nota-se no currículo, além de disciplinas tradicionais, algumas voltadas ao contexto social.

Já o ensino secundário teve toda uma influência ideológica parafascista, isto é, segregava as classes sociais, infundindo a idéia de que haveria indivíduos portadores das concepções e atitudes espirituais que deveriam ser passadas para a massa. O currículo desse nível era extenso, de caráter propedêutico, enciclopédico, rígido e objetivava a condução do jovem ao ensino superior.

O ensino técnico-profissional previa a existência de dois ciclos – fundamental e técnico -, que eram compostos de quatro modalidades, quais sejam: industrial, comercial, agrícola e normal. Esse sistema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização crescente, pois uma parcela da população não se interessou por esse ensino, já que não dava oportunidades de ascensão social. Essa realidade obrigou o Estado a criar outros órgãos, paralelos à rede pública - mais ágeis na formação de mão-de-obra, remunerada e treinada nas próprias empresas.

A Constituição de 1946 determinou que fossem fixadas as diretrizes e bases da educação nacional. No ano posterior foi constituída uma comissão de educadores, de várias tendências, incumbidos da elaboração de um projeto para Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN); dois anos depois o projeto foi remetido ao congresso, sendo arquivado. Em 1951 houve uma tentativa de desarquivá-lo, porém ele havia se extraviado; assim, optou-se pela formação de uma nova comissão para a reconstituição do projeto cujas discussões se reiniciam no ano seguinte; porém acontece uma alteração no texto original do mesmo, sendo regido pelo Substitutivo Lacerda. Este trouxe para o interior do congresso e para a letra da lei os interesses dos donos das escolas privadas, representando uma ameaça à escola pública e, por isso, mobilizou vários educadores na defesa dessa.

O manifesto de 1959, como foi chamado o documento defensor da escola pública, não se preocupou com questões didático-pedagógicas; tratou apenas de

questões gerais de política educacional. Este não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, mas à existência de duas redes - a pública e a particular, e propôs que verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

A igreja católica, através de representantes das escolas privadas, parte para uma disputa hegemônica, visando seus interesses, fundamentando suas críticas nos seguintes argumentos: a escola pública exercia a função de instrução e não de educação, já que desenvolvia apenas a intelectualidade dos alunos enquanto a escola confessional, além de desenvolver a inteligência, também formaria o caráter, isto é, educaria; caberia à família e não ao Estado o direito de ministrar a educação: física-intelectual, moral e religiosa dos seus filhos.

Por outro lado, os defensores da escola pública acusavam a igreja de historicamente defender os interesses da classe rica. A campanha em defesa da escola pública organizada pelos liberais foi divulgada pelos socialistas, chegando ao apogeu em 1961. Depois de passar 13 anos em discussão a lei foi promulgada, porém já não satisfazia as necessidades de um país mudado, industrializado, diferente daquele pouco urbanizado de antes.

A discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n.º 4024, de 20/12/1961, polarizou a questão educacional no que se refere à centralização, monopólio, obrigatoriedade ou não do ensino e reconhecimento do ensino técnico e extensão deste para as zonas rurais. Porém, ao analisarmos o texto da lei vemos claramente que esta enveredou pelo viés da conciliação, há influências da concepção humanista moderna (corrente a favor da escola pública) e do humanismo tradicional (defendido pela vertente religiosa).

Essa busca pela ampliação do atendimento educacional gerou muitos movimentos, tendo surgido na década de 1960, no interior do nordeste do país, os primeiros movimentos de cultura popular, com o objetivo de educar de forma libertária os trabalhadores analfabetos e valorizar a cultura popular. Esses movimentos ajudavam as massas a se tornarem mais críticas e a se organizarem para participar ativamente da construção de uma nova sociedade.

O golpe militar em 1964 deteve o avanço popular “comunista”, reprimindo a ideologia nacionalista inerente a esses movimentos. Para isso, foram organizadas conferências de educação, promovidas para combater “projetos esquerdistas”. Veio, também, divulgar uma tendência desenvolvimentista que facilitava a atuação do capital estrangeiro no país.

Segundo Saviani, o governo militar, no que se refere à educação, não intencionou criar uma nova LDBEN e assim foram elaboradas a lei nº 5540/68 – reformando o ensino superior; e a nº 5692/71 – reformando os ensinos primário e médio e, legislando sobre o ensino profissionalizante que teria a função de atender os excedentes da população que não tinha acesso ao ensino superior

Nesse período, inaugura-se a fase tecnicista da educação no país. Através do ordenamento lógico e psicológico de informações, essa teoria modelava o comportamento humano através de técnicas específicas. O governo atrelou a escola ao mercado de trabalho por considerar que, dessa forma, os estudantes não teriam tempo para pensar e questionar a situação; foi proporcionado um vestibular mais rigoroso para as áreas que não atendessem a essa determinação. Além disso, implementou leis que colaboravam com o desmantelamento do ensino quando se refere às classes populares, mas também sem muitas regalias para a classe dominante.

Nesse ínterim, compreendido entre 1968 e 1971, houve a promulgação da Constituição de 1967 a qual relacionou todos os problemas educacionais e do ensino; seu lema era “educação é um direito de todos e dever do Estado”. Porém, a tendência tecnicista que marcou o período ditatorial era alvo de críticas por parte de educadores que se faziam representar por entidades e cujas pressões resultaram nas chamadas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas em 1980 e 1991. Toda essa movimentação se dá juntamente com a abertura política. No mandato do presidente João Batista Figueiredo deu-se o processo de abertura política, tendo como fatores principais o retorno do pluripartidarismo e a lei da anistia.

Enfim, na maior parte do período ditatorial nota-se um país regado por organismos internacionais, uma educação baseada no desenvolvimentismo e com finalidade profissionalizante. Além disso, tal período tem como características as repressões, a privatização de ensino, a exclusão de parcela da população do ensino elementar de boa qualidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico, dentre outras.

A crise econômica aumentava durante a década de 1980; esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu-lhes financiar a expansão da educação em seus países e naqueles menos desenvolvidos, mas, mesmo assim, milhões de pessoas continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetas. Nesse período, em nosso país, nota-se um contexto que expõe a necessidade de redimensionamento desse quadro caracterizado, dentre outras coisas, pelo não acesso à educação: uma busca pela cidadania e pela emergência de lutas populares que exigiam que os direitos sociais fizessem parte da nova Constituição.

A Constituição de 1988, traz várias mudanças que são conseqüências dessas lutas, pois tem o conceito de cidadania como um de seus fundamentos. Em seu art. 1º, inciso II, dita como o exercício consciente dos deveres e direitos que as pessoas têm. No art. 6º rege que a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados são direitos sociais.

O Estado reconhece a pobreza do país, a oficializa difundindo-a pelos Planos nacionais de desenvolvimento econômicos (PNDs) cuja diretriz é enfrentar a pobreza, universalizar o acesso à educação para o país voltar a crescer. A escola passa a ser instrumento de mediação entre a pobreza e a educação através de políticas de inserção escolar.

Perante as dificuldades surgem questionamentos para solução desta problemática e na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, promovida pela ONU, são traçadas diretrizes gerais para a constituição dos planos educativos para os países. No Brasil, orientou o Plano Decenal de Educação para todos, que tem sido base para a reforma educacional de 1993 até hoje. O plano educacional enfatizou, basicamente, a equidade social: educação que atenda as exigências do setor produtivo e que atenda à maioria, ou seja, satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem, tenha metas de expansão da educação, universalização do acesso à educação e promoção de equidade, concentração da atenção na aprendizagem e em ambiente propício para sua concretização, ampliação dos meios e ação da educação básica, fortalecimento de alianças, desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio, mobilização de recursos e fortalecimento da solidariedade internacional.

É a partir dessa conferência que o Brasil passa a integrar o grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização de educação básica e de

analfabetismo. A Conferência delinea a política educacional a partir de 1990 e contribui para a elaboração de várias leis e projetos de leis, dentre eles a nova LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Projetos que institui o Programa de Garantia de Renda -Mínima¹⁷.

Discutiremos agora sobre a LDB, ficando os outros dois para o capítulos seguintes.

A nova LDB (lei n.º 9394 de 20/12/1996) dispõe, no título II, sobre os princípios e fins básicos da educação nacional e rege, no artigo 2º, que:

“a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao contrário do que ocorreu durante a discussão da lei nº 4024/61, a qual foi debatida apenas por liberais e conservadores, o projeto de lei nº 9394/96 teve ampla representatividade da sociedade acadêmica do país, através de fóruns estaduais e municipais que se constituíram como desdobramento do Fórum em Defesa da Escola Pública. Porém, após Fernando Henrique Cardoso assumir a presidência do país, o relator na comissão de Constituição e Justiça, senador Darcy Ribeiro, substituiu o seu projeto ao apresentado pela câmara dos deputados, passando a meras emendas, aquelas propostas dos Fóruns Educacionais.

Coube a cada instância governamental (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) a organização dos seus respectivos sistemas de ensino e planos educacionais, e ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), assessorado pelo Conselho Nacional de

¹⁷ Iremos nos deter nessa temática no terceiro capítulo.

Educação, que passa a ter função normativa e de supervisão, o papel de formulador de políticas e planos educacionais.

Ao proceder à análise pormenorizada do texto da LDB, o professor Saviani elenca dois objetivos implícitos no referido documento; ele os denomina de “objetivos proclamados” e “objetivos reais”. Diz ele,

(...)A função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual produziu, pela via do fetichismo da mercadoria a opacidade nas relações sociais”,

querendo dizer que a LDB vigente limita a participação da sociedade ao momento do voto dado àqueles que irão representá-la, apesar de estruturar-se sob uma concepção democrático-representativa.

Muitos programas sociais e educacionais surgiram neste contexto. No terceiro capítulo desta dissertação iremos nos deter em um desses programas – Tributo à Criança - implementado no município de Natal/RN.

1.5. A escola e a Psicologia

Analisando historicamente a ação da Psicologia, especificamente a Psicologia Escolar, em face ao quadro delineado, nota-se uma contribuição para a legitimação do fracasso escolar. Isto é resquício de uma história permeada pela influência do Positivismo que buscava causas para justificar o fracasso escolar, os “desvios” e

“desajustes” das crianças através de um instrumental psicotécnico e desconsiderava os aspectos sociais inerentes a esse processo.

A atuação da Psicologia, com dizem Correia e Campos (2000), foi, por muito tempo, individualizante, centrada naqueles que fugiam ao padrão de normalidade ditado pela classe dominante e que forneceu base científica para todos os programas que visavam suprir essa deficiência, comprometendo-se, assim, com o conservadorismo e o reprodutivismo social. A Psicologia, ou um determinado segmento no interior dessa ciência, por sua vez, tem contribuído para isso quando justifica os *déficits* através de seus instrumentos de medidas.

A herança de dependência cultural que por muito tempo perdurou no Brasil, demonstrada principalmente, pela raridade de questionamentos políticos por parte da sociedade civil, toma um direcionamento diferente nessas duas últimas décadas quando já se nota uma contribuição das Ciências Humanas, especificamente da Psicologia, no tocante às denúncias da exploração de classe, do respeito à condição humana e à garantia dos direitos, independente da classe social que os indivíduos façam parte.

A Psicologia Social e os profissionais que desempenham suas funções utilizando-se dessa perspectiva de análise vem cada vez mais sendo solicitados à contribuir em diversos segmentos - governamental, não governamental e privado.

2. Caracterizando a população

2.1. A pobreza – infortúnio de um país

A pobreza é essencial ao capitalismo, são irmãos siameses (Campos, 2001, p.212).

Antes mesmo antes do advento do Capitalismo, a pobreza no sistema feudal representava um mal necessário, já que não havia mobilidade social nesse sistema fechado. Essa concepção sofria influência da concepção espiritual da época de que o sofrer material consagrava o indivíduo.

As práticas de intervenção social voltam-se aos pobres, doentes, desprovidos apesar da necessidade social efetiva, não representando demanda de relevância junto à atuação do estado jurídico (Castel, 1998).

Nesse período, observa-se a atuação da Igreja Católica que se restringia ao chamados “verdadeiros pobres” (os incapacitados para o trabalho por deficiência física ou mental), isto é, os que não tinham impossibilidade eram considerados vagabundos e, por isso, marginalizados.

Com o advento da modernidade originaram-se as constituições de políticas sociais propriamente ditas partindo da posição teórico-filosófica baseada na tradição liberal que considera as políticas públicas sociais contraditórias ao desenvolvimento de uma sociedade livre. Essa visão liberal (p. 40) acredita que o mercado livre é um sistema regulador das distorções sócio-econômicas – estado mínimo interventor (Castel, 1998).

Como já falamos, essa idéia está presente na concepção político-ideológica que fundamenta os princípios de consolidação do capitalismo.

Sobre os pilares da caridade pautaram-se as iniciativas de intervenção privadas e públicas, isto é, volta-se à atenção para os pobres, os não hábeis para entrar no mercado de trabalho. O controle social estaria balizado pela provisão de mínimos sociais administrados pelo Estado, por meio de ações de caridade para a igreja.

Segundo Pessoa (2003), desde o século XVI essas medidas ocorreram mesmo antes do liberalismo. Na Bélgica e na Espanha implantavam-se as primeiras formas de renda mínima: as leis objetivavam conter a miséria que se espalhava nessas cidades. Na Escócia e na Inglaterra foi instaurada a Lei de Assistência aos Pobres, através de coletas que sistematizavam a carências dos necessitados. Solicitava-se, porém, dos assistidos, que os mesmos trabalhassem em troca da ajuda (Faleiros, 1997; Collodi, 1992).

Essas práticas demonstravam a nítida divisão entre os aptos e os inaptos para o trabalho, confundindo-se pobreza e vagabundagem.

Segundo Castel (1998), as mudanças econômicas modificaram a legislação sendo aos chamados vagabundos impostos trabalhos árduos nas chamadas casas de ofícios e, com o advento do trabalho assalariado, submetidos a serviços que acabavam com as forças físicas de idosos, crianças e mulheres.

O Estado moderno, já constituído com a instância de suporte jurídico-político, regulamenta as relações sociais produtivas na sociedade capitalista.

Assim, as primeiras intervenções constitutivas no Estado liberal desenvolveram-se em meio às necessidade historicamente produzidas, transformando-se em políticas sociais, mais formais, institucionalizadas, formando as bases de bem-estar social no século XX.

Como dissemos no primeiro capítulo, o avanço combinado de desenvolvimento produtivo via inserção dos direitos sociais incorporados à legislação do Estado de Bem-Estar social em vários países e o alargamento da concepção de mínimos sociais para as

políticas sociais mais abrangentes – instrumento preponderante de reivindicações da sociedade civil - atuaram como instrumento de proporção dos direitos de cidadania.

Na década de 1970 ocorre a crise econômica e social, sendo encontrada como solução, pelos neoliberais, a radical mudança na constituição do Estado de bem-estar social através da focalização dos princípios de mínimos sociais (Anderson, 1995).

Segundo Castel (1998), o desmoronamento do Estado de bem-estar social e a política de renda-mínima estão engendrados para minimizar as distorções sociais geradas no âmbito do trabalho, efetivando-se como mínimo necessário, na lógica neoliberal, para combater os efeitos dos graves problemas sociais.

Um desses graves problemas é a concentração de renda nas mãos de um mínimo de pessoas enquanto a grande maioria fica com a parcela menor.

Apesar das discussões no âmbito da busca da igualdade, o Brasil é um país que apresenta uma realidade contraditória; de um lado, tem um crescimento considerável; de outro, uma pobreza extrema e, apesar do discurso embutido nos relatórios sobre o desenvolvimento humano favorável, nota-se a continuidade dessa realidade tão perversa.

Iremos nos deter a seguir na caracterização de parte da população que vive essa realidade de exclusão do acesso às mínimas condições de sobrevivência.

2.2. Do menor à criança pobre

Com o objetivo de investigar a situação da criança carente¹⁸ no Brasil, na década de 1980, Rizzini e Rizzini (1991) fazem um levantamento que engloba 70 pesquisas relacionadas a essa problemática. A avaliação da produção acadêmica da década citada

mostra o perfil amplo da condição dessa parcela da população. Assim, apesar dessas crianças terem sido consideradas pela sociedade, ao longo da história brasileira e de uma forma ideológica, como abandonadas ou perigosas, na verdade, segundo as autoras, elas são vítimas da desigualdade na distribuição de renda, da aceleração do processo inflacionário e do sistema que lhes força a participar do orçamento familiar para a própria sobrevivência.

De acordo com a CPI do Menor Abandonado, formada em 1975, havia 1.909.570 abandonados e 13.542.508 carentes, em 87,17% dos municípios do país. A razão do abandono, segundo dados dessa comissão, era a pobreza excessiva em 90,28% dos municípios. Destes, 24,48% recebiam verbas previstas no orçamento federal, porém apenas 11,82% eram destinadas ao menor¹⁹. Do total dos recursos destinados às políticas para a infância, a maioria era destinado à região sudeste, confirmando a ação mínima do Estado sobre as carências nacionais e sociais. No final do século XX, estudos do UNICEF constataam que esta parcela da população compõe 57,1% da população total (IBGE, 1989).

Ainda segundo as autoras citadas acima, a grande maioria tinha família nuclear, apesar dos laços estarem enfraquecidos, no sentido de enfrentarem as difíceis condições de vida e de terem seus papéis invertidos na dinâmica familiar (atuarem como provedores, ao invés desse papel ser desempenhado pelos seus pais); outra parte significativa está organizada em torno da mãe e apenas uma pequena parte do grupo reside nas ruas (mantendo contato irregular ou não tendo contato com sua família). A maioria é formada por crianças do sexo masculino, a maior concentração deles está

¹⁸ Neste estudo, chamada de criança sócio-economicamente desfavorecida.

¹⁹ A denominação da população infantil aqui empregada - criança sócio-economicamente desprivilegiada - foi modificada ao longo do século passado, começando a ser tratada por “menor”, depois, “menor carente”, em seguida, “meninos de rua”. Finalmente, o termo atualmente utilizado é “meninos e meninas em situação de rua”. A explicação sobre o porquê de cada denominação segue no texto deste trabalho.

entre 11 e 14 anos de idade, com predominância de iniciação aos nove anos e permanência até os 16 anos.

Quanto à etnia e origem, grande parte se compunha por pardos ou negros e eram provenientes de favelas e da periferia.

Quanto às atividades que desenvolviam na rua, o trabalho era a mais freqüente e os estudos comumente abordam a relação entre a necessidade de trabalhar²⁰ e a questão da escolarização dessa população, no sentido de apontar que altos índices de evasão e repetência, observados em crianças que trabalham.

Além desses segmentos citados, há aquele formado por crianças e adolescentes que não trabalham, não estudam e não são absorvidos por programas sociais, caem na rede do crime e estão sujeitos à ação da polícia, justiça ou grupos de extermínio.

Dentre os motivos mais comuns, segundo as próprias crianças, para estarem na rua, são apontados: a necessidade de ajuda à família e de suprimento das próprias necessidades pessoais. A visão de trabalho como legitimação de um estilo de vida, como obrigação compulsória, como ocupação do tempo ou como preparação para a vida incorpora-se aos motivos anteriores. Nota-se, ainda, uma influência da família que, apoiada socialmente, concebe o trabalho como um mecanismo disciplinador de inserção da criança no mundo (Rizzini & Rizzini, 1991).

Em um estudo sobre os fatores causadores do problema do “menino de rua”, Alves- Mazzotti (1991) cita três, quais sejam: os sócio-econômicos, os familiares e os individuais.

De acordo com essa autora, essa população se enquadra na faixa da extrema pobreza (renda familiar inferior a meio salário mínimo). Quanto à estrutura familiar do grupo, há uma grande incidência de pais analfabetos, desempregados e com baixo poder

²⁰ Sobre a influência que essa atividade exerce sobre a escolarização, estaremos abordando em outro momento.

decisivo e mães que assumem o papel de provedoras do sustento da família. Segundo a autora, “a desqualificação da figura paterna como modelo de identificação tende a abrir o caminho para a marginalidade” (p. 126). As dificuldades individuais de relacionamento e comportamento também influenciam na composição desse grupo.

