

DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE

O LUGAR FEMININO NA ESCOLA  
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - PUC/SP.

SÃO PAULO  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE

O LUGAR FEMININO NA ESCOLA  
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa.

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - PUC/SP.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2006

**DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE**

**O LUGAR FEMININO NA ESCOLA  
UM ESTUDO DE CASO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**Professores componentes da Banca Examinadora**

---

**Profª Drª Eugênia Coelho Paredes**  
Examinadora Externa (UFMT)

---

**Prof. Dr. João Sette Whitaker Ferreira**  
Examinador Externo (USP)

---

**Profª Drª Bernardete Angelina Gatti**  
Examinadora Interna (PUC-SP)

---

**Profª Drª Heloísa Szymanski**  
Examinadora Interna (PUC-SP)

---

**Profª Drª Clarilza Prado de Sousa**  
Orientadora (PUC-SP)

## AGRADECIMENTOS

À *CAPES*, instituição que viabilizou, através do seu Programa de Qualificação Interna, não somente a realização deste doutorado mas que, junto a ele, fomentou o fortalecimento de grupos de pesquisas, incentivou novas perspectivas de doutoramento e aproximou as trocas interinstitucionais entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal de Mato Grosso.

À *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* e ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: *Psicologia da Educação*, nas pessoas das Professoras Doutoras *Bernardette Gatti* e *Marli André*, pelo compromisso com a Educação e com a Pesquisa e pelo respeito ao aluno, traduzido na coragem do enfrentamento daquilo que nos parece difícil, o reconhecimento, a superação e o aperfeiçoamento de nossas produções.

À Professora Doutora *Clarilza Prado de Sousa*, pela sensibilidade na orientação deste trabalho, marcada pela experiente presença e pela estratégica ausência, fundada na idéia de uma espera ativa, de quem sabe ser importante a construção da autonomia de seu orientando.

Às especialistas, Professora Doutora *Carmem Junqueira*, Analista Junguiana *Fátima Gambini* e Professora Doutora *Maria Augusta Rondas Speller*, cujos depoimentos contribuíram para a elaboração dos pilares sob os quais se fundamentou este estudo. Em especial, minhas homenagens à Analista *Fátima Gambini* pela reflexão sobre o sentido do encontro com o diferente como aquele que vai muito além do deslumbramento frente ao exótico.

Aos Professores Doutores, *Eugênia Coelho Paredes* (UFMT), *Bernardete Angelina Gatti* (PUCSP), *Heloísa Szymanski* (PUCSP) e *João Sette Whitaker Ferreira* (USP), pela atenta avaliação deste trabalho e pelas contribuições no Exame de Qualificação presentes na composição desta versão final.

Aos colegas, *Carlo Ralph De Muis* e *Romilda Teodora Ens*, colegas dedicados que me proporcionaram, cada um ao seu modo, momentos de trocas preciosas.

À colega *Marialva Tavares*, pelo companheirismo e a dedicada ajuda no processamento do *software Alceste*.

A *Irene* e *Helena*, pelo apoio e orientação no cotidiano da academia.

A *Martin Ortega*, pelo tratamento gráfico das imagens presentes neste estudo.

A *Rejane Pinheiro Andrade* e à Professora *Gilza Santiago*, pela atenta revisão deste trabalho.

*Professoras, funcionários e alunos da Escola de Educação Básica Antônio Ferreira Valentim*, pela confiança e abertura concedida a essa pesquisadora ao compartilharem da rotina escolar e ao aceitarem a presença do estranho em seus lugares femininos.

Aos alunos, peço desculpas por ter desvelado, com a minha sede de organização e lógica, parte do universo de seus escapes, de suas invenções, enfim das suas formas de sobrevivência subjetiva no mundo dos adultos, estrategicamente não ditas.

Espero que este estudo nos auxilie, aos adultos, a irmos ao encontro das nossas motivações infantis e que assim possamos nos encontrar, adultos e crianças, para construirmos uma escola mais feminina e mais narrativa, pelo menos o tanto quanto possível.

## AOS MEUS EUS

*À Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),*

Desde pequena aprendi a referenciar a nossa UNISELVA, muito mais que o valor institucional voltado para sua vocação desenvolvimentista do norte do país, carrego um apreço pela UFMT, cuja história sempre esteve entrelaçada na minha, desde pequena, já na equipe de natação do Uirapuru. Foi lá que aprendi a nadar e que hoje aprendo a voar, inspirada na preocupação paterna por uma universidade comprometida com o Brasil Central, a partir de um olhar dedicado tanto às questões locais, quanto universais.

*À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, nas pessoas da Pró-Reitora Professora Doutora Maria Inês Isaac Marques, Professora Lucimary Sodré Zattar, Benedito Paulo de Souza e Adriana Amorim De Muis, pela atenta orientação dos trâmites processuais que legitimaram o desenrolar dos meus estudos.*

*Ao Instituto de Educação e Departamento de Psicologia, que primam por manter operante sua política de capacitação docente em nome de um projeto coletivo que prioriza a formação dos professores no Estado de Mato Grosso.*

*Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia da UFMT (GPEP), pelos anos de partilha e aprendizado coletivo na seara das Representações Sociais. Em especial, à Léa Saul e Miriam Ross Milani, pela respeitosa e dedicada revisão deste trabalho e pela elaboração do *abstract*.*

*À Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes, que coordenou o chamado PQI 19 e quem me levou a reconhecer o desejo pelo doutorado, mesmo diante de uma necessária desistência. Muito antes disso, foi quem me ajudou a aprimorar o olhar e a prática de pesquisadora nas mais diferentes situações .*

Aliás, quem me ensinou que o trabalho docente também pode ser realizado para além do institucional, em nome da criatividade, da autonomia e da continuidade das conquistas no nosso *Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia*, no exercício da consciência histórica.

## AOS MEUS EUS MAIS ÍNTIMOS

Aos meus pais, Leila e Freire, *in memoriam*. Meu pai, por ter me ensinado a voar e a minha mãe por ter me ensinado a aterrissar em um sonho que, alimentado pelo seus desejos, nunca foi só meu; Eu.

Aos meus avós maternos, *Carmem e Rubens, in memoriam*, pela presença, às vezes distante e silenciosa, de quem simplesmente acredita.

Aos meus irmãos, *Larissa, Murillo e Glenda*, pelo árduo exercício de sobrevivência das nossas diferenças e das nossas semelhanças. Por compartilharmos experiências e cumplicidades infantis que hoje nos inspiram a sermos quem somos. E, por podermos, ao reconhecerno-nos uns nos outros, dizer:  
- Foi assim que aconteceu!

Ao meu esposo, *José Roberto*, pelo aprendizado do significado da palavra par, parceiro, cujos esforços me encham de esperança nas relações de equivalência entre os gêneros.

Aos meus filhos, *José Renato e Heitor*, pelo exercício do poder e do não poder que se faz necessário na constituição do ser humano e, sobretudo pelo aprendizado da ilusão do controle que os pais insistem em sustentar na educação dos filhos. E por me fazerem compreender que as crianças também têm razão.

A você, *estranho* que por vezes irrompeu na forma de imprevisto, desestabilizando-me frente à linearidade do ritual acadêmico já tão incorporado por mim, fazendo-me experimentar a sua rebeldia.



## RESUMO

Neste estudo, intenta-se conhecer as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) que circulam nos diferentes contextos de comunicação, dos atores sociais de uma comunidade escolar, a respeito do(s) lugar(es) identificado(s) como potencialmente feminino(s). O lugar feminino é entendido, neste estudo, a partir do depoimento de três especialistas que convergiram para três indicadores, sendo eles: 1. *a abertura para o outro*, 2. *a espera ativa* e 3. *a rebeldia do imaginário fecundo*. Esses indicadores, articulados ao conceito de espaço narrativo (SENNETT, 1990), foram tomados como qualificadores da *themata* feminino, em sua manifestação sócio-espacial. Os resultados apresentados referem-se ao contexto de uma escola da rede pública de ensino de Cuiabá-MT, onde se realizaram observações e entrevistas com 44 alunos, dez professoras e sete funcionários. Para a análise das informações, utilizou-se as técnicas de análise compreensiva, de conteúdo (BARDIN, 1995) e análise lexical (REINERT, 1986). Os resultados indicam que as representações sociais que os diferentes grupos possuem dos lugares da escola estão conectadas com as representações acerca de si, de seu grupo e das pessoas que ocupam esses lugares. Os lugares com grande potencial narrativo e, portanto, lugares femininos, como a quadra e o banheiro estão associados ao sentido de transgressão que parece se estender aos seus usuários, sendo estes reconhecidos como transgressores. A expressão do feminino na escola converge para o sentido de comportamentos contra-normativos que, se assumidos pelos informantes, remeteria-os a uma desaprovação social. A escola, constituída com bases na *themata* feminino, traduz-se em uma escola não dita, silenciada, o que não significa que seja compreendida como inoperante. Ela parece viver por entre as brechas dos processos instituídos, na *zona muda* como propõe Abric (2003), *a face encoberta* e, estrategicamente, *não confessável* de uma rede de significados que participa da construção simbólica e dos processos identificatórios que envolvem a escola e seus atores sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Representações Sociais, Escola Pública, Lugar Feminino.

## ABSTRACT

This study is intended to know the social representations (MOSCOVICI, 1978) that circulate in different contexts of communication of the social actors in a school community. It is about school spaces potentially feminine. The feminine place in this research is understood as based on three specialists' discourse. The discourse moved to three indicators, named: 1. an opening to the other, 2. the active wait, and 3. the rebel of fecund imaginary. These indicators, articulated to the concept of narrative space (SENNETT, 1990) , were taken as quantifiers of the feminine *themata* in its socio-spatial manifestation. The findings presented refer to the context of a public school in Cuiabá in the state of Mato Grosso in Brazil where observations and interviews with 44 students, 10 teachers and 7 school employees were carried out. For the analysis of the information it was used the techniques of analysis of comprehensive, analysis of content (BARDIN, 1995) and lexical analysis (REINERT, 1986). The results indicate that the social representations the different groups construct of the school places are connected with the representations of themselves, of their group and the people who occupy these places. The school places with great potential narrative and, therefore, feminine places, like the school sports square and the bathroom are associated to the meaning of transgressions that seems to have extensions to their users who are recognized as transgressive. The expression of the feminine in the school converges to the direction of against normative behaviors that, if assumed by the informers subjects would send them a social disapproval. The school, consisting with its bases in the feminine *themata*, is expressed as a wordless school, a silent school what does not mean that might be understood as an inoperative school. It seems to live among the breaches of the instituted processes, in the mute zone as Abric considers (2003) the hidden and strategically not confessional face of a grid of meanings that participates of the symbolic construction and of the identification processes that involve the social school and its actors.

**KEYWORDS:** Education, Social Representations, Public School, Feminine Place.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema demonstrativo do fluxo de Alunos	126
Figura 02: Esquema demonstrativo do fluxo das Professoras	127
Figura 03: Esquema demonstrativo do fluxo dos Funcionários	128
Figura 04: Dendrograma- Alunos	186
Figura 05: Perfil do dendrograma classe 1- Alunos	187
Figura 06: Perfil de dendrograma classe 2- Alunos	191
Figura 07: Perfil de dendrograma classe 3- Alunos	195
Figura 08: Perfil de dendrograma classe 6- Alunos	199
Figura 09: Perfil de dendrograma classe 4- Alunos	201
Figura 10: Perfil de dendrograma classe 5- Alunos	204
Figura 11: Dendrograma- Professoras	206
Figura 12: Perfil de dendrograma classe 1- Professoras	207
Figura 13: Perfil de dendrograma classe 3- Professoras	210
Figura 14: Perfil de dendrograma classe 5- Professoras	212
Figura 15: Perfil de dendrograma classe 2- Professoras	215
Figura 16: Perfil de dendrograma classe 4- Professoras	218
Figura 17: Dendrograma- Funcionários	222
Figura 18: Perfil de dendrograma classe 1- Funcionários	223
Figura 19: Perfil de dendrograma classe 3- Funcionários	225
Figura 20: Perfil de dendrograma classe 2- Funcionários	227
Figura 21: Esquema demonstrativo do potencial narrativo dos lugares da escola – Alunos	241
Figura 22: Esquema demonstrativo do potencial narrativo dos lugares da escola – Professoras	242
Figura 23: Esquema demonstrativo do potencial narrativo dos lugares da escola – Funcionários	243

## LISTA DE FOTOS

Foto 01: Entorno 1	104
Foto 02: Entorno 2	104
Foto 03: Entorno 3	104
Foto 04: Entorno 4	104
Foto 05: Entorno 5	114
Foto 06: Entorno 6	114
Foto 07: Entorno 7	114
Foto 08: Entorno 8	114
Foto 09: Entorno 9	114
Foto 10: Vista Cuiabá 1	117
Foto 11: Vista Cuiabá 2	117
Foto 12: Pátio no recreio - situação da brincadeira de pular corda monitorada pelo vigilante da escola, ao fundo, e uma professora.	129
Foto 13. Espaço caixa d'água no recreio	131
Foto 14. Banheiro feminino no recreio	132
Foto 15: Banheiro masculino no recreio	132
Foto 16: Abertura do forro no banheiro masculino	132
Foto 17: Quadra no recreio	134
Foto 18: Sala de aula no período matutino em aula de Artes.	135

Foto 19: Sala de aula no período vespertino.	135
Foto 20: Parquinho em horário de entrada, aula, recreio e saída.	137
Foto 21: Sala dos professores no horário do recreio.	139
Foto 22: Sala da coordenação pedagógica em horário de aula.	139
Foto 23: Corredor que dá acesso ao parquinho, secretaria e diretoria.	141
Foto 24: Secretaria em horário de aula, ocupada pela secretária e funcionárias da limpeza.	141
Foto 25: Computador da escola.	141
Foto 26: Refeitório que se encontra no pátio.	142
Foto 27: Cozinha que se localiza ao lado do pátio, ao fundo.	142

### **LISTA DE MAPAS**

Mapa 01: Localização do bairro Grande Terceiro	103
Mapa 02: Localização da escola	104
Mapa 03: Região leste de Cuiabá	113
Mapa 04: Entorno da escola	114
Mapa 05: Cuiabá	117

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Demonstrativo do plano de coleta das informações	96
Quadro 02: Sistema de categorização a priori e seus descritores	98
Quadro 03: Cruzamentos orientadores do plano de análise das informações	100
Quadro 04: Síntese do sistema de categorização (2º e 3º nível)	124
Quadro 05: Matriz de orientação para cruzamento das informações	230
Quadro 06: Quadro de variáveis/alunos	267
Quadro 07: Quadro de variáveis/professoras	268
Quadro 08: Quadro de variáveis/funcionários	268
Quadro 09: Definição das categorias questão 01 - Indução de Metáforas	269
Quadro 10: Definição das categorias questão 02 - Rotas Imaginárias	270
Quadro 11: Definição das categorias questão 39 - Significação dos Lugares	270

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Palavras da classe 1 – Alunos	187
Tabela 02: Palavras da classe 2 – Alunos	191
Tabela 03: Palavras da classe 3 - Alunos	195
Tabela 04: Palavras da classe 6 – Alunos	199
Tabela 05: Palavras da classe 4 – Alunos	201
Tabela 06: Palavras da classe 5 – Alunos	204
Tabela 07: Palavras da classe 1 – Professoras	208
Tabela 08: Palavras da classe 3 – Professoras	211
Tabela 09: Palavras da classe 5 – Professoras	213
Tabela 10: Palavras da classe 2 – Professoras	216
Tabela 11: Palavras da classe 4 – Professoras	218
Tabela 12: Palavras da classe 1 – Funcionários	223
Tabela 13: Palavras da classe 3 – Funcionários	225
Tabela 14: Palavras da classe 2 – Funcionários	227

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>1 MARCOS REFERENCIAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, THEMATA, METÁFORAS E NARRATIVAS</b>	24
<b>1.1 O processo representacional</b>	24
1.1.1 Representação social como conhecimento ingênuo	26
1.1.2 Os elementos da representação social	28
1.1.3 Sobre como emergem as representações sociais	29
1.1.4 Os processos formadores da representação social e sua relação com a themata de base e a metaforização	35
1.1.5 Representações sociais e narrativa na sua intersecção com a metáfora	40
1.1.6 Aproximações entre representações sociais, themata, narrativa e metáfora: o caso das representações sociais de gênero	45
<b>2 CONDIÇÃO SÓCIO-PSICOLÓGICA DO FEMININO</b>	50
<b>2.1 O feminino e o discurso reificado: a primeira dimensão do estudo</b>	50
2.1.1 Sobre o feminino: algumas considerações teóricas estudadas	52
<b>2.2 A busca do feminino: o enraizamento do reificado no senso comum a partir de um júri de especialistas</b>	60
2.2.1 TEXTO 1: Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller	62
2.2.2 TEXTO 2 : Doutora Fátima Salomé Gambini	65
2.2.3 TEXTO 3: Professora Doutora Carmem Junqueira	69
<b>2.3 Os três indicadores do feminino encontrados nos depoimentos das especialistas</b>	74
<b>3 O LUGAR FEMININO: DAQUILO QUE SE FALA</b>	76
<b>3.1 Espaço e lugar</b>	77
3.1.1 Do espaço narrativo ao lugar feminino	82
3.1.2 Espaço narrativo	84
3.1.3 O lugar feminino	86
<b>4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	90
<b>4.1 Metodologia</b>	90
<b>4.2 Procedimentos Metodológicos</b>	94
4.2.1 Plano de coleta e processamento das informações	9
4.2.1.1 Coleta das informações	95
4.2.1.2 Processamento das informações	100

<b>5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</b>	101
<b>5.1 O contexto: a segunda dimensão do estudo</b>	102
5.1.1 A comunidade do Barbado	102
5.1.2 A Escola de Educação Básica Antônio Ferreira Valentim	113
5.1.3 O Barbado em Cuiabá	117
<b>5.2 Das informações capturadas pela observação: explorando a terceira dimensão do estudo - a escola</b>	123
5.2.1 Observação da organização, ocupação e transformação dos lugares: identificando potenciais narrativos	124
5.2.2 Dimensão escola: síntese das análises dos potenciais narrativos dos lugares da escola levantados pela observação	143
<b>5.3 Dimensão escola: das informações capturadas pelas entrevistas</b>	146
5.3.1 Análise de conteúdo	147
5.3.1.1 Dimensão escola: síntese das análises pertinentes a observação e análise de conteúdo	184
5.3.2. Análise lexical	186
5.3.2.1 Dimensão escola: síntese dos aspectos levantados a partir das hipóteses interpretativas elaboradas nas três análises realizadas (observação, análise de conteúdo e análise lexical)	229
<b>6. ANÁLISES CONCLUSIVAS</b>	251
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	256
<b>REFERÊNCIAS</b>	258
<b>APÊNDICES</b>	264
APÊNDICE A: ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA COM AS ESPECIALISTAS	264
APÊNDICE B: PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E TEMAS ORIENTADORES DOS ROTEIROS DE ENTREVISTAS	264
APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA	266
APÊNDICE D: QUADRO DE VARIÁVEIS	269
APÊNDICE E: ANÁLISE DE CONTEÚDO - DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DAS QUESTÕES 1, 2 e 39	271

## INTRODUÇÃO

Este trabalho iniciou-se com o desafio de articular as seguintes proposições: a) o significado atribuído ao feminino não se restringe às questões de gênero; b) os espaços podem ser subjetivados e ganham o *status* de lugar portador de uma identidade; c) a identidade do lugar participa na construção de processos simbólicos no interior de grupos de partilha.

Essas três proposições articularam-se na elaboração da questão central deste estudo: *O lugar feminino na escola*.

Neste caso, o feminino revelou-se como uma matriz cujo conteúdo origina uma complexa rede de significados e caracterizou-se por ser uma construção cultural que se constitui a partir do princípio da complementaridade com o masculino.

Particularmente, o paradigma civilizacional feminino (MURARO; BOFF, 2002), embora tenha sido negado ao longo dos anos, orienta-se no sentido de recuperar a dimensão una e diversa do ser humano, sinalizando para a possibilidade de uma desconstrução dos relatos que destróem a harmonia masculino e feminino e para a construção de novos símbolos inspiradores de práticas civilizatórias humanizadoras.

Na mesma direção, o feminino também pode ser compreendido como uma posição subjetiva (BIRMAN, 2000) que busca novas formas de se pensar a experiência. E assim como o masculino, constitui uma das forças produtoras de identidade e de diferenças, atuando na produção de subjetividades e funcionando como paradigmas.

Para tanto, orientando-se pelas reflexões de Moscovici (1993), optou-se por compreender o feminino como uma *themata* de base, uma espécie de matriz ou unidade cognoscitiva bastante resistente e estável que possui um conteúdo potencial, cuja ação modela e transforma as representações sociais.

*Thematas* seriam *idéias primitivas, estratos originais da cognição* que governam certo número de desenvolvimentos discursivos. Em Moscovici (1993), são consideradas temas que possuem um poder gerador porque penetram em uma diversidade de conteúdos concretos.

A palavra lugar, tomada na perspectiva de Maffesoli (1996), indica o sentido atribuído ao espaço vivido com os outros e ao espaço físico cristalizado, conjuntamente. Segundo Jodelet (2002), um elemento sócio-físico que será organizado, ocupado e transformado pelo ser humano através de um filtro de idéias, crenças, valores e sentimentos partilhados no interior de um grupo de pertença.



Desta forma, ao enfatizar o caráter identificador e inclusivo da apropriação do lugar, este estudo perseguiu aquilo que Maffesoli (1996) denominou *palavras dos lugares*, espaços emocionalmente vividos, *lugares falados* que são invertidos, marcados, *lugares onde se rabisca a presença*; nas palavras de Sennett (1990), lugares narrativos, portadores de uma identidade que carrega elementos emblemáticos, conferindo significados à memória pessoal e coletiva, bem como desvelando conteúdos identitários dos usuários, agindo sob suas formas de socialidade.

A partir destas considerações, pode-se dizer que este estudo foi instigado por um apetite de significação acerca do feminino e pela preocupação com os significados que permeiam os processos de socialização no interior das relações escolares. Tais preocupações referem-se ao que Birman (2000) chamou de o mal-estar na atualidade, para caracterizar as relações inter-humanas agonísticas, carente de compartilhamento e de solidariedade, porta de entrada para a explosão de comportamentos fundamentalistas e violentos.

Muraro e Boff (2002), afirmam que a negação do feminino incorreu em um *obstáculo cultural* que produziu, ao longo dos anos, relações desintegradas e injustas. Já Birman (2000), sublinha que a socialidade construída nos dias atuais, ao invés de assumir a posição de interioridade e reflexão de si, aproxima-se de uma lógica fálica, caracterizada pelo autocentramento do eu, cujo valor maior se encontra na exterioridade.

Essa assimetria entre o eu e o outro vem distorcendo perversamente as instituições, e estão presentes no processo de construção identitária de adultos e crianças, dentro e fora das escolas.

As implicações entre feminino e produção de subjetividade estão intimamente relacionadas com os processos educacionais, especialmente quando se leva em conta que a subjetividade é uma das matérias primas da educação. Birman (2002b) a localiza na *polis* e nos registros éticos, estéticos, políticos e cognitivos, sendo que é em torno dela que os operadores e as engrenagens do campo educacional giram com suas práticas e seus propósitos.

Para o autor, são as formas de subjetividades que definem os alvos e as finalidades das práticas educacionais concretas, ao mesmo tempo em que as mesmas refletem o que se pretende delinear com estas práticas. Neste raciocínio, Birman (2002b) compreende que o questionamento sobre a produção de

subjetividade na escola corresponde ao debate em torno da pergunta: *qual forma de cidadania se pretende engendrar com as práticas educativas no interior da escola?*

A cidadania da qual fala o autor pode ser discutida a partir de diferentes posições subjetivas assumidas pelo sujeito, seja a partir de um auto-centramento que sustenta uma relação assimétrica com o outro ou por uma posição a favor do princípio da equivalência e do respeito à diferença, eixo que sustenta as relações de solidariedade e a singularidade, tomados como manifestação de uma posição subjetiva feminina.

Assim, acreditou-se que o questionamento de Birman (2002b) poderia, em parte, ser respondido pelas análises sobre a forma através da qual: a) o feminino se expressa no interior da escola; b) o feminino opera na construção das subjetividades de alunos, professoras e funcionários.

Ao delinear o foco desse trabalho no feminino, visto como uma *themata*, não se pretendeu caracterizá-lo como um estudo sobre as questões de gênero ou mesmo um estudo de abordagem feminista, embora os tangencie. O foco desta pesquisa pode ser identificado como um estudo que, ao se fundamentar na Teoria das Representações Sociais na sua articulação com as noções de *themata*, metáfora e narrativa, afina-se com um movimento feminino que busca, conforme Neri (2002), novas formas de subjetivação e inscrição no espaço social, sobretudo na escola.

Para tanto, este estudo priorizou a compreensão das manifestações do feminino no espaço físico em sua organização, ocupação, transformação e no seu caráter sócio-afetivo. A busca inclui a identificação das principais marcações sociais, bem como das oportunidades criadas e percebidas pelos atores sociais no contexto da ocupação do lugar.

Por fim, intentou-se conhecer as representações sociais que circulam nos diferentes contextos de comunicação, dos diferentes atores sociais de uma comunidade escolar, a respeito do(s) lugar(es) identificado(s) como lugar(es) feminino(s).

O lugar feminino foi entendido, neste estudo, a partir do depoimento de três especialistas que convergiram fundamentalmente para três indicadores, sendo eles: a) *a abertura para o outro*, b) *a espera ativa* e c) *a rebeldia do imaginário fecundo*. Tais indicadores surgiram como importantes elementos descritores do feminino que, relacionados ao conceito de espaço narrativo (SENNETT, 1990), convergiram para a

elaboração do objeto deste estudo, que se apresenta a partir da expressão: *lugar feminino*. Ainda contribuíram para este processo as reflexões sobre lugar e representações sócio-espaciais de Maffesoli (1996) e Jodelet (2002).

No contexto deste trabalho, definiu-se lugar feminino como lugar falado, que vai além da dimensão física do espaço. Lugar onde se percebe uma atitude de acolhimento à expressão da diferença, uma abertura à escuta do outro tal como ele é. Neste sentido, configura-se a partir de uma disponibilidade ao novo, ao criativo e em certa medida, ao que se rebela à ordem constituída.

Um lugar feminino celebra seu encontro com a transformação, com aquilo que é fluido e flexível, em detrimento do que se cristaliza e conforma com sua linearidade.

O lugar feminino, segundo esta perspectiva, deixa transparecer uma postura de espera ativa, relativa ao ato de gestar a transformação do outro na medida em que lhe é permitido expressar, criar, explorar e transformar em um exercício de ocupação do espaço.

Tal lugar não se impõe ao outro, mas o deixa circular e intervir, recriando os sentidos atribuídos aos espaços. Por isso, um lugar feminino não confina o outro a uma postura servil, mas estimula uma atitude de altivez e destemor perante a realidade.

Esse lugar feminino propõe um vazio criativo que convida a se fazer alguma coisa sem dizer que coisa é essa. Por essa via, pode ser reconhecido pela liberdade de se deixar marcas individuais ou grupais no espaço.

Finalmente, um lugar feminino é gerado na invenção do espaço e que por isso precisa ser narrado, uma vez que se constitui a partir da manifestação de um imaginário fecundo.

O enfoque na narrativa, proposto por Sennett (1990), em muito se aproxima das proposições arendtianas apresentadas por Kristeva (2002, p.87-88), que ao destacar a importância da ação narrada, explica que: “A narrativa é a ação mais imediatamente partilhada e mais inicialmente política”. Além disso, dentro da narrativa, os sujeitos estariam respondendo à pergunta: *Quem é você?* E ao respondê-la, revelam o seu *quem*.

Para Arendt (apud KRISTEVA, 2002), *quem* é um *Si-mesmo oculto*, porém mais oculto à pessoa do que para a multidão humana. Arendt (2001, p.118) neste

raciocínio, concorda com a máxima de Dante que diz: “Ninguém age, se agindo, não torna manifesto seu si mesmo latente”.

O *quem* se extrai tanto da natureza quanto da sociedade e se caracteriza por ser uma fonte do processo criador que não se revela voluntariamente, mas sim, através da ação.

Na relação entre *quem* e ação, pode-se compreender que, embora *quem* seja a fonte do processo criador, ele não se objetiva na obra produzida. O fato de o *quem* estar ligado à obra, não revela uma incorporação do primeiro ao segundo. *Quem* está mais encarnado na ação de produzir e mantém-se externo à obra. Nesta direção, *quem* busca converter o trabalho e a obra em ação falada, projetada para o passado e para o futuro e partilhada com os outros.

Em *quem*, Arendt (2001) revela sua paixão pela singularidade e expressa o seu horror com relação à massificação totalitária. Nas palavras da cientista política: *A essência de “quem” é alguém e este só começa a existir quando a vida se vai, deixando atrás dela uma história.* (ARENDR, 2001, p.162).

O lugar feminino que este estudo pretendeu buscar no discurso da escola, caracterizou-se por um lugar em que o *quem* arendtiano pudesse revelar-se. Para isso, procurou identificar o potencial narrativo dos diferentes lugares da escola, orientando-se pelas seguintes perguntas:

- a) Existe um lugar feminino na escola?
- b) Quais são as marcações sociais, inspiradas nos indicadores levantados, mais significativas que operam no sentido da constituição do lugar feminino na escola?
- c) Quais as representações construídas por alunos, professoras e funcionários acerca do lugar feminino na escola?
- d) Em que medida a *themata* feminino, na sua intersecção com o lugar, pode contribuir para a formação de famílias de representações partilhadas por alunos, professoras e funcionários da escola?

Como orientação metodológica, este estudo abordou uma escola selecionada da rede pública do município de Cuiabá/MT cujo contexto maior está relacionado à história da comunidade do Barbado, levantada a partir de três narrativas de integrantes da comunidade e da análise acerca do processo de urbanização da cidade (PAREDES, 1977; ROMANCINI, 2005). A análise do contexto deu-se em um exercício de interpretação dessa realidade, a partir da lente do feminino.

A metodologia adotada no estudo é qualitativa e se caracterizou pelo seu caráter construtivo-interpretativo e dialógico, além da atenção ao estudo de casos singulares.

Desta forma, esta investigação caracterizou-se como um estudo cujo objetivo foi o de compreender as representações sociais do lugar feminino na intersecção dos discursos de alunos, professoras e funcionários.

Os planos de coleta e processamento das informações pautaram-se pelo princípio da pluri-metodologia e da triangulação (APOSTOLIDIS, 2003). Neste sentido, organizaram-se a partir de três *dimensões da realidade*: o universo reificado, o contexto do estudo e a escola propriamente dita.

Inicialmente, buscou-se a *dimensão universo reificado* através da análise compreensiva dos depoimentos das especialistas, que explorou o discurso acadêmico acerca do feminino, com o objetivo de adotar três indicadores que o melhor caracterizasse, levando em consideração a especificidade de uma investigação científica no campo da educação.

Na seqüência, os indicadores do feminino destacados orientaram a análise sobre a *dimensão contexto do estudo* que se deu a partir das narrativas de três pessoas diretamente envolvidas com a história do bairro e da escola e a análise sobre o processo de urbanização da cidade de Paredes (1977) e Romancini (2005).

Na *dimensão escola*, a observação da dinâmica escolar auxiliou no delineamento dos lugares com potenciais narrativos apontados pelos diferentes grupos que constituem a escola, além da caracterização dos fluxos e critérios de permanência nos lugares.

Finalmente as entrevistas, junto aos grupos de 44 alunos, dez professoras e 7 funcionários colaboraram para o mergulho mais aprofundado do universo nocional dos atores sociais com relação aos lugares identificados como lugares potencialmente femininos.

O plano de análise das informações buscou articular as dimensões exploradas bem como estabelecer alguns cruzamentos, a partir de uma matriz orientadora que se constituiu pelo cruzamento qualitativo entre os dados de observação, as categorias elaboradas através da análise de conteúdo (BARDIN,

1995) e as classes processadas pelo software ALCESTE<sup>1</sup> (*Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte*).

A complexidade do objeto deste estudo, compreendido à luz da Teoria das Representações Sociais, impôs a consideração de alguns aspectos estruturantes deste trabalho.

O primeiro, identificou as teorias científicas como importantes categorias de pensamento que influenciam a construção de representações sociais, circunscrevendo seus objetos. O segundo, refere-se ao grupo de pertença no interior do qual ocorrem trocas simbólicas na sua articulação com o contexto em suas dimensões históricas, políticas e sociais. O terceiro, considerou diferentes formas de acesso às representações sociais, sendo a abordagem qualitativa uma possibilidade metodológica para o estudo dos processos intersubjetivos.

Desta forma, apresentam-se no capítulo um os marcos referenciais da Teoria das Representações Sociais com destaque para a relação estabelecida entre o conceito de representação social, themata, metáforas e narrativas.

Nesse capítulo, encontram-se as discussões sobre o desenvolvimento do conhecimento social a partir da Teoria das Representações Sociais, a especificidade do processo representacional e seus processos formadores, a noção de rotinização e naturalização das representações sociais, explora-se a tendência ao esquematismo e o princípio de analogia presente no funcionamento do pensamento ingênuo que, por sua vez, está a serviço das representações sociais. Tais reflexões oferecem argumentos que apontam para a aproximação dos estudos em representações sociais com elementos tais como a metáfora e a narrativa.

Como elemento aproximativo dessas proposições, o capítulo um ainda privilegia o diálogo das representações sociais com a noção de themata, metáforas e narrativas, utilizando-se da mediação com o estudo de Duveen (1993) sobre as representações sociais de gênero.

No capítulo dois, discute-se a condição sócio-psicológica do feminino por meio do discurso reificado através dos trabalhos de Muraro; Boff, (2002); Morin (2002a, 2002b); Birman (2000); Banchs (199-?); Arán (2002), Néri (2002), Jung (1967), Neumann (2000); Hillman (1985) e Junqueira (2002a, 2002b).

---

<sup>1</sup> Programa estatístico de análise lexical por contexto de um conjunto de segmento de texto, desenvolvido por Max Reinert em 1979.

Além destas referências bibliográficas, ainda são apresentados os depoimentos das três especialistas: a Psicanalista e Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller da Universidade Federal de Mato Grosso, a Analista Junguiana Fátima Gambini e a Antropóloga e Professora Doutora Carmem Junqueira da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A análise do discurso reificado acerca do feminino possibilitou a identificação de três indicadores que foram tomados como descritores do feminino, elementos presentes no seu processo de enraizamento no tecido cultural.

O capítulo três apresenta um diálogo entre os indicadores do feminino com o conceito de espaço narrativo, em um exercício que se configurou no passo para a noção de lugar feminino. A discussão proposta refere-se à construção do objeto de estudo a partir da análise da condição sócio-psicológica do feminino, desenvolvida através dos discursos reificados e da associação do feminino ao conceito de *espaço narrativo* (SENNETT, 1990).

O exercício de análise dos discursos reificados acerca do feminino possibilitou a definição de três indicadores do feminino cujas características se aproximaram do conceito de *espaço narrativo*. Tal aproximação fundamentou-se nas contribuições de Jodelet (2002) sobre as representações sócio-espaciais, de Maffesoli (1996) acerca da noção de lugar e em Sennett (1990), na sua discussão sobre *espaços lineares e narrativos* além de Simpson (2000) e Batistini; Chicco e Mela (2002). Estes últimos, em interlocução pessoal, encorajaram a articulação ora proposta, concordando que esta proposição confere ao espaço um valor paradigmático que pode estar manifesto na escola e nos espaços públicos da cidade.

O capítulo quatro define-se pela discussão metodológica e caracteriza-se pelo entendimento teórico sobre a relação estabelecida entre representações sociais, themata e metáfora, tomando-a como suporte para os procedimentos metodológicos da pesquisa. (GAUTHIER, 2004; MAZZOTTI 1995)

A elaboração das hipóteses interpretativas encontra-se no capítulo cinco. Esta buscou identificar a construção do discurso sobre os lugares da escola que, quando associados aos indicadores do feminino, puderam ser adjetivados como lugares cujas significações são orientadas pela themata feminino. Além disso, identificou os principais marcadores sociais e as oportunidades criadas e percebidas que regulam a socialidade no interior da escola. Tais elementos de análise contribuíram para o

entendimento da escola como um lugar mapeado por significados relacionados aos processos identitários e sentimento de pertença.

O capítulo seis, apresenta as análises conclusivas em um exercício de reflexão sobre o potencial feminino dos lugares que compõem a escola estudada na sua relação com a dinâmica social que envolve os grupos de alunos (as), professoras e funcionários.



## **1 MARCOS REFERENCIAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, THEMATA, METÁFORAS E NARRATIVAS**

Este capítulo orienta-se a partir de dois eixos centrais que sustentam a concepção desta pesquisa.

O primeiro eixo refere-se ao entendimento do desenvolvimento do conhecimento social a partir da teoria das Representações Sociais, a especificidade do processo representacional e seus processos formadores no diálogo com a noção de themata. (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; MOSCOVICI E VIGNAUX, 1994; MOLINER, 1996; VALA, 1993; FLAMENT E ROUQUETTE, 2003; MARKOVA, 2003 e MAZZOTTI, 1995)

Na direção da noção de rotinização e naturalização das representações sociais, estrutura-se o segundo eixo da pesquisa que se baseia na tendência ao esquematismo e no princípio de analogia presentes no funcionamento do pensamento ingênuo que, por sua vez, está a serviço das representações sociais. Este segundo eixo oferece argumentos que apontam para a aproximação dos estudos em representações sociais dos elementos tais como a metáfora e a narrativa. (LÁSZLÓ, 2002; JOVCHELOVITCH, 2002a, 2002b; PURKHARDT, 2002 e PLÉH, 2002). Ainda nesta direção, apresenta uma aproximação entre essas noções a partir da mediação dos estudos de Duveen (1993) sobre as representações sociais de gênero.

### **1.1 O processo representacional**

O ato de representar é motivado pela necessidade humana de domesticar a realidade. Nas palavras de Moscovici (1978) e Jodelet (2001), tornar o estranho em familiar. Isto porque o ser humano, diante do desconhecido experimenta um estado de confusão e incerteza que ameaça a integridade de sua identidade pessoal e coletiva.

A constatação de que o ser humano fica perplexo diante do desconhecido e busca compreendê-lo a partir de uma espiritualidade e de uma racionalidade, indica

a existência de uma atividade dirigida à sobrevivência desse sujeito frente à ameaça que a realidade apresenta.

Na luta por adaptar-se ao mundo, o ser humano conta com a comunicação intergeracional, cuja geração mais velha é tomada como portadora e guardiã temporária dos significados estabelecidos em uma dada sociedade que, em interação com outras gerações, trabalha em direção à conservação e transformação dos mesmos. Portanto, o ser humano nasce em um mundo repleto de significados construídos historicamente e partilhados socialmente. A sua condição de humano e ser social dependerá de seu esforço em internalizá-los e da sua capacidade de reinterpretá-los.

László (2002) revela que as representações sociais oferecem às pessoas um código de troca social e um código para nomear e classificar de forma precisa os vários aspectos de seu mundo.

Ao ser nomeado, o objeto é incluído em um complexo de palavras específicas que compõe a *matriz de identidade* de uma cultura, ao mesmo tempo em que ganha uma identidade social. Assim, esse objeto, que também pode ser uma pessoa ou um lugar, passa a ser descrito em sua ausência por características que lhe são atribuídas e por isso torna-se distinto de outros objetos na medida em que também faz parte de uma convenção.

A análise deste fenômeno revela a importância das representações sociais como forma de compreender e interpretar o mundo. As representações sociais podem ser vistas tal como Moscovici (2003) sugere: “Uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. E, ao fazê-lo; “corporificam idéias em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas”. (MOSCOVICI, 2003, p.46)

Tradicionalmente, pode-se definir representações sociais como: “Uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.(MOSCOVICI, 1978, p.26)

Em Jodelet (2001, p.22), entende-se por representações sociais: “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A representação social é um modo de conhecimento cuja maior particularidade refere-se ao fato de ser um conhecimento construído coletivamente

que define um consenso no seio de um grupo social. Este modo de conhecimento corresponde a um conjunto de informações, opiniões e crenças com relação a um determinado objeto e se organiza a partir de experiências individuais e trocas interindividuais em um contexto de tradições partilhadas. Esses elementos configuram a base de conhecimento acerca de um objeto de representação.

Os sistemas de conhecimento que sustentam as representações sociais operam no sentido de identificar o objeto a ser representado, compreender as situações e acontecimentos relativos ao objeto e fazer previsões ao seu propósito. Para tanto, é preciso que o processo representacional reconstrua a realidade e reproduza certos aspectos da mesma. Esta reconstrução se dá a partir de um viés que omite detalhes e acrescenta outros conforme os interesses do grupo que a constitui.

Como idéia central, Moliner (1996) afirma que a representação resulta da realidade do objeto, da subjetividade que a veicula e do sistema social onde se inscreve a relação sujeito-objeto.

Para compreender o processo representacional Moliner (1994) propõe o exame de quatro aspectos centrais: a) representação social como um conhecimento ingênuo; b) os elementos da representação social; c) como emergem as representações sociais e d) os processos formadores da representação social.

### 1.1.1 Representação social como conhecimento ingênuo

As representações sociais podem não somente ser compreendidas na sua função de categorização, mas também na maneira como os indivíduos classificam e organizam as informações. Para isso, Moliner (1996) afirma ser preciso se perguntar sobre o exato *status* da informação e sobre a maneira pela qual as mesmas são manipuladas, utilizadas e relacionadas entre si.

Nesta direção, torna-se importante a compreensão da aproximação existente entre pensamento ingênuo e as representações sociais, levando em consideração o estilo do pensamento ingênuo a serviço das representações sociais.

O pensamento ingênuo se apóia em tradições do consenso, baseando-se na acumulação de informações pontuais e na interpretação que são feitas pelos

indivíduos. Sobre a especificidade do pensamento ingênuo, a Teoria das Representações Sociais destaca quatro características: a) *o formalismo espontâneo*; b) *o dualismo causal*; c) *a preferência sistemática por uma estratégia de confirmação de hipóteses* e d) *a substituição do conteúdo com base no princípio da analogia e no processo de objetivação*.

O *formalismo espontâneo* se define através de formas pré-construídas tais como clichês, automatismos lingüísticos ou estereótipos lingüísticos que são aceitos sem discussão, possuem um alto grau de familiaridade e permite uma economia na comunicação, auxiliando a abordagem de uma realidade complexa sem precisar descrevê-la detalhadamente.

As representações sociais também se caracterizam por um *dualismo causal* relativo às relações de causalidade estabelecidas por uma fusão de sucessões de eventos e simultaneidade de aparições, como por exemplo, a associação que muitos grupos estabeleceram entre AIDS e homossexualidade.

Além de atribuir causalidade aos eventos que se sucedem em aparições simultâneas, nas representações sociais revelou-se uma *preferência sistemática por estratégias de confirmação de hipóteses*. Tal fato explica que, diante de uma conclusão, o raciocínio se transforma em argumentação ao discurso, tornando-se uma afirmação e fundamentando-se no *princípio da analogia*, um dos principais geradores de inferências do pensamento ingênuo, base de generalizações.

O *processo de objetivação* colabora no sentido de transformar as informações acerca de um determinado objeto em um instrumento de compreensão e de ação extremamente eficiente porque é consensual - a imagem.

Em função da objetivação a representação social atinge sua estabilidade e sua pregnância na cultura. Esse fenômeno concorre para o processo de domesticação da representação social que, para se efetuar, necessita que a abstração, transformada em imagem, seja naturalizada, ganhando *status* de realidade. A naturalização de uma imagem confere-lhe uma existência real e concreta.

Quando se tem uma representação em tais condições, a imagem fica solta na sociedade, é aceita como realidade convencional e passa a ser idolatrada coletivamente. Grande número de pessoas a incorpora tendo em vista o seu poder de comunicação direta e imediata.

### 1.1.2 Os elementos da representação social

Moliner (1996) explica que a representação social é composta por quatro elementos distintos. São eles: a) *a informação*; b) o *campo de representação*; c) *a atitude* e d) *as cognições e estruturas cognitivas*.

Por *informação* entende-se o conjunto de conhecimento relativo ao objeto que circula em um *campo de representação*, sendo que o mesmo não circunscreve a globalidade das informações disponíveis sobre o objeto.

No *campo de representação* encontram-se registradas *atitudes* do sujeito com relação ao objeto, podendo ser estas favoráveis ou desfavoráveis, contribuindo para que as informações relativas a um objeto sejam categorizadas com base na maior ou menor importância segundo o critério do grupo.

Neste sentido, tem-se a categorização, interpretação e avaliação como atividades das *cognições elementares* e *estruturas cognitivas* que contribuem para o desenrolar do processo representacional.

Ainda no âmbito das *estruturas cognitivas*, torna-se importante pensar sobre a ação dos estereótipos, das categorias, protótipos e dos *scripts*. Esses funcionam como esquemas simplificadores permitindo sua aplicação forneça conhecimento suficiente.

Ao considerar a articulação entre os elementos de uma representação social, tem-se que essa pode ser caracterizada a partir das cognições elementares que operam no sentido de reagrupar esquemas de interpretação ou de ação de forma a conseguir um processo de otimização do pensamento com base no princípio da economia cognitiva.

Neste sentido, Moliner (1996) argumenta que as representações sociais assumem um papel de metassistema que regula tais cognições.

Desta forma, pode-se dizer que, em representações sociais, o conhecimento acerca de um objeto envolve a experiência e as observações dos indivíduos, as comunicações a que estão expostos e as crenças que são elaboradas sobre o objeto.

Esse conhecimento possui valor de evidência para o indivíduo e obedece aos mecanismos típicos do pensamento ingênuo, operando por generalizações,

orientadas pelo princípio da analogia, permitindo um alargamento do campo de aplicação dos conhecimentos advindos da experiência pontual.

### 1.1.3 Sobre como emergem as representações sociais

A orientação moscoviciana parte de três condições preliminares para a aparição de uma representação social e Moliner (1996) acrescenta outras.

Segundo o autor, a orientação moscoviciana indicou como condições de emergência das representações sociais a *dispersão da informação* referente ao objeto de representação, a *posição do grupo* frente ao objeto, isto é a *focalização*, a forma como o objeto é percebido pelo grupo e a *pressão à inferência*, traduzida pela necessidade dos indivíduos de desenvolverem condutas e discursos coerentes sobre determinados objetos.

A *dispersão de informações* ocorre em função da complexidade do objeto social que constitui uma espécie de barreira que impede os indivíduos de acessarem as informações verdadeiramente úteis ao conhecimento do objeto. Essa dificuldade de acesso à informação favorece a transmissão indireta de saberes e a produção de distorções a respeito do objeto.

Ao considerar a limitação dos indivíduos em apreciar a complexidade do objeto, Moliner (1996) destaca a *focalização* como a segunda condição de emergência das representações sociais. A focalização refere-se à posição de determinados grupos que define o interesse por certos aspectos de um objeto e, por conseguinte, o seu desinteresse com relação a outros, impedindo os indivíduos de terem uma visão global do objeto. Portanto, diferentes aspectos de um mesmo objeto chamam a atenção de diferentes grupos em graus diversos.

A terceira condição se relaciona à necessidade que os indivíduos sentem de desenvolverem condutas e discursos coerentes a respeito de um objeto que mal conhecem. Frente a um objeto desconhecido, os indivíduos deparam-se com *zonas de incerteza* de seu saber (MOLINER, 1996) que são preenchidas por uma *pressão à inferência*.

Sobre o mecanismo de pressão à inferência vale lembrar Moscovici (2003) quando afirma que o que é anônimo não pode tornar imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens. Portanto, o inominável é relegado ao mundo da confusão e incerteza, tornando-se perturbador e rejeitado.

A necessidade de identificar os seres e as coisas corresponde ao que Moscovici (2003, p. 68) chamou de *tendência nominalística* existente nos seres humanos e, com isso: “[...] os que falam e os de quem se fala são forçados a entrar em uma matriz de identidade que eles não escolheram e sobre a qual eles não possuem controle”. Essa matriz de identidade sustenta os conceitos criados por uma sociedade que permite ao ser humano não somente nomear, mas também classificar o que foi nomeado e criar uma tipologia decorrente desses dois processos.

Os indivíduos, ao preencherem as suas *zonas de incerteza*, estariam estabilizando o seu universo de conhecimento relativo ao objeto.

Além das dispersões, da focalização e da pressão à inferência, orientadas por uma tendência nominalística, Moliner (1996) ainda acrescenta cinco noções que podem explicar a emergência das representações sociais: a) *a noção de objeto*; b) *do grupo*; c) *do desafio*; d) *da dinâmica social* e e) *da ortodoxia*.

A máxima de Jodelet (2001, p. 22) estabelece que: “Não há representação sem objeto”. Porém, nem todos os objetos são considerados objetos de representação, isso porque, certos objetos do campo social não suscitam a emergência do processo representacional sendo que, para um objeto se tornar um *objeto de representação*, ele precisa possuir determinadas características.

Nesta direção, Flament e Rouquette (2003), em *Anatomia das idéias ordinárias*, ponderam que o objeto de representação deve possuir uma saliência sócio-cognitiva em uma cultura e em um dado momento. Além disso, um objeto de representação deve orientar condutas ou séries de condutas em uma dada população.

Sobre a saliência sócio-cognitiva, observam os autores que o objeto de representação deve assumir a função de conceito significando que o objeto deve presumir uma abstração envolvendo uma série de classes gerais ou genéricas. Nesta condição o objeto reúne e unifica uma série de objetos particulares.

Além disso, a saliência sócio-cognitiva do objeto de representação requer uma presença temática recorrente nas comunicações, nas conversações presentes na mídia, nas interações cotidianas e de grupos de discussão de forma que o objeto

consiga regular interações relativamente numerosas e prolongadas entre os indivíduos, nas situações de tomadas de decisões públicas ou mesmo assumir uma condição de guia de opiniões o que envolve os fenômenos de difusão de argumentos.

Em uma categorização dos objetos de representações abordados nas pesquisas relacionadas às representações sociais, Moliner (1996) identificou três categorias bastante globais.

A primeira, refere-se aos objetos relacionados às práticas e situações sociais visando a exploração das formas de organização social pelas práticas instituídas e a transformação social das práticas desviantes.

A segunda, aborda fenômenos naturais e objetos físicos, além de aspectos biológicos e psicológicos da pessoa humana e a terceira, relaciona-se às produções humanas, essencialmente intelectuais.

Jodelet (2001) apresenta uma classificação mais minuciosa de domínios e assuntos diversos de onde tem se destacado objetos de representações. São eles:

- a) domínio científico que envolve as teorias e disciplinas científicas e a difusão de conhecimentos, didática das ciências, desenvolvimento tecnológico;
- b) domínio cultural, relativo à cultura e religião;
- c) domínio social e institucional que se refere à política, movimentos sociais, economia, desvio e criminalidade, sistema jurídico;
- d) domínio da produção que envolve profissões, trabalho, desemprego;
- e) domínio ambiental sobre espaços construídos e naturais, cidades, riscos ambientais;
- f) domínio biológico e médico que focaliza o corpo, a sexualidade, o esporte, a saúde e a doença;
- g) domínio psicológico relacionado à personalidade, inteligência, grupos;
- h) domínio educacional relativo à instituição escolar, papéis e formação;
- i) estudo de papéis e atores sociais tais como crianças, mulheres, homens, diferenciação de gênero e
- j) relações intergrupais a partir da definição de nação, etnias, sexos, categorias sociais, identidade.



A análise dessas categorias identificou regularidades úteis para o entendimento do objeto de representação. Segundo estas regularidades, o objeto de representação é polimorfo e por isso aparece sob diferentes formas na sociedade e ao mesmo tempo é desafiador, suscitando a necessidade de controle nocional por parte dos grupos.

Outra máxima em representações sociais refere-se à noção de que as representações sociais são produzidas coletivamente, no interior dos *grupos*, cujos participantes alimentam um sentimento de pertença grupal. Este aspecto remete à discussão da noção de grupo como outra condição de emergência de uma representação.

Para Moliner (1996), um grupo pode ser definido sob os pontos de vista estrutural e conjuntural. O grupo estruturalmente constituído possui uma existência intimamente ligada ao objeto de representação, enquanto outro grupo que possui uma configuração conjuntural constitui-se a partir da pré-existência de diferentes grupos os quais se convergem quando confrontados a um objeto novo e problemático.

Tanto em um grupo, quanto em um outro as representações sociais se revelam como formas de dominar a matriz nocional e prática do objeto de representação e, desta forma, operam para a constituição da identidade grupal e para o estabelecimento do papel social do grupo.

O *desafio* suscitado pelo objeto de representação refere-se ao aspecto cognitivo e identitário do grupo. Tal constatação indica que um objeto só pode ser considerado um objeto de representação quando possui a possibilidade de desafiar grupos, colocar em risco a sua capacidade de compreender e interpretar determinados aspectos da realidade, pondo em risco a sua identidade.

Neste sentido, os desafios se formulam em termos de identidade e coesão social. As representações sociais de determinados objetos operam para a construção e manutenção de identidade psicossocial. Esta última, entendida conforme Zavalloni (1973, apud MOLINER, 1996), como uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional que formula a personalidade individual como resultante de um conjunto de componentes psicológicos e sociológicos.

Sobre a relação da identidade com as representações sociais, tem-se que as representações operam no fundamento da identidade de indivíduos através da relação destes como objeto e da forma específica de sobrevivência do grupo. Cada

grupo define sua identidade própria em função das representações que reforça e como decorrência desta dinâmica entende-se que a sobrevivência de um grupo depende da preservação da identidade daqueles que o compõe. Portanto, a manutenção da identidade psicossocial é um dos desafios que motivam a emergência de representações sociais. Esse fato colabora para que o desafio da coesão social apresente-se como um dos motivos que levam um determinado grupo a absorver doutrinas compatíveis com suas convicções.

Nesse processo utilizam-se da propagação, entendida como estratégia de comunicação que se caracteriza por uma intenção de agrupamento em torno de pontos consensuais e uma minimalização de oposições e de diferenças, visando à integração do novo objeto desconhecido e conflitante em um quadro conceitual pré-existente. Desta forma, a propagação contribui para a manutenção da coesão social no interior de um grupo, à medida que o mesmo é ameaçado por uma configuração conjuntural que confronta o grupo a partir de um objeto estranho e problemático.

A quarta condição de emergência das representações sociais citada pelo autor é a *dinâmica social* que remete ao entendimento de que o processo representacional se orienta na direção de um outro social sempre presente na relação com aquele que representa. Desta forma, tomando a perspectiva de um outro como referência, o objeto de representação será classificado como útil e necessário, ou não, no interior de um determinado grupo.

[...] Os grupos sociais de que aqui se fala são, assim, grupos reflexivos, e não grupos nominais (grupos definidos por critérios introduzidos por observadores externos e que não figuram na consciência dos membros do grupo) (Wagner, 1992). Falar de uma representação social implica, pois, que se identifique o sujeito social desta representação, ou seja, o grupo social em que ancora ou as identidades sociais que lhe subjazem. E, como um grupo se define por relação a um outro grupo então uma representação grupal estrutura-se por referência a representações *outgroups* relevantes. (VALA, 1993, p. 150)

A quinta noção que explica as condições de emergência do objeto de representação é a *ortodoxia*, definida por um conjunto de dispositivos social e psicossocial que regulam a atividade de um sujeito que aceita e demanda que seu pensamento e suas condutas sejam orientados por um grupo adepto a uma doutrina, que adota instâncias de controle e de regulação da atividade individual.

A ausência da ortodoxia revela a condição de emergência de uma representação social uma vez que a mesma impede a aparição dos processos representacionais em favorecimento da elaboração ideológica.

Sobre este particular, Vala (2004,1993) observa que o melhor nível de análise proposta às representações sociais refere-se as representações polêmicas as quais podem ser denominadas de grupais e dedicadas aos processos criativos de geração de novos significados no interior dos grupos sociais.

As representações polêmicas, segundo o autor, são geradas no decurso de conflitos sociais e refletem pontos de vista exclusivos sobre o mesmo objeto. No entanto, as representações sociais não deixam de reconhecer a existência de representações hegemônicas e emancipadas.

As representações hegemônicas ou coletivas são caracterizadas por Vala (2004,1993) como indiscutíveis, estáveis, preestabelecidas e coercivas. As representações hegemônicas refletem formas de entendimento e significados largamente partilhados por um grupo. Tais formas de entendimento e significação orientam a estruturação de diferentes grupos.

Vala (2004) explica que as representações emancipadas refletem a cooperação entre grupos, resultam da troca de significados diferentes sobre o mesmo objeto. Neste contexto, o conhecimento sobre um determinado objeto apresenta uma relativa autonomia com relação ao conhecimento sustentado pelo grupo de origem.

Os diferentes tipos de representações sociais contemplam a complexidade implícita na construção do pensamento social presente tanto na sua uniformidade, quanto na sua diversidade. Além disso, salientam a importância do contraste entre a construção do pensamento social e os diferentes tipos de relações sociais, sejam eles coersitivo, cooperativo ou conflituoso.

Portanto, segundo Moliner (1996), as características da situação social na qual pode acontecer o processo representacional dá-se quando, por razões estruturais ou conjunturais, um grupo se vê confrontado com o objeto polimorfo cuja matriz nocional desafia a manutenção da sua identidade psicossocial e a coesão social. Além disso, quando a matriz do objeto também desafia outros atores sociais que interagem com o grupo. E, finalmente, quando o grupo não está sujeito a uma instância de regulação e de controle típicos do sistema ortodoxo.

#### 1.1.4 Os processos formadores da representação social e sua relação com a themata de base e a metaforização

A ancoragem e a objetivação são identificadas como processos formadores de representações sociais, sendo que a ancoragem se dedica a estabelecer uma correspondência entre idéias estranhas, categorias e idéias habituais, remetendo as primeiras a um contexto familiar; já a objetivação atua no sentido de tornar algo abstrato em algo mais concreto. Para isso busca associar aquilo que está no plano mental com algo que existe no mundo físico.

Sobre ancoragem, Moscovici (2003) explica que o ato de dar nome, além de ser uma operação intelectual, é também uma atitude social que é evidenciada quando se atribui uma categoria ao objeto nomeado.

László (2002), citando Jesuíno (1995), Duveen e Lloyd (1986) e Breakwell (1995), indica que o processo de ancoragem se constitui a partir de quatro fases.

A primeira e a segunda fases são chamadas de *ancoragem psicológica* porque se referem a atitudes pessoais, crenças e valores estabelecidos em nível intra e interindividual. Inicialmente, durante a geração de dados, ocorre um mapeamento da representação social sendo esta considerada como um mapa coletivo comum para cada indivíduo dentro de um grupo. No entanto, as referências comuns são relatadas de diferentes formas em diferentes grupos. Na seqüência, as representações sociais funcionariam como princípios organizadores das diferenças individuais com relação aos pontos de referências comuns. Nesta fase, fala-se de uma ancoragem dos indivíduos ao mapa comum.

Na terceira fase ocorre uma *ancoragem sociológica* que consiste na possibilidade de identificar representações sociais de grupos em termos de suas posições estratificadas. Já na quarta fase, tem-se uma *ancoragem psico-sociológica* uma vez que as representações sociais são relacionadas aos processos psicológicos de comparação social e de identidade social que surgem na interface das diferentes relações grupais.

Seja qual for a associação construída entre o objeto e seu significado, o que se pode atestar é que as pessoas, em grupos ou isoladamente, quando em estado de perplexidade, são mobilizadas por uma *mania de interpretação* (MOSCOVICI, 2003).

O processo de interpretação sustenta-se a partir de nomes e categorias já existentes fazendo emergir sentidos claros o suficiente para serem compreendidos a ponto de parecerem palpáveis, quase corpóreos, semelhantes às idéias e seres que já foram integrados e são familiares.

O ato de nomear e classificar são freqüentemente orientados pela lógica da acessibilidade e concretude dos sentidos o que torna o objeto por um lado, superficial e por outro, com maior possibilidade de ser expresso ou incluído em uma descrição facilmente compreendida. A esse fenômeno Moscovici (2003) nomeou *rotinização*, aquilo que possibilita utilizar preferencialmente palavras ou expressões familiares ao invés daquelas não familiares.

Embora Moscovici (2003) admita que ao nomear e classificar os objetos, seus significados tendem a uma relação de estabilidade e consistência inclusive nas relações com outros objetos, o autor não ignorou que significados contraditórios possam surgir, desestabilizando a tendência à naturalização da representação social. Neste caso, segundo o autor, relações de força definem preferências e organizam hierarquias que abrangem várias categorias e nomes. A contradição entre um significado mais estável e consistente e um emergente opera a favor de uma ressignificação do objeto que pode começar intrapsicologicamente e se estender ao nível interpsicológico.

A emergência de um novo significado cujo nível de estabilidade e coerência demonstra-se pouco consistente, naturalmente porta um maior grau de inteligibilidade. Em função desse fenômeno, Moscovici (2003) explica que uma idéia de vanguarda quando surge em uma determinada sociedade é mais bem compreendida por suas gerações futuras.

A *rotinização* dos significados busca o seu ponto de apoio em referências que estão mais profundamente enraizadas no tecido cultural, exatamente porque são as mais familiares e são partilhadas por várias gerações, funcionando como uma espécie de mapa coletivo. Nesse processo, busca-se uma tradução icônica da representação e esta, paulatinamente, vai se concretizando através de uma imagem que sintetiza todo o discurso acerca do objeto em questão. Tem-se então, a objetivação. Nas palavras de Moscovici (2003: p. 25), “[...] a coisa substitui a palavra”.

Em função destas peculiaridades pode-se dizer que essas noções funcionam como *cabides* sobre os quais repousam outras noções delas derivadas.

Esse poder de esquematização de uma idéia primária é típico da themata que orienta a construção de representações sociais tanto no que se refere ao seu processo de ancoragem, através da nomeação e classificação, quanto ao processo de objetivação, compreendido como capacidade do ser humano de atribuir um complexo de imagens a um complexo de idéias.

Moscovici (1993) sugere que em uma comunidade ou em uma ciência existem conteúdos potenciais não expressos, mas ativados com o objetivo de representar um objeto seja ele presente, ausente ou fictício. Segundo o autor, tal fenômeno existe em função de thematas canônicos, uma espécie de matriz ou unidade cognoscitiva bastante resistente e estável que possui um conteúdo potencial, cuja ação modela e transforma as representações.