Segundo Menezes e Brasil (1995), a realidade infantil no final da década de 1990 revela uma semelhança com o quadro social dos anos 1980; crianças fazendo das ruas seu meio de vida, de sobrevivência, de formação e vínculos, de ludicidade, de moradia. Suas famílias permanecem vivendo em condições precárias de sobrevivência, sem condições de manterem o sustento de seus membros. Por ser essencial à sobrevivência de sua família a criança passa a ocupar um outro lugar que não aquele da concepção original (fase de estudos, brincadeiras), não usufruindo as garantias dos direitos conquistados – dentre esses, o direito de freqüentar a escola, - favorecendo o processo de degradação pessoal e social.

A partir daí, nota-se uma tendência na constituição de diversas categorias: os trabalhadores com vínculos familiar e escolar, os com ligações esporádicas com a família, os moradores de rua sem qualquer contato familiar e aqueles que moram com sua família na rua. Para esses dois últimos grupos a rua funciona, especificamente, como espaço privado; nela, formam-se alianças e parcerias como mecanismos de proteção.

A esse respeito, Gregori (2000), baseada em 13 entrevistas com menores de idade entre três e 18 anos, aborda a questão da circulação e da movimentação dos entrevistados entre suas casas, as ruas da cidade de São Paulo e as instituições de atendimento a essa população. Ela aponta uma cumplicidade existente entre as partes envolvidas (instituições - governamentais e não-governamentais, a Polícia, a Família e a Escola), enfatizando a atuação dos observados no sentido de aproveitarem a tentativa de escapar do círculo de nomes e lugares que a trama institucional lhes oferece - alvo de disputa de poder, - o que impede ações que resultem em soluções mais efetivas e mostra a fragmentação da política social na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Uma das instituições citadas é a polícia que, segundo a autora, muitas vezes, atua de forma permissiva aos furtos praticados pelas crianças, impondo a lei do silêncio entre esses. Quanto à instituição Família, na maioria, ocorrem conflitos como separação, novos casamentos, nascimento de muitos irmãos, frutos das novas uniões, que contribuem para o desencadeamento e aceleração do processo de busca da rua e de seus habitantes. Essas crianças repetem com os novos companheiros as relações familiares, procurando a proteção destes, mesmo que seja de forma temporária. E os educadores, por sua vez, apesar de bons sentimentos e serviços, vêm-se impossibilitados de ajudar esses meninos que excedem todo e qualquer limite instituído pela sociedade.

Quanto à escolarização, estudos sobre a população de crianças em situação de rua mostram que, na maioria dos grupos pesquisados, o atraso escolar está presente.

Em pesquisa realizada em Natal, em 2002, por professores do Núcleo de Estudos Sócio-culturais da Infância e Adolescência, do Departamento de Psicologia da UFRN, em parceria com a 1ª Vara da Infância e da Adolescência de Natal/RN, sobre a realidade das crianças em situação de rua, dos 253 entrevistados existiam 195 frequentando a escola; destes, 172 cursando o ensino fundamental, sendo 61% dos sujeitos matriculados nos dois primeiros ciclos; dos 58 que não estão estudando, 44 frequentaram a escola, mas saíram e 11 nunca frequentaram. Três sujeitos não responderam a essa questão.

Quanto à irregularidade de frequência escolar, na pesquisa acima citada constatou-se uma defasagem entre a série frequentada e a idade cronológica desses sujeitos, defasagem esta ocorrendo em todos os níveis de ensino. Nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental nota-se uma concentração de alunos que deveriam estar

nos ciclos seguintes; nos dois últimos ciclos observa-se uma defasagem de alunos e essa situação se agrava quando se observa o nível médio. Para exemplificar essa afirmação temos: deveriam estar cursando esse nível 68 dos sujeitos entrevistados e só estão cinco. Tal inadequação pode ser relacionada com as atividades extra-escolares praticadas por essas crianças e adolescentes.

A pesquisa procurou abordar todas as crianças e adolescentes que, de alguma forma, mantinham vínculo com a rua e revelou que o trabalho é a principal razão da circulação e isto influencia no seu rendimento escolar, decorrente de uma inversão no cotidiano: freqüentar a escola e manter-se nela com êxito passa a ser uma exigência a mais, uma vez que a jornada de trabalho assume um lugar importante em suas vidas.

Outros estudos corroboram a influência do trabalho na escolaridade. Pires (1988) revela que o atraso na escolarização dessas crianças está entre três e cinco anos e que os que ingressam na vida produtiva por volta dos 14 anos é bem menor (11%) do que aqueles que ingressam aos sete anos (45,5%). Dentre as respostas mais citadas, dentre os motivos de estarem trabalhando, a necessidade de trabalhar constitui 30% dos casos; a dificuldade financeira vindo logo em seguida e, por fim, o desinteresse da criança. Mudança da família e falta de documentos são os outros motivos citados.

Ainda com relação à defasagem na escolarização, Rizzini e Rizzini (1991) citam que os meninos, sujeitos de suas pesquisa, alegam outros motivos como sendo as causas de sua ausência na escola: os problemas pessoais, familiares e da escola (falta de vagas, de professores, de materiais didáticos etc.). O significado de freqüência irregular, altas taxas de repetência e as reiterações de repetência e inadequação entre série e idade, configuram um quadro sério de fragilidade desta clientela com relação ao seu futuro escolar. Certamente a inserção no trabalho, além de ser uma das causas importantes das

insuficiências reveladas, é um fator que, se persistir, continuará minando as oportunidades de acesso e permanência regular na escola.

Urge explicitar como o Estado brasileiro tem se portado diante da problemática dessas crianças e adolescentes, notadamente as pobres.

2.3. Da situação irregular ao ECA: a busca da condição de criança cidadã

Até meados do século XIX não existia uma ação direta do Estado, no sentido de proporcionar às crianças carentes um modelo de atendimento que visasse o seu bem-estar. Na verdade, nos períodos colonial e imperial, nota-se um assistencialismo de caráter religioso que, apesar de parecer para a sociedade como um benefício, funcionava de forma excludente de indivíduos indesejados (filhos bastardos, miscigenados, órfãos) por comprometer a moral e os bons costumes tão incentivados pelo modelo de família nuclear, burguesa vigente na Europa, imposta pelos colonizadores, além de comprometer a ordem social estabelecida. Ilustra essa afirmação a criação da Roda de Expostos²¹ que, apesar de se propor a evitar a mortalidade das crianças abandonadas, na verdade, funcionou, em grande parte, como uma defesa e proteção do “homem de bem” ameaçado pelos bastardos, isto é, máscara da realidade excludente vigente da época.

Assim, passa-se de um cuidado apenas com a moralidade para a busca das causas do abandono e a criação de leis que permitam sanar a chamada “situação irregular do menor”. A partir da segunda década do século supracitado, formaliza-se o modelo de atendimento filantrópico. As primeiras ações no sentido de atender a essa

²¹ A Roda dos Expostos, “cujos propósitos eram os de recolher e cuidar das crianças abandonadas para que não ficassem desprotegidas ou morressem (...) consistia em um cilindro de madeira incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que a fazia girar com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse em seu interior com quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o receptor não pudessem ver-se reciprocamente.” (Corazza, 2000: 70)

perspectiva foram: a reformulação das instruções primária e secundária e a criação de asilos que promovessem um futuro profissional para essas crianças. Observa-se, no entanto, que essa instrução se limitava a compor a camada mais baixa da pirâmide de produção e que não diminuía a pobreza²².

Nesse período, alguns projetos foram apresentados e implementados pela sociedade. Tais projetos caracterizavam-se por políticas de abrangência apenas parcial, pois não enfrentavam problemas como a mortalidade infantil, o abandono e a falta de instrumental jurídico para a proteção à infância.

Dentre os vários agentes de articulação, destacaram-se os chamados Higienistas e os Juristas. Os primeiros mostraram como uma das principais influências de sua atuação, a criação da Seção de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde Pública e a preocupação com as patologias que comprometiam uma desejada eugenia da sociedade; os segundos, a criação do Juizado de Menor.

Esses atores, tanto Higienistas quanto Juristas, fundaram obras filantrópicas que recebiam os menores abandonados, enfatizavam o controle de doenças e marcaram toda articulação política para a infância, influenciando a elaboração do Código de Menores, instituído em 1927 – primeiro documento a legislar a condição da criança, denominada de “menor”.

Dentre as resoluções desse Código estavam: a abolição da Roda de Expostos; o estabelecimento da proteção integral até os 18 anos de idade (a criança se insere na esfera do direito e na tutela do Estado), a vigilância da saúde da criança, a dependência da idade do infrator para as punições, a proibição do trabalho para os menores de 12 anos e 14 anos sem instrução primária e a proibição do trabalho noturno ou arriscado à vida, à saúde e à moral.

²² Nota-se que nesse período, a preocupação não envolvia a criança pobre, mas a criança abandonada.

Algumas peculiaridades dessa lei mostram o quanto o enfoque da criança abandonada era feito de uma forma negativa. A criação do Juízo Privativo de Menores foi uma das conseqüências desse poder que os juízes passaram a exercer na sociedade. Segundo a mesmo, existiam dois encaminhamentos possíveis para o problema da criança: 1) o abrigo e, 2) a disciplina. Assim, restava à criança excluída, o aprisionamento e o castigo, em nome de uma educação para o futuro desse cidadão.

Na década de 1940, no governo Vargas, inaugura-se uma política de proteção ao menor e à criança – agora totalmente distintas.

Para o menor, o aparato jurídico, o Serviço de Assistência aos Menores (SAM) e o posterior Instituto Nacional de Amparo ao Menor (INAM) buscando preservar a raça, a manutenção da ordem e do progresso da nação; para a criança pobre, a ciência médica e o apoio à família. Os programas como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio, Serviço Social da Indústria, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos etc, são políticas sociais compensatórias adquiridas pela classe trabalhadora para a compensação de perdas salariais e exploração, por parte da classe detentora dos meios de produção, que dinamizam a luta de classes do sistema capitalista.

Esse enfoque se estende até a década de 1960 – na conjuntura democrática – quando ocorre um grande crescimento econômico, o que não influenciava nos indicadores sociais; manteve-se a estratégia de repressão para os excluídos da produção e dos direitos legalmente estabelecidos. As interações entre o governo e a iniciativa privada não eram harmoniosas. Ocorriam críticas ao sistema vigente por

parte da sociedade. Como exemplo, pode-se citar o questionamento da estratégia utilizada para com os menores pelo SAM.

Com o estabelecimento do regime militar autoritário e tecnocrático em 1964 ocorreu uma intervenção estatal em todos os setores nacionais, bem como a articulação deste com as multinacionais. O SAM é substituído pela Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) com a aprovação da lei nº 4513, de 1/12/64. Nesse mesmo ano, esta instituição passa a ser o instrumento que o regime usa para assegurar seus interesses, adotando a prática do controle em nome da segurança nacional e centralizando suas atuações. Esse órgão tinha como suas atribuições principais a fiscalização de convênios e a assistência técnica aos Estados, municípios e entidades privadas ou públicas. Enfatizando a segurança, as estruturas físicas construídas sob orientação dessas instituições assemelhavam-se a verdadeiras penitenciárias.

Segundo Rizzini e Rizzini (1991), só a partir da década de 1970, com o declínio das práticas de caridade e com a entrada do setor privado nas práticas públicas, notou-se uma viabilização e sistematização de estudos sobre a condição do “menor”, agora acrescido do termo “abandonado”.

Começou-se a pensar em medidas preventivas. De acordo com Faleiros, em 1979, representando um consenso de todas as áreas responsáveis pelo atendimento a menores no Brasil, foi promulgado o novo Código de Menores (lei nº 6.697/79) que adotou a base doutrinária da situação irregular – “privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis por ser vítima de maus tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de

representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal” (Faleiros, 1997, p. 81).

Além da concepção do menor como *objeto de medidas judiciais* quando legalmente se encontrar em situação irregular, o código também funciona como *instrumento de controle social* da infância e da adolescência vítima de omissões e transgressões de suas famílias, da sociedade e do Estado; não exigia fundamentação das decisões relativas à apreensão e confinamento de menores; recomendava a prisão cautelar das crianças consideradas infratoras, sendo as medidas restritas ao âmbito da FUNABEM e congêneres estaduais, da Segurança Pública e da Justiça de Menores; recomendava-se também o internamento e a cassação do pátrio poder, no caso da incapacidade da família de mantê-los; é determinado também, nesse mesmo documento, o caráter indiscutível e hegemônico do poder do juiz, não havendo fiscalização do judiciário por nenhuma instância governamental ou não-governamental.

Como se pode ver, a questão continuava a ter o caráter estritamente jurídico – mantinha-se o caráter de repressão - e assistencial, e as ações sociais destinavam-se aos comportamentos dos pais ou do próprio menor.

Em 1979, começou-se um processo de avaliação do sistema de atendimento da FUNABEM que, de acordo com seus técnicos, tornara-se uma camisa de força, que incentivava a institucionalização das crianças, dificultando sua reintegração com a sociedade²³.

Ainda de acordo com Rizzini e Rizzini (1991), nos anos de 1980 e início de 1990, baseado na mudança do paradigma punitivo para o educativo, notou-se a grande evidência na proposição dos direitos das crianças excluídas por parte das inúmeras

organizações destacando-se, dentre essas, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral do Menor.

Nesse período, por causa de todas essas transformações e movimentos em prol da causa dessa população, a terminologia que a definia, antes denominada “menor abandonado”, cede lugar ao termo “menino de rua”, posto que já não eram guardados somente em asilos²⁴. Esse termo, no entanto, ainda não abrangia a totalidade da população existente nas ruas. Exemplifica essa afirmativa o fato de que o segmento formado por meninas existentes nas ruas, bem como as crianças que voltavam para suas casas no final do dia, não estavam contempladas nessa denominação. Além dessas limitações, aponta-se o fato da própria definição de meninos de rua não ser clara. Esta carecia de maior especificação de vários aspectos, sob o risco do comprometimento da definição do termo.

Segundo a Organização das Nações Unidas, criança de rua passou a ser “qualquer menina ou menino para quem a rua, no sentido mais amplo da palavra (incluindo prédios desocupados, terrenos baldios etc.), tornou-se seu meio habitual e/ou sua fonte de sobrevivência; e que está protegido, supervisionado ou dirigido de forma inadequada por adultos responsáveis” (Aptekar, 1996, p.155).

Ocorre nesse período de questionamentos a articulação de organizações não governamentais (ONG's). O MNMMR é uma dessas ONG's que assumem um papel público buscando apoiar essa população na busca de sua cidadania, prestando contas à sociedade, sem fins lucrativos. Esta estratégia de defesa da cidadania emerge, também, dos movimentos sociais, dos sindicatos sociais e coletivos, civis, políticos e sociais, garantido pela participação popular.

²³ Esses dados, em 1987, vão compor o relatório de avaliação realizado pelo Instituto João Pinheiro, que assegurou a contribuição da FUNABEM para o aumento da estrutura de desigualdade social que só penalizou as crianças carentes.

Ainda na década de 1980, influenciada por todos esses movimentos, ocorre a mudança mais significativa para a população de crianças e adolescentes - foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069, de 13/07/1990, o ECA, que veio revogar o Código de Menores e a lei da criação da FUNABEM, assim como substituir a construção do direito positivo pela proteção integral à criança. Essa lei apresenta inovações como: atenção direta através da municipalização, eliminação de formas coercitivas de internação por motivos relativos ao desamparo social e criação dos Conselhos do Direito da criança e do adolescente com a participação paritária e deliberativa nos níveis federal, estadual e municipal. A criança passa a ser considerada cidadã.

O ECA, dentre as várias disposições existentes, cita que “à criança e ao adolescente, por lei ou por outros meios, estarão asseguradas de forma integral, todas as oportunidades de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Cita, ainda, como “dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar e efetivar direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990, p. 8).

Nesse contexto, mais uma vez o termo destinado a denominar a criança pobre é mudado. Assim, passa a existir a distinção entre os termos “menino de rua” e “menino na rua”. Segundo Alves-Mazzotti (1991), o UNICEF cita que o que diferencia os dois grupos são os níveis de risco ao qual os mesmos estão submetidos na rua e a natureza dos vínculos que esses mantêm com suas famílias, partindo do pressuposto de que o convívio familiar é o ambiente mais salutar para o desenvolvimento psicossocial da criança. Assim, os chamados meninos de rua seriam aqueles que se expõem a uma

²⁴ O processo da saída desses meninos do asilo para a rua será retomado em outro contexto desse trabalho.

maior quantidade de riscos por não terem o apoio de uma família - modelo de identificação e proteção contra esses riscos.

A expressão atualmente utilizada talvez seja o que mais se aproxima da condição dessa população – meninos e meninas em situação de rua, que aborda tanto aqueles que trabalham nas ruas, mas têm vínculo familiar, quanto os que não o têm.

Essa terminologia leva em consideração os aspectos sociais diretamente envolvidos com essa problemática; não se pode desconsiderar a necessidade financeira dessas crianças estarem nas ruas e o fato delas o fazerem não implica que as mesmas sejam perigosas²⁵ e precisem ser tratadas como tais.

2.4. A escola e a questão recorrente do trabalho precoce

Como vimos no capítulo sobre Escola, o trabalho muito tem influenciado na questão da escolarização da população que temos chamado, neste estudo, crianças pobres. Algumas ações concretas no tocante à proteção dessas com relação ao trabalho têm sido realizadas, como apontado anteriormente. Nota-se, paradoxalmente, ainda hoje, um contingente significativo de crianças submetidas a condições de trabalho dos mais variados tipos. Faz-se necessário considerar todo o aparato histórico que essa prática carrega.

Uma das motivações que aparece freqüentemente na obra *As aventuras de Pinóquio*²⁶ é a constante referência ao trabalho. Collodi (1992) dedica um capítulo inteiro de sua obra a descrever o País das Abelhas Trabalhadoras, “um pequeno mundo absorto na religião do trabalho, com seus rituais produtivos de troca” (p. 98).

Tal cultura acaba por envolver o personagem Pinóquio, cuja transformação em “menino de verdade” depende, além de aprender a obedecer e ter boa conduta adquirida na escola, como já exposto, da sua entrada na engrenagem produtiva daquela sociedade.

Pode-se dizer que essa concepção capitalista que envolve o conto, que se passa na segunda metade do século XIX, na Itália, aparece nos dias atuais em escala maior como a concepção de que ele engrandece o homem e a criança. A grande questão é a forma como é naturalizada a inserção precoce no mundo do trabalho das crianças pobres.

Ferreira (1999), em sua pesquisa a respeito da produção teórica sobre esse tema observa que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) se destaca como espaço institucional mais sensível e dinamizador na difusão de conhecimento e articulação de iniciativas sobre o trabalho precoce no mundo inteiro.

A primeira atuação dessa organização deu-se em 1919 quando formulou uma medida voltada a limitar a idade, em 14 anos, dos jovens para o trabalho industrial. O caráter das medidas, no entanto, revela-se limitante e regulador de alguns aspectos desse trabalho.

Os avanços efetivos, do ponto de vista discursivo, expresso em acordos internacionais, ocorrem em 1959, quando se fala em proteção total de negligência, crueldade e exploração das crianças em trabalhos. Em 1973 são elaboradas políticas de idade mínima vinculada à escolaridade compulsória, na perspectiva de prevenção da saúde e desenvolvimento infantil apoiadas nos conceitos de infância e adolescência

²⁵ De acordo com pesquisa de Rizzini e Zamora apenas 3% podem ser classificados como perigosos (em palestra proferida por Zamora e promovida na disciplina “Métodos de Pesquisa”, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRN, em 2001).

²⁶ Já citada no capítulo referente à Escola.

(direitos, limites psíquicos e físico) para a realização de determinadas atividades. A Convenção dos Direitos da Criança que aconteceu em 1989, expressava a necessidade de atitudes no sentido de estabelecer ações nacionais e internacionais visando oportunizar melhores condições de vida para crianças vítimas das inadequadas condições sociais (desastres naturais, conflitos armados, exploração (onde se insere a questão do trabalho), fome, doenças etc.²⁷. Além do direito à vida, liberdade, educação e cuidados para com a saúde.

Como se pode observar, no tocante ao trabalho, é muito extenso o período entre a primeira atuação da OIT e o momento em que avanços significativos aconteceram na discussão e efetivação de medidas contrárias ao desenvolvimento do trabalho precoce.

No Brasil, Rizzini (1994) conclui que é longa a história da exploração da mão-de-obra infantil; desde a extinção da escravatura multiplicaram-se iniciativas privadas e públicas dirigidas ao preparo da criança e do adolescente para o trabalho. Dos resquícios da escravidão, crianças e jovens eram recrutados em abrigos com a justificativa do combate à vagabundagem e da criminalidade.

Em 1891, ocorre a regulamentação do trabalho do menor abrangendo medidas regularizadoras que antes estavam diluídas nos códigos sanitários do Estado, através do decreto nº 1313, que definia que a jornada máxima de trabalho de sete horas para os menores do sexo feminino, na faixa etária entre 12 e 15 anos e do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 14 anos; e de nove hora, para meninos de 14 e 15 anos.

Em 1894, o Departamento Estadual de Trabalho de São Paulo realizou um levantamento estatístico que demonstrou, entre outras coisas, que a indústria têxtil era a

²⁷ ONU, 1989.

que mais recorria ao trabalho de menores, representando mais da metade do total de trabalhadores.

Na República Velha nota-se o bloco de poder caracterizado pela oligarquia exportadora que favorecia e subsidiava a migração de trabalhadores europeus, adotava um forte esquema repressivo diante dos movimentos sociais, articulava relações clientelista e também incentivava o trabalho precoce. Registros indicam essa população trabalhava mais de 12 horas por dia em ambientes inapropriados, o que muitas vezes causava doenças como a tuberculose, tendo como consequência, muitas vezes, a morte (Rizzini, 1994).

Como já explicitamos no capítulo anterior, para acompanhar o progresso esperado no período da República fazia-se necessário formar a mão-de-obra para a indústria e para agricultura. Nota-se o processo de transformação de asilos em institutos profissionalizantes, tendo como objetivo adequar a criança para essa necessidade social.

A metodologia desses novos centros de ensino não se mostrou eficaz. Ao contrário, a proposta de transformar indivíduos, indesejados ao convívio social, em trabalhadores para o Brasil, foi transformado no processo de exclusão dos mesmos e na exploração da sua força de trabalho.

O governo investia em escolas profissionalizantes para os pobres e mais uma vez alimentava o clientelismo. Os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial e Comercial são criados confirmando a tendência da profissionalização como caminho para as crianças carentes.

Na década de 1930, observou-se uma preocupação com a questão social. O Ministério do Trabalho buscou uma harmonização das classes sociais através da regulação do estado da Justiça do trabalho e pelo sindicalismo tutelado. Contudo, as transformações foram superficiais; continuaram existindo as articulações do Estado com

a iniciativa privada. A educação, a família e o trabalho foram pontos enfatizados no governo, sendo este último modificado no referente à idade mínima para seu início, que passou a ser 13 anos, e ao horário, que permitia até 10 horas de trabalho por dia, desde que a remuneração fosse proporcional.

Em 1943, com o advento da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foram criados dispositivos para a regulação da idade mínima para o trabalho. Um desses dispositivos foi o código de Menores, de 1927, que proibia o trabalho para menores de 12 anos e trabalho noturno para os menores de 18 anos. No entanto, o art. 429 dessa consolidação, que regia o contrato da aprendizagem de adolescentes entre 14 e 18 anos, deixava brechas para a contratação de crianças, isto é, ao invés de protegê-las de abusos, favorecia a substituição da mão de obra adulta.

No nordeste, até a década de 1950 se revelava a importância do trabalhador infantil para suas famílias, pois estes complementavam a renda, tinham o papel de substituir os adultos na produção nos casos de doenças e, não raro, depois do período de aprendizagem do ofício obtinham uma ocupação definitiva. Um esquema de indução dessa realidade era mantido. Assim, por exemplo, a moradia da família operária tinha o tamanho proporcional ao número de membros empregados na fábrica. Muitas vezes as idades eram falsificadas para burlar a lei da época (Neves, 1999).

A constituição de 1967 (art. 158, x) reduziu a idade da proibição ao trabalho para 12 anos e incentivou a escolarização. A reforma educacional (lei nº 5692/71) trouxe a prerrogativa do ensino profissionalizante em nível de 2º grau, mas não funciona e acaba discriminando os trabalhadores manuais.

Até 1980 o trabalho precoce era visto como alternativa positiva e disciplinadora. A emergência de mobilizações e lutas na sociedade civil anteriormente citadas,

direcionadas às conquistas dos direitos humanos caracterizou-se, dentre outras, pelas denúncias que diziam respeito à exploração do trabalho de crianças e adolescentes.

Em 1988, a Carta Magna, no artigo 7º, capítulo XXXIII, determina a “proibição da admissão ao trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz”, deixando em aberto a idade mínima inferior para o trabalho.

Como já foi exposto no tópico anterior, a Constituição dá embasamento para o surgimento do ECA (lei nº 8069/90) que, por sua vez, estruturou os Conselhos de Direitos e os Tutelares, para a garantia da aplicação eficiente de suas propostas.

Os Ministérios Públicos, as Defensorias passaram a desenvolver um papel importante nessa luta. A luta contra o trabalho foi apenas uma consequência desse contexto. O Ministério do Trabalho, o Ministério Público Federal e a Polícia Federal firmam um termo de compromisso entre si visando à prevenção, repressão e erradicação dos trabalhos forçados e ilegais de crianças e adolescentes. O engajamento das universidades através de pesquisas nessa área também foi importante na luta pela causa.

Na verdade pode-se questionar se é possível acabar com o “trabalho precoce” dentro de uma lógica do capitalismo o qual, desde seu advento, necessita de mão-de-obra barata para a sua própria manutenção.

O ECA, no título II, capítulo V, discorre sobre o *Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho* e estabelece que:

A proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos. (Art. 60);
a proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta lei (Art. 61);

considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor (Art. 62);

a formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III – horário especial para o exercício das atividades (Art. 63);

ao adolescente até quatorze anos de idade, é assegurada bolsa de aprendizagem (Art. 64);

ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários (Art. 65);

ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido (Art. 66);

ao adolescente empregado aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não- governamental, é vedado trabalho:

I – noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II – perigoso, insalubre ou penoso;

III – realizado em locais prejudiciais a sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV – realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola (Art. 67);

programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental e não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar, ao adolescente que dele participe, condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada;

§ 1º - entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º - A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado, ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho, não desfigura o caráter educativo (Art. 68);

adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho - Art. 69 (p. 23-24).

Apesar da notoriedade do ECA, procurando minimizar ou conter modalidades de inserção social que colocam em questão a reprodução da sociedade (direito à proteção ao trabalho e outros direitos individuais fundamentais à vida), o trabalho precoce, no final do século passado, é visto como propulsor social da criança na vida e ainda se mantém na cultura e nas relações de produção; persistem os obstáculos na contenção desse trabalho, o qual a influência da história de atitudes autoritária e disciplinadoras ocupa posição relevante.

De acordo com Cipola (2001), passados alguns anos depois da homologação dessa lei, em 1999 ainda existiam 2.532.065 crianças com idade entre 10 e 14 anos trabalhando no Brasil; destes, 866 mil executava trabalhos considerados penosos. Na zona urbana, 100 mil trabalhava nos lixões, 73 mil estavam envolvidos com o tráfico de drogas, 50 mil com o comércio de ruas, três mil com a distribuição de jornais e revistas.

Uma das características observadas, pelo autor, na análise dessa população é que o contingente de meninos que trabalham nas ruas é superior ao de meninas, sendo a principal atividade dos primeiros, o emprego agrícola (notadamente na produção familiar) e das últimas, o emprego doméstico. Essa prática é destino comum tanto para as meninas abandonadas desde a década de 1920 e foi mantida e administrada, até a década de 80, sob a denominação de “colocação familiar”.

Sobre a produção familiar, Neves (1999) realiza um estudo com trabalhadores rurais e conclui que, para esses, existe o chamado “trabalho familiar”, aquele no qual toda família encontra-se envolvida. Este tem a função de viabilizar a constituição do rendimento financeiro e dos recursos básicos à subsistência da família. Neste contexto, existem critérios éticos bem definidos e delimitados.

Segundo a autora, o trabalho das crianças não visa tornar o pai mais rico, mas valorizá-lo no exercício desse papel (p.59). Outra característica é a divisão familiar do

trabalho – crianças de sete anos cuidam da criação de animais, levam comida e água para o pai e participam do plantio e da colheita. Aos dez anos eles recebem terra para plantar e cuidam do gado. As meninas se responsabilizam pelas tarefas domésticas. Essas atividades correspondem à capacidade física do sujeito e se articulam ao cumprimento de outros deveres. Nesse caso, a escola é referência obrigatória. A preparação para o trabalho como adulto se dá pela experiência.

As entrevistas indicam que há naturalização da necessidade do trabalho por todos (Campos, 2001; Francischini, 2001; Rizzini, 1991;). O sacrifício é valorizado e dignifica o modo de pertencimento ao grupo e a construção da identidade. Orgulhar-se de começar a trabalhar cedo é fazer revelar o direito adquirido à inserção e formalização das relações de trabalho. É estratégia política – assegurar a reprodução de geração de trabalhadores pela composição de família. Essa visão de mundo deve ser considerada nos investimentos do controle do trabalho precoce.

Neves faz, ainda, uma consideração interessante. Para ela, as etapas do processo de trabalho relacionam-se às próprias etapas do desenvolvimento humano. A adolescência – período de não trabalho na classe rica – parece não existir nesse mundo. A saída da infância se dá aos 10 anos; dessa idade aos 14, dá-se a busca pela independência e, finalmente, aos 14 anos, acontece a entrada na vida adulta. Obviamente essa entrada precoce das crianças pode provocar um risco ao seu desenvolvimento, já que “assalaria aqueles que não podem responder livremente por seus atos civis, transfere força física de quem dela necessita para completar o desenvolvimento biológico e a incorpora para desvalorizar o preço da força de trabalho” (p. 56).

De fato, na classe rica, a infância e a adolescência são fases de preparação do indivíduo para, na idade adulta, inserir-se no mercado de trabalho. Diferente dessa

realidade, os adultos do meio rural, sujeitos dessa pesquisa, expressam a estranheza da incorporação dessa cultura e consideram que as crianças devem estar liberadas da responsabilidade do trabalho.

Apesar dos estudos indicarem que, ideologicamente, a casa e a escola tenham sido pensadas enquanto espaços para o desenvolvimento de uma infância ideal, a realidade mostra-se diferente. A fase infantil, para muita gente, significa época de trabalhar, isto é, trocam as possibilidades de vivenciar o lúdico, as experiências escolares e os momentos em família pelo trabalho. A criança é obrigada a abrir mão de situações como estudar e brincar que, segundo a Psicologia e outras áreas de estudos, compõem uma etapa importante para seu desenvolvimento.

Embora existam leis que visem proporcionar a equidade dos cidadãos e do problema da desigualdade social fazer parte da agenda política social do país, observa-se, ainda, grande ocorrência do trabalho precoce. Tal realidade é agravada pela resistência a mudanças, alimentada por uma economia e uma organização social mantenedoras das formas tradicionais e familiares, e uma cultura de valorização do trabalho como forma de impedimento do ócio da criança pobre.

No combate a essa realidade extremamente complexa, o governo vem desenvolvendo parcerias com a sociedade civil e com as instituições não-governamentais. No estágio atual das nossas reflexões, entendemos que essa é uma estratégia, característica da política neoliberal desse governo, que se configura com a transmissão da responsabilidade social para a sociedade. O voluntariado, enquanto parte de um compromisso social para com o outro, é interessante, mas complica quando este substitui a possibilidade de emprego profissional e quando não se problematiza politicamente tal ação.

2.5. Como a Escola tem sido chamada a se posicionar em relação à problemática do trabalho precoce

A escola tem sido o instrumento mais utilizado pelo governo no combate do trabalho precoce, em concordância com as leis já citadas. Exemplifica essa afirmação a existência de várias ações voltadas para o acesso, reingresso, permanência e êxito escolares. Alguns programas que incentivam a educação são:

- 3) Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental;
- 4) Programa Nacional do Livro Didático;
- 5) Programa Nacional do Transporte Escolar;
- 6) Programa de Saúde Escolar;
- 7) Programa Nacional de Merenda Escolar;
- 8) Programa de Aceleração da Aprendizagem;
- 9) Programa de Alfabetização dos Jovens e Adultos;
- 10) Programa de Educação Profissional Básica;
- 11) Plano de Valorização do Ensino Fundamental e do Magistério;
- 12) Brasil educado.

Além desses projetos que visam a melhoria da estrutura educacional, existem ações sociais para a população de baixa renda que visam assegurar condições materiais mínimas para permitir o ingresso e o regresso das crianças e adolescentes trabalhadores à escola. A família tem que garantir a permanência destes para, em troca, receber um auxílio financeiro como: a Bolsa-Escola, o Tributo à Criança, entre outros.

A verdade é que tais medidas não têm sido suficientes para o enfrentamento do problema da desigualdade social porque tais medidas são apenas provisórias e superficiais.

3. Renda-mínima – agente de reinserção escolar?

3.1 Primeiras concepções de renda-mínima no Brasil

Com a proposta de combater o problema da desigualdade social, surgem algumas propostas.

O Projeto de lei nº 80/91 elaborado pelo então senador Eduardo Suplicy do Partido dos Trabalhadores (PT) estabelecia uma renda de Cr\$ de 45.000,00 para maiores de 25 anos ou 30% do salário para idosos e jovens. Isto se transformaria na “Renda Cidadania” no ano de 2005.

O Projeto de lei nº 8261/95, decreto nº 11.471/95 destinava-se à famílias em estado de Carência extrema, seus critérios de elegibilidade seriam a idade de 14 anos, residência fixa, renda *per capita* inferior a R\$ 35,00 e solicitando como contrapartida a permanência na escola, a saída das ruas, o cuidado com a saúde e a participação em reuniões referentes ao programa. Haveria uma pontuação, de acordo com a condição da família, como critério para a aceitação ou não da criança no programa.

Ainda na presidência de Fernando Henrique Cardoso, no âmbito da Educação, surge a lei n.º 10.219, de 11/04/2001 que cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola"²⁸.

²⁸ A concepção da Bolsa-escola surge em 1987, no espaço do Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo da Universidade de Brasília (UNB), sob a coordenação do professor Cristovam Buarque e com o objetivo de combater o trabalho infantil e a exclusão de crianças na educação fundamental. Sua primeira versão foi denominada “Uma agenda para o Brasil – cem medidas para mudar o Brasil”. Em 1994 o Bolsa-escola, ainda sem essa denominação, foi colocado entre as 103 medidas para reformar o país.

Só em 1995 é que o projeto foi implantado na prática pelo então governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque.

Esta lei, em seu artigo 2º, reza:

A partir do exercício de 2001, a União apoiará programas de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas, que preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos:

I - sejam instituídos por lei municipal, compatível com o termo de adesão referido no inciso I do art. 5o;

II - tenham como beneficiárias as famílias residentes no Município, com renda familiar per capita inferior ao valor fixado nacionalmente em ato do Poder Executivo para cada exercício e que possuam sob sua responsabilidade crianças com idade entre seis e quinze anos, matriculadas em estabelecimentos de ensino fundamental regular, com frequência escolar igual ou superior a oitenta e cinco por cento;

III - incluam iniciativas que, diretamente ou em parceria com instituições da comunidade, incentivem e viabilizem a permanência das crianças beneficiárias na rede escolar, por meio de ações socioeducativas de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas; e

IV - submetam-se ao acompanhamento de um conselho de controle social, designado ou constituído para tal finalidade, composto por representantes do poder público e da sociedade civil, observado o disposto no art. 8o.

§ 1o Para os fins do inciso II, considera-se:

I - para enquadramento na faixa etária, a idade da criança, em número de anos completados até o primeiro dia do ano no qual se dará a participação financeira da União; e

II - para determinação da renda familiar per capita, a média dos rendimentos brutos auferidos pela totalidade dos membros da família, excluídos apenas os provenientes do programa de que trata esta Lei.

§ 2o Somente poderão firmar o termo de adesão ao programa instituído por esta Lei os Municípios que comprovem o cumprimento do disposto no inciso V do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em 1996 o programa recebeu o prêmio “Criança e Paz”, do Unicef, e seus resultados positivos fizeram com que o mesmo fosse implantado em vários municípios, porém apesar de preservarem a idéia central do projeto original faltava uma consolidação nacional. Com ajuda da organização não-governamental “Missão Criança”, o projeto galgou a posição de programa mais amplo do mundo em 2001, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa Bolsa-escola Federal.

A missão do programa é:

“promover a educação das crianças de família de baixa renda assegurando sua permanência na escola, por meio de incentivo financeiro, contribuindo para a melhoria das condições de vida no país. Estimular a criação de uma cultura escolar positiva entre as camadas sociais menos favorecidas e recuperar a dignidade e a auto-estima da população excluída, com a esperança de garantir um futuro melhor para seus filhos por meio da educação”
(www.mec.gov.br).

Questionamos esse discurso governamental já que: 1) assegurar a permanência na escola não implica dizer assegurar uma cultura escolar; como vimos no primeiro capítulo e referendamos no segundo; a escola não combate a “pobreza política” dos alunos e 2) a bolsa paga não possibilita a recuperação da dignidade e auto-estima; 3) o incentivo financeiro é insuficiente para concorrer com o que a criança poderia ganhar em algumas situações de trabalho.

Como diz a lei, os municípios que adotam a bolsa-escola assinam um termo de adesão; instituem o programa através de lei municipal, cadastram, selecionam, criam formas de desenvolver ações socioeducativas para todas as crianças do ensino fundamental na localidade e criam conselhos para supervisão do programa.

Com essa mesma perspectiva, implanta-se em Natal/RN, o programa Tributo à Criança, que é definido como uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Natal de associar uma renda mínima à política educacional o qual nos ocuparemos a seguir²⁹.

²⁹No Governo de Luís Inácio Lula da Silva cria-se a lei n.º 10836, de 09/01/2004 que tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima

3.2. O projeto Tributo à Criança – um exemplo da relação escola, trabalho e renda mínima

O decreto para regulamentação das funções da comissão responsável pela implantação do Projeto Tributo à Criança foi publicado no Diário Oficial de nº 8.922, em 03/01/1997, regulamentado pela Portaria 001/97. A comissão para implantação do referido projeto foi formada por representantes de várias secretarias, quais sejam: Promoção Social, da Administração Geral e do Planejamento, das Finanças, da Educação, bem como do Conselho Municipal do Direito da Mulher e das Minorias e, finalmente, por professores reconhecidos pelo notório saber em educação.

O Decreto 5993, de 30/04/97 cria efetivamente o Programa Tributo à Criança, suas funções são regulamentadas pela portaria 007/97 e é definido como uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Natal de associar uma renda mínima à política educacional.

Seu objetivo principal é:

(...) Promover a admissão e na escola pública de crianças e jovens de 7 a 14 anos completos, em condições de carência material e de precária situação social e familiar (Art. 2º, Dec.5.993/97).

A Portaria 007/97 cita como objetivos do projeto:

13)Prevenir a marginalização da criança e do adolescente, criar mecanismo de proteção para impedir o crescimento do número de crianças abandonadas, proteger contra o trabalho infantil, ou seja, a opção de estar na rua;

vinculada à Saúde -Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.

14) Inserir socialmente famílias de baixa renda através da adesão a Programas de qualificação e de geração de renda;

15) Agregar ao sistema de ensino crianças, que por qualquer motivo, estão à margem do processo educacional formal, através de uma proposta pedagógica que atenda as especificidades da clientela.

A estrutura organizacional do Programa Tributo à Criança é composta por três órgãos: o primeiro é a Comissão Executiva que é composta por um membro e um suplente do Gabinete da Prefeita, da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria de Promoção Social, do Juizado da Infância e da Adolescência, do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres e das Minorias, do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, da Secretaria de Finanças e da Câmara Municipal. Os membros são indicados pelos respectivos órgãos e as reuniões acontecem ou por convocação da coordenadora ou de um terço de seus membros. Suas atribuições são: coordenar, supervisionar, deliberar sobre a implantação e a operacionalização, propiciar a articulação dos demais órgãos envolvidos com o programa, avaliar os procedimentos de execução e propor fiscalização, ajustamento e aperfeiçoamento do programa, elaborar cronograma para implantação gradual do programa e receber sugestões, críticas e denúncias.