O conteúdo potencial é algo radicalmente indizível e se concretiza em proposições verbais e imagens pictóricas identificando aquilo a qual se refere e estimula fatos e classes especiais de explicações.

Moscovici e Vignaux (1994) identificam themata a partir das proposições de Holton (1982) e a definem como uma unidade semântica de base do senso comum que exprime, com freqüência, uma oposição, podendo ser caracterizada como *idéia-fonte* ou *conceito-imagem*.

Themata compreende as primeiras concepções, ainda que intuitivas as quais sustentam a construção do conhecimento porque estão profundamente arraigadas em imagens arquetípicas do mundo, caracterizando-se como idéias primitivas, estratos originais da cognição que governam certo número de desenvolvimentos discursivos. Tais temas ou thematas podem, por exemplo, bloquear os avanços científicos ou potencializá-los, uma vez que funcionam como paradigma.

Thematas, em Moscovici (1993), também são consideradas temas que possuem um poder gerador porque penetram em uma diversidade de conteúdos concretos, tal como um *gancho de roupa* cuja função é a de sobrepor peças de vestuários.

Markova (2003) afirma que thematas estão enraizadas na cultura e são transmitidas pela linguagem, pela comunicação, a partir do senso comum, de geração em geração. Ainda lembra a autora que um tema que faz parte do senso comum e de uma linguagem se problematiza e se tematiza em razão das circunstâncias sócio-históricas ou políticas.

Em outras palavras, *thematata* são idéias primárias sob as quais se ancoram os significados constitutivos das representações sociais. Na dinâmica conversacional, tais *thematata* podem ser desenvolvidas, reformuladas ou simplesmente desaparecem.

Mazzotti (1995), em seu artigo intitulado *Núcleo figurativo: themata ou metáfora?*, dedicou-se a demonstrar como as *thematata* são assimiladas pelas representações sociais, partindo do princípio de que estas operam através de pares antitéticos.

Para o autor, as *thematata*, além de operar no campo da produção do saber científico, elas podem ser tomadas como *linhas de argumentação comuns* ou *lugares comuns* e por que não dizer, mapas coletivos presentes em todas as conversações, recebendo significados diferentes ao longo do processo representacional segundo a metáfora utilizada no discurso.

Sobre a aproximação entre *themata* e metáfora, o autor defende que a metáfora refere-se à noção de modelo tal qual utilizado pela ciência, sendo as mesmas responsáveis pela organização do discurso. Em consideração a esse entendimento, conclui o autor que *thematata* são reguladas por metáforas nas quais estão envolvidas.

A argumentação de Mazzotti (1995) partiu das indicações de Moscovici e Vignaux (1994) sobre o processo de tematização como necessariamente uma ação de atribuir adjetivos, atributos, qualidades com o objetivo de categorizar.

Os predicados ou categoria, segundo o autor, constituem-se a partir de uma aproximação do que se sabe com o que ainda não se sabe. Neste caso, o conhecido oferece os predicados ou categorias que podem ser assimilados, ou ancorados ao desconhecido. Este processo de ancoragem se dá por meio de uma negociação interpessoal.

Nesta direção, Mazzotti (1995) introduz uma diferenciação entre tematização e tema. Enquanto a tematização refere-se à predicação, o tema está associado a um esquema geral que induz as imagens da situação ou do mundo em termos arcaicos, concepções primeiras profundamente enraizadas, que estabelecem os predicados de algo. Temas seriam noções primitivas, lugares comuns, “[...] linhas de argumentação coordenadas por metáforas que determinam os predicados.” (MAZZOTTI, 1995: p. 108)

A proposição de Mazzotti (1995) aproxima-se do que Moscovici (1993) destaca ao afirmar que o conteúdo potencial presente na *themata* se infiltra em uma representação através da ancoragem. Desta forma, passa de conteúdo potencial, para conteúdo atual de uma representação, incorporando uma referência e recebendo determinado valor semântico.

A partir da ancoragem do conteúdo potencial da *themata*, pode-se identificar temas comuns, objetivações, metáforas que delineiam a formação de *famílias de representações*, *pontos de referência* ou paradigmas que operam tanto para a estabilização quanto para a desestabilização de representações sociais.

Ao investigar a função da metáfora nas argumentações, Mazzotti (1995) sustenta a necessidade de se identificar deliberadamente as metáforas nas investigações sobre representações sociais em função de seu papel central e da sua eficácia argumentativa presente no núcleo figurativo das representações.

A metáfora atua como modelo que organiza o discurso e regula a *themata*. Em função de seu forte potencial argumentativo as metáforas coordenam linhas de argumentação as quais determinam os predicados e a constituição de categorias. Desta forma, tem-se que as metáforas atuam no processo de ancoragem e influenciam a constituição das categorias que irão compor as representações sociais, sobretudo o seu núcleo figurativo.

A metáfora como modelo presente no discurso científico é sublinhada por Vala (1993) em seu artigo: *As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da Psicologia Social*. Neste artigo, o autor baseia-se em Morgan (1986) e McGuire (1980).

O primeiro afirma que paradigmas, no seu sentido metateórico<sup>2</sup>, geram metáforas que inspiram escolas de pensamento em ciências sociais e que por sua vez desdobram-se em teorias e estratégias conceituais e metodológicas de resolução de problemas.

O segundo propõe a noção de *guiding-idea theory*, teorias que se baseiam em um pressuposto ou em um conjunto de pressupostos que orientam a pesquisa sobre o comportamento humano. Tais pressupostos se referem a diferentes concepções sobre a natureza humana e são geradores de hipóteses sobre o mecanismo principal, quando não único, a que obedece o comportamento.

---

<sup>2</sup> Paradigma como uma visão implícita ou explícita sobre a realidade.



Ao analisar as metáforas da Psicologia Social, Vala (1993) sustenta-se na idéia de Morgan (1988). Este considera que os paradigmas se exprimem através de metáforas e que são estas as orientadoras da construção de teorias e conceitos. Isso ocorre em função da aproximação do pensamento científico ao pensamento comum pois ambos seriam orientados por uma mesma lógica de imputação de significado ao meio e aos acontecimentos.

Assim, tanto o cientista quanto o homem comum recorrem, de forma explícita ou implícita, a metáforas as quais se tornam geradoras de novos conceitos e novos entendimentos sobre a realidade.

Vala (1993), ao analisar as discussões na Psicologia Social sobre o individual e o social e sobre o sujeito como ator e como agente, destaca quatro orientações paradigmáticas e as apresenta a partir de suas metáforas. São elas: a noção do homem como um computador presente nos trabalhos de Heider (1952) e Asch (1946); o homem como máquina de reações representada pelo trabalho de Festinger (1957); o sonambulismo social em Sherif (1961), Deutsch e Gerard (1955) e a orquestra de *jazz* retratada nos trabalhos de Moscovici (1961, 1979) e Tajfel (1972).

#### 1.1.5 Representações sociais e narrativa na sua intersecção com a metáfora

Jovchelovitch (2002a, 2002b) entende a narrativa como uma forma discursiva que envolve tanto o contar histórias, quanto histórias de vida e histórias societais. László (2002) também concorda que narrativas não estão limitadas às narrativas literárias, mas se aplicam as vidas reais dos grupos sociais quando estes agem conjuntamente e experienciam suas próprias ações.

Esta observação concorda com a afirmação de Purkhardt (2002) ao caracterizar as narrativas como parte de uma ação que se revela cheia de conseqüências vinculadas à manutenção ou transformação de tradições e de identidades grupais.

As narrativas são consideradas infinitas em sua variedade e universais, à medida que contar histórias é uma necessidade e uma forma elementar de comunicação humana.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constróem a vida intelectual e social (JOVCHELOVITCH, 2002b, p.91)

Na mesma perspectiva, Purkhardt (2002) acrescenta que narrativas auxiliam os indivíduos a tornar o mundo um lugar estável para se viver. Este caráter construtivo da narrativa se revela em função da busca de sentido para as experiências de vida.

Como sugere László (2002), o ser humano conta histórias para que suas vidas façam sentido. Jovchelovitch (2002a, p. 91) acrescenta: “Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou mesmo tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.

Narrativas envolvem memória, dimensão temporal, capacidade de compreender e explicar acontecimentos e capacidade para organizá-los em uma cadeia lógica na direção de uma construção da vida intelectual e social. Neste sentido, narrativa pode ser vista como veículo e material de construção sócio-cognitiva da realidade e de significados, ou mesmo veículo que elicia campos de experiências intersubjetivas e promovem a compreensão das formas simbólicas tanto no sentido de perpetuação quanto de transformação da interpretação dominante sobre a vida social. Ao mesmo tempo, acrescenta Jovchelovitch (2002a), a narrativa é um instrumento de organização da experiência social e para a transformação desta em discurso.

Segundo Jovchelovitch (2002b), o léxico de um grupo social constitui sua perspectiva de mundo o que torna as narrativas formas discursivas que as preservam na sua autenticidade. A isso se soma o fato de contar histórias como uma habilidade relativamente independente da educação e da competência lingüística.

Outro aspecto destacado pela autora anuncia a narrativa como rica em colocações indexadas, isto porque se refere à experiência pessoal e tendem a ser detalhada com enfoque nos acontecimentos e ações a partir de uma estrutura semelhante à estrutura da orientação para a ação. Tal estrutura pressupõe um dado contexto e uma seqüência de acontecimentos e inclui um tipo de avaliação do resultado.

Neste sentido, destaca-se que toda narrativa possui uma estrutura lógica orientada por um *script*, esquema autogerador da ação de narrar o qual se orienta por regras tácitas subjacentes. Ao mesmo tempo em que o ator necessita se pautar pelo *script* para que sua narrativa seja compreendida, pode se sentir livre para criá-la desde que esteja atento para: 1. a necessidade de oferecer informações detalhadas ao ouvinte, 2. os aspectos relevantes, a partir de centros temáticos, de acordo com sua visão de mundo e identifique um acontecimento central que se desenvolve em um começo, meio e fim.

O *script* torna-se importante em uma narrativa porque, neste tipo de discurso, conforme observa Jovchelovitch (2002b), o ouvinte é levado em consideração. A mesma autora relembra Ricouer (1980) para salientar que dentro da narrativa o outro existe.

Com base em Schütze (1977) e Bruner (1990), Jovchelovitch (2002a: p.92) afirma que: “A narração reconstrói ações e contexto de maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator”.

A aproximação entre narrativa e as representações sociais se dá pela mediação da linguagem e da realidade física e social.

Purkhardt (2002) afirma que as narrativas podem expressar a vida no interior das representações sociais. Nesta direção, tem-se que narrativas são elementos centrais na sustentação e na reconstrução ativa das representações sociais, atuando ou sustentando velhos significados em face de versões contrárias e conflituosas ou construindo novos significados para mudar e transformar os significados antigos.

Jovchelovitch (2002a) alerta para o fato de se entender o papel das narrativas na transformação das representações sociais não apenas na dimensão do significado, mas também em sua função quanto à manutenção e reconstrução das identidades.

Desta forma, tem-se que as narrativas iluminam o processo de representações sociais e o processo identitário. Isso porque, transformando o mundo social, o ser humano simultaneamente reconstrói sua identidade e vice-versa. Nesta relação não há prioridade entre um e outro porque a representação do mundo e o processo identitário são dois lados de uma mesma moeda, haja vista que a identidade de pessoas possui um papel crucial na relação destas com o

desconhecido, na forma com que este é compreendido e enraizado no sistema representacional (JOVCHELOVITCH, 2002a).

As narrativas, segundo a autora, podem ser vistas como meio de organização da experiência social, desenhando e formando as representações sociais ao mesmo tempo em que são produzidas e carregadas destas últimas. Através das narrativas, as representações são atualizadas e ganham vida.

Jovchelovitch (2002a) destaca três aspectos das narrativas que mostram como estas se aproximam das representações sociais. O primeiro, destaca a questão da referencialidade, o segundo o vínculo entre o ordinário e o extraordinário e o terceiro aspecto, a dimensão temporal.

Quanto à referencialidade, observa-se que as narrativas podem ser imaginárias ou ter uma audiência imaginária uma vez que o imaginário não emerge do vácuo, mas sim de uma matriz de significados socialmente partilhados. Isto implica dizer que as narrativas emergem como mediação entre o sujeito social e o mundo social, levando um à realidade do outro e ajudando a engendrar o senso de comunidade. E neste sentido, narrativas assemelham-se com as representações sociais.

Conforme a autora, nas narrativas, as representações acham um terreno onde se encubam e se desenvolvem. Quando as pessoas contam algo, o enredo se revela imbuído de significações, valores e afetos os quais são materiais substantivos das representações sociais.

O ordinário e o extraordinário se expressam a partir da qualidade dramática da narrativa que evidencia o vínculo entre a trivialidade da vida cotidiana e a excepcionalidade de situações inesperadas, produzindo efeitos contraditórios, naturalizando, dando uma configuração familiar e incorporando a dimensão do inesperado.

Jovchelovitch (2002a) observa que tanto a narrativa, quanto as representações sociais trabalham no sentido de tornar o não familiar em familiar através da objetivação e da ancoragem.

O aspecto da dimensão temporal presente na narrativa revela-se de forma indeterminada. A narrativa vive no tempo que se opera através de uma seqüencialidade não se resumindo à mera ordenação de eventos. Como a autora afirma: “[...] o tempo da narrativa é um tempo público.” (JOVCHELOVITCH, 2002a,

p. 50). Um tempo que envolve outros seres vivos, tanto aqueles que vieram depois quanto os que ainda não vieram.

Desta forma, o tempo da narrativa é “[...] o tempo de ser com os outros.” (JOVCHELOVITCH, 2002a, p. 50). A arte de contar histórias retém um caráter público do tempo à medida que este se mantém no anonimato, é um tempo comum dos atores que tecem as suas interações. Portanto, na narrativa, tempo é história cujos elementos também contemplam a vida cotidiana onde os sujeitos, através da fala e da ação, constroem o mundo no qual vivem.

Narrativas podem ser reconhecidas na sua relação com as representações sociais como instrumento de organização da experiência social que tanto opera no sentido de formar representações sociais, quanto são formadas a partir destas últimas.

Neste sentido, pode-se dizer que, do ponto de vista da comunicação, a narrativa contribui para a construção da rotinização e naturalização dos significados das representações sociais uma vez que a mesma pode revelar-se como uma imagem de grande poder de comunicação imediata e direta. Com relação a essa observação é esclarecedor notar o forte poder gerador de representações presente na narrativa religiosa que conta a vida de Jesus Cristo, por exemplo.

Doise (1986) destaca a estreita ligação entre representações e processos de comunicação, sendo as primeiras consideradas um princípio geral que regula as inserções específicas de um conjunto de relações sociais, bem como organiza os processos simbólicos que interferem nessas relações.

Uma das especificidades do poder de comunicação refere-se à adoção de significados com alto grau de integração e baixo grau de variabilidade no contexto da partilha social as quais operam no sentido da esquematização de idéias derivadas de uma unidade cognoscitiva bastante resistente e estável que coordena as linhas de argumentação de um discurso, a themata.

Tais idéias estão associadas à metáfora vista como uma responsável pela constituição das categorias. A argumentação de um discurso em torno de um objeto e a caracterização dos elementos constitutivos deste último são processos presentes na configuração das representações sociais.

Neste sentido, pode-se dizer que a narrativa possui uma estrutura constituída por thematas revelando-se em linha argumentativa de modo progressivo. Além disso, a narrativa opera no sentido de adjetivar e categorizar os temas o que torna

possível a aplicação de metáforas. Ambos os processos desenham e formam as representações sociais.

De outra forma, pode-se dizer que as narrativas são produzidas por representações uma vez que se constitui a partir do léxico de um grupo social, revelando sua perspectiva de mundo.

#### 1.1.6 Aproximações entre representações sociais, themata, narrativa e metáfora: o caso das representações sociais de gênero

Ao tomar os estudos de Duveen (1993) como elemento aproximativo das noções de narrativa, metáfora, themata e representações sociais, parte-se da idéia de Purkhardt (2002) ao sustentar que as narrativas são importantes não apenas como um método de pesquisa, mas também como um aspecto significativo no processo da ciência em si, sendo consideradas modelos intelectuais regidos pelos processos de integração e seleção.

Cientistas usam narrativas em suas interações sociais e comunicações com outros cientistas, contando histórias sobre seus interesses, suas idéias e suas pesquisas, seja dentro de programas de ensino, de pesquisa, em encontros informais, em leituras, em conferências, em relatório de pesquisa, artigos de jornais e livros. Nesta concepção os cientistas são contadores de histórias que falam sobre suas pesquisas, idéias, métodos e modo de interpretar o mundo. Ao mesmo tempo, torna-se oportuna a observação de Mazzotti (1995) que aproxima a metáfora da noção de modelo utilizada pela ciência, sendo esta última responsável pela organização do discurso.

Narrativa tomada como um modelo intelectual, aspecto significativo no processo da ciência e, metáfora, tomada como modelo científico, associa-se com o que Pléh (2002) sugere ao propor o entendimento da narrativa como uma metateoria, uma metáfora da mente humana, considerada um instrumento de integração dos eventos organizados na mente humana.

Desta forma, pode-se pensar que o cientista ou o homem comum organizam suas impressões sobre a realidade externa, tanto quanto da sua realidade interna

através da mediação da narrativa. Neste processo, revelam-se esquemas e *scripts* ordenados segundo uma lógica socialmente partilhada.

A partir dessa perspectiva, é possível tomar o estudo de Duveen (1993) sobre representações sociais de gênero como uma forma de discurso narrativo que revela a emergência de representações sociais fortemente orientadas pelo poder gerador da *themata* feminino.

#### a) O feminino como uma *themata* de base

A análise do feminino pela via das representações sociais delinea um pressuposto inicial, qual seja: o feminino é uma *themata* de base podendo se manifestar, mesmo que parcialmente, através de famílias de representações.

Ao considerar o feminino uma *themata* de base, é possível reconhecer a sua saliência sócio-cognitiva no tecido cultural do ocidente a partir, por exemplo, da presença do movimento feminista, passando pelas discussões de referenciais teóricos importantes para a ciência, tais como a psicanálise em sua perspectiva freudiana, lacaniana ou mesmo na perspectiva da feminilidade de Birman (2000), incluindo o amplo debate sobre a crise paradigmática que delinea a proposição da feminização da ciência.

As práticas comuns ancoradas no feminino são facilmente identificadas no cotidiano de homens e mulheres e são reveladas desde os processos de socialização infantil, no âmbito familiar, passando pelos rituais escolares, chegando até mesmo a regular o processo de profissionalização e a elaboração de políticas públicas, em especial, as de assistência às crianças pequenas cujas mães são trabalhadoras.

Tais processos são passíveis de discussão dentro de uma perspectiva histórica que remonta desde os registros bíblicos até a atualidade, revelando a consistência da temática no tecido cultural do ocidente e sua plena condição de objeto de representação.

O feminino, neste sentido, caracteriza-se por ser uma temática recorrente nas interações sociais, sendo os sentidos que engendram capazes de mediar trocas

lingüísticas e simbólicas presentes nas constantes negociações relativas à socialidade.

A aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e as discussões sobre o feminino, compreendidas como uma *themata* de base, emergem a partir da afirmação de Moscovici (2003) a qual indica que toda teoria científica é motivada inicialmente por *thematas*, crenças não testáveis baseadas na imaginação ou intuição científica largamente difundida, e em princípios paradigmáticos que funcionam como um *núcleo obscuro*, circunscrevendo a *zona cega* da ciência.

Duveen (1993), em seus estudos sobre representações sociais de gênero por crianças, contribui no sentido de demonstrar as implicações do feminino e do masculino na constituição de si e do outro.

O autor indica que a criança, com frequência, é o elemento mais conservador na cultura de gênero e no contexto da sala de aula. As representações sociais de gênero, na infância, constituem-se em torno da oposição bipolar na condição de núcleo figurativo, oferecendo clareza através de uma simplicidade coerente, acompanhada de uma capacidade limitada de elaboração cognitiva.

O autor também identificou uma resistência da criança em admitir uma voz igualitária nas representações de gênero, possivelmente influenciada pela necessidade de não perder a imagem clara do mundo. Desta forma, a oposição bipolar cristaliza um estado de entendimento infantil que funde, na forma de conhecimento, sua estrutura categorial com o seu conteúdo. Tal fusão caracteriza-se pela separação entre coisas masculinas e coisas femininas. Essa separação pode delinear o padrão de interação e a dinâmica do interjogo, na atividade e no entendimento capazes de sustentar os momentos de interações por longos períodos de tempo.

Para as crianças, a oposição bipolar também representaria hierarquias e relações de força, marcando a diferença entre os gêneros, saturando-as. Para as crianças pesquisadas por Duveen (1993), masculino e feminino não são iguais e essa desigualdade pode ser valorizada no mesmo grupo de gênero, levando a uma desvalorização do grupo de gênero oposto.

No caso das meninas, a reprodução da hierarquia de gênero traz uma desvalorização de seu próprio gênero. Não coincidentemente, é dentro desse grupo que são encontradas evidências da hegemonia de uma oposição bipolar restrita.



Duveen (1993) acredita que ainda entre crianças, gênero não é um terreno inteiramente incontestável e que as relações de desigualdade podem gerar resistência por parte das mesmas.

Os achados de Duveen (1993) auxiliam na compreensão do poder gerador de representações sociais presentes nas *thematas* feminino e masculino e ainda alertam para a possibilidade do poder de esquematização da *themata* feminino estar associada a um complexo de idéias e imagens próximas da noção de desvalorização que por sua vez enraízam-se nas famílias de representações delas decorrentes como, por exemplo, a representação de ser menina e a representação de si mesmo.

Desta forma, o feminino é reconhecido como princípio organizador presente em nível ideológico, fortemente enraizado no tecido cultural e por isso, atuante na estruturação das representações sociais.

#### b) O feminino e a construção de representações sociais na educação

As reflexões apresentadas ecoam nos debates sobre a educação e, de forma frutífera, suscitam diferentes apontamentos, sobretudo aqueles que buscam compreender a construção da identidade profissional do docente e as relações de gênero no contexto escolar nas suas implicações com a dimensão curricular e com o desenvolvimento da identidade de gênero.

O estudo sobre o feminino na escola manifesta uma preocupação com a constituição de formas de subjetivação articuladas no interior das instituições educacionais, as quais se inspiram, dentre outros, no discurso construído em torno do sexo como suporte para a organização social e elaboração de valores.

Ao estudar a representação social do lugar feminino na escola, este trabalho parte do princípio que os significados atribuídos aos espaços escolares ancoram-se na *themata* feminino e esta funciona como princípio organizador e gerador de famílias de representações que, por sua vez, orientam a organização, ocupação e transformação do espaço escolar.

A pesquisa no campo educacional, inspirada na Teoria das Representações Sociais, tem sido reconhecida pela busca de pesquisadores por uma abordagem teórico-metodológica que articule o homem concreto em sua complexidade. Essa

tem sido a justificativa encontrada por teóricos como Gilly (2001), Madeira (2001), Lins e Santiago (2001).

Lins e Santiago (2001) defendem a inclusão da dimensão simbólica pela Teoria das Representações Sociais enquanto dimensão organizadora da vida social, nos estudos sobre a escola e a escolarização.

Segundo Gilly (2001), as representações sociais são essenciais para a compreensão dos fatos educacionais uma vez que permitem a compreensão dos conjuntos organizados de significações sociais próprias do processo educativo.

Os trabalhos acerca das representações sociais na educação, segundo Gilly (2001), definem a turma escolar como um sistema social interativo, cuja dinâmica está contextualizada em um ambiente social mais amplo. Nesta perspectiva, tem-se que o processo de produção de significados permeia tanto as relações intragrupais, de pertencimento, quanto intergrupais, operando no sentido da construção e partilha de representações sociais.

## 2 CONDIÇÃO SÓCIO-PSICOLÓGICA DO FEMININO

Neste segundo capítulo, a discussão proposta refere-se ao acercamento do objeto de estudo a partir da análise da condição sócio-psicológica do feminino, desenvolvida através dos discursos reificados.

Com relação à análise dos discursos reificados acerca do feminino este estudo priorizou as reflexões de Muraro e Boff (2002), Morin (2002a, 2002b), Birman (2000), Banchs (199-?); Arán (2002), Néri (2002), Jung (1967), Neumann (2000), Hillman (1985) e Junqueira (2002a, 2002b).

Além destas referências bibliográficas, ainda foram ouvidas três especialistas (ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA APÊNDICE A): a Psicanalista e Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller da Universidade Federal de Mato Grosso, a Analista Junguiana Fátima Gambini e a Antropóloga e Professora Doutora Carmem Junqueira da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O exercício de análise dos discursos reificados acerca do feminino possibilitou a definição de três indicadores do feminino.

### 2.1 O feminino e o discurso reificado: a primeira dimensão do estudo

A preocupação em se compreender o fenômeno estudado a partir de categorias referendadas pelo universo reificado se dá em atenção à proposição de Moscovici (2003) quando, ao discutir a natureza prescritiva das representações sociais, alerta para a existência de uma estrutura discursiva e intergeracional que orienta o pensamento dos grupos sociais. Neste sentido, as teorias científicas funcionam como *crivos de leitura* da realidade, criam categorias de pensamento que instrumentalizam o ser humano a interpretar o mundo.

Este raciocínio sustenta as incursões de Moscovici em sua análise sobre a penetração do discurso psicanalítico no tecido cultural das civilizações ocidentais, tomando-a como uma representação.

[...] todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições

científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Ao considerar a influência do universo reificado na constituição das representações sociais, este estudo depara-se com os discursos orientadores de práticas os quais, pela via da conversação, influenciaram a construção de representações sociais ao longo do tempo. Tais discursos, uma vez difundidos, trabalham a favor do enraizamento cultural do objeto de representação, bem como da sua naturalização.

Essa dinâmica das representações sociais remete à observação de Moscovici (2003, p.41) quando o autor indica que: “Para compreender e explicar uma representação é necessário começar com aquela ou aquelas, das quais ela nasceu”. Ainda acrescenta: “[...] quanto mais a natureza da representação é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna”. Ao mesmo tempo, as considerações sobre o universo reificado admitem que quando uma pesquisa em representações sociais perde esta dimensão, acaba por propor a análise do universo consensual e corre o risco de revelar o senso comum do pesquisador ao invés de compreender a rede de significados que orienta os grupos no ato de nomear, classificar e produzir imagens relativas ao objeto de representação.

A análise do discurso reificado funciona tal como o fio de ouro de Ariadne que, ao revelar o caminho percorrido, ilumina a rede de significados a partir da qual se dá a elaboração da representação social.

Portanto, este estudo se orienta a partir das categorias teóricas no que se refere à elaboração do processo de levantamento das informações e das categorias *a posteriori* ao trabalhar a interpretação dos mesmos.

As proposições moscovicianas inspiraram a decisão pela análise das contribuições científicas presentes nas publicações sobre o feminino e pela escuta das três especialistas em ciências humanas entrevistadas segundo a lógica de roteiros estruturalmente coincidentes, porém, entregues ao sabor da síntese de cada uma das pesquisadoras.

Nesta perspectiva, ao tomar o discurso de especialistas sobre o feminino na Psicanálise, na Teoria Junguiana e na Antropologia, o que se buscou foi colher os

conteúdos das respectivas orientações teóricas difundidos e aceitos na cultura ocidental de tal forma que sua circulação compõe uma tradição cultural assim como configura estruturas que reforçam e guiam a percepção e a imaginação humana de onde podem nascer ou não novas representações.

### 2.1.1 Sobre o feminino: algumas considerações teóricas estudadas

Muraro e Boff (2002) afirmam que o masculino e o feminino pertencem ao âmbito do *mistério existencial*, isto implica na falta de capacidade do ser humano em compreendê-lo.

O mistério não tem solução. Sempre é retomado e sempre emerge novamente como novo e desafiador. Como mistério, o ser humano não tem solução. Isso não é defeito, mas seu modo de ser singular. A sua realidade é sempre uma 'real-ização' de virtualidades ilimitadas que estão nele. Em cada 'real-ização' ele revela a sua dimensão de inacabado e esconde outras virtualidades em aberto. (MURARO; BOFF, 2002, p.82)

Além disso, o feminino caracteriza-se por ser uma construção cultural que, mesmo portadora de uma aura misteriosa, constitui-se a partir do princípio da complementaridade com o masculino. Tanto o significado do masculino quanto do feminino atuam na produção de subjetividades, funcionando como paradigmas.

O feminino e o masculino assim compreendidos mobilizaram Muraro e Boff (2002) à reflexão sobre a necessidade da emergência de um novo *paradigma civilizacional*. Este paradigma deverá recuperar a dimensão una e diversa do ser humano, haja vista que a negação do feminino propiciou a construção de um *obstáculo cultural* que produziu, ao longo dos anos, um relacionamento de gênero desintegrado e injusto para cada uma das partes.

Tal assimetria vem distorcendo perversamente as instituições, em especial as religiosas, além de marcar definitivamente a história de vida das pessoas, afastando-as da linha da colaboração e da solidariedade.

Nesta perspectiva, Muraro e Boff (2002) acreditam na possibilidade de uma desconstrução dos relatos que destróem a harmonia masculino e feminino e na

construção de novos símbolos inspiradores de práticas civilizatórias humanizadoras para ambos os sexos. Isso porque entendem que:

[...] Masculino e feminino existem em cada ser humano como forças produtoras de identidade e de diferenças. Mas não só. Realizam-se nas muitas dimensões da realidade total. Por exemplo, o feminino não pode ser cristalizado apenas na mulher, pois se concretiza também na Terra e no Divino. (Muraro ; Boff, 2002, p.75)

Ou ainda:

[...] O feminino não se esgota na mulher nem o masculino no homem. Ambos os gêneros são definidos no nosso inconsciente pela totalidade das características que os sistemas econômicos e cultural lhes atribuem. (MURARO ; BOFF, 2002, p.2003)

Também Birman (2000), na busca por novas formas de se pensar a experiência subjetiva e a socialidade, entende o feminino como uma posição subjetiva e analisa o mal-estar na atualidade, adjetivando as relações inter-humanas atuais como agonísticas, carentes de projetos sociais compartilhados o que leva a um enfraquecimento da solidariedade e à explosão de comportamentos fundamentalistas e violentos.

Assim fala o autor: “A eliminação do outro, se este resiste e faz obstáculo ao gozo do sujeito, nos dias atuais se impõe como uma banalidade. ” (BIRMAN, 2000, p. 25).

A solidariedade como valor correlacionado à alteridade estaria assustadoramente em baixa, sendo infreqüente a possibilidade do sujeito reconhecer o outro na sua diferença e singularidade.

Birman (2000) acredita que a indicação do mal estar, na atualidade, remete a ciência a repensar o estatuto do sujeito no mundo, o destino do desejo na atualidade, bem como novas formas de subjetivação. Esta, por sua vez, estaria se afastando de uma posição de interioridade e reflexão de si e aproximando de uma lógica fálica caracterizada pelo autocentramento do eu, cujo valor maior se encontra na exterioridade.

Ainda nessa linha de raciocínio, o autor alerta que a ênfase no aspecto estético das coisas, em detrimento do seu conteúdo e significado, leva a

subjetividade a esculpir-se em função do olhar do outro em um conteúdo narcísico e individualista que conduz o desejo a uma direção exibicionista e autocentrada. Tal configuração remete a uma relação eu-outro marcadamente instrumental, onde o outro é manipulado em função da necessidade do incremento da auto-imagem do eu de se mostrar, em um cenário espetacular. Quando fora de suas funções, o outro é prontamente descartado. O feminino estaria em oposição a esta dinâmica social, anunciando um sujeito movido pelo emocional, impulsivo e, de certa forma, irracional, em permanente tentativa de inscrição de sua singularidade. Com isso, o feminino sugere um novo paradigma para se pensar a diferença, apontando para as questões relativas à alteridade, à subjetivação e à erotização da razão científica.

Como paradigma, o feminino orienta as formas de subjetivação e seus reflexos podem ser percebidos tanto nas manifestações em nível pessoal, quanto coletivo.

Banchs (199-?), em suas reflexões sobre as representações sociais no limiar do século XXI, discute a necessidade da ciência e lança o convite ao abandono da deusa razão e uma abertura, sem endeusamento, à emoção. A autora relaciona a tarefa de humanizar a ciência com a sua feminização, abrindo espaço para a sensibilidade e a experiência dos sentimentos.

A humanização da ciência requer um abandono da visão masculina de se fazer teoria e de investigação, o que conduziria a um descognitivizar da emoção e para a inclusão dos processos emocionais e afetivos como produtores do senso comum. Banchs (199-?) indica que o paradigma da pós-modernidade está intimamente relacionado com o que ela denomina de *feminização da ciência*.

#### a) Uma narrativa psicanalítica sobre o feminino

Arán (2002), ao discutir sobre a inscrição positivada de uma cultura do feminino na perspectiva psicanalítica da feminilidade, considera que, em nome da renúncia pulsional e da sublimação, a civilização ocidental vem se constituindo a partir de um movimento que conjuga a exclusão das mulheres e a renúncia à singularidade, sustentado pelo afastamento do feminino e pela aproximação do masculino, além da conseqüente passagem da sensibilidade à intelectualidade.

Frente à crise do sujeito da razão, Arán (2002) aponta para a busca da Psicanálise por novos territórios de se pensar a experiência subjetiva, bem como novas formas de sociabilidade.

Neri (2002), ao escrever sobre o *Encontro da Psicanálise com o Feminino*, também a partir da perspectiva da feminilidade, aponta para o desmantelamento do gênero masculino como paradigma do sujeito universal que se instaurou a partir da Revolução Francesa e da conseqüente noção de democracia moderna.

A negação do poder soberano e de suas exigências de submissão e hierarquia através da figura do pai abriu espaço para um campo múltiplo e móvel de forças pautadas na tríade: liberdade, igualdade e fraternidade.

A abolição das fronteiras entre feminino e masculino foi vivenciada, segundo Neri (2002) de forma conturbada e resistente, sendo possível, a partir da análise da literatura, identificar no Iluminismo um movimento em prol da restauração do masculino como uma ordem mundial para a criação de uma nova humanidade. Neste movimento, o feminino foi caracterizado como elemento associado à paixão e à natureza, sendo destituído da categoria cultura em nome da razão científica.

Contrário ao movimento iluminista, a modernidade é, no entender de Neri (2002), um marco do processo de feminização da cultura, uma vez que proclama o *eu da emoção criadora*, em oposição ao eu do cogito e do positivismo. Esse espírito da modernidade teria como alegoria a revolta, que seria um espírito forte e livre, podendo conduzir a humanidade em direção a novos valores.

A inscrição do feminino na cultura estaria, para Neri (2002), na existência de um eu radicalmente descentrado, apaixonado pelo outro, um sujeito de intensidade pulsional que, na cena cultural, demarca a singularidade como estética pulsional o qual através da sublimação criadora, chega até a arte e ao estilo.

Neri (2002) concorda com a idéia de que a cultura feminina está mais próxima de uma contra cultura e da vida; de outra forma, encontra-se contraposta a um mundo asséptico e uniformizado pelo progresso científico. Com o feminino, um novo paradigma surge para se pensar a diferença, apontando para as questões relativas à alteridade, à subjetivação e à erotização da razão científica, anunciando um sujeito de mobilidade pulsional em permanente tentativa de inscrição de sua singularidade.



## b) Uma narrativa junguiana sobre o feminino

Em publicação sobre a identidade humana, Morin (2002b) caracteriza a questão masculina e feminina como um paradoxo que em cada indivíduo se expressa, concomitantemente, em sua unicidade e em sua pluralidade. Identidade humana para Morin (2002b) é compreendida enquanto uma unidade múltipla.

Além da dimensão cultural, apontada pelas feministas como elemento estruturador das relações de gênero, Morin (2002a) ainda acrescenta os aspectos fisiológicos, hormonais e mentais, este último a ser considerado a partir das discussões da neurologia. Nas palavras do autor: “Quero dizer que o masculino está no feminino e vice-versa, genética, anatômica, fisiológica e culturalmente.” (MORIN, 2002 a:, p. 83-84).

O masculino e feminino para Morin (2002b), aproximam-se da concepção junguiana acerca dos arquétipos, conteúdos que representam contextos mitológicos e podem surgir a qualquer momento e em toda parte sem tradição histórica ou migração em função da sua existência no inconsciente coletivo. Essas figuras também são denominadas *imagens primordiais*, idéias universais e atemporais.

*Anima* e *animus* são dois arquétipos que agem como um complexo funcional que se comporta de forma compensatória, segundo o princípio da contrassexualidade, definindo componentes femininos e masculinos na personalidade dos seres humanos. *Anima*, o arquétipo do feminino, está presente no homem como componente feminino de sua personalidade. Da mesma forma *animus*, o arquétipo do masculino, equivale para a personalidade da mulher. No entanto, assim como *animus* retrata a imagem do masculino em geral, *anima* revela conteúdos da feminilidade em si.

Jung (1967) afirma que *anima* é determinada por Eros, pelo princípio da ligação, do relacionamento, enquanto *animus* está fortemente ligado ao princípio do *logos*, da razão.

Neumann (2000) acrescenta que *anima* revela-se no inconsciente, sendo percebido pelas qualidades espirituais, emocionais e criativas. A tendência de *anima* em criar relacionamentos leva à valorização do estar em comunidade.

[...] Para a mulher, o que carrega o sinal de vida não é o agir, e sim o estar em comunidade. [...] conhecer ao outro sem palavras é uma forma de proximidade mais completa e mais essencial para o feminino do que a postura face a face do masculino. (NEUMANN, 2000, p.54).

*Anima* por sua vez, inspira a psicologia do encontro, da entrega e da devoção ao Self e do processo de individuação. Jung (1967) ainda destaca a forte ligação entre *anima* e natureza. Já Hillman (1985), a relaciona ao domínio imaginal, à dignidade da confiança em si mesmo (fé psicológica), à interioridade reflexiva aberta à compreensão psicológica e à expressividade, sobretudo através da imagem.

Hillman (1985), baseando-se em Jung, caracteriza *anima* como o arquétipo feminino que personifica o inconsciente coletivo e através de imagens revela-se na consciência. *Anima* estaria fortemente relacionada à capacidade do ser humano relacionar-se, refletir, imaginar e introverter-se, ampliando o conhecimento psicológico, o desenvolvimento humano que se distancia da natureza em um movimento para a vida adulta que se revela por fases, em um processo histórico.

### c) Uma narrativa antropológica sobre o feminino

A experiência do feminino pelos povos indígenas vem sendo traduzida pela lente da Antropologia que se esforça em compreender modos e estilos de vida diferentes entre os povos. O trabalho da antropóloga Carmem Junqueira junto aos índios Kamaiurá e Cinta Larga, no Mato Grosso, traz à luz alguns dos valores éticos os quais sustentam esses dois grupos, tornando possível uma reflexão sobre os princípios civilizatórios orientadores da sociedade indígena.

A referência da mulher índia pode, pela via do trabalho da professora Carmem Junqueira, ser desvelada em um exercício reflexivo que requer a consideração de uma premissa básica bem destacada pela antropóloga em seus livros *Antropologia indígena: uma introdução* (2002a) e *Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e Cinta Larga* (2002b): a convicção de que a capacidade de simbolizar existente em qualquer cultura possui um caráter de *obra humana*, portanto é original e única além de se constituir ao longo da história.

De forma geral, as sociedades indígenas orientam seus esforços balizando-se em valores bem peculiares e avessos ao sentido atribuído à palavra evolução, tal como esta é compreendida pela sociedade industrial.

Segundo Junqueira (2002a), nas sociedades indígenas, as relações pessoais são ricas e a violência é menor. As suas ações orientam-se a partir de um estilo de vida comunitária, da distribuição bem equilibrada entre o tempo de trabalho, lazer e descanso e de uma liberdade na escolha do uso do tempo. A relação do índio com a natureza é harmoniosa e a tradição é transmitida pela oralidade. Nesse contexto, persegue-se uma maior igualdade social e uma preocupação em conservar a memória do povo a partir das narrativas e do reconhecimento da terra.

Próximo as peculiaridades do feminino, entre os índios, a vida em comunidade se regula pela ajuda mútua e pela solidariedade que se sobressaem quando comparadas aos conflitos, confrontos de opiniões e jogos de interesses. Essa dinâmica social parece exercer uma função defensiva e identitária, cujo sentido se encontra na preservação do patrimônio cultural comum.

Ao focalizar a relação homem e mulher nos grupos indígenas, Junqueira (2002b) identificou uma clara assimetria de poder e tentativa de controle psicológico dos homens para com as mulheres. Mesmo considerando a relação de poder posta hierarquicamente, remetendo a mulher a uma postura de maior exclusão social, a autora ainda considera que o conhecimento da mata, a rebeldia e a subversão da mulher índia, juntamente com o poder de decidir sobre a vida e a morte conferem às mulheres um *status* de maior independência e auto-suficiência que as assemelham aos homens.

Segundo Junqueira (2002a; p. 48), a vida em comunidade dos povos indígenas pode ser compreendida como um “[...] projeto de vida comprometido com a manutenção da comunidade”. Esse aspecto garante a manutenção de laços comunitários sólidos e coesos.

Outro aspecto importante que permite uma associação com o princípio civilizatório feminino refere-se à tradição oral, à valorização da memória e conseqüentemente o reconhecimento da importância dos mais velhos.

A tradição oral está diretamente relacionada às habilidades da atenção e observação que, de forma gradual, aprimora-se em competências relativas ao saber ouvir, enxergar e sentir. Tais competências exigem um descentramento de si para a

focalização no outro, em especial o mais velho. Dessa forma, pode-se dizer que nas sociedades indígenas observa-se mais do que se pergunta.

A narrativa dos mais velhos tem, na relação do índio com a terra, o seu reforço como observa Junqueira (2002a):

Como a história da sociedade não está registrada em livros, seu aprendizado é feito através dos relatos, das histórias, da lembrança de eventos. Muitos dos documentos dessa história, ou os seus marcos, distribuem-se pela região: um morro, uma curva de rio, um areal, uma velha árvore, uma pedra de grandes proporções podem ser o elo com o passado, o local que abrigou outros momentos importantes da história. (JUNQUEIRA; 2002a; p.60).

Em certo sentido, o território, para os povos indígenas, é reconhecido como um espaço narrativo que segundo os pressupostos dessa pesquisa pode ser associado à noção de lugar feminino.

A narrativa por sua vez remete à aproximação das gerações as quais tem, no mais velho, o guardião da memória e das explicações sobre a origem e o sentido da existência.

Junqueira (2002a, p.61) destaca um pensamento Kamaiurá sobre a função da memória: “História serve para que se conheça como se fazem as coisas, para não esquecer o antigo, enfim, para não acabar”.

Narrativa, memória e o reconhecimento do território guardam o segredo da imortalidade e união do povo indígena. As histórias são narradas e o território fornece marcas que objetivam as mensagens transmitidas oralmente. Neste sentido, a antropóloga destaca que a relação do índio com sua terra exerce dupla função: a de sobrevivência e a de perpetuação.

Um terceiro elemento a ser destacado refere-se à relativização da noção de abundância. Junqueira (2002a), ao explicar a lógica dos povos indígenas em torno da produção e acumulação de alimentos, parte da pergunta: em que consiste a abundância? Produzir muito ou desejar pouco?

Nas sociedades industriais, a lógica do acúmulo e do consumo associa abundância com tecnologia de ponta, produção e competição. O mesmo parece não ocorrer entre os índios que utilizam tecnologia simples e orientam a sua relação com o alimento a partir do consumo e da partilha. Nas palavras de Junqueira (2002a; p.52), entre os índios: “[...] quanto maior é o produto da caça, da coleta ou da pesca, maior é o consumo e a redistribuição”.

A dinâmica social dos povos indígenas, estudados por Junqueira, indica que eles definem suas prioridades de maneira distinta das eleitas pela sociedade industrial. Para os Kamaiurá e os Cinta Larga a produção é conduzida em um ritmo harmônico com outros valores sociais. “[...] Não se cogita fazer do trabalho uma atividade cada vez mais intensa para com isso se obter quantidade crescente de bens.” (JUNQUEIRA; 2002a, p.58).

Essa diferença na organização social assinalada pela autora permite a elaboração da hipótese que associa valores constitutivos das sociedades indígenas a uma maior expressividade do princípio civilizatório feminino quando comparado com as sociedades industriais. Estas são caracterizadas pela dominância de uma lógica fálica, pela necessidade desenfreada de exploração, conquista, consumo e poder, pelo auto-centramento e pela negação do outro.

## **2.2 A busca do feminino: o enraizamento do reificado no senso comum a partir de um júri de especialistas**

A escuta das três especialistas foi motivada pelo questionamento sobre qual sentido se desejava atribuir ao feminino. Feminino do qual se falava, constituía questões de gênero? Envolvia uma posição subjetiva, como quer a Psicanálise? Referia-se a um arquétipo, segundo os junguianos? Ou ainda: Configurava-se em um princípio organizador de um paradigma civilizacional, como defende Muraro e Boff (2002)?

A tarefa aqui configurada exigiu um exercício de reflexão o qual, ao assumir a pluralidade do que se denomina feminino, acabou por responsabilizar-se pelo arbítrio cuidadoso daquilo que, neste trabalho, é definido como indicadores do feminino.

Para o delineamento dos indicadores do feminino, optou-se pelo exercício da partilha através de um júri de especialistas. O exercício da partilha, do ponto de vista de Arendt (2002), é visto como exercício de flexibilidade que pode ser reconhecida como a possibilidade do ser humano fazer companhia a si mesmo, a partir do diálogo entre a dualidade posta entre o eu e o eu pensante que opera no sentido de

manter o poder do espanto. Caso contrário, se apegado à *verdade*, o eu pensante afasta-se e dá lugar a uma *embriaguez*, ao delírio presente nas posturas totalitárias.

A dualidade defendida por Arendt (2002) sugere a idéia de troca e partilha, que pode ser compreendida tanto na dimensão intrapessoal, do eu comigo mesmo, quanto na interpessoal, do eu com o outro. Em ambos os casos o ser humano se depara com a pluralidade, com a diferença de pontos de vista que operam no sentido da reafirmação da dúvida e da desconstrução da verdade.

Nesse exercício buscou-se um recorte que viabilizasse uma investigação científica acerca do feminino sem, contudo perder de vista o duplo movimento relativo à cristalização dos sentidos e à circularidade do conceito.

Ainda foi possível manter uma espécie de diálogo entre os depoimentos onde um acabou respondendo, senão integralmente, ao menos em parte, questões levantadas pelo anterior.

O cuidado no delineamento do objeto de estudo apoiou-se nas reflexões baseadas nos depoimentos que culminaram na eleição de três indicadores do feminino.

Após a eleição dos indicadores, alguns referenciais sobre o objeto de estudo vieram à tona a partir de um exercício de mergulho nos discursos reificados e da busca de pontos de convergência entre pressupostos sob os quais essas diferentes construções teóricas confiaram as suas bases.

Os depoimentos foram apresentados segundo a ordem cronológica existente no processo de recolha dos mesmos e não foram submetidos a qualquer tipo de técnica de análise, estando os mesmos apresentados, neste trabalho, sob a forma de textos.

2.2.1 TEXTO 1: Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller  
UFMT/Departamento de Psicologia -jan.2003

*A reflexão acerca do feminino, apoiada em Freud e Lacan, demarca importantes indicadores que podem ser brevemente sintetizados: primeiro, no que se refere à noção de feminino como uma posição subjetiva que se delinea diferentemente da posição fálica; segundo, na compreensão de que, tanto a posição feminina, quanto a masculina constituem formas de manifestações subjetivas que podem ser identificadas nas organizações sociais e na sociedade em geral. Sobre esta particularidade, torna-se oportuno refletir sobre a sociedade de consumo e a noção de feminização da existência, proposta pelo psicanalista Joel Birman. Nesta perspectiva, o feminino é visto como uma função subjetiva inconsciente, quanto à castração e inerente ao ser humano.*

*Ao localizar o feminino na posição de abertura para o outro, buscou-se articular esta forma de manifestação da subjetividade com a questão da castração, da criatividade e da singularização. Após essas discussões, foi possível analisar brevemente a questão da escolarização e a constituição de diferentes estilos dos seus principais autores sociais.*

*Inicialmente, é preciso observar que o feminino não se refere ao sexo biológico da mulher, sendo concebido como uma posição subjetiva que pode ser ocupada tanto por homens e mulheres, às vezes por momentos, e não de forma definitiva. A posição subjetiva está no plano do inconsciente, portanto não pode ser determinada fora do contexto analítico onde se leva em consideração a posição fantasmática do sujeito e entre outras coisas, como ela se coloca e como se relaciona com a questão fálica.*

*A questão fálica está relacionada ao falo, que pode ser o pênis, mas não se encerra nele, uma vez que se relaciona com o significado construído a partir da diferença sexual, anatômica. O falo, nesta perspectiva, é uma premissa que gera a elaboração de um juízo entre ter ou não ter pênis. Esse elemento logo é percebido pela criança que associa a ausência do pênis na mulher com a sua perda. Esse processo de significação se dá no plano da consciência, haja vista que no inconsciente não existe diferença anatômica entre homem e mulher. Portanto, a*

*diferença é constituída através da cultura que se apóia no significado do que é ter ou não ter pênis. Tal significado muda de cultura para cultura e de século para século.*

*A questão fálica se inicia com quem tem e com quem não tem pênis, posteriormente é ressignificada em outros valores fálicos, os que têm e os que não têm dinheiro, beleza, inteligência, por exemplo. Em certo momento da formação psíquica, a criança pensa que ser o falo da mãe, ou seja, após a castração ficará sob o regime do ter: ter aquilo que completa o Outro. Frente a isso, pode-se dizer que o falo é aquilo que se eu tiver, não castrado.*

*O feminino em Freud consiste em não estar totalmente regido pela lógica fálica. Importante grifar a expressão: totalmente porque, como seres da linguagem, o ser humano é castrado, portanto todos são regidos pela lógica fálica. Essa premissa freudiana implica dizer que as pessoas só podem descrever algo de maneira fálica.*

*Do ponto de vista da cultura, a questão fálica se expressa no mundo do ter. Birman, quando fala do mal estar na atualidade e da feminização da existência, analisa que o que está em jogo na sociedade são valores da estética, do corpo, da beleza, do ter, do consumo. No contexto de uma sociedade de consumo, o objeto pode trazer felicidade o que sugere uma apologia do objeto. Esta característica da sociedade remete à questão anteriormente colocada: aquilo que se tivesse eu seria completo, não castrado.*

*Homens e mulheres uma vez frente à castração se deparam com a posição feminina e reagem a ela de formas variadas. É possível identificar homens menos fálicos que muitas mulheres. O sujeito, ao ficar à margem da questão fálica, experimenta um estar no vazio, um nada. Frente ao nada, a posição feminina possibilita a sua ressignificação a partir da criatividade. O processo de criação desencadeia-se quando se sente o peso do nada e, ao invés do sujeito adotar uma postura de preenchimento da falta, ele assume uma posição de abertura, de criação junto a essa falta.*

*Os poetas, neste sentido, encarnam essa posição feminina, indicando a existência do vazio criativo muito bem explorado na metáfora da oleira, proposta por Levi Strauss, para salientar aquela que faz o vaso em torno do vazio, criando em torno do nada.*

*A posição feminina não se refere a uma posição carinhosa, estereotipada, ela revela uma outra lógica, a de abertura, de ocupar o espaço do nada para poder escutar o outro dentro daquilo que ele é, tal como a posição do analista. A abertura*



*para o outro pode ser delimitada como uma posição feminina que leva a perceber o outro na sua tragicidade, além de operar para a percepção do outro dentro de uma lógica não toda fálica.*

*Esse é o sentido que Lacan quis comunicar quando escreveu sobre a mulher não-toda regida pela castração, condição que permite a relativa suspensão da lógica fálica.*

*A abertura para o outro pode ser vista como uma posição subjetiva que se projeta no sistema social e influencia as relações sendo possível analisá-las em diferentes contextos como a escola, por exemplo.*

*Ao pensar a questão do feminino no contexto escolar pode-se perguntar: O que na escola pode ser visto como algo criativo que permite o outro criar um estilo e a vivência da sua diferença? Para refletir sobre essa questão é preciso admitir que o problema da escola está na questão da homogeneização que remate à negação da diferença, ao narcisismo dos professores relacionado com as dificuldades de lidar com o outro que não sou eu, com a castração, enfim. Quando ocorre a relação dual que é homogeneizante, o que se tem é a destruição do outro, do contrário, é possível capturar desse outro como ele se insere melhor e neste processo constitui seu estilo, sua inscrição subjetiva na realidade.*

*Sobre esse fenômeno é ilustrativo o episódio ocorrido na Folha de São Paulo, seção Folhinha, quando pediram para as crianças desenharem algumas tiras sobre as professoras. A reação dos leitores daquele jornal, em que pese o perfil de quem lê a Folha de São Paulo, foi a de classificar aquela iniciativa como absurda. Alguns artigos publicados defendiam a tese de que aquela iniciativa estimulava as crianças a uma postura de oposição para com a educação. Isso porque algumas tiras associavam as professoras à imagem de bruxas.*

*Esta passagem, quando analisada a partir de uma atitude de estar fora da disputa fálica ou mesmo de uma relação dual imaginária, pode ter uma outra interpretação muito mais construtiva que é a de tentar dar voz ao que pensam as crianças e não afrontar a professora.*

*Então se pergunta: o que é educar? Diante dessa educação fálica, há lugar para a escuta, uma posição de abertura para o outro?*

*A título de fechamento, é preciso alertar para a questão de que a reflexão sobre o feminino não se trata de um modismo que propõe a bandeira do: Vamos ser femininos! Mas sim do entendimento de que o feminino é uma posição subjetiva,*

*uma questão humana, inconsciente, associada a uma estrutura psíquica que permite menos disputa, algo criativo que extrapola a relação dual.*

## 2.2.2 TEXTO 2 : Doutora Fátima Salomé Gambini

Analista Junguiana - fev.2003

*A reflexão sobre o feminino, na perspectiva junguiana, sugere a delimitação do mesmo como um princípio que, em sintonia com o gênero, se manifesta nos contextos sociais, inclusive no educacional.*

*Costumeiramente aborda-se o feminino de forma indiscriminada, em uma referência a algo que está além do sujeito quando, contrário disso, o feminino é um princípio inerente ao ser humano que pode ser identificado na cultura, na mitologia e nas religiões, chegando ao arquétipo como está manifesto no sexo.*

*Sobre a manifestação dos arquétipos e a construção de identidades, as análises junguianas apontam para a idéia de que animus já se encontra no imaginário, enquanto que anima não possui uma figura que a represente. Provavelmente este seja um dos aspectos que explica o porquê da revolução feminina ter beneficiado a dimensão anímica do homem.*

*Em uma rápida análise sobre o impacto do discurso feminista na construção da identidade de homens e mulheres, pode-se perceber que a mulher se encontra na busca de suas referências enquanto que o homem continuou conquistador, guerreiro e atualmente assume com maior tranquilidade a sua sensibilidade e emotividade.*

*Para ilustrar esse aspecto da reflexão, alguns pesquisadores americanos concluíram que existem muitas variações da expressão feminina em diferentes países. A mulher brasileira, por exemplo, está em segundo lugar, depois das americanas, na capacidade de disputar cargos e ocupar espaços de poder. Junto a isso, a mesma pesquisa identificou um alto grau de culpabilidade dessas mulheres com relação a sua vida pessoal, especialmente nos casos de mulheres trabalhadoras e mães. Já as mulheres japonesas apresentaram uma relação mais tranqüila entre o trabalho e a maternidade. Esses dados favorecem o entendimento*

*de que, para as japonesas, o espaço do trabalho e o seu papel na sociedade são bem delimitados, ao contrário da realidade da mulher brasileira e da americana.*

*Após essas considerações é conveniente a elaboração da seguinte pergunta: como está o diálogo da mulher brasileira com o princípio feminino?*

*A razão desse questionamento se deve à existência de poucas referências sobre como a mulher da atualidade se originou. A falta de referência bem consolidada do feminino atinge as questões de gênero o que conseqüentemente passa a ser associado à constituição da identidade. Neste sentido, pode-se analisar que a identidade da mulher, enquanto expressão do feminino, ainda está se formando. Porém, isso não quer dizer que a mulher se expresse a partir das referências masculinas.*

*Para delinear a expressão do princípio feminino é preciso um esforço de análise levando em consideração a tessitura cultural a qual se originou a sociedade brasileira.*

*No Brasil, tem-se a junção de culturas diferentes que é única no mundo. O Centro de Pesquisa Genética da Universidade de São Paulo divulgou que o registro genético do brasileiro é o que possui mais misturas se comparado com os de outras populações do mundo. Na sua constituição identificou-se a presença do gene calcazóide puro e do negróide puro, sendo os demais, misturas.*

*Por isso, em uma tentativa de reconstruir essa referência do feminino, é preciso considerar a presença das índias, das portuguesas e das negras no tecido cultural de nossa sociedade. Nesse percurso, pergunta-se: Como a mulher dos dias atuais carrega seus antepassados? Como isso está presente na psique de forma que se manifeste na relação com os outros?*

*Inicialmente a análise se volta para o movimento dos portugueses e dos africanos de uma forma geral até chegar ao Brasil Colônia.*

*Os portugueses podem ser caracterizados como os grandes exploradores que, antes de demarcarem a sua faixa de terra, haviam se deslocado muito pelo mundo. Como conquistadores, os portugueses perseguiram o caminho da Revolução Industrial que exigia cada vez mais a expansão territorial.*

*Por sua vez, na África, ocorria a mesma luta por territórios. O africano, um povo guerreiro e bélico, envolveu-se em um movimento expansionista sem, no entanto, estar afinado com os princípios da Revolução Industrial.*

*A mulher portuguesa apresentava-se como uma mulher guerreira que enfrentava os mouros e garantia condições para que o homem saísse em expedições pelo mundo. Outra importante referência de mulher portuguesa foi a rainha santa, uma mulher culta e visionária que reinou juntamente com seu marido antes de começar o movimento das expedições.*

*A mulher africana tinha uma consciência de que a perpetuação da espécie passava por ela. Essa convicção era particularmente forte para a mulher africana tendo em vista que a África foi um continente que se unificou, mas que também sofreu uma imensa desagregação interna. E foi nesse estado de confusão que os africanos aportaram no Brasil, muitos deles já eram escravos dos próprios africanos de tribos inimigas. A mulher africana desenvolveu uma capacidade de se relacionar com os portugueses e portuguesas de forma que os rituais afros foram preservados. A capoeira é um caso típico, seu princípio está ligado às bases religiosas e educacionais, estando sob a responsabilidade da mulher. Quando as mulheres começaram a procriar com o homem branco, perceberam que a tradição dos rituais corria risco de extinção, foi então que passaram a ritualística do sistema para os homens que, por sua vez, desenvolveram a expressão da luta.*

*Nas regiões brasileiras com grande presença do negro como Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro e Minas a cultura africana se preservou em função da ação da mulher.*

*Há algumas décadas, os historiadores começaram a reconhecer as linhagens dessas mulheres que coordenavam os rituais afros e que levaram os princípios religiosos para a educação. O que se pode pensar é que, em um movimento estratégico, quando foi preciso proteger a ritualística, as mulheres souberam esperar, recolheram-se em um movimento de proteção e, em condições mais seguras, modificaram a estratégia para garantir o desenvolvimento e expansão da tradição.*

*A referência da mulher africana pode ser identificada nas famílias de periferia de São Paulo, por exemplo. De origem negra e mista, a maioria dessas famílias é oriunda de casamentos instáveis e as mulheres acabam sendo a figura referencial. Elas trabalham, educam, recebem outros que chegam. Essas famílias são clãs femininos. À exemplo de muitas outras famílias brasileiras, constituem-se na baixa renda e no padrão feminino configurando a estratificação social em que se depara a sociedade.*

*A Índia, na relação com os portugueses, manteve-se em uma postura passiva, sendo ainda necessária a sua luta pela perpetuação da espécie. Todas as religiões brasileiras ou afro-brasileiras, por exemplo, trazem a imagem do índio com o olhar longe, o olhar da transformação. O índio foi tão atacado, dizimado em nível de expressão anímica que, talvez por isso, o brasileiro tenha, em seu inconsciente, mais resquício negro e português do que índio. Essa dinâmica está presente na psique e, se ainda não se manifestou, irá se manifestar.*

*Ao considerar as três principais referências do feminino na cultura brasileira, a questão da espera emerge como elemento relevante para a análise do princípio feminino. O princípio feminino está atrelado a uma espera ativa que acolhe um processamento da consciência em permanente estado de transformação. Essa é uma das características do princípio feminino e está muito presente no mito de Ísis<sup>3</sup>.*

*O mito de Ísis pode revelar-se como uma das representações do feminino que se manifesta em todas as culturas de uma maneira mais ou menos nítida. Essas referências para a análise ajudam a se fazer uma tessitura que permite olhar a realidade tendo o princípio feminino como lente, identificando a forma através da qual se influencia a sociedade e as organizações sociais.*

*O princípio feminino, neste ponto de vista, pode se expressar nos processos educacionais aproximando-se dos elementos relativos à forma como a escola gesta o processo educacional, como ela identifica e acompanha os diversos momentos de transformação do ser humano, o quanto ela direciona ou não esses momentos.*

*De forma geral, é possível perguntar se a escola percebe os caminhos que estão sendo trilhados por seus atores sociais, em seu processo de desenvolvimento, ao invés de impor um caminho único para que todos se enquadrem nele.*

---

<sup>3</sup> Ísis, na mitologia egípcia, é conhecida como a Grande Mãe, a deusa que recebeu de Ra o poder de conhecer os mistérios da vida e da morte e o poder da transformação. Diante da morte de seu amado Osíris, pelo irmão Seth, Ísis, tomada por imensa dor, recolheu o corpo de Osíris em uma caverna e, em um ritual de magia, transformou o corpo de seu marido, ressuscitando-o de sua primeira morte. Antes da magia se completar, Seth assassinou Osíris pela segunda vez e espalhou 14 pedaços de seu corpo pelo rio Nilo, Ísis criou uma estratégia para resgatar Osíris sem que Seth percebesse, em cada localidade que encontrava uma parte do corpo de Osíris erguia um monumento em sua homenagem e ensinava a comunidade os rituais do funeral. Ísis queria que, através dos rituais, Osíris se lembrasse sempre de sua generosidade e da sua missão de solidariedade no mundo dos mortos.