A comissão local é o segundo órgão. É formado por um representante de cada entidade municipal existente no bairro, um outro da região administrativa e um de uma entidade comunitária designado pela comunidade; tem a função de avaliar as famílias inscritas e selecionadas, orientar as escolas sobre o procedimento legal quando houver falta de vagas para matrículas de novos alunos, acompanhar e denunciar irregularidades. Deve estar em cada região atendida pelos núcleos.

Por fim o terceiro órgão é a Secretaria Executiva que consiste na coordenação e direção do programa, presta assessoria técnica e administrativa na implantação, execução, acompanhamento e avaliação do programa. Atualmente a coordenação é realizada por uma assistente social. Segundo a documentação legal, o setor administrativo dessa secretaria deve ter um secretário, um estatístico, dois digitadores, dois estagiários de administração, um com licenciatura em pedagogia e outro em serviço social, um de comunicação, um desenhista e um de psicologia. Deve constar de uma equipe de docentes para treinar monitores, sensibilizar professores e funcionários da escola convencional.

A proposta pedagógica do projeto, a princípio, previa a chamada “Escola Piloto” na qual as crianças teriam um atendimento especializado que tinha como objetivo a integração das mesmas e a possibilidade de oferta de atividades de reforço escolar e atividades artísticas. Além disso, previa a re-inserção na rede convencional de educação municipal. Por falta de prescrição legal para a sua atuação como escola formal, houve um redimensionamento desse espaço que passou a ser chamado de núcleos.

Assim, os núcleos de atendimento à criança e ao adolescente foram criados em agosto de 1997 por Decretos – o de nº 6.044 criou o I Núcleo Educacional de Apoio à Criança e ao Adolescente de Mãe Luiza; o de nº 6.045 criou o II Núcleo Educacional de Apoio à Criança e ao Adolescente do bairro das Quintas e o de nº 6.046, III Núcleo Educacional de Apoio à Criança e ao Adolescente do bairro de Felipe Camarão³⁰.

Eles tinham como proposta um direcionamento de atividades ao ensino formal; assim passaram a ser espaços de complementação pedagógica e questões assistenciais.

30 Existem dois outros Núcleos, porém estes não são mantidos pelo Departamento de Atenção ao Educando/SME, tem funcionamento diferente dos outros três núcleos, não tem estrutura própria onde as crianças e adolescentes desenvolvam atividades complementares às da escola.

Quanto ao cadastramento, a princípio, deu-se de acordo com dados do estudo realizado pela UFRN e outras instituições que caracterizaram a população de crianças e adolescentes que desenvolvia qualquer atividade na rua. Além desse critério, elegiam-se aquelas que necessitavam de proteção especial, famílias com adolescentes que cumpram medidas sócio-educativas, famílias com dependentes idosos ou portadores de deficiência que os incapacitam de promoverem seu próprio sustento; famílias desnutridas; famílias com maior número de dependentes; famílias residentes em regiões administrativas identificadas como mais carentes do ponto de vista educacional, social e de infra-estrutura urbana.

Em 1999, houve uma mudança na forma de cadastramento e de seleção dos sujeitos. No que se denominou de “matrícula livre”, as escolas municipais, a Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social passam a encaminhar famílias carentes³¹.

Atualmente, o processo de inserção se dá através de encaminhamento da Vara da Infância e da Adolescência por questões judiciais – situação de risco social mais elevado, associado à questão sócio-econômica da família. Outra forma continua a ser o intercâmbio entre escolas e o projeto.

As escolas³², atualmente estão encarregadas de efetuar cadastros, obedecendo a normas da coordenação. São elas: Escola Municipal Ascendino de Almeida, Escola Municipal Ferreira Itajubá, Escola Municipal Almerinda Furtado, Escola Municipal Veríssimo Melo, Escola Municipal Djalma Maranhão, Escola Municipal Dalva de Oliveira, Escola Municipal Bernardo do Nascimento e Escola Municipal José Frazão.

31 Nesses cadastramentos, a mãe recebe o benefício sem que as crianças e/ou adolescentes participem das atividades dos núcleos de atendimento e nas escolas, paralelamente e em tempo integral. Essa medida altera as proposições da portaria 007/97

32 Apesar da Portaria nº 007/97 não prever a inclusão das escolas na estrutura do programa, a Lei nº 5275/01 registra a escola como sendo um espaço próprio para o desenvolvimento de atividades sócio-educativas.

Quanto ao financiamento do programa, de acordo com o decreto 5.993/97, ele seria financiado por dívidas de impostos de exercícios anteriores ao ano de 1997, assim como por recursos advindos de convênios a serem firmados por entidades de apoio à criança. Por meio do Decreto 6.014, de 07/1997 conseguiu-se dotação para manter o programa por esse citado ano. Para os anos posteriores a portaria 007/97 previa dotação orçamentária própria; além disso, o projeto contaria com os recursos federais destinados à Secretaria de Educação Municipal.

As metas do programa foram traçadas de acordo com o seguinte cronograma:

Tabela 1 – Demonstrativo das metas de desenvolvimento do programa.

ANO	NOVOS ATENDIMENTOS	ATENDIMENTOS ACUMULADOS
1997	1000	1000
1998	2000	3000
1999	2500	5500
2000	3500	9000

Fonte: Portaria 0007/97 da SME de Natal/RN.

Como se vê na tabela de Demonstrativo das metas de desenvolvimento do programa, a meta de atendimento crescia ano a ano. Para o ano de 2000 esperava-se o atendimento de 9000 crianças, porém essa meta não foi atingida. Conforme documento, foram excluídas 912 crianças com a implantação da Lei nº 5275/01³³.

A inserção da criança no Projeto poderá se dar através da comprovação de sua guarda por seus pais, assim como da comprovação de sua matrícula escolar³⁴. O segundo critério é o período de residência no município de Natal que deve ser de, no

33Em junho de 2001 houve uma mudança no programa, baseado no Programa Nacional de Renda Mínima Vinculado à Educação/Bolsa-escola (Lei nº 10.219, de 11/04/2001). Foi criado um Programa de Renda Mínima da Prefeitura que soma o Programa Bolsa-escola do Governo Federal ao Tributo à Criança.

34 Posteriormente, ocorre a ampliação do atendimento em relação à idade que passa a ser de 6 a 15 anos e é criado pela Lei nº 5.275, de 06/2001 e regulamentado pelo Decreto nº 6.803, de 08/2001.

mínimo, três anos; e o terceiro é a da renda *per capita* familiar máxima de ½ salário mínimo.

Com a implantação da Lei nº 5275/01, a condição para elegibilidade ao programa permanece semelhante à do Tributo: a renda *per capita* familiar, tenha por responsabilidade crianças com idade compreendida entre 6 e 15 anos, estejam matriculados no ensino fundamental, frequência mínima de 90% e sejam residentes do município pelo menos em dois anos (muda esse critério). A inscrição e renovação do cadastro deverão ser realizadas anualmente no período escolar.

A Portaria 007/97 em seu inciso 2º do Art. 6º concede o benefício à família durante seis meses e, mediante avaliação sócio-econômica, pode ser renovado por mais 12 meses.

Quanto ao valor da bolsa, essa portaria, no início de sua implementação, repassava um salário mínimo (R\$120,00), passando a variar, de acordo com a quantidade de beneficiários inseridos por família, como descreve a tabela a seguir.

Tabela 2 – Demonstrativo do valor das bolsas antes da lei nº 5275/01.

QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS POR FAMÍLIA	VALOR DA BOLSA (R\$)
01 a 02 filhos	50
03 filhos	75
Mais de 03 filhos	130

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Após a implementação da Lei nº 5275/01 e o Decreto 6803/01, os valores alteraram para:

Tabela 3 – Demonstrativo do valor da bolsa após a Lei nº 5275/01

QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS POR FAMÍLIA	VALOR DA BOLSA (R\$)
--	----------------------

01 filho	50
02 filhos	75
03 filhos	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Como pode ser visto na comparação das tabelas 2 e 3, Demonstrativo do valor das bolsas antes da Lei nº 5275/01 e Demonstrativo do valor da bolsa após a lei nº 5275/01, respectivamente, houve uma redução dos valores para as famílias com número maior de filhos.

Quanto aos deveres dos beneficiários, a exigência básica do Programa consiste na frequência obrigatória de 90% na escola e no núcleo de atendimento, se a criança fizer parte deste último. Solicita-se também que um dos membros da família participe de algum programa de geração de emprego e renda e que a família participe de reuniões e chamados individuais realizados pela equipe técnica.

A seguir expomos uma síntese dos percentuais das condições familiares dos beneficiários.

Tabela 4 – Demonstrativo das Condições Familiares dos beneficiários

SITUAÇÕES DESCRITAS – 2001(%)	
Sem condições especiais	32,1
Pessoas com doenças crônicas	25
Criança desnutrida	21,4
Sob medida sócio-educativa	7,1
Portador de deficiência	7,1
Proteção especial	7,1
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

A tabela de Demonstrativo das condições familiares dos beneficiários revela que um terço da população é classificada como “sem condições especiais”, quer dizer, que as mesmas não se classificam nas outras categorias, quais sejam: Pessoas com doenças crônicas, Criança desnutrida, Sob medida sócio-educativa, Portador de deficiência e Proteção especial. Praticamente a metade da população atendida é composta de crianças que estão ou na condição de doentes crônicos ou desnutridos.

A seleção para o ingresso segue a lógica da exclusão, só é eleito quem não faz parte de outro programa. Muitas vezes o critério não é o mesmo para todos, tornando-se mais um exemplo de clientelismo do que de instrumento de equidade.

Algumas das características da população beneficiária desse programa são:

Tabela 5 – Demonstrativo do sexo dos requerentes da inserção da criança no programa.

REQUERENTES	%
feminino	92
masculino	8
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

A tabela de Demonstrativo do sexo dos requerentes da inserção da criança no programa corrobora os dados coletados em literatura e nas nossas observações, pois verificamos a grande predominância feminina e a maioria é a mãe da criança ou adolescente. Muitas vezes, conversamos informalmente com essas mães que mostram na face uma idade que não têm, nos revelam sofrimentos vividos e reverenciam o programa pela oportunidade de comprar alimentação, roupa e material escolar.

Tabela 6 – Demonstrativo do Estado civil dos requerentes do programa

QUANTO AO ESTADO CIVIL	%
solteiras	48
casadas	16
outros	36
Total	100

Fonte: Coordenação do tributo à Criança. Natal/2003.

A tabela de Demonstrativo do estado civil dos requerentes do programa corrobora os estudos que tratam da temática da família, esses dados mostram uma tendência de desintegração da família nuclear burguesa.

Tabela 7 – Demonstrativo da naturalidade dos requerentes atendidos pelo programa

QUANTO À PROCEDÊNCIA	%
Natal	64
Interior do RN	20
Cidades fora do RN	8
Sem registro	8
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Tabela 8 – Demonstrativo do bairro onde moram os requerentes

BAIRRO ONDE MORAM	%
Zona oeste	60
Zona leste	20
Zona norte	16
Zona sul	4
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

As tabelas de Demonstrativo da naturalidade dos requerentes atendidos pelo programa e de demonstrativo do bairro onde moram os requerentes mostram que mais

da metade dos requerentes (64%) nasceram na cidade de Natal sendo que a maioria destes residem na zona oeste da cidade. Uma possível explicação para essa realidade pode se dá pela caracterização da zona oeste como área mais pobre da cidade.

Tabela 9 – Demonstrativo da escolaridade dos requerentes do tributo

ESCOLARIDADE	%
analfabeto funcional	36
analfabeto	28
1º grau	28
2º graus	8
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

A tabela de Demonstrativo da escolaridade dos requerentes do tributo mostra a baixa escolaridade dos mesmos, contabilizando 64% quando somados os analfabetos e os analfabetos funcionais - uma realidade muito triste do nosso país, o qual detém índices altíssimos de analfabetismo.

Tabela 10 – Demonstrativo da participação nos cursos de requalificação

PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE REQUALIFICAÇÃO	%
participam	22
não participam	88

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Uma das prerrogativas da inserção no Programa é que pelo menos um dos componentes da família da criança participe de um programa de requalificação. Os dados, da tabela de Demonstrativo da participação nos cursos de requalificação, entando, mostram que isso não ocorre, em sua grande maioria.

Podemos deduzir que esse requerente, além do grau de escolaridade baixo, quando somado à falta de qualificação, resultam na ocupação em trabalhos que não requerem muita capacitação, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 11 – Demonstrativo da profissão dos requerentes do programa

PROFISSÃO	%
Sem registro de Informações	24
Do lar	24
Não têm profissão	12
Merendeira	8
Biscateiro	8
Costureira	8
Camareira	4
Doméstica	4
Engomadeira	4
garçonete	4
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Como podemos ver na tabela de Demonstrativo da profissão dos requerentes do programa, a grande maioria não tem profissão definida. Um quarto da população dos requerentes classifica sua função como “do lar”.

Tabela 12 – Demonstrativo da renda dos requerentes do programa

RENDA DA FAMÍLIA	%
não têm renda	48
têm como renda menos de R\$ 50,00	8
entre R\$ 60,00 e R\$ 100,00	36
entre R\$ 110,00 e R\$ 150,00	16
entre R\$ 150,00 e 200,00	16
mais de R\$ 200,00	4
Total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Os dados da tabela de Demonstrativo da renda dos requerentes do programa corroboram os da tabela anterior, ou seja, se não trabalham ou se trabalham em profissões marginais, a renda é baixa.

Tabela 13 – Demonstrativo da quantidade de filhos dos requerentes do programa

QUANTIDADE DE FILHOS	%
01 filhos	3,6
02 filhos	16,8
03 filhos	18,0
04 filhos	19,2
05 filhos	18,0
06 filhos	7,2
07 filhos	16,8
total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

Tabela 14 – Demonstrativo do índice de aprovação/reprovação dos beneficiários atendidos pelo programa nas escolas nos cursos de requalificação.

APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO	%
Aprovados	58
Reprovados	33
Não localizados	9
total	100

Fonte: Coordenação do Tributo à Criança. Natal/2003.

A tabela de Demonstrativo do índice de aprovação/reprovação dos beneficiários atendidos pelo programa nas escolas nos cursos de requalificação mostra que mais da metade dos requerentes que freqüentam os curso de qualificação são aprovados.

Todos esses dados, somados às nossas observações e entrevistas, mostram-nos um quadro muito degradante: um programa caracterizado pelo alto grau de assistencialismo, descontinuidade, desarmonia com outros parceiros, altamente semelhante a uma escola formal; porém, mostra, principalmente, uma necessidade de promover políticas sociais redistributivas.

Tendo explicitado essa caracterização dos requerentes de matrícula das crianças no Tributo à Criança, passemos para análise da concepção que essas crianças têm sobre a escola que obrigatoriamente freqüentam quando estão matriculados na mesma, bem como a concepção das que não têm essa obrigação, determinada por programas.

4. Percurso da pesquisa

Uma das dificuldades encontradas na abordagem da temática desse estudo foi o fato da mesma abranger vários aspectos que, para não serem reduzidos a uma mera menção de cada um deles, fazia-se necessário que fossem estudados mais detalhadamente.

Conforme já apontado anteriormente, temos por objetivo investigar como as crianças pobres concebem a escola e como esta instituição influencia na construção da concepção de “menino de verdade”, a partir de sua própria realidade e dos sonhos e fantasias que criam.

Para tanto, o estudo desenvolveu-se em dois espaços, sendo privilegiado um dos programas governamentais de renda mínima que tem estreita vinculação³⁵ com a instituição Escola – o Tributo à Criança – e, o outro, uma instituição escolar, uma unidade do ensino fundamental, no âmbito do município de Natal.

Fizemos um levantamento bibliográfico sobre os aspectos que se inter-relacionam com a temática da escola e da condição sócio-econômica de crianças, tais como a repercussão que a escola causou na sociedade desde a sua criação, as influências que a mesma sofreu decorrentes e/ou em sintonia com as diversas concepções sócio-políticas que foram se constituindo historicamente, o reflexo desses aspectos, especificamente, para uma parcela da população, dentre outros aspectos.

Tivemos o cuidado de contextualizar essa escola no sistema capitalista e a influência do ideário neoliberal que acabam por incentivar a propagação de programas focais ao invés de políticas públicas. Em seguida, realizamos um estudo exploratório que envolveu a coleta de dados.

No primeiro passo cuidamos para não cair na simplificação de considerar uma relação direta de causa-efeito dos fatores citados ou aceitar o discurso que naturaliza a exclusão social, a defasagem escolar, o trabalho precoce e esses programas citados como normais ou, ainda, sujeitar-se à visão de mundo permeada de senso-comum sobre as “deficiências” dessa população em foco. Estudos sobre essa população apontam para a necessidade de permitir que os envolvidos falem sobre suas condições, como produzem e internalizam a cultura, considerando sua autonomia como ser único - com sua constituição singular, sua história e, ao mesmo tempo, considerando seu grau de dependência com o outro, com o ambiente, como representante de sua espécie.

Realizamos duas entrevistas semi-estruturadas – uma, de dados gerais e, outra, da concepção de escola, utilizando, nesta última, como desencadeador do discurso, a estória de Pinóquio, de Carlo Collodi, entendendo que a mesma possibilitaria à criança expor seu ponto de vista e suas experiências sobre e na escola. Essa estória é permeada de valores de que a instituição escolar é o lugar no qual ocorre a transformação das crianças em “meninos de verdade”.

Com essas entrevistas, registramos discursos que evidenciam a mesma concepção do conto, expostos, mais detalhadamente, quando da análise dos dados.

Realizamos observações diretas e conversas informais com a equipe técnico-pedagógica, registradas no diário de campo.

Ao longo da pesquisa observamos que os discursos das crianças eram extremamente curtos, limitados mesmo. Isso gerou a necessidade de procurar novas estratégias para desencadeá-los. Assim, utilizamos o recurso do desenho a ser feito em grupo como facilitador da produção do discurso.

³⁵ Como já explicitado, esse programa exige a frequência na escola para a criança receber a bolsa.

Conforme apontado anteriormente, participaram desta pesquisa dois grupos de crianças: o primeiro, compostos por crianças que freqüentam o programa municipal Tributo à Criança³⁶ e, o segundo, que freqüentam uma escola pública, municipal, de ensino fundamental. Quanto ao primeiro grupo, observamos que essas crianças são procedentes de vários bairros e não somente do bairro das Quintas, onde o Núcleo se localiza. O segundo grupo é composto por crianças oriundas do bairro Guarapes, onde se localiza a escola citada, considerado o bairro mais pobre do município³⁷.

36 Outros dois Núcleos foram visitados, o Oeste e o de Mãe Luiza, não podendo ser incluídos pela falta de local adequado para entrevistas e pelo difícil acesso, respectivamente.

37 Uma avaliação feita pela Tribuna Do Norte, baseada no estudo da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo (Semurb) sobre todos os bairros da cidade mensurou que dos 36 bairros de Natal, o pior bairro para viver é o Guarapes, na zona oeste. O trabalho foi divulgado durante o Seminário Estatuto e Gestão Democrática da Cidade, promovido pela Prefeitura, no auditório do CEFET, no início de dezembro. A pesquisa da Semurb foi feita em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae/RN). O estudo levou quase um ano para ser feito e envolveu o trabalho de 14 pessoas.

Os bairros foram analisados a partir do nível de qualidade dos serviços essenciais disponíveis para os moradores: transporte público; abastecimento de água; esgotamento sanitário; número de unidades de saúde; de escolas e até de organizações comunitárias. Este último pode medir o grau de mobilização dos moradores na defesa do bairro em questão.

Diz a matéria do referido jornal desta cidade:

"O Guarapes, na zona oeste de Natal, registra uma das menores rendas médias mensais entre os 36 bairros da cidade. A população residente, formada por 14.799 pessoas, conta com apenas poucas unidades de saúde e escolas. A maioria das residências possui algum tipo de sistema de abastecimento de água e esgotamento sanitário, só que a proporção de gente que não dispõe destes serviços é maior que em outros bairros. O transporte público é um dos mais precários.

Um bairro que nasceu a partir de uma série de sítios e granjas poderia ser mais sossegado. Só que sofre com sérios problemas de segurança. As pequenas ruas com casas modestas, algumas melhor conservadas que outras, não são pavimentadas. A maioria é de paralelepípedos ou terra batida mesmo (www.tribunadonorte.com.br, acessado em setembro de 2004)

O estudo feito pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo (Semurb) fez uma espécie de raio-x do bairro. Retrata a Guarapes carente onde os moradores sentem a falta de qualidade de vida.