Em seu ritual de magia para restaurar o corpo de Osíris, a deusa engravidou de seu marido em uma união espiritual e deu à luz a Hórus. Após o nascimento de Hórus, Ísis precisou escondê-lo no pântano sob a tutela das deusas serpentes porque Seth queria matá-lo. Ísis escolheu para Hórus protetores fortes e sábios e ele foi educado para retomar o trono de Osíris.

### 2.2.3 TEXTO 3: Professora Doutora Carmem Junqueira

PUC/SP - Faculdade de Ciências Sociais

Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais - março.  
2004

*Qualquer reflexão sobre os índios requer uma delimitação sobre qual povo está se falando. Um povo do Brasil Central, em Mato Grosso, e um na fronteira com Rondônia apresentam diferenças significativas quanto à experiência da vida na mata e nas suas tradições.*

*Desta forma, esta reflexão considera o feminino no contexto dos estudos desenvolvidos junto aos grupos indígenas de Mato Grosso: os Kamaiurá e os Cinta Larga.*

*Ao partir da pergunta sobre a expressão do feminino nesses dois grupos indígenas as reflexões foram orientadas principalmente pelos registros que se encontram sistematizados no livro *Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e os Cinta Larga* (JUNQUEIRA, 2002b).*

*Dessas considerações, pode-se salientar que o feminino em qualquer sociedade define-se pela via da intersubjetividade, pelo compartilhamento. O que é ser feminino em um meio onde a mulher é oprimida, e em um meio em que a mulher é mais considerada? Há uma troca de sinais entre homens e mulheres, entre todos os participantes e que define para a mulher e para o homem o que é ser feminino. A análise dessas sinalizações pode oferecer pistas para o delineamento do feminino na cultura Kamaiurá e Cinta Larga, especificamente nos aspectos tais como a fecundidade, a sedução, a divisão do trabalho, as relações de poder e a ocupação do espaço.*

*Do ponto de vista masculino pode-se dizer que o elemento feminino com maior saliência na cultura indígena é a fecundidade entendida como capacidade de gerar filhos vivos. Em parte, a associação entre fecundidade e feminino é compartilhada pelas mulheres.*

*A esterilidade pode levar a mulher a mudar de marido, tornando-se uma espécie de mulher pública, não no sentido atribuído na sociedade urbana porque não existe esse conceito entre os índios. O Cinta Larga faz troca de mulheres entre os diversos sub-grupos sendo que, a troca se baseia pelo critério da fecundidade.*

*Ao fazer um esforço de análise para identificar onde o feminino se localiza sob o ponto de vista das mulheres índias é preciso indicar que no Alto Xingu, onde estão os Kamaiurá, os homens são extremamente vaidosos, eles se pintam, põem brinco, enfeitam-se. As mulheres são discretas, passam um pouco de urucum nas pernas e usam um cinto bem fino. A sobriedade neste grupo é o que revela a elegância do feminino. Uma menina ao sair da reclusão tem seu corpo pintado pela mãe como se fosse uma renda de jenipapo e se põe a andar pela aldeia. Este ritual expressa que a partir desse momento ela é uma mulher, quando o feminino se vê mais expressado. A mulher que sai da reclusão é muito branca porque não toma sol. A menina fica quase um ano na reclusão e ao sair, chega ao ponto mais alto do feminino, no encontro ou não com o masculino. Muito bem pintada, discreta, lindíssima, ela é a imagem da mulher poupada.*

*Ao analisar o ritual de reclusão, é possível indicar que, para as mulheres, o feminino não se localiza, necessariamente, na questão da maternidade como para os homens. Além disso, existe a beleza do corpo, a elegância dos corpos, a clareza da pele.*

*As Cinta Larga, por sua vez, são muito sedutoras, elegantíssimas, esguias, bonitas, usam um colar preto. A reclusão delas, quando chega a primeira menstruação, é muito discreta e difícil de ser percebida. Ela é uma mulher de floresta, sabe enfrentar a mata e usar uma arma. Na aldeia, elas se lançam aos homens e a sedução é atirada de todas as maneiras. O feminino, neste contexto, se dá entre um jogo de sedução e a dureza ao enfrentar a vida.*

*A educação nessas duas culturas indígenas se diferenciam e, em certa medida, explica a diferença existente entre o comportamento da Cinta Larga e a Kamaiurá. Por exemplo, entre os Cinta Larga é possível identificar o uso de arco e flecha por menina, fato inimaginável entre os Kamaiurá.*

*A Kamaiurá, que é bem agrícola, é mais delicada. Os Cinta Larga são caçadores, apresentam-se de forma rude, pesada, quase sempre descabelados, voltam do mato cheios de sangue. Suas mulheres parecem ser uma réplica em menor estatura e mais delicadas. Elas são fortes, enfrentam, pegam o remo, saem pela mata, atravessam o rio, voltam, caminham.*

*No que se refere à relação da mulher com o trabalho, observa-se que as mulheres Cinta Larga são muito mais independentes em alguns aspectos e isso salienta que o feminino não se refere ao delicado. De forma geral, a impressão que*

*se tem é que a barreira de homem e mulher não é tão nítida na divisão de trabalho. É evidente que a mulher não sai de madrugada para caçar porco, anta, mas a mulher pega pequenos animais e pesca. Na Cinta Larga fica muito evidente a postura de auto-suficiência na mata e auto-suficiência nas relações. Já no Xingu é muito mais nítida a divisão de trabalho, praticamente não se vê mulheres em tarefas pesadas fisicamente.*

*O feminino nesta rápida análise pode ser associado, na visão masculina, à fecundidade, aquilo que dá dignidade à mulher. Do ponto de vista das mulheres, é possível indicar a sedução, que se expressa na sua elegância e na sua sobriedade.*

*A relação de poder que se estabelece entre homens e mulheres indígenas pode ser analisada a partir da ocupação do espaço, do contrato matrimonial e do ritual do moitará.*

*O espaço apresenta-se como um bom indicador para a análise sobre o feminino, isto porque ele é o marcador social mais imperativo que se tem levando em conta especialmente pois, qualquer cruzamento de barreira é transgressão.*

*A mulher urbana, da modernidade, por exemplo, não tem coragem de entrar em um night club sozinha ou se entra, vivencia uma experiência de quebra de barreiras. Essa mulher vai a restaurante, de preferência para almoçar, a não ser que esteja em uma contingência de hotel, mas, geralmente, a mulher não penetra sozinha em espaços onde ela é conduzida pelo homem.*

*Mary Douglas é uma antropóloga inglesa que escreveu um livro chamado Pureza em Perigo. Ela trabalha com a noção de sujeira e descreve o espaço a partir de noção de hierarquia. Douglas começa a sua reflexão afirmando que não existe sujeira em si, a sujeira sempre é uma relação, isso porque as coisas têm o seu lugar que lhe é conferido a partir de uma convenção.*

*A convenção relativa à ocupação do espaço é bem demarcada no mundo indígena. Na casa dos homens não entra nenhuma mulher. As mulheres cozinham, ralam mandioca, andam, circulam pela tribo ocupando o espaço posterior da casa e os homens circulam pelo pátio. O espaço mais próximo do centro do pátio que a mulher chega a ocupar é a porta da casa, sentada em um banquinho. No pátio, a mulher só vai por ocasião de alguma cerimônia que comporte a sua participação nas danças. Assim mesmo, quando ela dança, o faz ao lado do homem com a mão no seu ombro e um pouco para trás.*



*A ocupação do espaço, nesta perspectiva, associa-se com as relações de poder que, por sua vez, instituem aquilo que é transgressão ou não.*

*O casamento é um outro aspecto a ser analisado. Entre os Cinta Larga, o matrimônio é um sério ajustamento entre dois grupos, tendo a mulher índia uma atitude de sujeição. No entanto, após algum tempo de união, nada a impede de se separar. As mulheres índias expressam uma liberdade a partir de uma postura rebelde. Elas casam, descasam, abortam, enterram os seus fetos, são, na medida do possível, donas de suas vidas. Frente a um aborto, por exemplo, uma esposa fala para o marido sobre suas intenções, fato que revela não se tratar de uma conspiração contra o marido, mas também não se trata de um pedido de permissão. Elas revelam essa independência em parte porque conhecem o ambiente, não estão reclusas dentro de casa.*

*Essa característica da mulher índia inspirou a análise de alguns mitos indígenas que focalizam a relação homem e mulher, entre os Kamaiurá. Neste trabalho foi possível identificar uma tendência à desmoralização da mulher, através da imagem de mulher covarde, sem iniciativa, que, frente a um desafio, recua. As considerações sobre o material analisado apontam que entre os índios o mito geralmente é masculino porque é o homem quem relata o mito. A mulher pode contar e geralmente são as mais velhas que o fazem. De forma geral, pode-se dizer que a imagem da mulher heroína é inexistente. No mito das lamarikuma, uma espécie de mulheres amazonas, elas estão fugindo dos homens, elas não estão desbravando o mundo. Neste sentido, retira-se o mérito da batalha.*

*A menstruação é outro aspecto que é associado com sujeira. Entre os Kamaiurá, mulher menstruada não faz nada, não toca na comida, toma banho em outro lugar para não poluir. Mulher menstruada é poluidora.*

*Uma interpretação viável para essa profusão de mitos relaciona-se com uma possível tentativa de controle psicológico do homem sob a mulher, tal como um antídoto para deter a rebeldia e o seu potencial transgressor.*

*Ainda é possível identificar outra peculiaridade nas relações de poder que envolvem homens e mulheres Kamaiurá quando se focaliza as tomadas de decisões, especialmente no ritual do moitará.*

*Entre os Kamaiurá, há uma relação muito forte entre os casais. Após passarem por muitos casamentos e se fixarem em um, a cumplicidade se instala e a união se solidifica. Neste contexto, as grandes decisões são partilhadas com as*

esposas. Há o momento da reunião entre os homens no conselho dos mais velhos, mas é com a mulher que se dissipam todas as dúvidas.

O ritual do moitará, por exemplo, é uma boa ocasião para se observar a constituição de um processo de tomada de decisão. O moitará é uma prática de troca direta de mercadoria entre os índios e ocorre separadamente entre homens e mulheres, cada um com os seus pares. O moitará dos homens ocorre no centro do pátio e o moitará das mulheres, no interior da casa de uma delas, em um espaço mais recolhido e de muita algazarra. Diante de uma possibilidade de troca onde o que está em jogo são pequenos objetos, a índia sente-se à vontade para realizar a troca, mas quando o processo envolve objetos mais valorizados ela necessita partilhar com o seu companheiro para só depois tomar a decisão, sendo que às vezes levam o marido junto. Essa característica da relação homem - mulher dá um significado peculiar para a rebeldia. Neste sentido, rebeldia não é uma oposição radical, haja vista que a base da relação é uma parceria.

Um outro elemento presente na expressividade desses dois povos indígenas que pode estar relacionado com o feminino diz respeito à altivez. O índio que não passou pelo processo de escravização como alguns índios do Mato Grosso, do Amazonas, do Acre, que trabalhavam em seringal, por exemplo, apresenta uma altivez típica de quem nunca foi servil. Essa altivez é o oposto do bajulador. Ao se colocar diante do outro, em condições regulares de existência, o índio pede diretamente sem qualquer atitude servil como que se estivesse agradando para pedir. Provavelmente, por isso, os portugueses não conseguiram domesticá-los.

Ao finalizar as considerações aqui apresentadas, pode-se indicar a fecundidade, a rebeldia e a altivez como manifestações da cultura indígena Kamaiurá e Cinta Larga que revelam uma expressividade feminina. Esta, por sua vez, parece se manifestar em um espaço de recolhimento que se determina a partir de algumas convenções constituídas na intersubjetividade.

Ao pensar na internalização desse caldo cultural pela população urbana, sobretudo pela cultura escolar, naquilo que se denomina de cultura cabocla, pode-se indicar que, com exceção das metrópoles como São Paulo onde se encontra uma grande mistura de caldos culturais, existe uma cultura mais diferenciada tal como no Acre e, em particular, Cuiabá, apesar do fenômeno da imigração. Em Cuiabá, é possível identificar alguns aspectos dessa cultura cabocla na postura das mulheres que não são servis. Nessa tradição se pode identificar tanto a subserviência da

*mulher, quanto sua altivez. Essa altivez que se associa com a independência e os destemores pode estar relacionada com a necessidade de administração da casa, na ausência do marido, tal qual as mulheres da época da mineração.*

*A tarefa de delinear um indicador para o feminino, inspirado na cultura dos Kamaiurá e Cinta Larga, pode então ser relativamente cumprida quando se pensa na questão do imaginário fecundo, expresso, mais intensamente na infância. O imaginário é, neste sentido, um espaço de fecundidade de idéias e emoções, onde ao se colocar, o sujeito assume uma postura de altivez, destemor, auto-suficiência e rebeldia contra a ordem social tal como ela está constituída.*

### **2.3 Os três indicadores do feminino encontrados nos depoimentos das especialistas**

Ao considerar a contribuição das reflexões junto às especialistas emergiram três elementos que foram tomados como indicadores do feminino e balizaram a conceituação do que se denomina lugar feminino. São eles: abertura para o outro; espera ativa e rebeldia do imaginário fecundo.

A apreciação da reflexão proposta pela professora Maria Augusta R. Speller permite pensar que a posição subjetiva feminina se localiza entre a capacidade do estranhamento e o encontro com a criatividade, em um vazio criativo aberto ao novo. Feminino, nesta abordagem, pode ser visto como uma posição de abertura para o outro uma vez que esta posição sustenta-se por um estar à margem da lógica fálica, proporcionando a emergência da singularidade e do estilo, sem pretensões universais.

A entrevista da professora Maria Augusta Rondas Speller, sublinhou o aspecto da abertura para o outro como uma forma de inscrição da subjetividade, diferente daquela baseada em uma lógica fálica. A abertura para o outro estaria também associada a elementos de criatividade, inventividade e estranhamento da ordem social das coisas porque se sustenta a partir do vazio criativo, de um estar à margem e por isso revela-se como um elemento gerador de estilos.

Para a analista junguiana Fátima Salomé Gambini, o mito de Ísis pode ser considerado uma das representações do feminino e se refere a uma postura de

espera que, em um espaço de recolhimento, objetiva assegurar o desenrolar da transformação.

A espera ativa, associada ao mito, é vista como estratégia de sobrevivência e perpetuação, especialmente das mulheres africanas o que seria, segundo Fátima Gambini, uma referência emblemática que vem constituindo a expressão anímica brasileira, ao longo do processo histórico. O delineamento dessas expressões anímicas pode ser definido a partir do encontro entre as três tradições culturais existentes no Brasil – a européia, a africana e a indígena.

O depoimento com a analista junguiana Fátima Gambini ressaltou a postura de espera e recolhimento como estratégia feminina para se processar a transformação. A postura de espera ativa está associada ao mito de Ísis e às referências de comportamentos femininos, especialmente das mulheres africanas que podem estar registradas na expressão anímica do feminino.

A rebeldia do imaginário fecundo, a partir das considerações da professora Carmem Junqueira, pode ser compreendido como a capacidade de abstração e criatividade presentes no ser humano, conferindo-lhe um caráter de rebeldia e altivez que se manifesta nas oportunidades de livre expressão.

Na primeira abordagem, observou-se o discurso reificado a partir da perspectiva psicanalítica, de origem européia. Em seguida, desenvolveu-se uma reflexão, na perspectiva junguiana, que possibilitou a compreensão das referências do feminino entre as mulheres portuguesas e africanas. A busca pela referência da mulher índia, apontada no discurso da analista junguiana Fátima Gambini, pode ser concretizada no diálogo com a professora Carmem Junqueira, através do olhar antropológico.

Ao desmistificar a postura aparentemente submissa da mulher índia, professora Carmem apontou para a existência de uma mulher rebelde, auto-suficiente, dona de um poder informal muitas das vezes atribuído em função de sua capacidade de gerar filhos vivos, a fecundidade. Esse conjunto de elementos dá à mulher índia uma condição de altivez típica do índio de uma forma geral.

Características tais como altivez, a auto-suficiência e a rebeldia podem ser encontradas nas situações em que crianças e adultos permitem a expressividade do seu imaginário.

### 3 O LUGAR FEMININO: DAQUILO QUE SE FALA

Este capítulo dedica-se à delimitação do foco da pesquisa, o que em um estudo baseado nas representações sociais, refere-se ao delineamento do objeto de representação.

Ao considerar a escola como o *lócus* do pesquisador que, orientado pela ótica do feminino concebido como *themata de base*, se coloca na busca de algo, emerge a seguinte pergunta: O que se busca exatamente? Que tipo de manifestação do feminino se configura o foco desta pesquisa? Ou mesmo: qual é o objeto de representação deste estudo?

A resposta para tais questionamentos exige a articulação dos indicadores do feminino com as noções de espaço, lugar e espaço narrativo além de uma distinção entre objeto de estudo e objeto de representação .

Tal exercício fundamentou-se nas contribuições de Jodelet (2002) sobre as representações sócio-espaciais, de Maffesoli (1996) acerca da noção de lugar e em Sennett (1990) na sua discussão sobre *espaços lineares e narrativos* além de Simpson (2000) e Batistini; Chicco e Mela (2002).

Esses últimos, em interlocução pessoal, encorajaram a articulação entre o feminino e o lugar, concordando que esta proposição confere ao espaço um valor paradigmático que pode estar manifesto na escola e nos espaços públicos da cidade.

A partir desta aproximação propõe-se a expressão *lugar feminino* como sinônimo de *espaço narrativo*. Como elemento aproximativo desta proposição optou-se pela análise da praça Potsdamer, Berlin como um lugar feminino por ocasião da narrativa de Roger Waters intitulada: *The Wall live in Berlin*.

Finalmente, após todas as aproximações acima delineadas, circunscreve-se o objeto de estudo da presente pesquisa como *o lugar feminino na escola*.

### 3.1 Espaço e lugar

O debate ora proposto baseia-se nas contribuições de Jodelet (2002) e Maffesoli (1996) que encontram na idéia da matriz um ponto de convergência para a reflexão sobre a relação dos seres humanos com o espaço.

Os autores citados atribuem ao espaço a qualidade de uma matriz porque esta incorpora a mediação entre natureza e cultura, definindo oportunidades e limitações para a ação do sujeito.

Espaço como matriz é aquilo que religa uns aos outros, possibilitando a existência humana apoiada em elementos sociais e naturais.

Esta concepção revela que o espaço é, ao mesmo tempo, uma estrutura subordinada e subordinante que se materializa em objetos, lugares e práticas sociais enraizadas nas relações e nos modelos culturais de uma época.

Ainda, o espaço pode ser considerado uma matriz porque possui o poder de gerar, através de suas transformações, novos modos de vida e de relações.

Espaço pode ser concebido como algo provido de significado. Segundo Jodelet (2002), um elemento sócio-físico que será organizado, ocupado e transformado pelo ser humano através de um filtro de idéias, crenças, valores e sentimentos partilhados no interior de um grupo de pertença.

Maffesoli (1996) referenda esta concepção quando atribui a dimensão simbólica do ser humano ao testemunho e à comunhão com o outro circunscrito por um ambiente, algo que lhe é exterior. Espaço, nesta perspectiva, ocupa uma ordem simbólica constituída pela materialidade e imaterialidade das coisas que devem ser percebidas de maneira holística.

A concepção, organização e mesmo a transformação do espaço se dá na relação que o ser humano estabelece entre si ou consigo mesmo e baseia-se tanto em conhecimentos objetivos, quanto em relações sócio-afetivas para ele significativas.

Ao considerar o aspecto simbólico do espaço, Maffesoli (1996) ressalta a palavra *lugar* para indicar o sentido atribuído ao espaço vivido com os outros e ao espaço físico cristalizado, conjuntamente. Lugar, para Maffesoli (1996), está associado às noções de recentramento comunitário, proxemia e sítio. Por recentramento comunitário entende-se lugares de vida que tanto podem ser

territoriais como simbólicos, tais como bairro, tribos e seitas. A relação estabelecida nesses lugares de vida é denominada proxemia, um contexto interlocutivo comum, onde o locutor e interlocutor estão virtualmente na mesma situação espaço-temporal e partilham dos mesmos laços simbólicos. Tais laços simbólicos sustentam-se pela mecânica dos sólidos e dos fluídos, onde circulam informações, rumores, imagens, palavras e afetos. A dimensão fluída pode ser entendida como o aspecto não racional do espaço, no qual ocorrem os fluxos afetivos, as manifestações estéticas, os movimentos éticos, campo do sensível e do sensual.

Essa proposição de Maffesoli (1996) aproxima-se daquilo que Sennett (1990) distingue como espaços lineares e narrativos, sendo possível perceber a mecânica dos sólidos aproximando-se dos espaços lineares e a mecânica dos fluidos, dos espaços narrativos.

Essa articulação permite pensar que as escolas podem ser consideradas espaços sociais cuja produção de sentidos se constitui através das duas facetas constitutivas do espaço: a linear ou sólida e a narrativa ou fluída.

A dimensão fluída e a narrativa são, neste estudo, associadas ao paradigma civilizacional feminino, tal como sugere Muraro e Boff (2002) e Birman (2000), e a dimensão sólida e linear, ao paradigma civilizacional masculino tendo em vista a sua ênfase nos aspectos racionais e objetivos que, assim como o feminino, influenciam as relações estabelecidas entre os seres humanos na mediação com o lugar.

Maffesoli (1996) acredita que o ser humano pertence a um lugar, mas nunca de maneira definitiva. Daí ser possível indicar a noção de sítio ou situação para descrever aquilo que é vivido com os outros, um espaço sagrado de comunhão, um lugar falado, constituído de rituais que regulam a existência cotidiana que surge da duplicidade entre o cristalizado e o fluxo.

Neste sentido, pode-se dizer que a escola, quando em processo de organização, ocupação e transformação do lugar por seus usuários pode ser reconhecida como um sítio.

[...] pode-se reconhecer no sítio a cristalização espaço-tempo que me ocupa ou, ainda, a reversibilidade entre um lugar e os que o ocupam. Seja através dos grandes “pontos altos” emblemáticos, ou pequenos “pontos altos” cotidianos, atravessamos, intencionalmente ou não, uma série de sítios, uma série de situações que desenham uma geografia imaginária, que permitem me acomodar (no seu sentido ótico) ao ambiente físico que me é dado, e que, ao mesmo tempo, construo simbolicamente. (MAFFESOLI, 1996, p. 271).

Para Maffesoli (1996), lugar constitui-se como um espaço de celebração ou pontos altos, isto é, espaços de socialidade repletos de afetos e de emoções comuns que o torna um lugar emblemático.

O espaço vivido em comum, o espaço onde circulam as emoções, os afetos e os símbolos, o espaço onde se inscreve a memória coletiva, o espaço, enfim, permitindo a identificação. Assim, participando com os outros da totalidade ambiente, torno-me uma coisa entre as coisas, um objeto subjetivo. [...] eu coexisto num conjunto onde tudo adere fortemente; eu coexisto, é claro, com os outros que me constituem pelo que sou, mas coexisto também com essa multiplicidade de objetos, sem os quais a existência contemporânea não é mais concebível. (MAFFESOLI, 1996, p. 279).

Maffesoli (1996), ao enfatizar o caráter identificador e inclusivo da apropriação do lugar, persegue aquilo que denominou *palavras dos lugares*, espaços emocionalmente vividos, *lugares falados* que são invertidos, marcados, *lugares onde se rabisca a presença*; nas palavras de Sennett (1990), lugares narrativos. O pesquisador passa a ser identificado como explorador da socialidade em busca desses traços.

Em um exercício de focalização dessa amplitude do olhar do pesquisador proposta por Maffesoli (1996), busca-se, a partir das contribuições de Jodelet (2002), tomar o conceito de representações sociais para compreender um aspecto da produção de subjetividade em torno da *themata* feminino, qual seja: a representação social do lugar feminino na escola.

Em seu trabalho, Jodelet (2002) parte do entendimento sobre representações sócio-espaciais e memória dos lugares para compreender o sentido atribuído pelo grupo ao espaço.

A expressão *representações sócio-espaciais* configura-se como uma variação da expressão representações sociais do espaço e, neste sentido, o espaço, em sua materialidade, pode ser visto como um objeto de representação, passível de ser associado a elementos de objetivação de outras representações, tais como do ato de ensinar, da escola, do aluno e da ação docente, por exemplo.

Na perspectiva sócio-espacial, destaca-se o papel da memória na elaboração da identidade e das identificações urbanas. Segundo essa abordagem, o ambiente construído teria um papel importante na construção da identidade pessoal e social.



Jodelet (2002), citando Proshansky (1976), chama a atenção para a expressão *identidade dos lugares* ao se referir à questão do passado ambiental do sujeito, como um conjunto de memórias, concepções, interpretações, idéias e sentimentos que, na relação com a identidade do lugar, podem trazer à tona elementos de bem ou mal-estar ao indivíduo que, por sua vez, leva-os a se identificar ou não com o lugar.

A identidade do lugar carrega elementos emblemáticos que conferem significados à memória pessoal e coletiva, bem como desvela conteúdos identitários dos usuários, agindo sob suas formas de socialidade.

Para Jodelet (2002; p.31): “A memória une, de forma dialética, o passado, o presente e o futuro e, assim, pode servir para estabelecer formas de vida sem ruptura brutal”. Essa possibilidade ilumina os estudos sobre os modos como os indivíduos e grupos se situam em seus espaços de vida, especialmente porque o espaço é marcado pela cultura e pela história que traduzem a biografia dos grupos.

Por isso, o espaço pode ainda, segundo a autora, influenciar os modos de vida e de pensar. Para explicar essa afirmativa, Jodelet (2002), em um exercício muito próximo daquele feito por Birman (2000) em seu livro intitulado: *O mal-estar na atualidade*, analisa a produção da subjetividade no cenário da modernidade, mediatizada por espaços urbanos marcados pela independência individual e o enfraquecimento dos laços comunitários.

A autora apresenta um rol de características dos modos de vida e pensamento dos dias atuais, destacando a aceleração do ritmo de vida, a intensificação das estimulações nervosas e sensoriais, além do rápido desfile de imagens mutantes. Tais características estariam associadas à produção de uma mentalidade constituída pelo desenraizamento, ceticismo e intelectualismo, o que na concepção da autora estaria levando a uma dificuldade quanto à criação de laços sociais e o estabelecimento de relações simbólicas com os outros.

Esse estado de coisas inspirou Jodelet (2002) a questionar sobre o caráter identificatório do espaço, bem como sua dinâmica de inclusão ou exclusão social.

Para Jodelet (2002), ao focalizar o espaço como objeto de representação, é ainda necessário pensar no seu caráter de representante da ordem social, daí ser importante observar a forma de organização e ocupação deste. As situações de organização e ocupação do espaço baseiam-se nas representações construídas

pelos sujeitos sociais que, por sua vez, estariam relacionadas com as formas materiais e com a marcação social do espaço.

O conceito de marcação social proposto por Doise (2001) aponta para existência, em uma dada situação, de reguladores sociais que organizam a ação dos sujeitos nas relações sociais, criando uma estrutura de oportunidades para os mesmos. A ação dos sujeitos estaria apoiada tanto no sentido da acomodação, quanto no da resistência frente às relações cognitivas e as normas incorporadas pela estrutura de oportunidades.

Neste sentido, o conceito de marcação social aproxima-se da metáfora da matriz defendida por Jodelet (2002) e Maffesoli (1996).

Em algumas instituições de Educação Infantil, por exemplo, é freqüente a prática de se guardar os objetos fora do alcance das crianças. Às vezes, essa forma de organização do lugar inclui até o cabide onde a criança deveria guardar, por conta própria, os seus pertences. Apesar do discurso baseado no ideário de educação progressista que as instituições incorporam, o fato descrito revela uma contradição no discurso, haja vista o sentido que a marcação do espaço revela.

Quando frente às situações onde a organização do lugar é carregada de interditos, os seus usuários têm suas ações reguladas pela representação do lugar daquele que o organizou e neste sentido é útil pensar sobre a expressão *affordances*, utilizada por Sennett (1990), para se referir à capacidade do usuário em perceber a estrutura de oportunidades que o lugar oferece, podendo o usuário aceitá-la ou rejeitá-la. A estrutura de oportunidades pode ter, concomitantemente ou não, um caráter linear e muitas vezes de interdição, e um caráter narrativo onde é permitido que o outro viva a sua inscrição subjetiva no espaço, recriando-o.

Ao considerar essa possibilidade, a presente pesquisa se organiza no sentido de melhor compreender como se dá esse processo de abertura, concebido como uma das possíveis manifestações do feminino e de que forma os usuários lhes conferem sentido e a concretizam no seu movimento de apropriação do espaço escolar.

### 3.1.1 Do espaço narrativo ao lugar feminino

O lugar feminino como objeto de estudo, apresentado neste trabalho, define-se na articulação do conceito de espaço narrativo, Sennett (1990) com os indicadores do feminino, tomado na sua condição de *themata* ou paradigma civilizacional.

Narrativa e espaço surgem, neste trabalho, como elementos que, quando associados, caracterizam-se pelo sentido de abertura e de encontro com as diferenças, em uma ação política baseada no ato da partilha. Exemplo disso foi o que aconteceu em julho de 1990, oito meses depois da queda do muro de Berlim, após vinte e cinco anos de Guerra Fria.

A Alemanha encontrava-se em pleno clima de abertura política e havia muita desconfiança dos populares e militares a respeito do que realmente estava acontecendo de novo na ordem social. Roger Waters, ex-integrante do grupo de rock *Pink Floyd*, liderou a realização da maior ópera de rock até então vista em solo alemão: *The Wall live in Berlin*<sup>4</sup>. O evento caracterizou-se como uma reedição da obra original dos *Pink Floyd*, *The Wall* e teve como objetivo marcar aquele momento histórico com uma comemoração que estabelecesse uma experiência profunda de comunhão.

A concepção do show partiu da analogia direta entre *The Wall* e o muro, sendo rica a exploração de ícones carregados de sentido antitotalitário.

A ópera rock reeditou, em escala ampliada, os grafites encontrados no muro da Berlim Ocidental os quais ao serem projetados, interagiram com os personagens da narrativa que foram concebidos para satirizar temas tais como a alienação, o racismo, o fascismo, a guerra, a hierarquia, o controle, a força e o poder.

À medida que o show foi acontecendo, um grande muro que cobria toda a extensão do palco foi sendo construído e lentamente separando a platéia de quase 400 mil pessoas dos artistas. O fim apoteótico aconteceu quando o muro foi sendo derrubado trazendo de novo o contato direto entre eles.

---

<sup>4</sup> WATERS, R. **The wall live in Berlin**. Direção e Produção: Claire Seber, Roger Waters, Joni Mitchell e outros. Londres: Universal Music International, 2003. 1 DVD (110min.), color. Baseado na obra *The Wall*.

Uma das mensagens possíveis de serem compartilhadas, segundo os organizadores do evento, era a de que: *Se você derrubar o seu muro pessoal, você pode dar mais amor.*

A narrativa do show, além de estar fortemente vinculada com o momento histórico, estabeleceu uma forte relação simbólica com o espaço escolhido para a realização do evento: Praça *Potsdamer*, Berlim.

A Praça *Potsdamer*, até então uma *terra de ninguém*, era um espaço localizado entre os dois muros. Nesse intervalo de espaço haviam obstáculos físicos cuja função era a de impedir ou dificultar as fugas dos alemães da Berlim Oriental para a Berlim Ocidental. Nessa praça, muitas pessoas morreram, o presidente Kennedy discursou e, nas escavações realizadas por ocasião da preparação do show, foram encontradas granadas e um abrigo nazista onde Hitler havia morrido. Ninguém havia estado lá desde 1945. O palco do show estava sendo montado na praça ao mesmo tempo em que o muro ia sendo derrubado.

Para os organizadores do evento, foi como se *uma brisa estivesse passando pela Alemanha, duas brisas vindas do Ocidente e do Oriente que se uniram na Praça Potsdamer, anunciando uma nova ordem mundial, tempos de comunhão, liberdade e paz.*

A perplexidade que motivou a realização do *The Wall in Berlin* apresentou-se na forma de narrativa que foi assistida por um público de mais de 300 milhões de pessoas em todo o mundo e até os dias atuais serve de referência para se compreender a necessidade do ser humano de pensar sobre a história de sua existência e sobre o projeto de vida que a humanidade vem traçando para ela mesma.

Neste sentido, *The Wall in Berlin* concretiza a reflexão de Arendt (apud KRISTEVA, 2002) quando esta afirma que a arte da narrativa reside no poder de condensar a ação em um intervalo exemplar, de extraí-la do fluxo contínuo e de revelar um “*quem*”.

Na obra arendtiana, verbo e ação funcionam como possibilitadores da inserção do ser humano no mundo, tal qual um segundo nascimento, oportunidade onde se confirma a originalidade da aparição física desse humano.

A narrativa, como memória da ação, seria um nascimento e uma estranheza incessantemente recomeçada cuja possibilidade se dá, ontologicamente, a partir do nascimento.

O pensamento político só seria possível pela via da narrativa porque esta se caracteriza por ser uma ação imediatamente partilhada. Conforme Dinesen, citado por Arendt (2001, p. 188): “[...] Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma história ou contamos uma história a seu respeito”.

A narrativa, a partir deste ponto de vista, possui um caráter formativo.

### 3.1.2 Espaço narrativo

Richard Sennett (1990) propõe o conceito de espaço narrativo em contraposição ao conceito de espaço linear, baseando-se na disjunção entre o espaço público e o privado e entre a vida interiorizada, *insider*, e a vida nas ruas, *outsider*.

A análise do autor sobre como surgiu, na sociedade moderna, o medo da exposição e a separação da vida pública e privada decorre desde a idade média o que contribui para a constatação que, em geral, a humanidade tem problemas em compreender a experiência da diferença como um valor humano positivo. Tal dificuldade está associada à idéia de que a vida privada é uma organização sagrada e a vida pública é destituída de uma moralidade marcada por uma extrema exposição à sincronicidade da vida.

Sennett (1990) fala de uma *imigração para o interior*, inspirada inicialmente na ideologia do Cristianismo levando a humanidade a buscar proteção frente às forças destrutivas do *outsider* o que promoveu cada vez mais o seu isolamento, a seqüência ordenada dos eventos da vida cotidiana e conseqüentemente a experiência da homogeneização. Enquanto isso, a rua, a vida *outsider* foi associada com a diversidade e caos, espaço onde vigora uma seqüência imprevisível de eventos. Isso porque, na rua, encontram-se os diferentes, a mistura de raça, classe social e idade, a multidão.

A partir dessa disjunção, procedeu-se uma regulação do tempo e do espaço que cada vez mais primou pela definição e padronização da ação humana a qual se revelou como um abrigo cujas experiências se revelam de forma seqüencial, sendo passíveis de controle. Esse processo primou pela domesticação da vida, em especial da vida de mulheres e crianças.

Contrário a essa tendência, Sennett (1990, p.190) propõe o conceito de espaço narrativo como uma forma de tempo no espaço. “O espaço pode se tornar pleno de tempo quando ele permite que certas propriedades de narrativas operem na vida cotidiana”.

O que move a proposta de Sennett (1990) é a consciência da necessidade de se resgatar o interior e o exterior a partir do desmoronamento do muro, da fronteira, fazendo emergir a noção de unidade orgânica na sua complexidade. Este seria, segundo Sennett (1990), o desafio dos urbanistas: reviver a realidade do exterior como uma dimensão da experiência humana.

Para o autor, as propriedades narrativas do espaço conferem valor a dois elementos da cidade: os limites e as fronteiras. A experiência desses elementos como cenário narrativo não é muito satisfatória, contudo, é embebida de valor humano.

Espaço narrativo está próximo a uma abstração, espaços que narram uma ficção para fazer com que o lugar tenha um sentido, um caráter, constituindo a personificação de um lugar.

Portanto, o espaço narrativo pode ser entendido como um espaço aberto para desenvolver as atividades imprevisíveis de eventos que se colocam de forma aberta para criar uma história. Essa história pode ser objeto de interpretação ou ponto de partida para outras histórias.

O espaço narrativo contrapõe-se a qualquer outro tipo de espaço que permite apenas uma possibilidade de uso, ou melhor, a repetição de seqüências de atos previsíveis pré-estabelecidos, tal qual uma linha de montagem industrial.

Espaço linear pode ser definido como espaços cuja forma segue a função, mas espaços narrativos são espaços como um parque infantil, lugares de exposição que se constituem a partir de arranjos de incidentes cujo começo é estabelecido por uma intenção consciente, uma atividade produzida por circunstâncias geradas pelo senso de perplexidade.

Espaço narrativo envolve um trabalho prático de se produzir uma ficção, inventando um cenário o qual não se explica por si mesmo, e para compreendê-lo é necessário informação. Neste sentido, espaço narrativo é um lugar falado que fornece a emergência do incerto e das possibilidades criativas presentes na noção de potencial de começos.

Para Simpson (2000), a noção de potencial de começos está associada à imagem do espaço narrativo como aquele que possui um caráter dramático, novelístico, desenvolvendo-se através de dispositivos de resistência presentes no encontro com o diferente, tal como uma fronteira que demarca ao mesmo tempo diferentes territórios e o seu encontro. Desta forma, Simpson (2004, p.94) caracteriza espaço narrativo como: “[...] um lugar onde coisas acontecem, onde se contam boas histórias, lugares de começo, onde o tempo pode começar”.

Batistini; Chicco e Mela (2002) também partilham do conceito de espaço narrativo para caracterizar o *setting* da psicomotricidade que, além de ser aberto a muitas possibilidades de movimento, propicia um acontecimento formativo. Este, ao longo das sessões, revela a história de um processo de desenvolvimento da criança.

O espaço narrativo, nesta perspectiva, focaliza a evolução do movimento e da representação gráfica da própria vivência, no sentido de encorajar a emergência de uma narrativa explícita.

O espaço fica carregado de significados passíveis de interpretação os quais, quando trazidos à tona, favorecem a evolução de uma história. Deste ponto de vista, o espaço passa a ter um valor paradigmático que pode estar manifesto na escola e nos espaços públicos da cidade.

Segundo Sennett (1990), para que o potencial narrativo do espaço possa se evidenciar é preciso que: 1. ele seja simples o suficiente que permita constantes alterações; 2. possua um caráter ambíguo e 3. seu uso não seja antecipado, favorecendo assim a arte do fazer ficção na invenção de cenas que não se explicam por si só.

### 3.1.3 O lugar feminino

A aproximação entre espaço narrativo e o feminino sugere a existência de um caráter do local ou de uma identidade do lugar concebida pelos próprios usuários os quais, em um exercício de narrativa, vivenciam o que Sennett (1990) chamou de tempo no espaço.

Neste sentido, o evento na Praça *Potsdamer* pode ser visto como um espaço narrativo que se contrapõe à opulenta linearidade que o muro imprimia nas Berlins

Ocidental e Oriental, isolando a convivência de famílias alemãs e impregando um modo de vida definido segundo as ideologias do comunismo e do capitalismo. O muro, neste sentido, pode ser visto como símbolo de uma sociedade orientada pela lógica fálica como sugerem as contribuições de Birman (2000) e ainda pelo princípio civilizatório masculino como delineado por Muraro e Boff (2002).

O ritual de comunhão registrado na ocasião do *The Wall live in Berlin* caracteriza-se como um lugar falado ou um lugar narrado onde circulam as emoções, os afetos e os símbolos. Neste sentido, o termo *lugar* se aplica e está diretamente relacionado à memória coletiva, permitindo uma identificação através do contexto interlocutivo comum onde os participantes, na mesma situação espaço-temporal, partilham os mesmos laços simbólicos.

Espaço narrativo, nesta perspectiva, traz implícita a possibilidade dos usuários ressignificarem a identidade do lugar em uma relação apoiada na memória e nas marcas do lugar que transcende as representações, interpretações, idéias e sentimentos já postos, conferindo-lhes novos significados, novas formas de inscrição subjetiva, portanto, novas formas de subjetivação e representações.

O espaço narrativo pode ser visto como um lugar que possibilita a experiência da inclusão e do processo de identificação porque se define pela abertura às várias possibilidades de interpretar a realidade. E neste sentido o espaço narrativo se aproxima do lugar feminino, podendo iluminar o seu delineamento neste trabalho de investigação científica.

A contribuição do conceito de espaço narrativo no entendimento do lugar feminino pode, então, ser assim compreendida:

*Lugar de abertura para o outro, onde há um acolhimento à expressão da diferença.*

*Neste sentido, configura-se a partir de uma disponibilidade ao novo, ao criativo e em certa medida, ao que se rebela a ordem instituída.*

*Um lugar feminino celebra seu encontro com a transformação, com aquilo que é fluido e flexível, em detrimento ao que se cristaliza e se conforma com sua linearidade.*

Portanto, o lugar feminino, quando definido como um espaço narrativo, constitui-se na interação das referências emblemáticas apontadas pelas três especialistas.



Espaço narrativo é um espaço aberto à inscrição da subjetividade de quem o ocupa, um espaço imaginado e que prescinde de um vazio criativo que permite gerar novos sentidos.

Nesta direção, pode-se compreender o ato de criar como um ato de rebeldia porque se caracteriza por um rompimento com o que já foi dito e pensado.

O espaço narrativo, por não ter uma mensagem linear que impõe o sentido do seu uso, exercita a sabedoria de maneira ativa, peculiar. Ao fazê-lo, gesta a transformação daquele que narra, porque, nesse exercício, lentamente ele se revela como pessoa.

A perspectiva deste estudo considera que todo espaço constitui-se na sua linearidade e na sua narrativa, concomitantemente. No entanto, alguns lugares são impregnados por um caráter linear que lhe confere identidade, o mesmo ocorre com o caráter narrativo.

Ao indagar sobre o lugar feminino na escola, busca-se identificar a identidade do lugar, o seu potencial narrativo, sem contudo ignorar a co-existência do seu potencial linear.

A decisão pela investigação do lugar feminino não significa a adoção de uma abordagem purista, como se fosse possível existir um lugar completamente aberto ao processo de singularização dos seus usuários sem a interferência da linearidade, do traço homogeneizador. Pelo contrário, parte-se da perspectiva a qual admite uma co-existência que os regulam em uma dinâmica contraditória e conflitante em que ora predomina um, ora o outro.

Desta forma, a busca se dirige para os lugares potencialmente femininos, aqueles que apresentam estruturas de oportunidades percebidas como aberturas ao processo de diferenciação dos sujeitos, pela via da narratividade.

O lugar feminino é tomado, neste trabalho, como uma construção teórica e caracteriza-se como um objeto de estudo. Em sua configuração, o lugar feminino na escola não pode ser tomado como um objeto de representação uma vez que seu significado não é compartilhado pela comunidade escolar e, portanto, não possui saliência sócio-cognitiva.

No entanto, esse objeto de estudo pode ser considerado uma das formas de manifestação da themata feminino no contexto escolar. Tal condição permite pensar que, assim como a themata, o lugar feminino também possui um potencial gerador de famílias de representações.

O estudo dessas famílias de representações, pela via dos discursos em torno dos lugares, é compreendido como um elemento elucidativo de parte do processo de ancoragem da themata feminino no contexto escolar.

## 4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo sustenta-se na concepção de Gatti (2002) acerca do método para tratar da discussão metodológica do estudo.

Essa, por sua vez, orienta-se pelo entendimento teórico sobre a relação estabelecida entre representações sociais, themata e metáfora, tomando a última como suporte para os procedimentos metodológicos da pesquisa. (GAUTHIER, 2004; MAZZOTTI, 2002)

A configuração dos procedimentos metodológicos partiu de análises referentes a duas pesquisas brasileiras sob representações sociais da escola (SILVA, 2004; SOUSA, 2004) e inspirou-se nas discussões de Jodelet (1995) e Abric (2003), relativas à transparência do discurso dos informantes e à zona muda.

### 4.1 Metodologia

Segundo Gatti (2002, p.53), método é um conjunto de crenças, valores e atitudes que possui tanto um lado intersubjetivo, relativo às orientações e regras referentes de validação e plausibilidade dos dados, quanto um lado personalizado, este vinculado às vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado.

Ao considerar a relação que se estabelece entre o lado intersubjetivo e o personalizado presentes no ato investigativo, torna-se necessário explicar que, neste estudo, a metáfora, ao ser tomada na sua articulação com o conceito de representações sociais, assume o papel de elemento articulador entre as orientações teóricas e metodológicas de um lado e elemento organizador das vivências da pesquisadora. Essa especificidade pode ser destacada a partir de dois aspectos:

a) O primeiro aspecto baseia-se nas considerações de Mazzotti (1995) que afirma ser as *thematata* reguladas por metáforas nas quais estão envolvidas. As metáforas coordenam os significados das linhas de argumentação em torno de uma *thematata* e por isso exercem um papel central na argumentação.

Com base na eficácia argumentativa da metáfora, Mazzotti (1995) acredita ser indicada a identificação deliberada das metáforas nas investigações sobre representações sociais. Nas palavras do autor: “Para mim está claro que no núcleo das representações operam figuras ou esquemas retóricos e, em particular, a metáfora.” (MAZZOTTI, in prelo, apud MAZZOTTI, 2002, p.109)

b) O segundo aspecto refere-se à compreensão da metáfora enquanto um dos suportes metodológicos da pesquisa orientado para a compreensão dos conteúdos silenciados das representações sociais.

Esta articulação levou em consideração os últimos resultados apresentados na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação referente à pesquisa intitulada - Estudo psicossocial da escola-, desenvolvida no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa de Representações Sociais em Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, pesquisa essa coordenada pela Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa.

O referido estudo analisou respostas de 856 professores de classe de aceleração das cinco macro-regiões brasileiras, sobre diferentes dimensões da escola, dentre elas as dimensões espacial, temporal e sua qualificação.

A análise dos dados, além de focalizar os grandes temas debatidos pelos professores, também indicou uma incongruência destes com o comportamento de construção do discurso dos mesmos professores, especialmente no que se refere à personalidade do discurso.

A análise desenvolvida apontou para um movimento paradoxal através do qual o professor, de um lado, demonstrava a sua preocupação com o envolvimento e comprometimento dos docentes em prol de um trabalho coletivo, e de outro, exibia um comportamento discursivo caracterizado pelo uso recorrente da terceira pessoa do singular, apontando para uma atitude de distanciamento e baixo grau de implicação do locutor com aquilo que estava sendo dito.

Resultados semelhantes foram encontrados por Silva (2004), em sua pesquisa intitulada: *A linha do tempo e as representações sociais de professores do*

*ensino fundamental da rede pública em Cuiabá*. Em sua investigação, Silva (2004) entrevistou 44 professores sendo que a análise dos dados, em especial aqueles relativos ao discurso do professor com relação ao futuro da escola, apontou para o freqüente uso dos verbos conjugados no futuro do pretérito, configurando o que a autora, citando Koch (2002), chamou de metáfora temporal.

A análise da temporalidade do discurso relativo ao futuro da escola confirmou o que a autora já havia delineado como uma tendência do professor em não se implicar pessoalmente com a escola, não se vendo como a gente de transformação da mesma.

Os estudos de Jodelet (1995) já apontavam para questões acerca da confiabilidade dos dados coletados, levando em consideração a hipótese da transparência do discurso. Essa preocupação, põe em foco a necessidade de se considerar a complexidade do fenômeno produzido em um contexto que não deve ser ignorado. Daí ser relevante a análise da relação do objeto de representação com as práticas e com os mecanismos de emergência de significações e funcionamento.

A evidência de um comportamento discursivo que deixa ver o antagonismo entre o que se diz e o que se pensa, também remete ao conceito de *zona muda* cunhado por Abric (2003), no contexto da Teoria do Núcleo Central, referenciada como a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais.

Para o autor, a *zona muda* das representações sociais comporta elementos contra-normativos, presentes no núcleo central das representações que marcariam, quando assumidos pelo locutor, uma separação entre ele e as normas de seu grupo de pertencimento. Ao considerar tal possibilidade, Abric (2003) sugere que o núcleo central de uma representação é composto por elementos funcionais, normativos e dormentes. Os elementos dormentes seriam os não-expressos que podem estar relacionados.

Certos elementos normativos do núcleo central não estão dormentes, mas sim encobertos. São esses que constituem a zona muda, *a face encoberta e não confessável das representações*. Ela constitui as partes não legítimas da representação, jamais verbalizadas em situações normais de coleta de dados, o que torna necessário reduzir a pressão normativa nessas situações para facilitar a sua verbalização.

Abric (2003) cita o trabalho de Flament (1999) ao mostrar que, frente a um questionário, as respostas dos sujeitos são largamente determinadas por influências

normativas, configurando respostas cuja referência pró- normativa opera no sentido de favorecer uma tendência a respostas formuladas para serem bem vistas a partir de uma pressão normativa estabelecida pelo próprio sujeito e por seu grupo de referência.

O autor, frente ao fenômeno da *zona muda*, propõe aos pesquisadores duas espécies de estratégia de facilitação de sua expressão: a) a técnica de substituição e b) a técnica de descontextualização normativa. A técnica de substituição objetiva reduzir a pressão, bem como o nível de implicação do sujeito. A técnica de descontextualização normativa promove a redução da pressão normativa remetendo o sujeito a uma situação de pertencimento a um grupo diferente do seu grupo de referência. Essa técnica, segundo o autor, permite a expressão mais livre do pensamento, reduzindo o risco de julgamento negativo pelo interlocutor.

Mesmo não optando por um modelo metodológico experimental, em atenção às considerações acerca da *zona muda* (ABRIC, 2003) e às reflexões em torno da eficácia argumentativa da metáfora, salientada por Mazzotti (1995), o roteiro de entrevista da pesquisa (APÊNDICE C) assegurou a presença de duas questões diferenciadas: a questão 1, explicitamente indutora de metáfora (GAUTHIER, 2004) e a questão 2, identificada como rotas imaginárias. Ambas as questões foram elaboradas com o objetivo de remeter o sujeito às situações fictícias que solicitavam uma resposta pouco convencional.

Esse procedimento, no entanto, não ignorou dois fatos:

a) O de que várias metáforas poderiam emergir em qualquer momento da entrevista e não necessariamente naquele dedicado declaradamente a ela;

b) As respostas pouco convencionais que por ventura pudessem surgir não significariam a manifestação de conteúdos emergentes das representações, ao contrário. Isso porque, em função do potencial desestruturante das questões, o entrevistado poderia se orientar pelos significados mais solidamente estruturados como que em um movimento de *pisar em solo firme*.

Isso exposto, pode-se dizer que a metodologia da presente pesquisa orientou-se tanto pelo entendimento teórico sobre a relação estabelecida entre representações sociais, themata e metáfora, quanto tomou-a como suporte para os procedimentos metodológicos da pesquisa.

## 4.2 Procedimentos metodológicos

A preocupação de Gatti (2002) com a coerência entre teorização e método alerta para a definição dos procedimentos de pesquisa em uma estrutura articulada com as referências teóricas do estudo. Neste caso, trata-se de explicitar as escolhas metodológicas e suas justificativas no contexto da pesquisa em representações sociais.

Além das considerações já discorridas sobre metáforas, pode-se dizer que outro ponto de partida para a delimitação dos procedimentos metodológicos localiza-se na reflexão de Rey (2001) sobre o tema da subjetividade em educação.

Segundo o autor, este tema define necessidades epistemológicas e metodológicas específicas sendo as mesmas compatíveis com a abordagem qualitativa que se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela atenção ao estudo de casos singulares.

Com relação aos sujeitos singulares, Rey (2001) argumenta:

Os sujeitos singulares, ou estudo de casos, viram um procedimento essencial na construção teórica da questão da subjetividade, em primeiro lugar porque neles aparecem elementos singularizadores dos processos estudados, que nunca apareceriam ante instrumentos padronizados. Portanto, o estudo de casos permite a construção teórica de aspectos diferenciados do estudado, que só aparecem em nível singular. Além disso, os casos singulares são importantes por serem portadores da riqueza diferenciada da multiplicidade de formas sob as quais aparece a constituição subjetiva dos processos estudados. Nesse enfoque se valoriza o sujeito individual concreto, tanto em sua história, quanto em sua capacidade de reflexão e construção. (REY, 2001, p.13)

Ao adotar a abordagem qualitativa de estudo de caso, levou-se em consideração as discussões de Abric (2003) sobre a *zona muda das representações sociais* e de Jodelet (1995) sobre a hipótese da transparência do discurso.

Embora Abric (2003) seja adepto de uma abordagem experimental, este estudo inspira-se nas contribuições deste autor no que se refere ao conceito de *zona muda*, ao mesmo tempo em que delinea seu recorte metodológico a partir da abordagem qualitativa, configurando, a exemplo dos estudos de Jodelet (1995), um estudo de caso cujo objetivo é o de compreender as representações sociais do lugar feminino na intersecção dos discursos de alunos, professoras e funcionários a partir

do cruzamento de técnicas de coleta de informações tais como a observação e a entrevista.

#### 4.2.1 Plano de coleta e processamento das informações

##### 4.2.1.1 Coleta das informações

O plano de coleta de informações pautou-se pelo princípio da pluri-metodologia e da triangulação (APOSTOLIDIS, 2003). Neste sentido, buscou-se a organização de múltiplos níveis de coleta de informações com o objetivo de acessar diferentes dimensões da realidade e, sobretudo a complexidade dos fenômenos da representação focalizada.

Apostolidis (2003) concorda que a triangulação é uma estratégia metodológica pertinente à abordagem qualitativa das representações sociais que permite estudar diferentes aspectos das representações. A articulação de múltiplos níveis de leitura possibilita a identificação da elaboração dos significados construídos culturalmente e da filtragem sócio-cognitiva da informação. Nesta direção, o autor observa que a triangulação permite o avanço no plano teórico da hipótese de trabalho sobre *themata*.

Inicialmente, como um primeiro nível de leitura, denominado de *dimensão do universo reificado*, buscou-se, nos depoimentos com as especialistas, explorar o universo reificado acerca do feminino com o objetivo de adotar três indicadores que o melhor caracterizaria, levando em consideração a especificidade de uma pesquisa no campo da Educação.

Na sequência, os indicadores do feminino destacados orientaram a análise sobre o contexto da pesquisa, denominado de *dimensão contexto* e que se deu a partir da narrativa de três pessoas diretamente envolvidas com a história do bairro e da escola além disso, procedeu-se análise dos trabalhos de Paredes (1977) e Romancini (2005).



Neste ponto, a exploração da *dimensão escola* deu-se a partir da observação da dinâmica escolar e auxiliou no delineamento dos lugares com potenciais narrativos dos diferentes grupos que constituem a escola.

A *dimensão escola* continuou sendo explorada através das entrevistas junto aos grupos de alunos, professoras e funcionários (QUADROS DE VARIÁVEIS NO APÊNDICE D). Esse procedimento colaborou para o mergulho mais aprofundado no universo nocional dos atores sociais com relação aos lugares identificados como lugares narrativos.

DIMENSÕES	NÍVEIS DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	INSTRUMENTO	OBJETIVO	POPULAÇÃO <sup>5</sup>
UNIVERSO REIFICADO	O FEMININO NO UNIVERSO REIFICADO	1.DEPOIMENTO DAS ESPECIALISTAS	Explorar os significados atribuídos acerca da temática feminino na dimensão do universo reificado e a eleição de três indicadores do feminino	03 especialistas
CONTEXTO	ALGUMAS EXPRESSÕES DO FEMININO NA HISTÓRIA DO BAIRRO, DA ESCOLA E DA CIDADE	2.NARRATIVAS SOBRE O CONTEXTO	Analisar o contexto da pesquisa a partir dos indicadores do feminino	03 informantes que participaram ativamente da história do bairro e da escola Estudos de Paredes (1977) e Romancini (2005)
ESCOLA	IDENTIFICANDO OS LUGARES FEMININOS NA ESCOLA	3.OBSERVAÇÃO DA ESCOLA NA DINÂMICA DE SUA ORGANIZAÇÃO, OCUPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS.	A partir de um protocolo de observação elaborado com base nos três indicadores do feminino, a observação objetivou identificar os lugares femininos na escola.	A escola e seus atores sociais <ul style="list-style-type: none"> <li>• 44 alunos (20 meninas e 24 meninos)</li> <li>• 10 professoras (7 delas com mais de 10 anos de escola)</li> <li>• 7 funcionários (4 deles com mais de 10 anos de escola)</li> </ul>

<sup>5</sup> Quadro de variáveis, consultar APÊNDICE D

	SIGNIFICAÇÃO DOS LIGARES FEMININOS NA ESCOLA PELOS DIFERENTES GRUPOS QUE A CONSTITUI	4.ENTREVISTA COM ALUNOS, PROFESSORAS E FUNCIONÁRIOS	A partir de um roteiro de entrevista elaborado com base nos indicadores do feminino a entrevista objetivou explorar o campo nocional dos diferentes grupos acerca dos lugares identificados como lugares femininos na escola.	Alunos da terceira etapa do segundo ciclo, funcionários e professoras de ambos os turnos. Alunos-44 Professoras- 10 Funcionários-07
--	--	---	---	--

**Quadro 01: Demonstrativo do plano de coleta das informações**

A decisão de entrevistar as crianças da terceira etapa do primeiro ciclo ocorreu em função de um critério técnico que priorizou a competência verbal, característica relevante para as situações de entrevistas.

A elaboração do protocolo de observação (APÊNDICE B) e dos roteiros de entrevistas semi-estruturada (APÊNDICE B E C) também se baseou em uma matriz organizada a partir de multi-níveis de leitura. O primeiro, partindo dos indicadores do feminino, o segundo, abordando três situações emblemáticas nas quais poderiam se manifestar a narratividade e a linearidade dos espaços, sendo as mesmas reconhecidas como organização, ocupação e transformação dos lugares da escola. O terceiro nível de categorização constituiu-se a partir das reflexões sobre a relação espaço e lugar apresentadas nos capítulos anteriores. Importante destacar que os três níveis de categorização foram concebidos como manifestações concomitantes e interrelacionadas, não tendo as sub-divisões apresentado uma correlação direta e única com cada uma das categorias e sub-categorias elaboradas.

Do cruzamento desses três níveis de categorização foram elaborados os descritores, conforme ilustra o quadro a seguir.

CATEGORIZAÇÃO			DESCRITORES
1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL	
1.1 ABERTURA PARA O OUTRO	2.1 ORGANIZAÇÃO DOS LUGARES	3.1 ESPAÇO METAFORIZADO	-POSSIBILIDADE DE A ESCOLA SER CARACTERIZADA COMO UMA OUTRA COISA.
		3.2 CONHECIMENTO E INTERESSE DO USUÁRIO COM RELAÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR	-A ESCOLA VISTA A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO IMAGINÁRIA DE APRESENTAÇÃO A UM VISITANTE (ROTAS IMAGINÁRIAS) -CONHECIMENTO DO INFORMANTE ACERCA DOS ESPAÇOS DA ESCOLA -LUGARES MAIS OU MENOS CONHECIDOS.
		3.3 CARÁTER SÓCIO-AFETIVO FLUXO, ACESSO E PERMANÊNCIA	- LUGARES DA ESCOLA QUE SÃO PREFERIDOS PELAS PESSOAS QUE A FREQUENTAM. - FATOS QUE OCORREM NOS LUGARES PREFERIDOS. - PESSOAS QUE MAIS OCUPAM OS LUGARES TIDOS COMO PREFERENCIAIS. - MOMENTOS EM QUE O ESPAÇO PREFERENCIAL É OCUPADO. - LUGAR QUE TENHA A PREFERÊNCIA PESSOAL DO INFORMANTE E OS MOTIVOS PELOS QUAIS O LUGAR É TIDO COMO PREFERENCIAL. - LUGARES REJEITADOS PELAS PESSOAS QUE ESTUDAM E TRABALHAM NA ESCOLA. -FATOS QUE OCORREM NOS LUGARES MAIS REJEITADOS. -PESSOAS QUE OCUPAM OS LUGARES REJEITADOS. -MOMENTOS EM QUE O ESPAÇO REJEITADO É OCUPADO. - FORMA ATRAVÉS DA QUAL SE DÁ A OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS REJEITADOS. -LUGARES QUE POSSUAM REJEIÇÃO PESSOAL POR PARTE DO INFORMANTE. -LUGARES DA ESCOLA QUE SUSCITAM BEM ESTAR NAS PESSOAS. -LUGARES DA ESCOLA QUE SUSCITAM MEDO OU RECEIO. - LUGARES NA ESCOLA QUE SÃO ESCOLHIDOS QUANDO AS PESSOAS QUEREM CONFIDENCIAR ALGO.
1.2 ESPERA ATIVA	2.2 OCUPAÇÃO DOS	3.4 CARÁTER IDENTITÁRIO	- LUGARES DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA QUE SÃO ESCOLHIDOS EM SITUAÇÕES NAS QUAIS AS PESSOAS SENTEM-SE TRISTES. - LUGARES DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA QUE SÃO ESCOLHIDOS EM SITUAÇÕES NAS QUAIS AS PESSOAS ESTÃO FAZENDO ALGO QUE LHEZ DA PRAZER. - LUGARES QUE POSSAM SER RECONHECIDOS PELO INFORMANTE COMO “ O SEU LUGAR NA ESCOLA”, QUE POSSUA UMA MARCA PESSOAL DO INFORMANTE OU DE SEU GRUPO.
		3.4 CARÁTER INCLUSIVO	- FORMA PELA QUAL OS ALUNOS, PROFESSORAS E FUNCIONÁRIOS CIRCULAM PELA ESCOLA. - FORMA PELA QUAL SE REGULA A PENETRABILIDADE DOS ALUNOS, PROFESSORAS E FUNCIONÁRIOS NO ESPAÇO DA ESCOLA. - LUGARES CUJA ENTRADA OU PERMANÊNCIA É RESTRITA OU MESMO PROIBIDA.