De acordo com o levantamento, a renda média mensal dos moradores do bairro é de 1,63 salário mínimo. Chega a ser mais baixa que a média de moradores da zona norte da cidade, a menor renda entre as regiões administrativas de Natal, que é de 2,92 salários mínimos.

Do total dos chefes de família entrevistados nas 1.945 residências de Guarapes, 1.099 tem até três anos de estudo; 834, entre 4 a 14 anos; e apenas sete passaram mais de 15 anos de suas vidas estudando. Segundo o coordenador do estudo da Semurb, o economista e chefe do setor de Informação e Pesquisa da Semurb, Carlos Eduardo da Hora, este é um dos fatores que prejudicam o desenvolvimento do bairro. Quanto menor a renda média e o tempo de estudo entre os moradores, pior a infra-estrutura.

O saneamento básico do bairro é regular. Do total das residências, 86,99% contam com a rede geral de abastecimento de água; 5,55% recebem água de poço ou nascente; e 7,4% não tem água canalizada. A média é ruim em relação aos números de toda a zona oeste, que são de 96,70%, 0,63% e 1,48%, respectivamente.

A parte de esgotamento sanitário segue a mesma tendência. Mais de 89% das casas do bairro possuem algum tipo de sistema, sendo a própria rede geral, fossa ou vala. Já 10,48% não tem. Em toda a zona oeste, estas médias são de 98,31% e 1,68%.

O processo de investigação demandou do pesquisador uma mobilização considerável, principalmente em termos de tempo necessários para sua efetivação. Foi, igualmente, permeado por momentos de angústia, decorrentes das próprias condições da pesquisa e da população investigada e do posicionamento nosso frente a elas. Essa angústia aumentou na medida em que notamos os poucos registros do histórico desse programa. O acesso a um estudo realizado em 2003, que traz dados da estrutura física e humana do programa de 1997 a 2001, fez com que algumas dificuldades fossem parcialmente sanadas.

Assumimos que a descrição do pesquisador reflete a realidade por ele percebida e se reporta à fala dos informantes considerando seu contexto sócio-histórico. Na crença de que o conhecimento resulta da relação entre sujeito que investiga, os sujeitos investigados e os aspectos da realidade desses sujeitos, procuramos produzir esta investigação, cujos passos descrevemos a seguir.

1.1. Os sujeitos

Os sujeitos do estudo, como já citado, foram mobilizados em dois lugares: o primeiro foi no Núcleo oeste do Tributo à Criança, por ser um programa o qual vincula a necessidade da permanência da criança pobre na escola em troca de uma bolsa e; o segundo, em uma escola municipal, no Bairro do Guarapes, na zona oeste da cidade de Natal, escolhido por ser o bairro mais pobre deste município.

Em Guarapes, existe uma unidade de saúde pública para atender todos os habitantes. Possui quatro escolas públicas. Sobre isso, Carlos Eduardo da Hora explica que os bairros mais carentes e populosos de Natal têm pouca estrutura em saúde e educação. 'Isso é péssimo, pois a necessidade é maior'. No quesito transporte, os moradores de Guarapes também perdem. O bairro é atendido por apenas três linhas de ônibus. Todas elas fazem o total de oito veículos. A média é infinitamente menor que em outros bairros. O bairro tem quatro organizações comunitárias. Nesse caso, o número é considerado razoável pelo coordenador do estudo. O economista explica que pelo número de organizações comunitárias, abrangendo associações, conselhos comunitários, clubes de mães e grupos de idosos, ajuda saber se os

Para fins deste estudo, foi considerada a faixa etária de 8 a 12 anos, período que, oficialmente, engloba estudantes do ensino fundamental e, ainda, a idade limite (12 anos) estabelecida pelo ECA para a definição de infância.

16) Procedimento e materiais

1.2.1. O instrumento

Dentre as várias possibilidades de técnicas de coleta de dados na pesquisa qualitativa³⁸ optamos pela entrevista³⁹ semi-estruturada, composta de três partes: na primeira, os sujeitos foram abordados individualmente acerca de aspectos gerais tais quais: nome, sexo, idade, dados da família, dados sobre escolarização; na segunda parte, também individual, abordamos os aspectos específicos da concepção que os sujeitos tinham de escola, desenvolvida a partir da história de Pinóquio, considerando-se, principalmente, os seguintes aspectos: como seria a escola do personagem e o que ela proporcionaria a ele (apêndices I e II, respectivamente); e a terceira, grupal, teve a finalidade de coletar maior número de informações já que notamos que as duas outras partes não geraram dados suficientes, considerando-se nossos objetivos.

Entrevistamos cerca de 12 pessoas em cada um dos dois espaços de pesquisa⁴⁰, desses escolhemos⁴¹ seis de cada; fizemos a leitura dessas entrevistas para nos

moradores procuram estar politicamente organizados para o bem da comunidade. 'O número de entidades em Guarapes é o mesmo que em alguns bairros mais ricos'".

38 A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2000), é entendida como aquela capaz “de incorporar a questão do significado ‘(neste caso de Escola)’ e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

39 A entrevista qualitativa é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (Farr, 1982), o objetivo principal é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2002, p. 65).

⁴⁰ **A abordagem da criança na comunidade na qual vivem - no espaço do Programa, para o primeiro grupo e da escola**, para o segundo - através do instrumento de investigação acima especificado,

familiarizarmos com o conteúdo; em seguida constituímos o *corpus* propriamente dito de acordo com as normas de validades como cita Minayo, 2000 (exaustividade – contemplação de todos os aspectos levantados no roteiro, representatividade – representação do universo pretendido), homogeneidade, obediência a critérios precisos de escolha em termos de temas, técnicas e interlocutores e pertinência – adequação dos documentos analisados ao objetivo do trabalho).

Na constituição do *corpus*, além dos cuidados citados também cuidamos da apresentação do entrevistador e menção da instituição da qual este faz parte, informação sobre os objetivos e a relevância da pesquisa, garantia do anonimato e do sigilo e apresentação dos procedimentos a serem desenvolvidos.

Na seqüência, exploramos o material através de leitura das entrevistas e transcrição dos discursos produzidos na reunião grupal. Privilegiamos a perspectiva de “Análise do conteúdo” aliada à perspectiva sócio-histórica. Nesse sentido, escolhemos as categorias, fizemos um mapeamento das palavras recorrentes nos discursos e nos propomos a identificar as concepções de escola que as crianças entrevistadas têm.

Uma breve apresentação sobre essas duas perspectivas será exposta a seguir.

17)-Perspectiva de análise

Como dissemos, a análise dos dados aqui proposta recorre a duas orientações teórico-metodológicas: a análise de conteúdos (explicitada a seguir) e a perspectiva sócio-histórica de investigação. Procuramos analisar os dados dessa pesquisa através de

teve o intento de possibilitar um ambiente no qual os sujeitos convivem cotidianamente e que, portanto, lhes é familiar, o que facilita a interação entre eles e o pesquisador.

⁴¹ As crianças foram selecionadas pelos professores e coordenadores das instituições e alguns, apesar de terem participado da primeira e segunda entrevistas, não fizeram parte do *corpus* porque estavam evadidos ou tinham sido expulsos por indisciplina; assim, faltaram no dia da atividade em grupo.

um processo sistemático de busca e de organização, objetivando obter melhor compreensão dos materiais coletados e torná-los mais acessíveis ao maior número de pessoas.

Privilegiamos a análise de conteúdos (AC) na perspectiva de aprofundamento das questões, como suporte na categorização da fala das crianças, como auxílio de análises dos discursos, permeada pela interpretação sócio-histórica.

Bardin (1979) define a AC como um “conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (p.43).

A AC, apesar de tradicionalmente requerer o envolvimento de um número significativo de sujeitos⁴², sofre ou se propôs a uma mudança de paradigma no sentido que ela serve para investigar tudo que é dito ou escrito, podendo ser descrito através de análises de unidades do registro do texto, os dados simbólicos relativos à problemática.

Como diz Minayo (2000):

“Os adeptos das técnicas qualitativas aprofundam sua argumentação dentro da seguinte linha: (a) colocam em cheque a minúcia da análise de frequência como critério de objetividade e cientificidade; (b) tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da

42 O próprio histórico da AC explica essa necessidade de quantificação e objetividade já que seu surgimento deu-se no início do século XX, no contexto das grandes guerras, com o propósito de “desmascarar as ideologias opostas ao sistema americano” (através de análises de editoriais de jornais ligados ao nazismo e comunismo), sofrendo uma influência do positivismo. Após as guerras houve um período de impasse e já se discutiam as possibilidades de métodos qualitativos, gerando uma divisão de grupos – o que defendia a abordagem quantitativa e o que defendia a qualitativa. Essa discussão continua até os dias de hoje.

Em meados do século citado a AC ressurgiu em debates abertos e diversificados (outras ciências a utilizavam) e após o surgimento do computador, ampliaram-se as possibilidades de medição. Essa ampliação, no entanto, passou a exigir maior rigor na coleta e preparação de dados. Atualmente, nota-se uma tendência de compreensão semântica com a contribuição da lingüística contribuindo no estabelecimento das categorias e subcategorias (Bardin, 1979).

mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda” (Op.203, grifo nosso).

Assim, a AC, neste estudo, foi privilegiada não apenas pela análise categorial, mas também, pela análise da enunciação (D’Unrug,1974), da expressão e da avaliação, já que elas utilizam indicadores de ordem formal visando às inferências de ordem social ou psicológica...” (Maingueneau & Charadeau, 2004, p.42-43). O nosso compromisso é, em suma, de ir além do senso comum, do subjetivismo e da falta de crítica na interpretação dos dados da pesquisa.

Do ponto de vista operacional, relacionamos as estruturas semânticas com estruturas sociológicas, articulando o discurso com os fatores que a determinam, quais sejam: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção desta.

Retomando a autora acima citada, observamos que sua reflexão sistematiza a análise de conteúdos a partir de técnicas, quais sejam: 1) análise de expressão; 2) análise das relações - preocupação com as relações que os vários elementos mantêm entre si, dentro do texto; 3) análise de Avaliação representacional – a linguagem representa e reflete quem a utiliza; 4) análise da Enunciação - a produção do discurso nas entrevistas é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. E consideram-se as condições de produção do discurso e o continente do discurso e suas modalidades; 5) análise temática – descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (Minayo, 2000).

Enfatizaremos as duas últimas técnicas acima citadas na interpretação dos nossos dados.

A abordagem *sócio-histórica* concebe que o modo como as crianças acessam a realidade é determinado sócio-culturalmente. Assim, os discursos por elas produzidos,

explícita ou implicitamente, revelam valores, crenças, formas de se conceber o cotidiano que permitem-nos o acesso a dados dessa realidade, neste caso, à realidade escolar.

Vygotsky (1984) considera que a linguagem tem como função precípua possibilitar a comunicação, o intercâmbio social; ela é mediadora nas inter-relações do sujeito com o outro.

Assim, os fenômenos psicológicos são mediados e não imediatos, são constituídos nas e pelas relações sociais, porém não simplesmente produtos delas. Nesta perspectiva, o sujeito não apenas expressa o social e nem coloca informações para dentro de si em situações artificiais, mas é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que ele se constitui.

É o conceito de *Mediação Simbólica* que esclarece essa função da linguagem. Para o autor, os signos são instrumentos psicológicos capazes de transformar os processos psicológicos. A linguagem, além de ser prática social que categoriza a sociedade, é também uma mediadora da função planejadora e orientadora do pensamento, através do discurso interior.

Por meio dessa mediação o sujeito se constituiu, mas essa constituição acontece no confronto Eu-Outro das relações sociais, considerando que viver a realidade social não é nem um evento circunstancial e nem um episódio aleatório, mas é o modo de ser do sujeito nas relações sociais.

Os modos de determinação social e histórica conformam a constituição do sujeito e da subjetividade, os quais se transformam juntamente com as transformações

sociais, mas sem desaparecerem nesse processo fundamentalmente interpsicológico e da ordem da intersubjetividade⁴³.

Desta maneira, para a compreensão do fenômeno psicológico, não se deve apenas interrogar as relações sociais, mas relações sociais que ocorrem entre sujeitos, levando em consideração os aspectos biológicos, semióticos, afetivos, éticos e histórico-sociais.

Urge, ainda, expor sobre a responsabilidade que a posição de pesquisador em busca da verdade e de transformação remeteu-nos – considerar a pesquisa como um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, no campo teórico e metodológico.

43 Utilizamos o referencial de Smolka (1998) para definir intersubjetividade como passagem do nível de intersubjetivo para o intra-subjetivo, sendo seus pontos identificados na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e, isto, condição para a internalização de conceitos.

5. Análise do corpus

Objetivamos, neste capítulo, fazer a ligação entre os temas expostos anteriormente e os discursos das crianças, de acordo com a perspectiva da análise de seu conteúdo e com a visão sócio-histórica.

Assim, para atender o principal objetivo deste estudo - investigar como crianças que vivenciaram a situação de trabalho e que freqüentam um programa de renda mínima e as que não freqüentam, concebem a escola e como esta influencia na construção da sua concepção de “menino de verdade”, a partir de sua própria realidade e dos sonhos e fantasias que criam e refletir sobre o que legitima esse discurso – recorreremos a recortes dos discursos de 12 sujeitos⁴⁴ (seis em cada espaço – Núcleo Quintas do Tributo à Criança e numa escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Natal/RN) entrevistados em três fases distintas – entrevista específica e entrevista baseada no conto de Pinóquio (as duas individuais) e entrevistas grupais.

Os grupos se caracterizam, de uma forma geral, de acordo com a descrição abaixo:

O primeiro grupo foi abordado no núcleo das Quintas do Programa Tributo à Criança e foi composto por:

- D. tem oito anos, sexo masculino, cursa o primeiro ano, I ciclo do Ensino Fundamental, mora com o pai e três irmãos, trabalha⁴⁵ vendendo maracujá na feira, freqüenta o projeto há dois anos;

44 Outras crianças foram entrevistadas, mas selecionamos as 12 aqui relacionadas.

45 Esse sujeito não poderia estar trabalhando por freqüentar um programa de renda mínima.

- JP. tem oito anos, sexo masculino, cursa o 2º ano, I ciclo do Ensino Fundamental, mora com o pai, a mãe e cinco irmãos e já trabalhou catando siri no mangue, ajudando o pai, frequenta o programa há um ano e meio;

- P. tem 12 anos, sexo feminino, cursa o 2º ano, I ciclo do Ensino Fundamental, mora com a mãe e um irmão, não trabalha e frequenta o tributo há cinco anos;

- R. tem 12 anos, sexo masculino, cursa o 2º ano, I ciclo do Ensino Fundamental, mora com a mãe, dois irmãos e dois sobrinhos, não trabalha e diz que frequenta o projeto "desde pequeno"(sic);

- E. tem oito anos, sexo masculino, cursa o 2º ano, I ciclo do Ensino Fundamental, mora com o pai a mãe e quatro irmãos, trabalha levando almoço para trabalhadores de um lavajato; frequenta o programa há dois anos;

- K. tem 12 anos, sexo masculino, mora com a mãe e quatro irmãos, cursa o 4º ano, II ciclo, do Ensino Fundamental, não trabalha, frequenta o programa há três anos;

O segundo grupo foi formado em uma escola municipal do Ensino Fundamental de Natal/RN e se compôs de:

- S. tem 12 anos, sexo masculino, mora com a mãe o pai e 4 irmãos, não trabalha;

- A. tem 11 anos, sexo feminino, cursa o 3º ano, ciclo II, do Ensino Fundamental, mora com a mãe e dois irmãos, não trabalha;

- M. tem 10 anos, sexo masculino, cursa o 3º ano, ciclo II, do Ensino Fundamental, mora com a mãe, o pai e um irmão, cata alumínio na rua;

- LF. tem 12 anos, sexo feminino, cursa o 4º ano, II ciclo do Ensino Fundamental, mora com o tio, a tia, irmã e dois primos, trabalha cuidando de uma criança;
- LO. tem oito anos, sexo masculino, cursa o 3º ano, II ciclo do Ensino Fundamental, mora com a mãe, o pai e três irmãos, ajuda nas tarefas domésticas;
- JD. tem 10 anos, sexo masculino, cursa o 4º ano, II ciclo do Ensino Fundamental, mora com a mãe, o padrasto e um irmão, cata lixo.

Em relação à família, nos dois grupos, a quase totalidade das crianças: não sabe de onde seus pais são originários; não sabe da idade desses pais; relata que há uma diferença de escolaridade entre seus pais e mães, sendo a mãe com maior grau de escolaridade; relata que seus pais trabalham, sendo as profissões citadas no primeiro grupo: pedreiro, gari, sorveteiro, feirante (pais) e engomadeira e faxineira (mães); e, no segundo grupo: vigilante, pastorador de carro, carroceiro e pedreiro (pais) e faxineira e cozinheira (mães). Casos de desemprego e uso apenas da bolsa do programa são relatados; alguns relatam que seus pais não são casados formalmente; às vezes, são frutos de outras relações conjugais; vivem em famílias numerosas; têm irmãos na escola.

Esses dados mostram que, concordando com a literatura (Alves- Mazzotti, 1991; Menezes e Brasil, 1995; Rizzini e Rizzini, 1991), essa população tem na estrutura familiar uma grande incidência de pais analfabetos, desempregados ou empregados em serviços que não requerem grandes habilidades intelectuais, não têm vínculo empregatício e com remunerações baixas o que, ao nosso ver, torna difícil as mudanças nas condições de vida.

Quanto à estruturação da família, verificamos uma formação numerosa e diferente do modelo de família nuclear burguesa, ou seja, sofrem conflitos como separação, novos casamentos, nascimento de muitos irmãos, frutos das novas uniões.

Segundo Kaloustian, esses vínculos sofrem determinação dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos. No econômico - ênfase na relação “pobreza/família” irregular - colocando a condição da pobreza como determinante das mazelas que levam às dificuldades na manutenção dos vínculos familiares; no político - resistência que têm de empreender contra o autoritarismo e a perversidade do sistema; e, no ideológico - desrespeito às diferenças étnico-culturais individuais, “responsável pelos preconceitos que produzem a evasão escolar, a displicência e o descaso no atendimento médico e a truculência policial em relação a essas classes” (2002, p.44).

No campo da família, Passeti (1999) constrói uma relação com o aspecto educacional. Assim:

Os futuros cidadãos, quem sabe os futuros novíssimos miseráveis, vêm das famílias desestruturadas com acesso democrático à educação. Mas isso não contém a evasão escolar e não funciona como amortecedor à violência contra as crianças nessa família considerada desestruturada; não pacifica as relações nem tampouco cria condições para a emergência do futuro cidadão, como espera o ECA e as associações que procuraram influir na sua elaboração (p.31).

Em relação à saúde e comportamento, nos dois grupos, a quase totalidade dos sujeitos: fala que teve doenças pouco graves como gripe, sendo um único caso relatado de câncer e um de tuberculose; alimenta-se três vezes ao dia, alimentação em que constam feijão, arroz, macarrão, carne, cuscuz, pão e café (gêneros mais citados); sabe o que são drogas e citam cocaína, guerra, maconha (também chamado de matinho), crack

(também chamado de pedra), loló (mistura de éter com perfume); brinca, sendo as brincadeiras mais citadas: tica, esconde-esconde, polícia-ladrão, bola, carro, elástico, corda, boneca, queimada.

Além da atividade do brincar, o estudar foi citado como atividade que dizem mais gostar no âmbito escolar. Esse dado é esperado, já que é função fim dessa instituição. Porém, analisando as respostas que procuravam identificar se a criança sabia ler e escrever, notamos alguns casos de não aquisição dessas competências, mesmo em séries mais avançadas. Esse dado demonstra o não alcance, por parte da instituição escolar, de seus objetivos.

Como diz Freitas, “a alfabetização é o primeiro objetivo da educação formal, tanto no sentido cronológico (primeira série do primeiro grau⁴⁶) quanto como marco de saída da ignorância*⁴⁷” (1998, p.17) e (...) “as experiências escolares são fundamentais para a criança, influenciando não só seu futuro desempenho escolar, como também a forma de seu relacionamento com toda a sociedade” (p.18).

Assim, notamos a persistência do problema da baixa produtividade do ensino brasileiro, mesmo numa época em que leis democratizam o acesso à escola e programas governamentais utilizam esta instituição como instrumento de inserção/reinserção e permanência das crianças nela, ou seja, a democratização da escola não significou democratização do ensino.

O fracasso escolar nas crianças pobres já foi analisado sob várias óticas e, nesse processo, vários culpados já foram apontados.

Para Carraher et alli (1982) o fracasso escolar é causado pela escola, pois em suas pesquisas, as crianças obtinham melhor êxito na resolução de problemas matemáticos em situações informais do que nas operações aritméticas isoladas. As

⁴⁶ Na nova classificação, primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

respostas verbais também eram mais corretas que as escritas. Para eles, esse fracasso deve-se à incapacidade de avaliar o potencial real da criança; ao desconhecimento do processo cognitivo desta e à falta do estabelecimento de uma relação entre o conhecimento formal e o prático.

Algumas teorias creditavam à criança esses fracassos. Carraher e Schliemann (1983) constataram em seus estudos que se faz necessária uma análise cognitiva detalhada dos currículos para melhor compreensão da aprendizagem escolar e constataram que as crianças dos dois tipos de escolas - públicas e particulares - encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo no primeiro ano de instrução da matemática.

Outro aspecto abordado em nosso estudo foi sobre o que a criança menos gostava na escola, sendo o termo mais citado a “bagunça”.

Essa resposta nos remete aos trabalhos de Foucault (1984) sobre o poder disciplinar característico de instituições, nesse caso, na escola. Esse autor analisa os mecanismos de controle na prática do cotidiano e considera como rotinas de bom funcionamento nas instituições os processos disciplinares que se tornaram fórmulas gerais de dominação, através do controle minucioso do corpo. O domínio do tempo, do espaço e do olhar, bem como o exercício e as sanções visam produzir corpos dóceis e submissos.

Em nossas observações, apesar da bagunça ser citada como o que menos gostam, é comum o envio de crianças à secretaria, coordenação ou direção por comportamento que foge à harmonia esperada na instituição. No recreio também são comuns comportamentos assim classificados.

⁴⁷ * “condição de quem não é instruído” (Ferreira, s.d.: 745).

Quanto ao trabalho, mais da metade das crianças, nos dois grupos, declararam trabalhar ou já ter trabalhado, em alguma atividade. Pudemos supor que apesar dos estudos indicarem que, ideologicamente, a casa e a escola tenham sido pensadas para o desenvolvimento de uma infância ideal⁴⁸, a realidade mostra-se diferente. A fase infantil, para muita gente, significa época de trabalhar, isto é, trocam as possibilidades de vivenciar o lúdico, as experiências escolares e os momentos em família pela rua e/ou pelo trabalho. A criança é obrigada a abrir mão de situações como estudar e brincar que, segundo a Psicologia e outras áreas de estudos, são atividades que compõem uma etapa importante para seu desenvolvimento.

Na questão que abordava o tema violência no cotidiano das crianças⁴⁹ observaram-se respostas diferentes nos dois grupos. No primeiro grupo, o tema foi recorrente, sendo mais predominante sua presença em situações de roubo.

Com relação à questão dos roubos no cotidiano dessas crianças, sem querer simplificar, podemos apontar como um dos fatores o empobrecimento econômico e social que aumentou o contingente de marginais, fazendo os assaltos, agressões, seqüestros, tráfico de drogas etc. cada vez mais presentes - como uma cronificação de uma doença no corpo social.

Tendo analisado os aspectos identificados na primeira parte dos procedimentos, passamos para a segunda parte, utilizando a entrevista, partindo do Conto Pinóquio. Relembramos que usamos essa estória como estratégia para facilitar a produção do discurso pela criança. Essa história é permeada de valores, dentre os quais destacamos o de que a instituição escolar é o lugar no qual ocorre a transformação das crianças em meninos de verdade.

Com relação ao que o boneco passou a ter ao se transformar em menino de verdade, observamos nas respostas:

⁴⁸ A infância dos moldes burgueses.

⁴⁹ No trabalho em grupo observa-se uma agressividade gratuita entre seus componentes.

No primeiro grupo, dos 16 termos mencionados pelas crianças, 11 estão relacionados a coisas concretas, tais como: comida (seis), roupas(quatro), brinquedos (quatro) e casa (um). Há, no entanto, menção a cinco termos de natureza abstrata. São eles: amizade, felicidade, alegria, saúde e vida. E no segundo, dos 24 termos, 13 estão relacionados ao concreto (roupas; corpo, olhos, cabelo, sapatinho, sangue), sete, à sentimentos abstratos (vida, felicidade, carinho e juízo). Os demais são relacionados à família (mãe, irmão, pai⁵⁰).

Quando perguntado sobre o que Pinóquio passou a fazer, observou-se, no primeiro grupo que, dos 12 termos, os verbos estudar ou ler e brincar ou divertir aparecem quatro vezes cada; e mentir, trabalhar, crescer, assistir filme, uma cada.

No segundo grupo, a maioria dos termos são referentes ao “ estudar” ou “ir para o colégio”; depois, ao “brincar”; outras categorias são citadas uma vez: namorar, comer e tomar banho.

Na questão “Você acha que Pinóquio passou a ir para ela⁵¹?”, tivemos a ocorrência de quatro repostas positivas e duas negativas, no primeiro grupo e, no segundo, cinco ocorrências positivas e duas negativas.

O porquê dessas ocorrências de respostas negativas foi alvo de nossa atenção, já que, segundo ao nosso embasamento teórico, a escola, em nossa sociedade, se legitimou como lugar no qual necessariamente a criança deve ir para aprender, para entrar em contato com o saber historicamente produzido. (Ariès, 1981; Ghiraldelli, 1996; Snyders, 1981;).

Analisamos que, apesar dos adultos guardarem a expectativa de que as crianças passem a dispor, nessa instituição, dos instrumentos simbólicos fundamentais para sua

50 Esse sujeito faz uma construção de uma família nuclear. Faremos uma breve discussão quando formos expor a análise da concepção que a criança acha que a família tem de escola.

51 Referindo-se à escola.

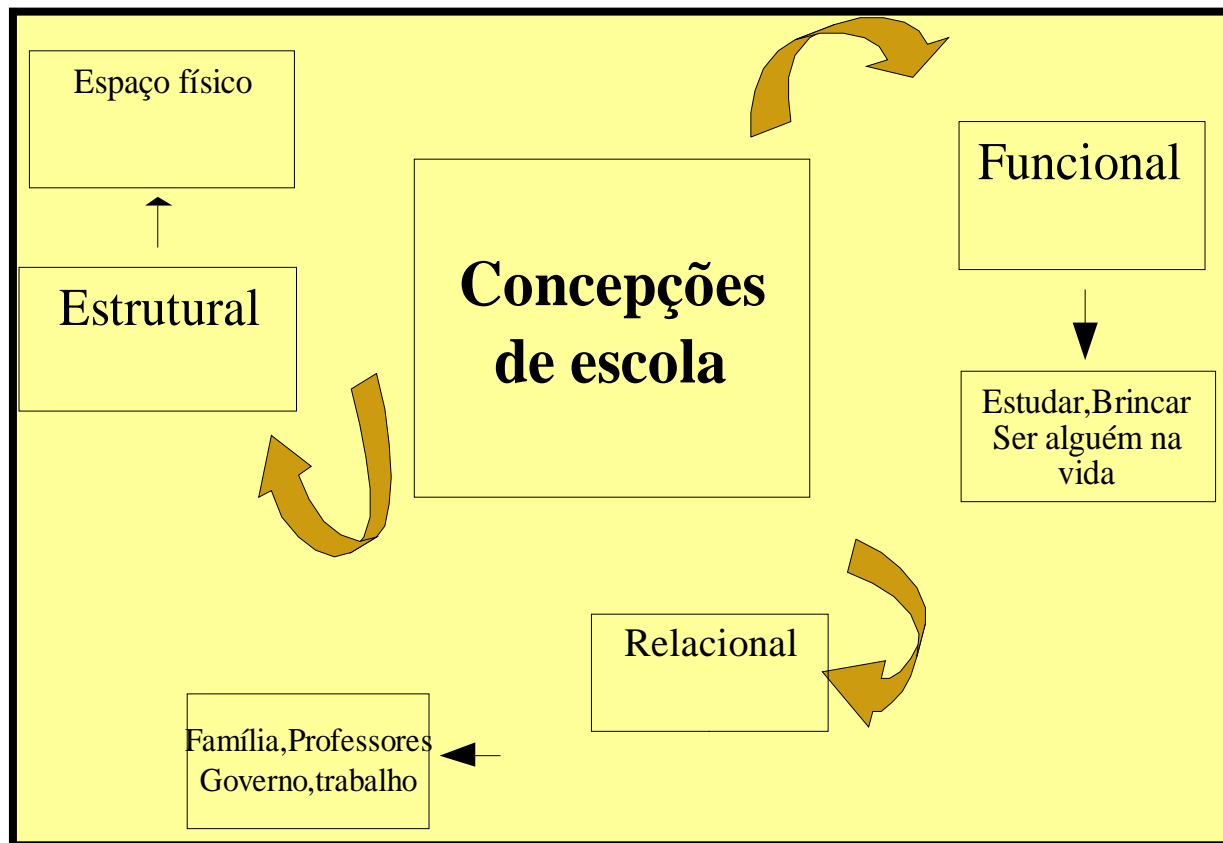
integração na sociedade e da expectativa de que o aumento da escolaridade gera possibilidades de mudança das condições de vida, essas crianças que responderam negativamente à questão podem não perceber esse espaço como agradável. De fato, como discutiremos ao longo deste estudo, a escola baseada em um conceito único de infância – a da classe média da sociedade capitalista - exclui aquelas crianças que não se enquadram nele, ou seja, não tem atingido seus propósitos, perante parte significativa da população.

Como diz Melo (1996):

A escola não está preparada para lidar com esta nova realidade. Nem os professores sabem como agir, nem os currículos são apropriados. Eles não aprendem e, quando chegam à terceira série, quase analfabetos, cansam-se da escola e nunca mais voltam. Começam a trabalhar, vendendo doces ou pedindo nos sinais, até a entrada definitiva no tráfico. A maioria dos livros escolares contém um vocabulário que lhes é desconhecido. Já estive em várias conferências onde se discutiu a necessidade de se nivelar por cima. Eu discordo. Se a população que frequenta as escolas públicas brasileiras tem dificuldades de aprendizagem, tem-se de nivelar por baixo. É melhor que aprenda pouco, mas que aprenda bem. Os livros são baseados em crianças de classe média, com um bom vocabulário e uma vida mais estruturada. Em vista disto, tive eu mesma de alfabetizar muitas crianças ao longo destes treze anos, com métodos que seriam alvo de processo dentro do Ministério da Educação (p.144-145).

Na questão que investigava como o sujeito concebe a escola de Pinóquio, obtivemos respostas de cunho estrutural (espaço físico), funcional, relacional e um sujeito mantém-se nos limites do conto, como ilustra a figura a seguir.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO DISCURSO DOS SUJEITOS



Como podemos ver na figura 1 que ilustra os Elementos constitutivos das concepções de escola das crianças pesquisadas essas podem ser classificadas em três categorias, quais sejam: estrutural, funcional e relacional. A primeira engloba todas as menções relativas à parte física da escola; a segunda, a função que as crianças acham que a escola tem; e, a terceira, refere-se às relações dos pesquisados na escola.

Assim, passemos ao detalhamento desses discursos.

Quanto ao aspecto estrutural, a escola concebida pelos sujeitos é grande ou como diz M., do primeiro grupo, “normal (sala, professores, diretor, diretora, vice-diretora, vigia, merenda)”; e tem objetos como tijolo, mesa, carteira, lápis, borracha, porta, quadra, bebedouro, banheiros etc.

Essa categorização é mais bem exemplificada no trabalho em grupo como mostramos na seqüência do discurso do grupo um, descrita abaixo:

- Uma grande e uma pequena! (P) *Referindo-se aos espaços desenhados por R.*
- é uma secretaria. (R)
- do tamanho de um ovo. (P)
- isso aqui é a porta, bicha burra! (R)
- porta bem pequenininha, não como essa daí não – *aponta para a porta da sala na qual está acontecendo a atividade.* (P):
- você faz do seu jeito que eu faço do meu. (R)
- acho que vocês morrem de calor lá, tem nem janela. (P)
- janela, tem nada! (R)
- entra vento não, lerdo! (P)
- entra não! (R)
- e o que entra aqui – apontado para a janela da sala na qual está acontecendo a atividade.(P)
- sol! (R)
- abestalhado! (JP)
- tem ventilador na sala de vocês (D)
- na minha tem. (R)
- até parece! (P)
- pronto a lâmpada para dá luz. (R)
- só uma lâmpada tem no colégio todinho! (P)

- é o que eu pude fazer rapaz. (R)
- danado é isso que esse menino tá fazendo! (R) se referindo ao *desenho de D.*
- é um colégio. *Interferindo.* (P)
- e porque ele olha para o meu, para fazer o dele! (P) *se referindo a D.*
- quem? (D)
- tu. (P)
- que mais que tem mesmo! (P) *se perguntando.*
- o colégio é todo de azulejo branco, então eu vou deixar todo branco! (P)
- R, no teu colégio não tem cozinha, não? (P) *dirigindo-se a R.*
- tem aqui, a cozinha de lá é longe, rapaz (R) - *aponta o desenho.*
- faço o pátio agora? (P) *pergunta para o entrevistador.*
- esqueci de desenhar a quadra! (P)
- querendo outra folha tem! (entrevistador)
- vou pegar outra folha. (P)
- quero outra folha! (D)
- é professora! (todos)
- já desenhei a quadra. (R)
- não sabe o que faz! (P) *se referindo a R.*

- não desenhei a quadra (R)
 - vou entregar outra folha para quem esqueceu de algo desenhar! (entrevistador)
 - esqueci só a quadra! (JP)
 - também! (E)
 - colégio cheio de água! Se referindo ao desenho de JP.
- (R)
- tem piscina! (JP)
 - e tem piscina, lá? (R)
 - tem nada (D)
 - que colégio é esse? (P)
 - é, que você estuda no Expansivo⁵² (D). *Debochando.*
 - as cozinhas. (*não identificado*)
 - onde o colégio tem água? (P)
 - tu bebe o quê no colégio? (P)
 - mulher tô desenhando a bomba lá, a escola. Fala para uma aluna que entra na sala. (P)
 - vou fazer do jeito como é nome do colégio. (P)
 - é só é que tem? Se referindo ao nome do colégio de P.
- (JP)
- é todo colorido. (P)
 - é só o colégio dela. (JP)
 - é, é, é. (P)
 - vou fazer a quadra. (P)

52 Expansivo é uma escola privada.

- tem quadra lá? (D)
- não, tem quadro! (P)
- quadro? (D)
- tem quadro. (P)
- vou desenhar uma bola. (JP)
- a escola é toda branca! (P)
- meu colégio é bonito, eu gosto muito dele, eu amo aquele colégio(R)
- a quadra, o recreio. O recreio é ruim!(JP)
- quadra, brincadeira e recreio (K)
- quadra e campo. (E)

Esse trecho é transcrição da quase totalidade dos discursos produzidos na ocasião da atividade do grupo um. Como podemos ver, o diálogo se desenvolve em torno da estrutura física, sendo o local mais enfatizado, a quadra, o que podemos inferir que elas podem considerar o aspecto lúdico mais importante que os demais.

No segundo grupo as categorias não mudam, como exemplificam as seqüências abaixo:

- tem o lugar de servir o lanche(M)
- Quadra, pé de acerola.(LF)
- e dentro das salas? (entrevistador)
- Quadro, cadeiras, lápis, borracha. .(LF)
- falta algo? (entrevistador)
- computador.(LF)

- Essa é minha escola, lá tem quadra, tem várias salas e está chovendo(S).
- O que tem lá dentro, que não consigo ver?
(entrevistador)
- Cadeira, carteira, borracha, lápis, armário, caderno. (S).
- Quadro, salas, portão - apontando para o desenho.(LO)
- tem um parquinho, você brinca nele? (entrevistador)
- Sim(LO)
- O que mais você gostou no desenho? (entrevistador)
- A quadra.(LO)
- Quadro, professor, carteiras, está passando dever.(JD).

Outra categoria é a relacional, que entende a escola como espaço de relações - entre as crianças, estas e os professores e a diretoria - e as normas que permeiam essas relações.

Um dos aspectos dessa categoria é o administrativo, ou seja, as normas administrativas da escola. Podemos identificar, na atividade, uma seqüência de discursos que caracteriza bem esse aspecto.

- colégio é meu, né. (D)
- né seu, é do governo. (P)
- né do governo, é da prefeitura. (D)
- né da prefeitura, é do governo. (P)
- goleiro, que goleiro, se ninguém tá jogando bola? (JP)

- Wilma⁵³ trabalha, trabalha, trabalha... (R)
- Não dá para gravar cd R. (P)
- Wilma trabalha, trabalha, trabalha⁵⁴... (Todos Cantam)
- Tem que trabalhar mesmo, não ganha dinheiro! (P)

Outra questão administrativa é a função que é dada à secretaria: de local de punição, para quem não se comporta da forma adequada, como podemos ver no discurso abaixo.

- recreio é muito bagunceiro, os meninos dão em mim e eu dou neles e aí eu vou para a secretaria (R)

Outro aspecto abordado na categoria das relações é como elas ocorrem entre as crianças e entre estas e os professores. As relações, nas vezes em que aparecem, são quase sempre permeadas de agressividade, como veremos na seqüência de discursos do grupo um, a seguir:

- eu mando os meninos se calarem, todos se calam. (P)
- recreio é muito bagunceiro, os meninos dão em mim e eu dou neles e aí eu vou para a secretaria (R)
- o diretor tem medo de mim. (R)
- quando eu vou para a sala, os professores têm ódio de minha cara, tem marcação comigo, tem medo de mim; os

53 Governadora do Rio Grande do Norte

54 Slogan (marketing) da citada governadora.

professores são todos ruins, eu também sou ruim para eles também. (P)

- você gosta da escola? (Entrevistador)

- sim, mas dos professores não!(P)

- a direção e a professora é boa. (E)

Os componentes do grupo dois também mencionam termos referentes a essa categoria:

- não gosto quando a professora não deixa ir para o recreio(JD)

- já aconteceu?(entrevistador)

- sim (JD)

- Por que? (entrevistador)

- não fiz atividade de matemática (JD)

- não gosto quando a professora põe de castigo(LO)

- já aconteceu com você?(entrevistador)

- não, mas tenho medo (LO)

- não gosto dos meninos ficarem apelidando a pessoa (LF)

- já aconteceu?(entrevistador)

- sim. (LF)

- o que você fez? (entrevistador)

- disse a professora e ela resolveu. (LF)

- não gosto quando as crianças arengam, empurram os outros(A)

- já aconteceu?(entrevistador)
- sim. (A)
- o que você fez? (entrevistador)
- disse a professora e ela falou com eles. (A)

Um último traço que exemplifica essa categoria foi a forte manifestação de agressividade entre os próprios sujeitos (notadamente no grupo um). O diálogo a seguir é um dos exemplos dessa observação.

- Colégio de corno, só tem corno lá.(JP)
- Ô tia tá chamando meu colégio de corno.(R)
- e colégio leva chifre?(P)
- ele que tá dizendo aí.(R)
- leva sim nas paredes.(JP)
- a namorada do colégio sou eu!(P)
- O colégio de P é todo bagunçado(R) Se referindo a P.
- eu mando os meninos se calarem, todos se calam.(P)
- mande eu calar a boca! (R)
- cale a boca! (P) E põe a mão na boca de R.
- lá, lá, lá ...(R)
- Seu pai é corno, é? (R) Se referindo a JP.
- o tia está chamando meu pai de corno.(JP)
- Minha mãe não anda com pé de lã (JP)
- Pé de lama? (P)

- pé de lã.⁵⁵ (JP)

Outros tratamentos como: “bicha burra, abestalhado, lerdo, matuto”, ao longo da atividade, também exemplificam essa forma com que as crianças se relacionaram, durante a entrevista grupal.

A última categoria classificamos como “funcional” - a escola vista como espaço delimitado em decorrência da sua função social.