1.3 REBELDIA DO IMAGINÁRIO FECUNDO	LUGARES	3.5 FLEXIBILIDADE, MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CRITÉRIOS ADOTADOS PELO INFORMANTE NO SENTIDO DE ORIENTAR UMA PROVÁVEL MODIFICAÇÃO DO ESPAÇO DA ESCOLA.</li> <li>- LUGARES QUE, SEGUNDO O CRITÉRIO DO INFORMANTE, DEVERIAM SER MANTIDOS E/OU MODIFICADOS.</li> <li>- PROVÁVEIS RELATOS SOBRE MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA ESCOLA.</li> <li>- ANÁLISE DO INFORMANTE SOBRE OS REFLEXOS DAS MODIFICAÇÕES DA ESCOLA SOB AS PESSOAS QUE ALI ESTUDAM E TRABALHAM.</li> <li>- ANÁLISE DO INFORMANTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO QUE SE REFERE ÀS MOBÍLIAS, QUADROS, MURAIS OU ENFEITES.</li> <li>- RESPONSABILIZAÇÃO DADA PELO INFORMANTE ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA.</li> <li>- SUJEITOS E CONTEXTOS PROPÍCIOS À ORGANIZAÇÃO E MODIFICAÇÃO DA ESCOLA.</li> </ul>
	2.3 TRANSFORMAÇÃO DOS LUGARES	3.4 LINEARIDADE E NARRATIVA FRENTE AS SETORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE MODALIDADES DE COMPORTAMENTO E OS DIFERENTES LUGARES DA ESCOLA.</li> <li>- APRENDIZAGEM DAS REGRAS DE COMPORTAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR.</li> <li>- LUGARES QUE SE CARACTERIZAM POR SEU POTENCIAL NARRATIVO.</li> <li>- FORMA ATRAVÉS DA QUAL O LUGAR NARRATIVO SE CONSTITUI.</li> <li>- TIPOS DE RELAÇÕES E COMPORTAMENTOS PRESENTES NOS LUGARES NARRATIVOS DA ESCOLA.</li> <li>- SENTIMENTOS QUE ACOMETEM PESSOAS QUE OCUPAM OS ESPAÇOS NARRATIVOS DA ESCOLA.</li> <li>- A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ESPAÇO DA ESCOLA E A BRINCADEIRA DE SEUS USUÁRIOS.</li> </ul>
		3.5 MOBILIDADE E ROTAS HABITUAIS DOS USUÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- FLUXOS PREFERENCIAIS DOS ALUNOS, PROFESSORAS E FUNCIONÁRIOS SEGUNDO OS DIFERENTES HORÁRIOS ESTABELECIDOS PELA ROTINA ESCOLAR.</li> </ul>
			3.6 SIGNIFICAÇÃO DOS LUGARES

**Quadro 02 : Sistema de categorização a priori e seus descritores**

#### 4.2.1.2 Processamento das informações

O plano de processamento das informações buscou articular informações coletadas referentes às três dimensões do estudo, bem como estabelecer alguns cruzamentos com relação às análises das entrevistas, conforme demonstra o quadro abaixo.

DIMENSÕES	NIVEIS DA INFORMAÇÃO		PROCEDIMENTO	TÉCNICA DE ANÁLISE DA INFORMAÇÃO
UNIVERSO REIFICADO	1.O FEMININO NO UNIVERSO REIFICADO		1.1 DEPOIMENTO DE ESPECIALISTAS	ANÁLISE COMPREENSIVA
CONTEXTO	2. A EXPRESSÃO DO FEMININO NA HISTÓRIA DO BAIRRO E DA ESCOLA		1.2 NARRATIVAS ACERCA DO BAIRRO E DA ESCOLA	
ESCOLA	3. IDENTIFICANDO OS LUGARES FEMININOS NA ESCOLA		1.3 OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO, OCUPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS	
	4. SIGNIFICAÇÃO DOS LUGARES FEMININOS NA ESCOLA PELOS DIFERENTES GRUPOS QUE A CONSTITUI	1.4 ENTREVISTA SEMI - ESTRUTURADA	QUESTÕES 01 02 39	ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 1995)
			QUESTÕES DE 3 A 39	ANÁLISE LEXICAL SOFTWARE ALCESTE (REINERT, 1979)
		1.5 CRUZAMENTO DAS ANÁLISES DA ENTREVISTA		ANÁLISE COMPREENSIVA

**Quadro 03: Cruzamentos orientadores do plano de análise das informações**

## 5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O processo de análise das informações colhidas neste estudo partiu da indicação de Maffesoli (1996) sobre a busca do pesquisador. Para o autor, o pesquisador persegue as *palavras dos lugares* uma vez que estão à procura dos espaços emocionalmente vividos, lugares falados, que são invertidos, marcados, *lugares onde se rabisca a presença*.

Os planos de coleta e análise das informações retratam três dimensões da realidade importantes para a organização deste trabalho: 1. *a dimensão do universo reificado* presente no depoimento das especialistas que convergiram para a escolha dos indicadores do feminino, conforme apresentado no segundo capítulo, 2. *a dimensão do contexto* presente nas três narrativas acerca da comunidade do Barbado e nos estudos de Paredes (1977) e Romancini (2005); 3. *a dimensão escola* contemplada nos procedimentos de observação e entrevistas.

A primeira dimensão articulou-se com a discussão acerca do objeto de estudo e suas implicações com a noção de objeto de representação.

A segunda dimensão contribuiu para a compreensão da escola no contexto da comunidade do Barbado e desta com relação à organização do espaço urbano analisada por Paredes (1977) e Romancini (2005), buscando como eixo de análise, a manifestação do feminino nos processos sociais estabelecidos.

Com relação à terceira dimensão, o processamento e posterior análise das informações buscaram identificar a construção do discurso sobre os lugares da escola que, quando associados aos indicadores do feminino, conferiram aos lugares um potencial narrativo, levando-os a serem reconhecidos como lugares cujas significações são orientadas a partir da *themata* feminino.

Sobre a dimensão escola, as informações foram analisadas segundo técnicas diferenciadas e, posteriormente, cruzadas de duas formas.

Primeiro as informações coletadas pela observação possibilitaram o entendimento da organização, ocupação e transformação dos lugares, delineando fluxos e potenciais narrativos dos lugares a partir do olhar dos alunos, professoras e funcionários.

Posteriormente, essas informações puderam ser aprofundadas através dos discursos desses diferentes atores sociais capturados através de entrevistas, cuja

análise pautou-se pela proposição da análise de conteúdo (BARDIN, 1995) e análise lexical (REINERT, 1986). Desta forma, pode-se evidenciar os principais marcadores sociais, os *scripts* e algumas representações sociais cuja significação orientam as práticas no interior da escola.

Particularmente, as questões examinadas pela análise de conteúdo funcionaram como uma espécie de mapa exploratório das informações e colaboraram no sentido de oferecerem hipóteses interpretativas, pistas que foram confrontadas no decorrer da análise lexical.

## **5.1 O contexto: a segunda dimensão do estudo**

### 5.1.1 A comunidade do Barbado

A apresentação do contexto deste estudo orienta-se no sentido de compreender o bairro na sua relação com a escola e com a cidade, buscando como eixo articulador, analisar as manifestações do feminino nos processos e relações sociais.

Desta forma, o contexto que envolve o bairro e a escola selecionada é analisado com base na narrativa de três informantes. Duas das informantes (A e B) são moradoras do bairro desde sua invasão e atualmente trabalham na escola pesquisada. A terceira informante (C) foi citada pelas duas primeiras e fez parte da intervenção do governo estadual, na década de 80, em um dos maiores projetos de assistência social já desenvolvidos na comunidade.

As narrativas capturadas foram analisadas levando em consideração a emergência dos indicadores do feminino adotado nesta pesquisa. Tais indicadores funcionaram como grandes categorias de análise das narrativas e imprimiram um olhar para a manifestação do feminino tanto no contexto do Barbado, quanto nas relações estabelecidas no interior da escola.

A análise destacou a questão da rebeldia e da espera ativa como estratégias de inscrição subjetiva na realidade, o que circunscreve o desejo implícito de relações

pautadas por uma atitude de abertura para o outro frente à ameaça presente no movimento de conquista e busca de hegemonia.

No que se refere a Cuiabá, contexto maior do estudo, foram úteis as análises de Paredes (1977) e Romancini (2005) acerca das modificações na paisagem urbana, ocorridas e percebidas pelos habitantes de Cuiabá a partir da década de 60, até os dias atuais.

Essas análises salientaram a dicotomia entre a cultura colonial com suas referências históricas e identitárias e o desejo pela modernização e abertura para as relações de consumo dirigido, registrada na segregação socioespacial. Tais aspectos foram articulados com a discussão acerca do processo de exclusão, proposta por Sawaia (1999), e com as proposições de Jodelet (2002) sobre as representações sócio-espaciais.

#### a) Caracterização geral

A comunidade do Barbado localiza-se à margem direita do córrego de mesmo nome, em um bairro denominado Grande Terceiro.



Mapa 01: Localização do bairro Grande Terceiro

Fonte: IPDU/Cuiabá



Suas vias são estreitas o que confere ao lugar um ar de vila. A população do bairro possui renda baixa e médio-baixa. No bairro, predominam residências e pequenos comércios, além de uma igreja evangélica. Nos bairros vizinhos é possível identificar a presença de uma universidade privada e uma via de intenso comércio, no entanto as edificações são predominantemente residenciais.

A região onde se localiza a comunidade do Barbado é famosa por ser uma área alagadiça e uma das primeiras a serem fundadas a partir de uma invasão na década de 70.



Mapa 02: Localização da escola

Esquema e fotos: Martin Ortega

b) A comunidade do Barbado como um lugar: três narrativas e a manifestação do feminino

- A invasão: rebeldia e conflitos

A história do Barbado inicia-se em setembro de 1977, final do governo de Garcia Neto, quando 21 famílias alojaram-se às margens do córrego de mesmo nome. As famílias tinham em média três a quatro filhos cujos pais exerciam diferentes profissões tais como pedreiro, pintor, vigia dentre outras.

Após cinco meses de acampamento, as famílias invadiram uma área ao lado de 89.000 m<sup>2</sup> de propriedade particular que se caracterizava por ser improdutiva tendo sido, há muito tempo atrás, uma olaria já naquela época abandonada. A, se lembra que a vegetação era de capoeira e jaraguá e não havia morador.

Segundo A., a maioria das famílias invasoras foram motivadas pelo desejo de ter uma casa própria, tendo em vista que muitas delas moravam de aluguel ou de favor na casa de familiares.

B. conta que o proprietário da área tinha uma casa em Campos Elíseos, região próxima e lá ficavam os jagunços que eram orientados para assustar os invasores, sobretudo as mulheres que eram xingadas ao passarem por lá.

A. e B. se lembram que a invasão mobilizou a presença de policiamento ostensivo na área. O clima era muito tenso, de perigo iminente sendo que os invasores nunca deixavam suas casas sozinhas. Como observa B., jagunços caminhavam de madrugada pelas ruelas disparando tiros de pistolas, gritavam e xingavam chegando até mesmo a urinar nas camas de alguns barracos. Os jagunços se retiravam apenas quando os invasores começavam a acordar e se dirigiam para a rua.

A. e B. contam que em uma das investidas dos proprietários tratores derrubaram barracos, matando uma criança que se encontrava no berço.

A. se lembra que um dos políticos da região afirmava que a área se prestava à construção de prédios para famílias mais abastadas e com base neste raciocínio foram oferecidas à comunidade inscrições na Cooperativa de Habitação (COHAB) Bela Vista no Cristo Rei, proposta rejeitada por todos. B. analisa tal proposta como

tendo sido uma iniciativa dos proprietários que sabiam que o Grande Terceiro futuramente seria um bairro central.

Se fosse por vontade do governo não tinha ficado aqui. Tinha inscrição na COHAB na Bela Vista, Cristo Rei e era um terreno sem nada, só tinha uma cacimbinha para pegar água. Aí nós não quisemos ir.

Após tentativa fracassada de defesa jurídica, os invasores organizados já estavam prestes a serem despejados quando, por orientação de alguns profissionais liberais da cidade, resolveram articular politicamente. O apoio político veio através dos deputados estaduais Isaias Resende, Paulo Nogueira, Dante de Oliveira e do então deputado federal Gilson de Barros. Nesta mesma direção A. conta que a comunidade organizou sua associação de moradores liderada por Antônio Valentim que, junto à Federação Mato-Grossense de Associação de Bairros (FEMAB); conseguiram resistir à ordem de despejo em junho de 1980.

Alguns desses políticos, conta B. chegaram a dormir nos barracos com o objetivo de proteger os moradores, tal era o clima de tensão e ameaça.

Conforme a lembrança de A., além do apoio de alguns políticos, a mídia publicava os acontecimentos em tom de denúncia e 2000 estudantes universitários da Universidade Federal de Mato Grosso, representados por Aluísio Arruda, manifestaram apoio e disposição para enfrentarem, juntamente com os moradores, as situações mais críticas.

A organização da comunidade possibilitou que quatro representantes fossem à Brasília em uma audiência com o então Ministro Mário Andreazza que se comprometeu a conversar com o Governador de Mato Grosso da época, Frederico Campos.

Na seqüência, o Ministro esteve em Cuiabá, ocasião em que um grupo de pessoas das comunidades do Barbado e da Canjica, ambas oriundas de invasões, cercou o ônibus do Ministro e do Governador quando este transitava em direção ao Centro Político Administrativo (CPA). Este ato de certa forma obrigou o governador a assinar a desapropriação da área ainda dentro do ônibus, como salienta A .

B. relata esse episódio como uma reunião do Ministro com os representantes de todos os bairros provenientes de processo de invasão, tendo como resultado a ordem do Ministro, por telefone, para a retirada imediata do policiamento do Barbado.

Em 22 de dezembro de 1981, quatro anos após a invasão, a área que atualmente é conhecida como bairro Barbado foi considerada área de interesse social pelo programa de habitação PROMORAR.

Após a comemoração da comunidade junto aos políticos que a apoiaram, desencadeou-se o processo de parcelamento da compra dos terrenos. Este fato relatado por A. como tendo sido bastante trabalhoso, no sentido de que foram muitas parcelas pagas, é curiosamente negado por B que relata que os terrenos foram entregues pelo PROMORAR, gratuitamente.

O primeiro evento na área, após a desapropriação foi a missa celebrada em frente à sede da Associação dos Moradores e esforços foram envidados no sentido de construir a igreja do bairro.

Algum tempo depois, a área vizinha ao Barbado foi invadida e recebeu o nome de Barbadinho. Antônio Valentim, conhecido como líder da invasão do Barbado e presidente da Associação de Moradores do mesmo bairro, apoiou o movimento de invasão. Nesta ocasião, Antônio foi assassinado e o caso, até os dias atuais, não foi esclarecido. B. conta que um suspeito foi morto trocando tiro com a polícia. Já A. esclarece que a comunidade não tem certeza de que Antônio tenha sido morto devido ao seu apoio aos invasores do Barbadinho.

A morte de Antônio, como conta B., mobilizou Cuiabá. A polícia empenhou-se nas investigações, políticos e presidentes de associações de moradores de bairros compareceram ao funeral.

A morte de Antônio mexeu com Cuiabá inteira, o Barbado ficou pequeno para tantos carros. Carros paravam onde é hoje a Avenida Carmindo de Campos.  
(B)

Após a morte de Antônio, seu irmão Sebastião assumiu a presidência da Associação dos Moradores do Barbado. Nesta época, a escola do bairro que funcionava em duas salas anexas da Escola Municipal de I grau Hélio Vieira de Souza, na sede da associação, estava prestes a ganhar um espaço apropriado cujo nome seria Escola Municipal de I grau Major Firmo José Rodrigues.

A pedido da família Valentim e em função da atuação de Sebastião, o prefeito Anildo de Lima Barros resolveu mudar o nome da escola para Escola Municipal de I grau Antônio Ferreira Valentim.

- O projeto solidariedade: conquista e domínio x conveniência e rebeldia

A. relata que em 1984, no governo de Júlio Campos, o Barbado recebeu a ação do Projeto Solidariedade, cujos objetivos estavam voltados, dentre outros para: a profissionalização dos moradores, a melhoria da infra-estrutura básica e para o controle da natalidade.

O Projeto Solidariedade, segundo explica C., foi desenvolvido pela professora Izabel Campos, primeira dama do estado, em parceria com as esposas dos secretários e chefe da casa civil. Junto à Associação de Moradores e Clube de Mães, foram desenvolvidas aulas de crochê, pintura de tecido, sabões caseiros e doces regionais. Além disso, foram doados filtros, vasos sanitários e construída uma praça.

A presença do Projeto Solidariedade no bairro Barbado trazia como pano de fundo o interesse do governo Júlio Campos em penetrar em um território político bastante trabalhado por Dante de Oliveira, um dos políticos presentes na comunidade desde o período da invasão, cuja carreira encontrava-se em franco desenvolvimento.

Minha entrada na comunidade deu tão certo que a Izabel queria que eu fosse candidata a vereadora, mas eu não quis. (C)

De outro lado, para a comunidade, o desenvolvimento do projeto soava como conquista própria ou mesmo uma oportunidade que não poderia ser desperdiçada e, de certa forma, desvinculada das suas preferências partidárias.

Como comentam A. e B., respectivamente:

Eles traziam projetos que iam ajudar todo mundo. A gente recebia bem porque trazia renda.

O Dante não estava mais aqui, já tinha passado. O Júlio pegou porque ele queria fazer o dele. O povo aceitou. Foi muito bom esse Projeto Solidariedade, ajudou muito. O governo dava todos os materiais, as mulheres vinham para o fundo da casa da gente para ensinar fazer doces, crochê, tricô, cada coisa linda. A gente só entrava com o trabalho, ainda vendia e tinha lucro.

C. afirma que muitas pessoas beneficiadas pelo projeto não eram simpatizantes de Júlio Campos e mesmo estando inseridas ativamente no Projeto Solidariedade mantinham quase que secretamente ou dissimuladamente, uma espécie de fidelidade a Dante de Oliveira. Por sua vez, os representantes de Júlio Campos tomavam o fato como algo implícito nas relações.

A gente fingia que não sabia que aquela pessoa era do outro lado. Às vezes ela estava com a gente, fazia de tudo, mas na hora H era do outro.

Segundo a análise de C., o Projeto Solidariedade enfrentou duas grandes resistências na comunidade. A primeira, relacionada ao não cumprimento, por parte do governo, da montagem da fábrica de sabão no bairro. A segunda relativa à rejeição frente às orientações sobre o controle de natalidade, veiculadas através de uma cartilha distribuída para os moradores.

C. se lembra da primeira reunião na comunidade que tratou sobre métodos contraceptivos e planejamento familiar. Nessa ocasião, conta, um caminhoneiro da comunidade levantou-se e se manifestou abertamente.

Olha Dona, a senhora vai me desculpar. Eu sou caminhoneiro e passo o mês inteiro longe de casa e quando eu chegar não vai ser esta cartilha que vai dizer o que eu posso fazer com minha mulher.

A reação do caminhoneiro tornou explícita a posição de rebeldia implícita na comunidade frente a uma política social que pregava um modo de vida delineado sob o ponto de vista de orientações técnicas, objetivas e racionais e que subjacente a isso sustentava a imagem da comunidade associada à noção de pouco civilizada, incapaz de gerir uma convivência social pautada na higiene e no princípio da moral cristã.

A comunidade do Barbado, por sua vez, mantinha-se alerta e disposta a aceitar as influências das ações sociais desde que estas não se opusessem as suas necessidades e valores mais elementares. Nesse episódio, pode-se notar a presença de certa rebeldia ou como na ótica de Junqueira, certa altivez que rompe com a imagem de uma comunidade humilde e passiva e de certa forma infantilizada pelo poder público.

O encerramento do projeto, como conta B., ocorreu por ocasião da Exposição Agropecuária, quando as mulheres do Barbado, uniformizadas, expuseram e

venderam seus produtos com o apoio da Secretaria do Bem Estar Social. Juntamente com isso, houve a inauguração da praça que levou o nome de uma das filhas do Governador Júlio Campos. Anos depois, a praça, em função do vandalismo, foi desfeita e atualmente é a quadra poliesportiva do bairro.

Após o encerramento do Projeto Solidariedade, o bairro não recebeu nenhuma outra ação social do mesmo porte. Dez anos atrás, conforme lembra B., o Barbado recebeu verduras da Secretaria da Promoção Social e as mães do bairro faziam e distribuíam sopão.

- A rebeldia frente à hegemonia dos Valentins

Para A. alguns moradores do Barbado negaram a liderança única de Antônio Valentim no processo de desapropriação da área, defendendo a idéia de que havia um grupo que se orientava em função das necessidades comuns e que se organizava informalmente. Frente ao fato da consagração de Antônio como líder em detrimento de outros líderes que lhe davam sustentação A. assim comenta:

Fazer o quê, cada um tinha que se defender, lamentava, mas fazer o quê?

No relato de C. foi possível constatar que a família Valentim, em especial os irmãos Antônio e Sebastião, era reconhecida como uma referência de liderança no Barbado, não sem enfrentar oposições de outros membros da comunidade.

Essa tendência em minimizar a liderança dos Valentins, sobretudo de Antônio emerge no relato sobre seu assassinato à medida que alguns moradores não atribuem a causa do fato ao engajamento dele como presidente da Associação de Moradores do Barbado, abrindo possibilidades para se pensar em motivos pessoais ou mesmo em intransigência por parte do próprio Antônio.

Se ele tivesse ficado quietinho como nós ficamos, não tinha acontecido isso.  
(A)

- A comunidade do Barbado hoje

Atualmente a atitude da comunidade do Barbado nada tem a ver com o engajamento das primeiras famílias que o ocuparam. Essas, em função da valorização da região, paulatinamente foram vendendo suas propriedades e mudando-se para bairros mais distantes. Um dos irmãos de Antônio, esposo de B., ainda mora no bairro com sua família.

B. assim caracteriza esse processo de valorização do bairro:

Após todas as conquistas o desenvolvimento do bairro estagnou, ficou um bairro comum, praticamente no centro da cidade com linha de ônibus para todos os lugares, banco por perto, farmácia, supermercado, universidade e até o Centro de Exposição Agropecuária. Cada um começou a viver sua vida, pela tranquilidade que tem, foi trabalhando, cada um para o seu lado. Você está unido porque tem que estar unido, pela necessidade, quando não tem...

A praça não existe mais, no lugar está a quadra que idealmente seria um espaço dividido entre a comunidade e a escola. Porém, a prática que se observa é que a escola não faz uso da quadra, sendo a mesma, espaço exclusivo dos meninos do bairro.

O desempenho dos últimos presidentes da Associação de Moradores do bairro é criticado por B. como sendo inexpressivo.

- A comunidade do Barbado a partir da lente do feminino

Na comunidade circulam narrativas em torno do Barbado que apresentam diferentes interfaces as quais podem ser vistas e analisadas pela lente do feminino. As interfaces identificadas correspondem ao discurso de bastidores presentes no depoimento de representantes da comunidade do Barbado, no discurso da família Valentim e no discurso da representante do governo.

A recorrência que se destaca nos discursos capturados indica a existência de uma atitude rebelde com relação às versões oficiais da história da comunidade. Esta



atitude parece sustentar uma busca por um espaço de sobrevivência das respectivas subjetividades.

A luta por uma inscrição subjetiva na realidade emerge a partir de uma postura de espera ativa, muitas vezes confundida com passividade. Tal observação evidencia-se à medida que o discurso informal da comunidade tende a negar a versão política do Barbado, objetivada na figura do líder Antônio Valentim, preferindo atribuir a causalidade das conquistas do Barbado à união espontânea da comunidade que se deu em função das necessidades de sobrevivência da comunidade.

Esse movimento se repete quando se analisa o discurso da representante da família Valentim que, reconhecendo a liderança de Antônio Valentim, em um contexto fortemente determinado por forças políticas partidárias, atribui a intervenção da ação do Estado no bairro à luta da Associação dos Moradores. Por sua vez, o discurso da representante do governo Júlio Campos atribui à política social do mesmo e aos seus esforços pessoais a causalidade das melhorias realizadas no Barbado.

Nos três casos é possível identificar a adoção de estratégias de sobrevivência assumidas na forma de silêncio e oposição sutil, não declaradas, às vezes interpretada como atitude de passividade e submissão. No entanto, o que se observa é a presença de um movimento contraditório de esvaziar ou negar discursos e autoridades instituídas ao mesmo tempo em que se beneficia daquilo que está posto, preservando o *status quo*.

Nesta perspectiva, os três discursos revelam a necessidade do recuo e da espera como estratégias de convivência com a diversidade sem que com isso signifique sucumbir-se.

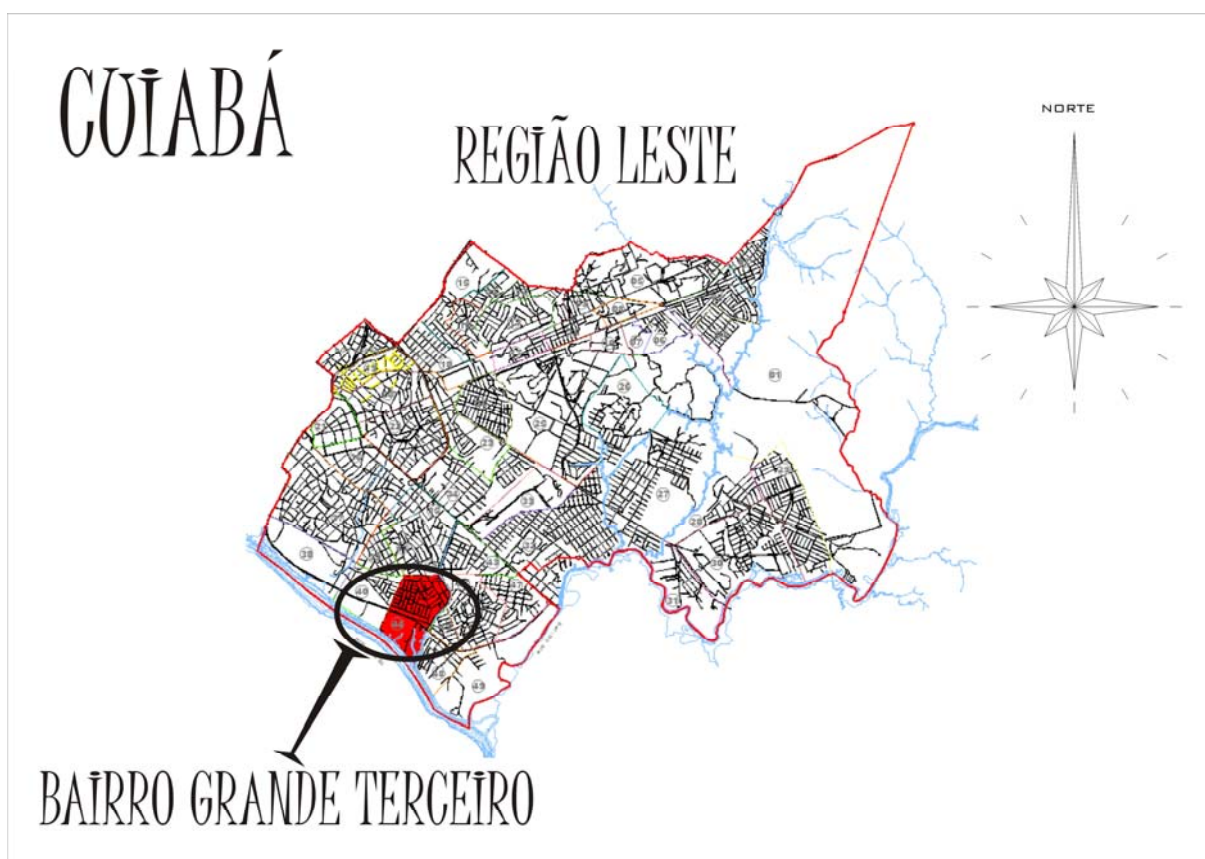
Com base nos discursos analisados, essa dinâmica relacional só se rompeu por ocasião da resistência declarada do caminhoneiro diante da intervenção do Estado no que se refere ao controle de natalidade.

As observações das relações institucionalizadas no interior da escola Antônio Valentim indicam a existência dessas mesmas estratégias regulando as relações escolares.

## 5.1. 2 A Escola de Educação Básica Antônio Ferreira Valentim

### a) Caracterização geral

Segundo o mapa da Educação do município de Cuiabá (2004), a Escola de Educação Básica Antônio Ferreira Valentim situa-se na região leste da cidade juntamente com mais 24 outras escolas de ensino básico.



Mapa 03: Mapa da região leste de Cuiabá

Fonte:IPDU/Cuiabá

Sua localização é de fácil acesso, estando a escola próxima às principais vias de transportes coletivos que atendem a região.



Mapa 04: Entorno da escola

Esquema e fotos : Martin Ortega

A escola caracteriza-se por ser de pequeno porte, localizada em uma rua sem saída, possui, em conjunto com a comunidade, uma quadra descoberta construída na área da antiga praça que se localizava exatamente na esquina, há uns cinco metros do portão principal da escola. No entanto, a quadra não é utilizada pelos alunos em nenhum período da jornada escolar.

No período matutino, a escola atende 109 alunos e no vespertino 113, englobando a Educação Infantil, com turmas de alunos a partir de cinco anos, até a terceira etapa do primeiro ciclo, cujos alunos possuem em média oito a nove anos.

O quadro de trabalhadores da escola totaliza 18 pessoas, sendo dez professoras e oito funcionários trabalhando efetivamente. Até a penúltima semana de observação, permaneciam em licença para tratamento de saúde mais duas professoras, uma funcionária da limpeza e um vigilante.

A rotina da escola é organizada em torno de quatro marcadores bastante presentes no cotidiano: a) horário de chegada às 7h e às 13h; b) horário do lanche às 8h45min e às 14h45min; c) horário do recreio às 9h e às 15h. (o primeiro sinal avisa aos alunos a hora de ir ao banheiro e beber água e o segundo, a hora de entrar para sala) e d). horário de saída às 11h e às 17h.

Atualmente a escola compõe o rol de escolas orientadas pelo Projeto Escola Saranzal, inserido no contexto das políticas educacionais da Secretaria de Educação do município de Cuiabá, implantado em 1998.

Oliveira e Miranda (2004) caracterizam o Projeto Saranzal como destinado à melhoria da qualidade de ensino por meio de mudanças na organização do tempo e dos espaços de aprendizagem. Mais especificamente, o Projeto Saranzal prevê a organização da escola ciclada.

O Projeto Saranzal foi elaborado após dois seminários, um fórum deliberativo e um ano de discussão de sua versão preliminar. Tais discussões envolveram a Secretaria Municipal de Educação (SME/CUIABÁ), o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP) e a comunidade escolar.

Em sua análise sobre os pressupostos da Escola Sarã, sob a ótica do multiculturalismo crítico e das relações raciais, Oliveira e Miranda (2004), indicam a existência de um hibridismo provavelmente resultante da tensão entre as diferentes agências participantes da elaboração do documento. Esse aspecto levou as autoras a caracterizar o texto o qual define as diretrizes da Escola Sarã como uma *bricolagem de significantes* que se de um lado não revela o sentido de superação e libertação, por outro indica a existência de espaços onde grupos não-homogêneos puderam tomar posições mais favoráveis nas reformas curriculares.

Os pressupostos do Projeto Saranzal baseiam-se na Pedagogia Crítica e suas implicações com questões tais como: a gestão democrática, o projeto político pedagógico, a qualificação docente, a estrutura e infra-estrutura da escola e as relações de trabalho.

No que se refere à concepção do espaço escolar, explicitada no documento oficial que rege as diretrizes da escola ciclada em Cuiabá, ressalta-se a preocupação com a humanização, conforto, segurança e adequação do espaço ao processo de ensino e de aprendizagem. O espaço escolar é ainda visto como local de vivências humanas e de interação das pessoas com o ambiente.