Na atividade grupal, de uma forma geral, a concepção das crianças quanto ao que pensam acerca da instituição escola foi que a mesma tem a função de transmitir conhecimento para possibilitar ascensão social, como podemos ver na seqüência do discurso do grupo um:

- O que vem em sua cabeça quando você pensa em escola? (Entrevistador)

- É para estudar! (D)

- só para estudar, que mais? (Entrevistador)

- Para ler.

- Aprender a ser gente (JP)

- (P. comenta que o entrevistador não perguntou a série e responde):

- Aprender ler, escrever, ser alguém na vida (P)

- O que é ser alguém na vida? (Entrevistador)

- Pensar no futuro, arranjar um emprego bom. (P)

- R... (Entrevistador)

- Anda! (todos)

⁵⁵ Termo utilizado para amante.

- vai! havia! (todos)
- A escola é bom porque aprende a ler, escrever, (alguém/feliz) no futuro, ser policial, doutor (R)
- Ler escrever e ser alguém na vida. (E)
- Você gosta da escola? (Entrevistador)
- Gosto! (E)
- Estudar, arranjar um emprego bom.(K)

Podemos observar também, nestes segmentos, uma incorporação da fala do interlocutor anterior, ou seja, a criança fala o que a outra falou e acrescenta algo mais, ou, por vezes, não acrescenta nada, como é o caso de E. e K.

Nesse grupo a função da escola foi categorizada mais como transmissora de conhecimento, possibilitadora de mudança de *status* social, controladora do corpo e do discurso.

No grupo dois, a concepção de escola é explicitada na seqüência do discurso:

- o que vem a sua cabeça quando você ouve a palavra escola? (Entrevistador)
- Estudo.(M)
- só estudo? (Entrevistador)
- sim.(M)
- eu penso em aprender ler e a escrever.(LF)
- o que mais? (Entrevistador)
- brincar.(LF)
- Aprender a ler, desenhar, respeitar, tudo na escola.(S)
- ler e escrever.(JD)

- estudar, ler, escrever.(LO)
- Crescer, trabalhar, conseguir trabalho bom, ganhar muito dinheiro.(A)
- só consegue isso quem vai para a escola?(entrevistador)
- Sim, na escola nos aprendemos a ler e a escrever para quando crescermos ser alguém na vida.(A)
- o que é ser alguém na vida? (entrevistador)
- Trabalhar, ter uma casa (continua a fazer a leitura do que escreveu no desenho). “Eu acho que a escola é boa porque nela nos aprendemos muitas coisas boas” (A)
- quais? (entrevistador)
- ser educado, não arengar, não empurrar. (A)

Neste grupo, a concepção de escola enquanto possibilitadora de ascensão social está menos implícita; uma das crianças cita o brincar como função da escola. É uma das poucas vezes que esse termo aparece, na entrevista com o grupo, de uma forma direta; algumas vezes aparece como um espaço privilegiado de exercício desse tipo de atividade através da citação da quadra de esporte (todos quiseram desenhar este espaço).

Os discursos categorizados como função social também mostram uma concepção de escola desigual para essas crianças, no sentido de ser diferente da escola privada, como mostramos na seqüência de discursos do grupo um, descrita abaixo:

- ish colégio cheio de água! (R) *Referindo-se ao desenho de JP.*
- Tem PISCINA! (JP)

- e tem PISCINA, lá? (R)
- Tem nada (D)
- Que colégio é esse? (P)
- É, que você estuda no Expansivo. (D)

Nessa seqüência descrita podemos observar que ao ouvir um colega dizer que tinha piscina em seu colégio, uma criança debocha dele citando um colégio da iniciativa privada. Esta criança parece reconhecer que há escolas com condições diferenciadas.

Em outra parte da atividade, uma das crianças refere-se à escola com a expressão “bomba”, como exemplificamos a seguir:

- Mulher tô desenhando a bomba⁵⁶ lá, a escola. (P). Fala para uma aluna que entra na sala.

Como dissemos no primeiro capítulo, do ponto de vista dos fins, a escola atualmente volta-se para suprir a necessidade de setores hegemônicos (social, cultural, econômico e político) na sociedade, ou seja, ela não se destina ao atendimento dos interesses da totalidade dos segmentos sociais e, sim, à satisfação das exigências das elites ou dos setores dominantes da sociedade (Rodrigues, 2001). E quando comparamos a escola pública à privada, nota-se a desvalorização da primeira e a declaração de sua incompetência (Pessoa, 1997). A escola se converte em aparelho para resolver a questão da fome, da crise social, do desemprego, da saúde, da segurança; a merenda torna-se motivação para a criança ir para a escola e isso se naturaliza; no que é de sua responsabilidade, ela falha: “fornecimento de uma estrutura básica de

56 A bomba a que ela se refere é a escola.

pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista)” (Frigotto, 1999, p. 173).

Conforme explicitado na metodologia, recorreremos à `história de Pinóquio como estratégia de facilitação da produção do discurso das crianças, enfatizando a representação de escola.

Sobre o que Pinóquio faria na escola a totalidade das crianças, nos dois grupos, diz que ele “estudava”⁵⁷ e quanto ao que não faria, a quase totalidade do grupo um respondeu “bagunçar” e, no grupo dois, a metade respondeu “brigar” e, a outra, “bagunçar”. Brincar, falar palavrão e pixar paredes também foram citados como comportamentos que Pinóquio não faria na escola.

A escola é apontada como um valor e como um local que possibilita, ainda que em um curto espaço de tempo, o lúdico que, como dissemos, é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Uma das crianças deu uma resposta um pouco mais longa. Para A., do grupo dois, Pinóquio “estudava, aprendia a ser alguém na vida (ter um trabalho, uma casa, boas condições”).

No discurso dessa criança observa-se a concepção de que a escola habilita o sujeito para ascensão social.

Sobre o material que Pinóquio teria na escola, os dois grupos citam objetos reconhecidos como relacionados à escola (lápis, caderno, caneta, lápis, borracha etc). Como as crianças não manifestaram um item, considerado, por este autor, como indispensável – o livro -, complementamos com a questão “e o livro?”. As respostas que deram a esse questionamento foram: de histórias, da Amazônia, de praias (grupo um) e, no grupo dois, livros de historinhas de contos, livro (de tempos antigos, de contos),

muitas coisas. Consideramos importante essa observação, haja vista não ter havido nenhuma ligação desse instrumento como veículo de transmissão de conhecimento que a sociedade produz nas diversas áreas do saber.

Com relação à figura da professora de Pinóquio, com exceção de dois sujeitos do grupo dois, que a concebem como “uma senhora rígida, escrevia no quadro e gritava muito” (L) e “morena, magra e alta, gritava muito porque os meninos ficavam bagunçando, era chata, pois só deixaria ir para o recreio depois de fazer dever” (JD), todos os outros sujeitos dos dois grupos, concebem a professora de uma forma positiva (os termos boa, bonita e legal foram mais citados) e as justificativas dadas para essas respostas foram que as mesmas deixavam beber água, levavam para brincar, não gritavam ou batiam, dentre outras condutas.

A figura do professor como representante da cultura na questão dos limites, está explícita na citação de Marques (2001),

a presença da figura adulta como representante da cultura, da sociedade e da organização social onde se vive, que tem a função de repassar e discutir a produção cultural existente e os conhecimentos produzidos até então, como também provocar a criação de novos conhecimentos e símbolos culturais, com intuito de contribuir para a formação de sujeitos implicados no mundo político e social, dentro de um cenário ético e participativo (p. 119).

Nos discursos observamos a figura do professor autoritário – agente do controle disciplinar descrito por Foucault (1984): controla o tempo; divide o espaço, sendo, a fila, forma predominante de organização; ameaça o mau aluno de exclusão ou de punição e incentiva a cultura do silêncio – as discussões das crianças não são toleradas,

57 Estamos considerando os termos escrever, ler, fazer tarefas, fazer atividades e fazer dever como estudo.

sua curiosidade é interpretada como desinteresse, não devem fazer perguntas, seu desejo de conhecer mais é contestado⁵⁸.

Não queremos, com isso, culpar o professor; afinal, para além dele existem outras funções e muitas vezes não lhe é dada autonomia ou condições favoráveis de trabalho.

Sobre os colegas de Pinóquio, nos dois grupos as respostas foram diversificadas. Porém, com exceção da resposta de D. que permanece no domínio do conto “mentirosos igual a ele”, aparecem conteúdos positivos: amigos, legal, bom, são os termos mais utilizados.

Quanto à concepção das crianças sobre o que a família de Pinóquio acha da escola, nos dois grupos todas as respostas foram positivas, pelas mais variadas questões, quais sejam: grupo um – proporcionar um melhor futuro; ensinar valores como o respeito, a disciplina; alimentar e dar condições para o exercício da brincadeira; proporcionar o estudo. No segundo grupo, além dessas concepções, acrescentaram a de possibilitar uma ascensão social.

Sobre o que essa família poderia fazer na escola, relataram ações ligadas à: 1) atitudes de cuidado, por exemplo: pegar Pinóquio e levar p/ casa, saber como ele está porque ele não gosta de estudar, saber como foi a aula, fazer dever com ele, ir a reuniões, festas; 2) atitudes de punição e vigilância, por exemplo, saber se ele bagunçou; avisar quando ele bagunçava, botar de castigo, mandar estudar, atender a demanda de ir à escola para não ser chamada atenção e perguntar sobre o comportamento da criança; 3) atitudes de participação na dinâmica escolar: reclamar, estudar, aprender alguma coisa, dar uma ajudinha, desenhar, ir a reuniões, festas; há, ainda, uma menção ao “fazer nada”.

58 Essa última classificação é resultado das observações de Freitas (1998).

Observamos o aspecto da participação familiar bem marcado nos dois grupos pesquisados, o que avaliamos como positivo, já que entendemos que o apoio familiar é a base para o bom desenvolvimento individual. Outro aspecto relacionado à condição familiar é a importância do seu elo com a escola. A literatura fala que a escola deve buscar canais de comunicação com as famílias de seus alunos. Segundo Rossi (2001),

A entrada das famílias na atividade escolar é uma das medidas preconizadas pelas reformas educativas dos anos 90, que se denominaram reestruturadoras e estiverem apoiadas na equidade, qualidade, diversidade e eficiência. Sua característica essencial consiste em alterar as regras básicas do sistema educativo e escolar. Reestruturar, nesse contexto, significa recolocar a capacidade de decisão sobre as práticas de gestão em uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para prover de direção do sistema escolar (p. 96).

Como diz Freire, “mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairros, pais, mães (...) É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora” (1991, p.35 e 75).

Um outro questionamento foi “Imagine que Pinóquio não goste da escola. Por que seria?”.

Obtivemos respostas com aspectos relacionados à professora (atitudes como o fato desta ser “braba”, “chata” e “não ensina”), aos próprios alunos (comportamentos considerados inadequados como bagunça e brigas entre os mesmos na escola, não gostar de tarefas, ser teimoso), à própria escola – na parte física (sujeira), administrativa (não deixar brincar, deixar faltar o lanche) e à família.

E na seqüência perguntamos “o que poderia ser mudado para que Pinóquio passasse a gostar da escola”. As respostas puderam ser categorizadas em estrutura física, como exemplo (salas e mesas grandes, bebedouro, pátio); aspectos relacionais

(orientar esses alunos para respeitá-lo, não bagunçassem, falassem palavrão, pessoa brincar); e funcional (mudar para ser doutor, ensinar a escrever e botar ele para ler, “é difícil mudar algo”, ter lanche, mudar a professora, fazer mais períodos de brincadeiras, a professora colocar mais para brincar e a família poderia estudar).

Outra característica geral apresentada pelos dois grupos foi a resposta à questão do que Pinóquio faria e não faria na escola. As respostas corroboraram os dados observados na fase anterior de investigação: estudar e não bagunçar, respectivamente.

Esse discurso, como já dissemos, revela o papel que à escola é designado na nossa sociedade: de ser um espaço para a criança frequentar obrigatoriamente, o que pode ser exemplificado com o *slogan* “lugar de criança é na escola”.

Sobre o trabalho, perguntamos se a criança achava que Pinóquio o faria. Nos dois grupos, quatro componentes acham que sim e dois, não; sendo que um justificou que o mesmo não trabalhava porque era pequeno (primeiro grupo) e um, do 2º grupo, por ser preguiçoso (esta criança é a mesma que não saiu domínio do conto).

Como podemos observar, a visão de trabalho infantil como positivo está muito presente nas duas populações, concordando com a literatura quando esta fala sobre uma ideologia do trabalho presente na sociedade e, mais especificamente, nessa população. Das que responderam positivamente a essa questão, citaram serviços semelhantes aos desenvolvidos por seus pais, isto é, trabalhos que não requerem habilidades de baixa valorização, sem vínculo empregatício e com remunerações baixas (pedreiro, vendedor, serralheiro etc). Houve, no entanto, citação de trabalhos com vínculo empregatício (COSERN⁵⁹, trabalho em fábrica). Entendemos que essa representação que as crianças têm com relação ao trabalho é um fator que contribui para a reprodução da condição de classe pobre desta população.

59 Companhia de Serviços Energéticos do Rio Grande do Norte.

E sobre o que Pinóquio mudaria em sua vida se tivesse oportunidade, as respostas são:

1) no primeiro grupo,

- ficava amigo, sem mentir, respeitava a professora, não bagunçava, ficava quieto fazendo o dever; (D)
- estudava muito mais; (JP)
- perder o nariz; (P)
- comprar um carro, é o sonho dele; (R)
- se transformava em homem, que trabalha, teria mulher e negócio para comer; (E)
- não sei; (K)

2) no segundo:

- deixava de ser danado, seria grande do meu tamanho; (S)
- ia querer estudar, trabalhar, ser alguém na vida; (A)
- ficava rico, com carro, casa porque trabalhou (em firma ou com alumínio); (M)
- e o estudo? (Entrevistador).
- Não precisava não. (M)
- queria crescer; (LF)
- ajudava a mãe; (JD)
- como? (Entrevistador).

- Ajudava o pai e o pai, à mãe; (JD)

Apesar das dificuldades de expressão das crianças pesquisadas, acreditamos ter conseguido atingir o objetivo a que nos propusemos: investigar a concepção de escola que as crianças têm e isso foi possível através da categorização dos discursos e dos indicadores que eles mostram (valores, expectativas etc).

Para Gonzalez (1997), o sentido dos valores morais tem importante papel nas representações pessoais do sujeito, pois constituem a base de toda sua ação consciente. Segundo este autor, “no podemos pensar que las representaciones son solo un reflejo que él jóven vive, lo que se demuestra en la gran diversidad de representaciones que manifiestan jóvenes que viven en situaciones socio-económica muy parecidas” (p.361).

Nos exemplos apresentados um aspecto interessante é a homogeneidade de alguns elementos através da diversidade das respostas expressas nas diferentes pessoas estudadas. Um exemplo é a concepção do comportamento que se deve ou não ter na escola: estudar e bagunçar, respectivamente. Um segundo exemplo é o brincar como parte do contexto escolar; a família como participante da vida escolar da criança poderia também caracterizar a população pesquisada, bem como os aspectos relacionados à estrutura física, às formas de relações possíveis nesta estrutura e a função social da escola.

Retomando a perspectiva de Gonzalez exposta acima podemos dizer que uma investigação evidencia a necessidade de construir situações que permitam a produção de uma informação relevante para um resultado de qualidade; o estudo de um grupo demonstra que na análise de conteúdo se expressa um conjunto de princípios que são comuns ao nível individual.

A sociedade aparece, em cada sujeito estudado, através do sentido subjetivo diferenciado de sua constituição e nestas diferenças estão contidas diversas facetas da vida social, impossíveis de serem apreendidas em uma só pessoa ou de forma abstrata pela observação do comportamento social.

Essas perspectivas de análises, certamente, não esgotam as possibilidades de interpretação. Outras leituras são possíveis e a necessidade de aprofundamento tornou-se mais evidente, ainda, com o processo desta dissertação.

Considerações Finais

Essa dissertação de mestrado teve como objetivo pesquisar a concepção que as crianças pobres têm da instituição Escola.

Vimos que a instituição nem sempre foi local específico para a educação formal; ela só surgiu na idade moderna tendo como pano de fundo muitas mudanças sociais, econômicas e culturais: mudança do sistema econômico, surgimento do conceito moderno de infância e de uma estruturação da instituição responsável pela educação formal. Uma das características desse processo, como enfatizado, foi a existência de dois tipos de educação: uma para a classe detentora do poder econômico e social e, a outra, para a classe pobre. Atualmente, apesar de circularem pela sociedade discursos sobre uma possível neutralidade e objetividade na atuação da escola para todos, observa-se, claramente, não uma escola, mas múltiplas: umas destinadas às classes pobres - com a crença, por parte da sociedade, de que ela é um mecanismo que lhes possibilita ascensão social; e outras, que permitam o acesso somente às crianças de classes abastadas, o que lhes possibilitará exercer, posteriormente, atividades intelectuais e políticas.

O Estado vem desenvolvendo programas embasados no princípio de mínimos sociais através de programas de renda-mínima - projetos que visam a melhoria da estrutura educacional - e ações sociais para a população pobre que visam assegurar condições materiais mínimas para permitir o ingresso e o regresso das crianças e adolescentes trabalhadores à escola. A família tem que garantir a permanência destes para, em troca, receber um auxílio financeiro como a Bolsa-Escola, o Tributo à Criança, entre outros.

Na nossa pesquisa bibliográfica vimos que essas medidas não têm sido suficientes para uma alteração da realidade de exclusão social que praticamente obriga as crianças a trabalharem, porque tais medidas são apenas provisórias e superficiais. Elas, apesar de assegurarem a permanência na escola, não necessariamente asseguram uma cultura escolar, como vimos no primeiro capítulo e referendamos no segundo; a escola não está preparada para combater a “pobreza política” dos alunos e a bolsa paga àqueles eleitos⁶⁰, não possibilita a recuperação da dignidade e auto-estima.

No programa pesquisado, baseados em observações e entrevistas, constatamos um quadro muito degradante: são famílias com auto-estima baixíssima; um programa caracterizado pelo alto grau de assistencialismo, descontinuidade, desarmonia com outros parceiros e com características semelhantes à escola formal. Essa condição reforça uma necessidade de promover políticas sociais redistributivas.

O resultado desta pesquisa tem íntima ligação com esse quadro descrito acima. São crianças que sabem que existem duas escolas e que elas são atendidas em uma que não tem a mesma estrutura que a escola privada. Que essa escola tem uma função de ensinar e esse ensino é que pode proporcionar-lhe mudança de classe social, mas, para isso, não se pode bagunçar. Constatamos que para elas a família tem um papel crucial na sua educação: o de cuidar. O trabalho está presente no cotidiano dessas crianças já que o “incentivo financeiro” que é fornecido aos pais é insignificativo diante das necessidades mínimas para sobrevivência da família. Assim, mesmo com a bolsa as necessidades básicas da família não são supridas o que, com grande possibilidade, leva a criança a permanecer trabalhando. O brincar aparece, no discurso das crianças, como

⁶⁰ Em matéria vinculada pela mídia constatou-se que em três cidades, em três regiões diferentes brasileiras: Pedreiras, Maranhão; Cáceres, Mato Grosso; e Piraquara, Paraná houve distorções na aplicação do dinheiro do Bolsa Família (bolsa que acoplou, dentre outros programas, o bolsa-escola). Comerciantes e funcionários públicos recebem o benefício, enquanto pessoas mais pobres não são beneficiadas pelo programa do governo federal (www.globo.com/fantastico, acessado em 27/10/2004).

algo oposto ao estudar – visão referendada na própria história de Pinóquio a qual mostra a forte oposição entre a escola e o lúdico (Collodi,1992)⁶¹.

Assim, a concepção de escola das crianças pesquisadas é que ela é boa, serve para estudar e não para bagunçar e pode proporcionar a ascensão social. Essa ascensão pode ser possibilitada, também, pelo trabalho, notadamente, o qualificado que, por sua vez, é promovido pela escolarização..

Concluindo, as crianças têm internalizado o padrão dominante em nossa sociedade.

Apesar das discussões no âmbito da busca da igualdade, o Brasil é um país que apresenta uma realidade contraditória; de um lado, tem um crescimento considerável, de outro uma pobreza extremamente acirrada e, apesar do discurso embutido nos relatórios oficiais divulgados pelo governo sobre o desenvolvimento humano favorável, nota-se a continuidade dessa realidade tão perversa.

Assim, restam àqueles que não têm condições de se dedicar em um momento do seu desenvolvimento ao estudo, fazer parte dos segmentos da sociedade fadados ao trabalho manual e informal, os quais, em nosso país, traz uma carga de preconceitos e que, muitas vezes, não conseguem proporcionar sua sobrevivência com dignidade. Dentre esses, encontram-se as crianças que começam precocemente a vida laboral.

A escola, como discutimos ao longo deste estudo, mostra-se inoperante no tocante ao atendimento de uma parcela da população. Apesar disso, a grande maioria da população, tanto as crianças quanto seus pais, a concebe como importante. Ela, enquanto instituição que transmite o saber para as gerações mais novas, historicamente, tem se posicionado de uma forma mantenedora do sistema, já que busca padronizar os indivíduos que a ela recorrem, baseando-se no representante da classe dominante.

Essa padronização é percebida na história de Pinóquio cuja concepção de escola é a de lugar de transformação de “bonecos de madeira” em “meninos de verdade” considerando que esses meninos vão se adequar ao sistema.

Isto posto, a escola na cidade de Gepeto, acaba transformando “bonecos de madeira” em outros “bonecos”. Na nossa sociedade, a escola, apesar de funcionar como espaço que proporciona adequação ao sistema, ao nosso ver, pode funcionar também como local de discussões que possibilitem reflexões e, conseqüentemente, mudanças (Gramsci, 1980).

O que parece ocorrer é que a escola burguesa, baseada em um conceito único de infância – a da classe média da sociedade capitalista - exclui aquelas crianças que não se enquadram nele. Assim, aquelas que precisam trabalhar, não têm condições para atender os anseios dessa instituição.

O Estado cria vários programas sociais, mas, em se tratando da promoção de políticas públicas, se recolhe em nome de um sistema global. Surgem as políticas sociais privadas, as semi-privadas, não governamentais e o voluntariado, o que seria muito interessante, não fosse o fato da falta de articulação política entre os diversos setores que se ocupam da questão.

Urge uma compreensão contextual do país. Não é em todo contexto que se pode falar na existência de políticas públicas. Tais políticas, no entanto, em função da forma como são implementadas, acabam assumindo um caráter assistencialista; a concepção e implementação das mesmas têm origem e dissiminação no interior do Estado sem que haja possibilidade de participação da sociedade civil.

61 No estudo de Oliveira (2004) também encontramos uma discussão sobre essa questão.

A Psicologia, nas últimas duas décadas, tem atentado para essas questões, o que vem se refletindo tanto na formação dos novos profissionais da área quanto na inserção desses profissionais nos mais diversos contextos sociais.

Referências bibliográficas

Alves-Mazzoti A. M. (1991). Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In O trabalho e a rua. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. UNICEF, Cortez Editora.

Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In Gentili, P. e Sader, E. (orgs). Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra.

Apttekar, L. (1996) Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. Psicologia: Reflexão e Crítica, 9, 153-184. Porto Alegre.

Arriés, P. (1981). História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara.

Azevedo, J. M. L. (2001). A educação como política pública. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Bahktin, M. (1992). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1986). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec.

Bardin, L. (1979). Análise do Conteúdo. Lisboa: edições 70.

Baudelot & Establet (1971). La escuela capitalista. 7ª ed.. México: Siglo Veinteuno.

Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual Prático. Petrópolis: Vozes

Bianchetti, R. G. (2001). Modelo neoliberal e políticas educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Bourdieu, P. (1974). Condições de Classe e Posição de Classe. Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1983). Sociologia. São Paulo: Ática.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1975). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora

Bowles, S & Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist América. New York: Routledge & Kegan Pul.

Brasil (2003). Lei que cria unifica os programas de renda-mínima. Lei n. ° 10836/2004.

Brasil (2001). Lei que cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola". Lei nº 10.219/2001

- Brasil (1998). Constituição da República Federativa do Brasil.
- Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal nº 8069/90.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei federal nº 9393/96.
- Brasil (19930). Plano decenal de educação para todos.
- Brasil (1995). Projeto de lei nº 8261/95 e Decreto nº 11471/95.
- Brasil (1991). Projeto de lei nº 80/91.
- Brasil (1979). Código de Menores. Lei federal nº 6697/79.
- Brasil (1964). Lei que cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Lei federal nº 4513/64.
- Brandão, C. R. (2001). O que é educação. São Paulo: Editora brasiliense.
- _____. (1984). Pesquisa Participante. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Carraher, T. N. *et alli* (1982). Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de pesquisa, 42, 79-86. São Paulo.
- Carraher, T. N. & Schliemann, A. D. (1983). Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de pesquisa, 45, 3-19. São Paulo
- Campos, H.R. (2001). Pobreza e Trabalho Infantil sob o capitalismo. Tese de doutorado. UFRN.
- Castel, R. (1998). As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Catani, A. M. (2001). O que é Capitalismo. São Paulo: Editora brasiliense.
- Cauvilla, W. (1999). Sobre um momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador. Estilos da Clínica, 6, 72-79.
- Ceccon, C., Oliveira, M. & Oliveira, R. (1984). A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis: Vozes.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2004). Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Editora Contexto.
- Chauí, M. (2001). O que é ideologia. 2ª ed. São Paulo: Editora brasiliense.
- Cipola, A. (2001). O trabalho Infantil. São Paulo: Pubifolha.
- Collodi, C. (1992). As aventuras de Pinóquio. São Paulo: Paulinas.
- Corrazza, S. M. (2002). Infância & Educação. Era uma vez...quer que conte outra vez. Petrópolis, RJ: Vozes.

- _____ (2000). A história da infância sem fim. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, L. A. (1985). Educação e desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, M. V. (2000). Ideário e imagens da educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados.
- Demo P. (1996). Combate a Pobreza. São Paulo: Autores Associados.
- Duarte, N. (2001). Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Durkheim, E. (1960). Da divisão do trabalho social. Pensadores. São Paulo: ed. Abril.
- Enguita, M.F. (1989). A face oculta da escola – educação, trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Faleiros, V. de P. (2000). A política social do estado capitalista. São Paulo: Cortez.
- _____ (1997). Infância e processo político no Brasil. In I. Rizzini & F. Pilotti. A arte de governar crianças – histórias das políticas e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora universitária Santa Úrsula/Amais.
- _____ (1991). O que é política social. São Paulo: Editora brasiliense.
- Ferreira, A. B. H.(s d). Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Fronteira.
- Ferreira, M.A. F. Org. (1999). Investigação dos comprometimentos do trabalho precoce na saúde de crianças e adolescentes. Projeto financiado pela Organização Internacional do Trabalho em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília.
- Francischini, R. (2001). Pinóquio - de boneco de madeira a menino de verdade: a família, a escola, o brincar e o trabalho infantil [Resumo] In Seminário Internacional sobre a criança e o jovem na América Latina, Marília – Unesp. Resumos (p.68). São Paulo: Autor.
- Francischini, R. e cols (2001). Caracterização psicossocial de crianças e adolescentes em situação de rua no município de Natal. Projeto de pesquisa, em desenvolvimento, cadastrado junto a Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRN.
- Franco, L. A. C. (1991). A escola do trabalho e o trabalho da escola. 3ª ed. São Pauo: Cortez; Autores Associados.
- Foucault, M. (1989). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 7ª ed. Petópolis, RJ: Vozes.
- Fortuna, M. L. A (2000). Gestão escolar e subjetividade. São Paulo: Intertexto.
- Freire, P. (1983). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1999). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.

- Freitas, L. (1986). A produção da ignorância na escola. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. C. (org.) (1997). A história social da infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. C. & Kuhlmann, M. (2002). Os intelectuais da história da infância. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. T. de A (1995). Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática.
- Frigotto, G. (1999). A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica, social e capitalista. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (1995). Educação e a crise do capitalismo. São Paulo: Cortez.
- _____. (1987). Trabalho, conhecimento e consciência e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Jr, P. (1999). A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. In Estilos de clínica, 6, julho, 10-17.
- _____. (1997). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez.
- _____. (1994). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez.
- Giles, T. R. (1987). História da educação. São Paulo: E. P. U. Ltda.
- Giroux, H. (1985). Reprodução e resistência nas teorias radicais sobre escola. In Giroux, H. & Aronovitz, S. Education under siege. South Hadley, Bergin and Garvey.
- _____. (1983). Alfabetização, ideologia e política de escolarização. In Pedagogia radical: subsídios. São Paulo Cortez; Autores Associados.
- Gondra, J. (2002). História, Infancia e escolarização. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Gonzalez, F. R. (1997). Epistemología Cualitativa y subjetividad. São Paulo: Hucitec.
- Gramsci, A. (1981). Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira.
- _____. (1980). Os intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira.
- Greene, T. M. (1897). Liberalismo – teoria e prática. 2ª edição. São Paulo: Ibrasa.
- Gregori, M. F. (2000). Viração – experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras.

Habermas, J. (1983). Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: brasiliense.

Iamamoto, M. V. (1983). Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

IBGE. (2004). Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios.

Jacques, M. da G. Corrêa e cols (1998). Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kaloustian, S. M. (2002). Família brasileira, a base de tudo. 5ª ed. São Paulo; Brasília/DF: Unicef.

Lima, T. M. (2001). Trabalho Infantil: concepções e estratégias de enfrentamento. São Luís: UFMA/PPGPP.

Marques, W. E. U. (2001). Infância (pré) ocupadas: trabalho infantil, família e identidade. Brasília: Plano Editora.

Martinez, A. F. (1997). Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. In Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX (1997). Rio Grande do Sul: Editora universitária Santa Úrsula. AMAIS Livraria e editora.

Marx, K. (1985). O Capital – crítica da economia política. V1, Livro 1º, São Paulo: Nova Cultural.

Melo, J. M. C. (1994). O capitalismo tardio. 9ª ed. São Paulo: Editora brasiliense.

Melo, Y. B. (1997). Problemas Psicológicos encontrados em crianças que vivem em contato constante com a violência: um depoimento. In Estudos de Psicologia, 1, 5, 146-147.

Mendez, E. G. (1998). Infância e cidadania na América Latina. São Paulo: Hucitec.

Menezes, K. Brasil & D. M. A. (1998). *Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua*. In Psicologia: reflexão e crítica, 11, 2, 327-344. Porto Alegre.

Minayo, M. C. (2000). O Desafio do conhecimento – Pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

Miranda, M (1994). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In Lane, S. Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense.

Mochcovitch, L. G. (2001). Gramsci e a Escola. São Paulo: Ática.

Moll, J. (2000). Histórias de Vida, Histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes.

Molon, S. I (1999). Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. São Paulo: Educ/FAPESP

Monarcha, C. (2001). Educação da infância brasileira (1975 – 1983). São Paulo: Autores Associados.

Neves, D. P. (1999). A Perversão do trabalho infantil – lógicas sociais e alternativas de perversão. Rio de Janeiro: Niterói.

Neves, L. M. W. (2002). Educação e política no Brasil de hoje. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Nosella, P. (2004). A escola de Gramsci. 3ª edição. São Paulo: Cortez.

Oliveira, D. O e Duarte, M. R. T. (1999). Política e Trabalho na Escola – administração dos sistemas públicos de educação básica. Autêntica: Belo Horizonte.

Oliveira, I. C. (2004). Infância: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil. Dissertação de mestrado. UFRN. Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Oliveira, M. B. F. de (1996). A Concepção dialógica da linguagem: uma contribuição ao estudo da relação linguagem e cognição. In Estudos de Psicologia, 1, 2, 227-252. Natal: UFRN.

Passeti, I. (1999). Violentados – crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário.

Paro, V. H. e Dourado, L. F. (2001). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã.

Patto, M. H. S. (1997). Introdução à psicologia escolar. 3ª ed. São paulo: Casa do Psicólogo.

Pessoa, E. (1999). A Escola e a libertação humana. São Paulo: Vozes.

Pessoa, J. S. (2003). Um olhar sobre as dimensões do programa tributo à criança: política social de re-inserção e permanência escolar? Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em educação. UFRN.

Prefeitura Municipal de Natal (2001). Lei que institui o Programa de renda-mínima vinculada à educação. Projeto de lei nº 5275/01.

_____. (2001). Decreto que regulamenta a lei nº 5275/01. Decreto nº. 6803/97.

_____. (1997). Regulamenta os recursos para o funcionamento do Programa Tributo à Criança. Decreto nº. 6014/97.

_____. (1997). Decreto que cria a escola municipal o bairro de Mãe Luiza. Decreto nº. 6044/97.

_____. (1997). Decreto que cria a escola municipal o bairro das Quintas. Decreto nº. 6045/97.

_____. (1997). Decreto que cria a escola municipal o bairro de Felipe Camarão. Decreto nº. 6046/97.

_____. (1997). Criação da comissão de implantação do Programa Tributo à Criança. Portaria 001/97.

_____. (1997). Portaria que regulamenta as ações do Programa Tributo à Criança. Portaria 007/97.

Przeworski, A. (1989). Capitalismo e social democracia. São Paulo: UNESP.

Ribeiro, D. (1984). Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra

Ribeiro, M. L. S. (2001). Educação escolar: que prática é essa. Campinas, SP: Autores Associados.

Rio Grande do Norte ((1995). Programa de garantia de renda-mínima do RN - Natal. Projeto de lei 110/95.

Rizzini, I. R e I. (1991). Menores institucionalizados e meninos de rua. In O trabalho e a rua. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. UNICEF, Cortez.

Rodrigues, N. (2001). Da mistificação da escola à escola necessária. 10ª ed. São Paulo: Cortez.

Rossi, V L S (2001). Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. Cad. CEDES, 21, 55, 92-107.

Saviani, D., Lombardi, J. C. & Sanfelice, J. L.(2002). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D.(2001). Escola e democracia. 34ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (1975). Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva.

Severino, A J. (1986). Educação, ideologia e contra-ideologia. E. P. U. Ltda: São Paulo.

Smolka, A.L.B.; Pino, A.; Góes, M.C.R. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In Wertsch e P. Del Rio (orgs.) Estudos sócio-culturais da mente. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tura, M. L. R. (2000). O olhar que não quer ver: histórias de escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

UNICEF (1998). A infância brasileira nos anos 90. Brasília, DF: UNICEF.

Varela, J. e Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

Valois, P. & Bertand, Y. (1990). Paradigmas educacionais: escola e sociedade. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vincent, A. (1995). As ideologias políticas modernas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Vygotsky, L. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, M. (2002). A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret.

<http://www.abring.org>

<http://www.globo.com/fantastico>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.oit.org>

<http://www.tribunadonorte.com.br>

<http://www.unicef.org>

<http://www.un.org>

Apêndices

Apêndice A – entrevista semi-estruturada – dados gerais.

Apêndice B – entrevista semi-estruturada - A história de Pinóquio.

Apêndice A – entrevista semi-estruturada – dados gerais.

ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO

1. Dados de Identificação

Nome (iniciais): _____ Idade: _____

Como você gosta de ser chamado? _____ Sexo : () M () F

Em que cidade você nasceu?

Em que bairro você mora atualmente?

2. Dados familiares

Nome do pai (iniciais): _____

Que cidade ele nasceu? _____ Idade do pai? _____

Ele estudou? () sim () não. Sabe ler e/ou escrever?

Trabalha? () sim. () não

Se sim, em que situação ele está? () com emprego fixo () trabalha de vez em quando, fazendo trabalhos temporários () tem um emprego e faz uns “bicos”
Qual a profissão de seu pai e onde ele está trabalhando hoje?

Se não trabalha, há quanto tempo ele está desempregado?

Nome da mãe (iniciais): _____

Que cidade ela nasceu? _____ Idade da mãe? _____

Ela estudou? () sim () não. Sabe ler e/ou escrever?

Trabalha? () sim. () não

Se sim, em que situação ela está? () com emprego fixo () trabalha de vez em quando, fazendo trabalhos temporários () tem um emprego e faz uns “bicos”
Qual a profissão de sua mãe e onde ela está trabalhando hoje?

Se não trabalha, há quanto tempo ela está desempregada?

Qual a situação atual dos seus pais?

() Casados () Separados () Estão juntos, mas não são casados

() Não conheço o meu pai () Não conheço a minha mãe

() Moro com minha mãe e seu companheiro, que não é meu pai biológico

() Moro com meu pai e sua esposa, que não é minha mãe biológica

() Moro somente com minha mãe () Moro somente com meu pai

Se juntarmos o dinheiro que todo mundo da sua família ganha, quanto seria ao todo?

R\$ _____

Quais as pessoas que moram com você na sua casa?

Qual a pessoa que você considera como responsável pela sua casa?

Trabalha? () sim () não Que profissão tem?

Como é sua casa? () alvenaria () taipa () outros

Está em que situação? () própria () alugada () cedida () outros

Quantos cômodos? ____ salas ____ quartos ____ banheiros ____ varanda ____
cozinha

Você tem irmãos? () sim () não. Se sim, quantos?

3. Dados sobre Saúde

Você tem ficado doente? () sim () não Última doença que teve?

Como é sua alimentação?

4. Dados sobre comportamentos

Você brinca? () sim () não, se sim,

Onde?

Com quem?

De que?

Você sabe o que são doenças sexualmente transmissíveis? () sim () não, se sim,
qual (is) conhece(m)?

Você já ouviu falar em drogas? () sim () não, se sim, qual (is)?

5. Dados sobre escolarização

Qual série você estuda: ____ Você sabe ler? () sim () não E escrever? () sim ()
não

Gosta da escola? () sim () não Porque?

O que mais gosta na escola?

Porque?

O que menos gosta na escola?

Porque?

Alguma vez já parou de estudar? () sim () não, se sim, quando?

Porque? _____ Por que
voltou? _____

6. Dados sobre o Tributo

Quanto tempo faz que você está no Tributo, como e por que você entrou?

Que tipo de atividades você realiza?

O que você acha do Tributo?

Você sabe sobre a bolsa recebida no tributo? () sim () não

O que sua família faz com o dinheiro?

Você desenvolvia alguma atividade nas ruas anteriormente? () sim () não

Se sim, qual?

Por que?

Gostava de trabalhar? () sim () não Porque?

O que mais gostava no

trabalho? _____

Porque?

O que menos gostava no trabalho?

Porque?

Quantas horas trabalhava? _____ Estudava enquanto trabalhava?

O trabalho atrapalhava seus estudos?

Quanto ganhava?

O que fazia com que ganhava?

Gostaria de falar mais alguma coisa?

Apêndice B – entrevista semi-estruturada - A história de Pinóquio.

Instrução: Você conhece a história de Pinóquio, o boneco de madeira que se transformou em gente? É assim: Um velhinho chamado Gepeto, que gostava de fabricar brinquedos, um dia ganhou um pedaço de madeira e resolveu fazer dele um boneco. Assim o fez, isto é, transformou o pedaço de madeira em um boneco e deu a ele o nome Pinóquio. Quando Pinóquio estava pronto, ele imaginou como seria feliz se ele, ao invés de boneco, fosse um “menino de verdade”. Quer dizer, ele gostaria que o boneco se transformasse em uma pessoa.

Um dia, para surpresa de Gepeto, Pinóquio se transformou em um “menino de verdade”.

Como isso aconteceu, vou contar para você, depois.

Eu gostaria, agora, que você me dissesse como você imagina que Pinóquio ficou, sendo um “menino de verdade” :

O que ele passou a ter? E a fazer?

E a escola? Você acha que Pinóquio passou a ir para ela?

Se a resposta for não, usar: “Vamos imaginar que ele iria para a escola” Como é essa escola?

Como seria essa escola (parte física e o que ela proporcionaria)?

O que Pinóquio faria na escola e o que ele não faria?

Que material teria na escola e de que fala esse material?

Como seria a professora de Pinóquio (quem, como, o que faria e o que não faria)?

Quem seriam e o que fariam os colegas de Pinóquio na escola?

O que a família de Pinóquio acha da escola?

O que essa família poderia fazer na escola?

Imagine que o Pinóquio não goste da escola, por que seria?

O que poderia ser mudado para ele passar a gostar?

E o trabalho, Pinóquio trabalharia?

Se sim, como seria esse trabalho e qual a sua relação com os estudos?

O que Pinóquio mudaria na sua vida se tivesse oportunidade?