Como que referendando o termo *bricolagem de significantes* utilizado por Oliveira e Miranda (2004), a indicação acerca do espaço escolar, contraditoriamente aos pressupostos anteriores, também salienta que este deve ser referência de *conforto moral* para os mais carentes. Ainda sobre essa questão, acrescenta-se que a locação do prédio escolar orienta-se a partir de seis indicadores: a influência da

cor no comportamento humano; a circulação do ar, a decoração, a jardinagem, a preservação do ambiente e a prevenção de acidentes.

b) Sobre as relações escolares instituídas

A história da comunidade do Barbado no contexto das suas relações de forças se expressa com muita clareza na declaração de B. quando lhe foi perguntado: *Que aspecto da escola a deixaria menos à vontade para falar?*

Menos à vontade? Eu acho que não tem nada que me faz sentir menos. Aqui eu sempre senti à vontade nesta escola. Até o pessoal fala que eu tenho às vezes algum tipo de invejamento por ser cunhada do patrono da escola, eles falam: \_Ah, tem influência, não tem? Eu sempre fui bem aceita aqui, graças à Deus, todos, nunca tive problema nenhum.

O pessoal de quem B. fala refere-se ao corpo de funcionários da limpeza e da cozinha. Originariamente B. trabalhava na cozinha, como merendeira. Atualmente, depois de ter feito o curso magistério e prestado concurso, é professora multi-meios e está inserida em outro grupo, o dos docentes.

B. relata que em função da tradição de sua família, sua casa sempre foi ponto de referência para a comunidade do bairro e assim o é também para a escola, o que muito lhe agrada. A casa de B. funciona como um centro de apoio à escola ou mesmo uma extensão da mesma que empresta desde um simples ferro de passar roupa, agulha e linha até mesmo local onde os profissionais se reúnem em ocasiões festivas.

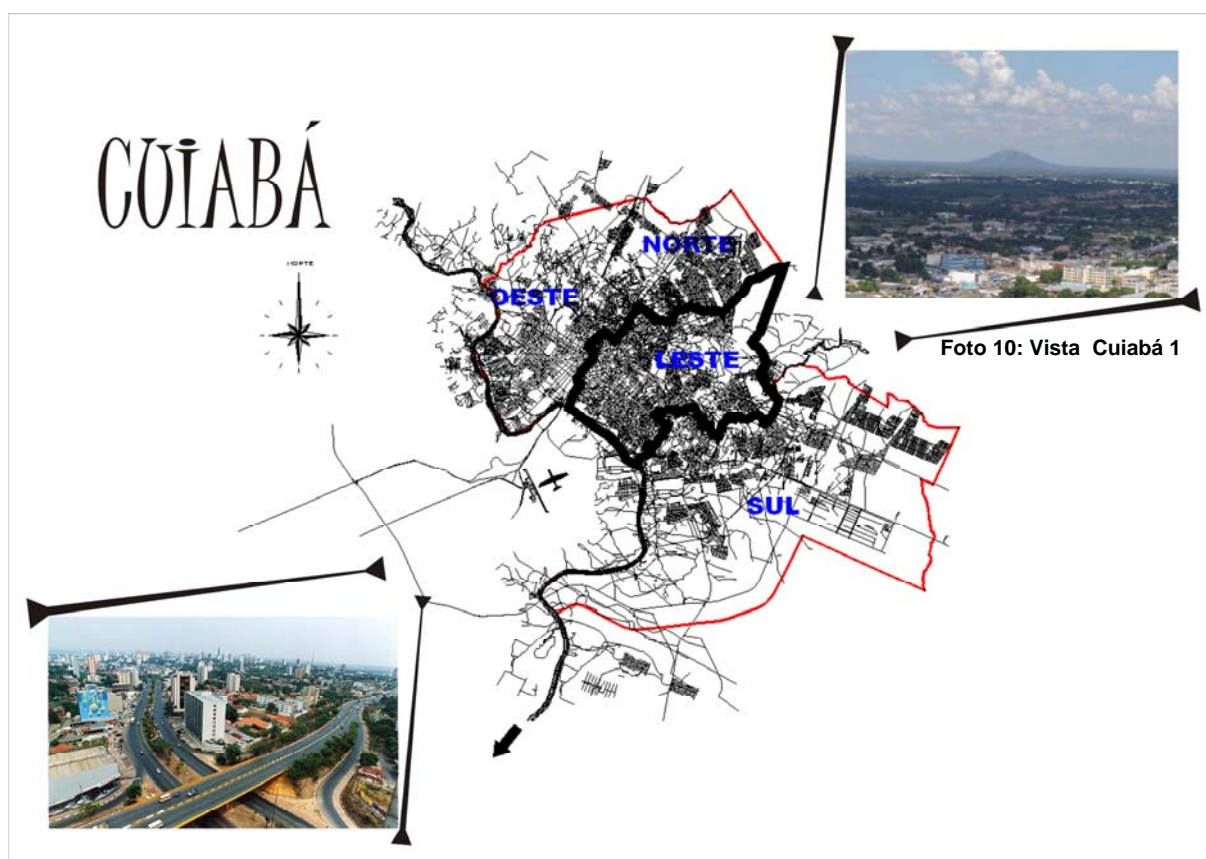
Curiosamente nas ocasiões festivas que ocorrem na casa de B. há uma redução significativa da presença de funcionários.

De certa forma, B. parece sustentar uma liderança informal na escola e provavelmente tal fato incomode os funcionários que se percebem comandados por uma autoridade não reconhecida por eles. Este aspecto das relações constituídas no interior da escola em muito se assemelha ao questionamento presente na perspectiva da comunidade com relação à liderança exclusiva de Antônio Valentim.

A postura de silêncio e crítica sutil somada a uma certa manifestação de protesto parece não ser uma estratégia defensiva exclusiva dos funcionários, sendo possível notar a mesma tática no comportamento de muitos alunos, especialmente dentro da sala de aula<sup>6</sup>.

### 5.1.3 O Barbado em Cuiabá

O mapa abaixo da cidade de Cuiabá destaca a área onde se localiza a escola estudada, ressaltando duas paisagens que retratam diferentemente a cidade de Cuiabá.



Mapa 05: Cuiabá

Fotos : Martin Ortega

Fonte:IPDU/Cuiabá

De um lado, tem-se como imagem representativa de Cuiabá, a imagem dos bairros ribeirinhos, tendo ao fundo o morro de Santo Antônio. Da Avenida Tenente

<sup>6</sup> Sobre o comportamento dos alunos em sala de aula consultar a análise das informações colhidas pela observação.

Coronel Duarte, popularmente conhecida como Avenida da Prainha, em direção ao bairro do Porto, à margem esquerda do rio Cuiabá, tem-se uma seqüência de edificações de grande valor histórico. Próximo ao bairro do Porto, encontra-se a comunidade do Barbado e a escola selecionada para o estudo.

Na outra imagem representativa da cidade, tem-se a Cuiabá marcada pelo progresso e pela tecnologia em direção aos novos bairros caracterizados por suas construções verticalizadas e surgimento de novas centralidades.

A história da organização da ocupação urbana de Cuiabá foi analisada por Paredes (1977) e por Romancini (2005). O primeiro trabalho, de abordagem psicológica, tratou de analisar a percepção da mudança nas condições de vida da cidade pelos habitantes de Cuiabá, tomando como indicadores de mudança a organização do espaço urbano, a condição de isolamento e estagnação da cidade até os anos 60, a constituição e transformação da vida privada, a socialidade, considerando as relações de poder e a religiosidade. O segundo, orientado pela perspectiva da Geografia Cultural, buscou analisar Cuiabá como uma paisagem cultural dentre as décadas de 70 até 90.

Para efeitos desta contextualização optou-se por privilegiar as análises de Paredes (1977) sobre a organização do espaço urbano, estabelecendo um diálogo com as proposições de Romancini (2005).

Paredes (1977), ao analisar a organização do espaço urbano fala sobre os surgimentos e transformações de cinco eixos de ocupação urbana, a saber : a) o trecho da Prainha em direção às Avenidas Presidente Vargas e Isaac Póvoas, região norte da cidade; b) o trecho Prainha em direção ao bairro Porto; região oeste; c) o trecho da Avenida Prainha e o Centro Político-Administrativo; região leste; d) o trecho que compreende a Avenida Prainha e a região do Coxipó, região sul, onde se encontra a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e e) os núcleos habitacionais, situados a noroeste da cidade.

Dentre esses cinco eixos, pode-se encontrar no trabalho de Romancini (2005) análises de três deles, a Avenida Prainha, como referência da fundação da cidade; a Avenida XV de Novembro, interligando a Prainha com o bairro do Porto e a Avenida Prainha com a Avenida Historiador Rubens de Mendonça, via de acesso ao Centro Político – Administrativo.

O bairro do Porto, conforme relata Paredes (1977), foi povoado por comerciantes, políticos, fazendeiros e donos de empresas de navegação.

A Avenida XV de Novembro, assim como a Prainha, são áreas de grande interesse histórico. Se a Prainha é o marco da fundação de Cuiabá, em função da mineração na região, a Avenida XV de Novembro faz referência ao bairro do Porto, localizado à margem esquerda do rio Cuiabá, próximo ao córrego do Barbado, lugar de grande fluxo de navegação que foi destinada ao comércio nacional e internacional, do início do século XVIII até a década de 40.

Paredes (1977) e Romancini (2005) salientam o fato de Cuiabá ter sido uma cidade que sofreu um isolamento geográfico do restante do Brasil que somente foi rompido na década de 60. Antes disso, conforme observa Paredes (1977), o comércio em Cuiabá se dava pela via fluvial, com maior fluxo de mercadorias dos países vizinhos.

A organização urbana de Cuiabá caracterizava-se por suas ruas estreitas e sinuosas, igrejas, becos, casas em estilo colonial e uma maior concentração dessas ao longo do córrego da Prainha, local que acolheu os primeiros bandeirantes em função da exploração do ouro e área onde se concentrou a população menos abastada.

Embora Cuiabá tenha enfrentado períodos de poucas mudanças e estagnação de sua economia, Paredes (1977) indica que já na década de 40 deu-se a implantação do primeiro bairro planejado da cidade, o bairro Popular, circunscrito no eixo que interliga a avenida Prainha, marco da fundação da cidade, com o que atualmente Romancini (2005) vai indicar como nova centralidade, a partir da referência da implantação do *Shopping Goiabeiras*. Desde a década de 40 até os dias atuais este eixo veio a se constituir em uma área de maior preferência para as famílias de classe média e alta da cidade, anunciando a mudança do perfil econômico de seus moradores.

A década de 60 foi marcada pela extinção das atividades fluviais e pela solidificação de melhores rodovias que ligavam Cuiabá a outros centros urbanos. Entre as décadas 60 e 70 o que se observou foi uma organização urbana movida pelo desejo de modernização da cidade e, ao mesmo tempo pela negação das características coloniais que simbolizam o patrimônio histórico da cidade.

A população da cidade aumentou e recebeu migrantes de todos os países atraídos, sobretudo, pela colonização do norte do Estado.

Cuiabá passou, a partir da década de 70, a viver o incremento das atividades imobiliárias e observou-se uma mudança nas relações sociais estabelecidas. Essas,



por sua vez, pautavam-se por diferenciar a população tradicional da cidade, até então detentora do poder e privilégios, daqueles reconhecidos como migrantes. As relações sociais apresentadas sugeriram um movimento separatista e ao mesmo tempo defensivo por parte dos grupos tradicionais como reação aos novos habitantes.

Paredes (1977) observa que com o fluxo da migração, a sociedade cuiabana passou a ser mais fortemente influenciada pelos hábitos de aquisição típicos da sociedade de consumo dirigido, pelas possibilidades na Educação, pela abertura da Universidade, pela tecnologia e pelo espírito de concorrência. Também contribuíram para isso a abertura da emissora de televisão em 1969 e a inauguração dos serviços da Embratel, em 1972.

Assim a paisagem urbana de Cuiabá constituiu-se por entre becos barrocos e iluminadas avenidas, velhos casarões com seus debrilhados e ondulantes telhados e a arquitetura de concreto e vidro do CPA. (PAREDES, 1977, p.27)

Como observa Romancini (2005), a descaracterização da Prainha ocorreu em um momento em que Cuiabá se espelhava no modelo urbanístico desenvolvido em Goiânia e Brasília, cujo maior objetivo era o de remover suas características coloniais, tarefa bastante facilitada pela falta de uma política de preservação do patrimônio histórico tanto federal, quanto estadual, na época.

[...] as intervenções públicas e privadas moldavam a cidade para atender ao crescimento populacional e ao desejo de modernização de seus moradores. Nesse sentido, era preciso destruir o que não fosse consoante com a idéia de progresso. (ROMANCINI, 2005:p. 79)

Outra expressão desta corrida à modernização incongruente com as preocupações sociais é destacada por Romancini (2005), que apoiando-se em Vilarinho Neto (1983), fala da implantação do CPA, orientada por um movimento de segregação socioespacial já que as áreas destinadas aos conjuntos habitacionais populares localizavam-se distantes do centro principal. Paredes (1977) já indicava o aparecimento desses a noroeste da cidade e que foram se dando, posteriormente, na direção sul e leste da cidade.

Desta forma, a Avenida Rubens de Mendonça, também conhecida como Avenida do CPA, caracteriza-se por uma verticalização crescente no contexto de

uma cidade que, ao sofrer as influências da modernização, delimita mais fortemente seu território urbano segundo o critério da segregação socioespacial, sendo possível observar as áreas destinadas a construção de casas sofisticadas, aos condomínios verticais, aos loteamentos, aos conjuntos habitacionais e aos bairros originados pelas ocupações urbanas.

Esta observação sobre o processo de segregação socioespacial lança luz às narrativas sobre a ocupação do Barbado, conforme mostra os trechos a baixo:

Se fosse por vontade do governo não tinha ficado aqui. Tinha inscrição na COHAB na Bela Vista, Cristo Rei e era um terreno sem nada, só tinha uma cacimbina para pegar água. Aí nós não quisemos ir. (A)

Após todas as conquistas, o desenvolvimento do bairro estagnou, ficou um bairro comum, praticamente no centro da cidade, com linha de ônibus para todos os lugares, banco por perto, farmácia, supermercado, universidade e até o Centro de Exposição Agropecuária. Cada um começou a viver sua vida, pela tranqüilidade que tem, foi trabalhando, cada um para o seu lado. Você está unido porque tem que estar unido, pela necessidade, quando não tem. (B)

Ao observar a análise de Paredes (1977) e Romancini (2005), acerca das transformações sofridas no espaço urbano de Cuiabá, pode-se pensar que a cidade, a exemplo das demais capitais, se vê diante de duas forças polarizadas que marcam, de um lado, a singularidade de um povo, e de outro, a sua homogeneização estratégica, porta de entrada para o desencadear do processo dialético da inclusão/exclusão, conforme analisado por Sawaia (1999) ao se referir à idéia da inclusão social como um processo de disciplinarização dos excluídos, associado à noção de controle e manutenção da ordem na desigualdade social.

Neste sentido, tem-se que a comunidade do Barbado, representa, em um primeiro momento, uma atitude de rebeldia e resistência frente ao que Romancini (2005) denomina de segregação socioespacial e ao que os escritos de Sawaia (1999) caracterizam como uma inclusão perversa.

A invasão da área à margem do córrego do Barbado representa, em certa medida, uma atitude desafiadora com relação à política de urbanização da cidade que operou, e ainda opera, no sentido de controlar a ocupação do espaço urbano, segundo os interesses imobiliários, afastando a população de baixa renda do centro da cidade. Em um segundo momento, tem-se a própria comunidade incorporando os valores capitais advindos da valorização da região e, isoladamente, optando pela

venda do imóvel e a compra de outro, mais barato, em bairros da periferia. Assim, observa-se um movimento ambíguo, em dois momentos bastantes distintos da comunidade do Barbado: um de resistência direcionado por uma necessidade de inserção social e outro de acomodação, incorporação ou mesmo reprodução dos critérios de organização do espaço urbano instituídos a partir de uma lógica imobiliária.

A necessidade de uma inserção social, compreendida como um desejo de inscrição subjetiva na realidade, em certa medida demanda uma atitude de abertura para o outro, presente nas relações, seja no nível da cidade, do bairro e da escola. Frente a essa demanda, observa-se, em todos os níveis, uma socialização marcada pelo paradigma feminino, tal como definido neste estudo, apenas entre os pares. Nesses grupos, têm-se os vínculos solidários, de aceitação, tolerância e acolhimento que auxiliam nos processos identitários.

Movimento contrário pode ser identificado quando as relações se estabelecem entre grupos, seja entre cuiabanos e migrantes, entre comunidade e família Valentim e mesmo entre professoras e funcionários. Nessas relações, observa-se atitudes que operam segundo a lógica da exclusão e da negação do outro, denunciando as dificuldades que o ser humano enfrenta na relação com o diferente.

Como analisa Romancini (2005), no fim da década de 70 e ao longo da década de 80, assistiu-se, em Cuiabá, às primeiras medidas de proteção do patrimônio histórico.

Atualmente, o resgate do patrimônio histórico de Cuiabá vem se dando juntamente com a implantação de *shoppings centers*, *fast foods* e condomínios verticais considerados, conforme Romancini (2005), espaços de segurança e distinção social. Nesse sentido, o eixo da Avenida Rubens de Mendonça, da Av. Getúlio Vargas e Isaac Póvoas e a Avenida Fernando Corrêa destacam-se como referência.

Ao analisar, mesmo que brevemente, as modificações ocorridas no espaço urbano de Cuiabá, torna-se imperioso sublinhar o processo de fragilização de seu caráter identificatório e a construção de rupturas entre o passado, o presente e o futuro. Mesmo diante de uma política voltada para a preservação do patrimônio histórico, que intenta assegurar a conservação dos valores simbólicos da cultura local, Cuiabá apresenta-se como uma capital que deseja, cada vez mais, se

modernizar e com isso sofre o ônus deste processo que deságua, conforme Jodelet (2002), na produção de uma mentalidade constituída pelo desenraizamento, ceticismo e intelectualismo, o que na concepção da autora estaria levando a uma dificuldade quanto à criação de laços sociais e o estabelecimento de relações simbólicas com os outros.

Ao considerar a proposição de Jodelet (2002), está-se considerando que o espaço é marcado pela cultura e pela história que traduzem a biografia dos grupos.

Neste sentido, pode-se dizer que os modos como os cuiabanos e grupos constituídos se situam em seus espaços de vida, ao longo dos anos, demonstram um paulatino enfraquecimento da manifestação do feminino, fenômeno que influenciou as relações constituídas tanto no Barbado, quanto no interior da Escola de Educação Básica Antônio Ferreira Valentim.

## **5.2 Das informações capturadas pela observação: explorando a terceira dimensão do estudo - a escola**

A observação realizada neste estudo cumpriu um período de cinco meses, sendo a mesma organizada a partir de dois olhares. Inicialmente o olhar sobre a dinâmica estabelecida fora da sala de aula e posteriormente o olhar sobre a dinâmica estabelecida dentro da sala de aula.

A observação levou em consideração as categorias apresentadas no quadro 02. Sobretudo, buscou enfatizar aquelas estabelecidas no segundo e terceiro nível do sistema de categorização, a saber:

2ª NÍVEL	3ª NÍVEL
2.1 ORGANIZAÇÃO DOS LUGARES	3.1 ESPAÇO METAFORIZADO
	3.2 CONHECIMENTO E INTERESSE DO USUÁRIO COM RELAÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR
	3.3 CARÁTER SÓCIO-AFETIVO, FLUXOS, ACESSOS E PERMANÊNCIA
2.2 OCUPAÇÃO DOS LUGARES	3.4 CARÁTER IDENTITÁRIO
	3.5 CARÁTER INCLUSIVO
2.3 TRANSFORMAÇÃO DOS LUGARES	3.6 FLEXIBILIDADE, MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO
	3.7 LINEARIDADE E NARRATIVA FRENTE ÀS SETORIZAÇÕES DAS ATIVIDADES
	3.8 MOBILIDADE E ROTAS HABITUAIS DOS USUÁRIOS
	3.9 SIGNIFICAÇÃO DOS LUGARES

**Quadro 04: Síntese do sistema de categorização ( 2º e 3 nível)**

5.2.1 Observação da organização, ocupação e transformação dos lugares: identificando potenciais narrativos

Ao observar o cotidiano da escola, bem como sua rotina, pode-se identificar a concepção do tempo na sua correlação com a organização, ocupação e transformação dos lugares como aspecto estruturante das relações estabelecidas. Ao focalizar o tempo na rotina escolar, foi possível identificar diferentes fluxos, rotas habituais e preferidas dos alunos, professoras e funcionários, fato este que auxiliou as primeiras incursões em direção à identificação dos lugares potencialmente femininos.

a) Os atores sociais: seus fluxos, acessos, rotas habituais e preferidas

- **Alunos**

O fluxo dos alunos pode ser caracterizado em cinco diferentes horários: na chegada, na hora da aula, na merenda, no recreio e na saída.

No horário de aula os alunos concentram-se nas salas e após alguns minutos começam a sair em pequenos grupos em direção ao bebedouro e ao banheiro. Uma vez na sala de aula, a movimentação dos alunos limita-se a comportamentos tais como: ficar sentado na carteira copiando ou fazendo a tarefa, levar a tarefa para a professora corrigir, conversar com o colega mais próximo, quando permitido, levantar para apontar o lápis na lixeira ou raspar a borracha na parede. Em alguns casos observa-se crianças que se sentam no chão no fundo da sala para não serem vistas ou que escorregam pelos corredores por entre as carteiras. E ainda outras, orientadas pela professora, dirigem-se à sala dos professores ou secretaria para pegar ou levar algum objeto.

No horário da merenda, os alunos se dirigem para a cozinha onde, em fila, recebem um prato de refeição. Após, retornam para a sua sala. Na seqüência, o sinal indica a hora do recreio, nesse horário assiste-se uma maior concentração de alunos no pátio, na caixa d'água e na quadra. O fluxo dos alunos parece ser organizado segundo critérios informalmente estabelecidos por eles, com base na regulamentação instituída pelo projeto Recreio Encantado. Os meninos mais velhos ocupam preferencialmente a quadra, as meninas e crianças mais novas se dividem entre o pátio, onde a principal atividade é pular corda e a caixa d'água onde acontecem brincadeiras mais livres, assim como na quadra. Alguns alunos preferem ocupar espaços que tenham a presença constante dos adultos, já outros buscam espaços menos controlados. Também é possível identificar alguns alunos que preferem ficar na sala de aula durante o recreio, horário que podem, dentre outras coisas, desenhar no quadro.

Ainda é possível identificar um fluxo significativo de alunos no banheiro, na hora do recreio.

Dois sinais indicam o fim do recreio: o primeiro alerta para a necessidade dos alunos irem ao banheiro e beberem água e o segundo marca o limite para o retorno à sala de aula.

No horário da saída, existe uma concentração de alunos no pátio onde já se encontram muitos dos pais e responsáveis. Uma boa parte dos alunos possui autorização para ir embora sem acompanhante, outros ficam à espera da família brincando no pátio, preferencialmente sob a tutela do guarda ou algum funcionário.



Figura 01- Esquema demonstrativo do fluxo de Alunos

- **Professoras**

O fluxo das professoras ao longo da rotina escolar concentra-se, sobretudo, na sala de aula e na sala dos professores. Esta última é ocupada no recreio e nas aulas vagas do professor regente, além de ser conjugada com a sala da coordenação. Também no recreio pode-se encontrar algumas professoras que buscam suas merendas na cozinha e outros, quando escalados, ficam no pátio batendo corda para os alunos.

O fluxo das professoras na quadra restringe-se à aula de Educação Física que também acontece no espaço da caixa d'água ou mesmo dentro de uma sala vazia. Já o fluxo na diretoria refere-se especialmente à movimentação da diretora e alguns visitantes, sendo pouco freqüente a presença das demais professoras

naquele espaço. Geralmente, a diretora está mais presente na sala dos professores do que as professoras na diretoria.



**Figura 02- Esquema demonstrativo do fluxo das Professoras**

Os funcionários começam a jornada diária antes dos alunos e professoras, especialmente os responsáveis pela limpeza. Em ação coordenada com os funcionários do outro turno, organizam a escola iniciando pela limpeza da direção, secretaria e demais salas de aula, banheiros, finalizando a limpeza da quadra, pátio e parquinho.

Com a chegada dos alunos, duas funcionárias concentram-se no preparo da merenda na cozinha e providenciam o café dos docentes, bem como os copos e xícaras que são levados por uma funcionária para a sala dos professores. Ao final do expediente a mesma funcionária retorna para buscar os copos, xícaras e garrafa



de café, sujos. O fluxo dos funcionários, na sala dos professores, é silencioso e sua presença nesse local muito se deve à função de providenciar café para aqueles que freqüentam o local.

Esporadicamente são solicitados a ajudar a cortar figuras para auxiliar o trabalho docente, ou cuidar da sala para algum professor ir ao banheiro, atender telefone, por exemplo.

No recreio alguns funcionários batem corda para os alunos, juntamente com as professoras escaladas.

No intervalo de tempo entre o recreio e o horário de saída, os funcionários tanto da limpeza, quanto da cozinha e a secretária sentam-se no pátio ou na secretaria para conversarem.

Na saída, são os funcionários que, do pátio, acompanham as crianças, sobretudo o guarda o qual, em alguns momentos da rotina escolar, fica sentado na calçada, conversando com um vizinho da escola.

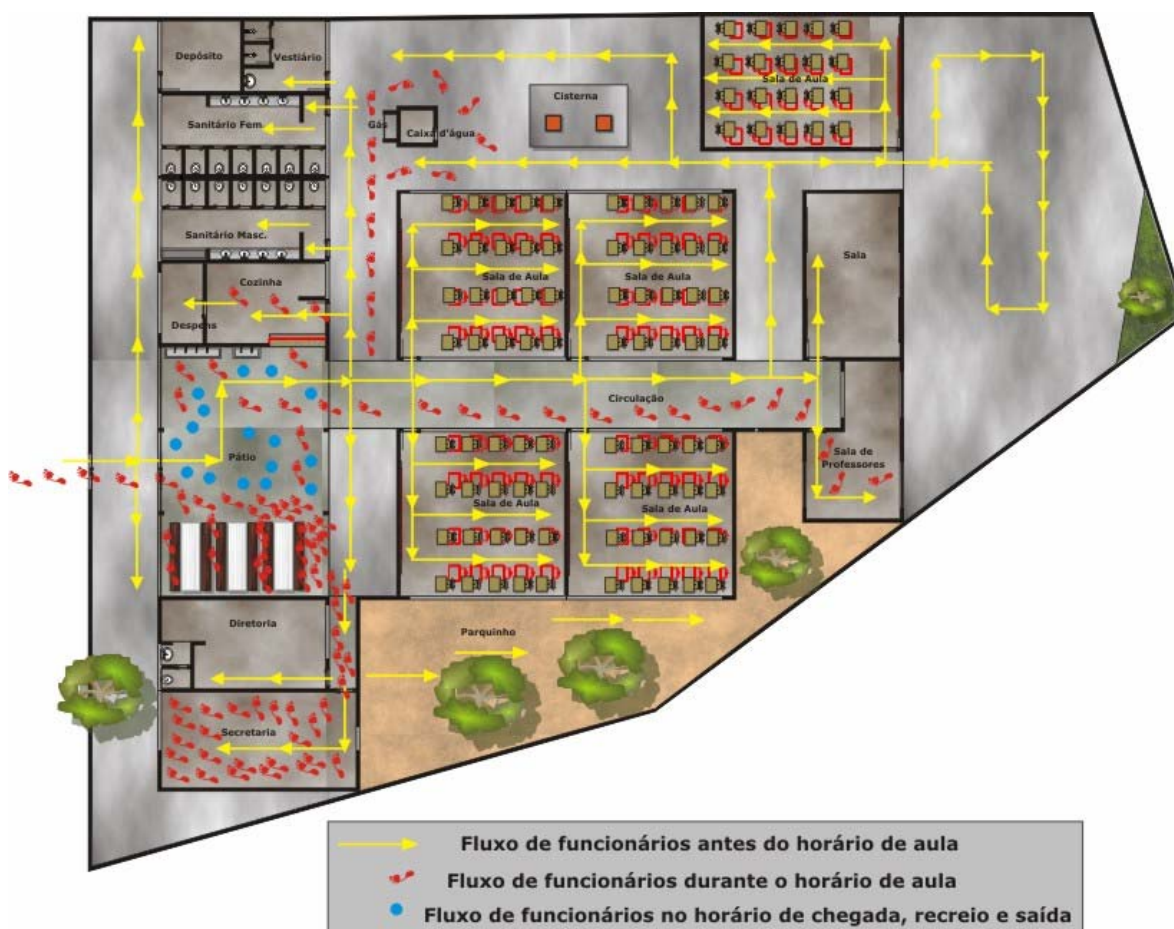


Figura 03- Esquema demonstrativo do fluxo dos Funcionários

b). Os lugares : a organização, ocupação e transformação

- Pátio



**Foto 12. Pátio no recreio - situação da brincadeira de pular corda monitorada pelo vigilante da escola, ao fundo, e uma professora.**

O pátio é um grande salão e porta de entrada da escola. Nas paredes encontram-se fixados avisos, cartazes e mural de boas-vindas. O local caracteriza-se por ser uma área aberta e gradeada onde se localiza o bebedouro e o refeitório e a janela de comunicação da cozinha. O pátio ainda integra os corredores que dão acesso às salas e a diretoria.

Toda a comunidade escolar ocupa o pátio e, dependendo do horário, o usuário varia: a) crianças no horário de chegada, lanche, recreio e saída; b) funcionários no horário de chegada, horário do recreio, quando escalado para acompanhar os alunos, e no intervalo de tempo entre o recreio e a saída; c) professoras no horário do recreio, quando escalados para acompanhar os alunos e no horário da saída.

Todas às quartas-feiras, no horário de chegada, todos se reúnem no pátio para cantarem o Hino Nacional.

De modo geral, as crianças brincam no pátio sob auxílio e tutela dos adultos, sendo que a brincadeira recorrente é o pular corda. Geralmente esta brincadeira é a preferida das meninas.

No pátio acontecem pequenas brincadeiras em sub-grupos e é também espaço de encontro entre as crianças mais velhas e mais novas, em uma atmosfera de proteção, aprovação do adulto e aparente harmonia.

Os funcionários ocupam o pátio no intervalo de suas atividades, ocasião em que escolhem o primeiro banco do refeitório para conversarem sobre assuntos variados e efetuarem pequenas operações de compra e venda.

Para o professor, o pátio parece ser utilizado como passagem ou um lugar estratégico para grandes reuniões, não diretamente ligado ao seu cotidiano a não ser quando está escalado para acompanhar o recreio dos alunos ou deseja participar de algum grupo de adulto que se encontra conversando ou apreciando alguma mercadoria.

O pátio é constantemente visitado por alunos que circulam, durante o horário da aula, em direção ao bebedouro e ao banheiro, sozinhos ou acompanhados. Além disso, o pátio também acolhe os pais ou responsáveis que buscam os alunos no final do horário de aula ou mesmo visitantes esporádicos.

Ao longo do período de observação não foi identificado nenhum episódio relativo à modificação do espaço físico ou mesmo de sua ocupação. No entanto, é preciso ressaltar que a coordenadora implantou, apesar da resistência manifestada por professoras e funcionários, um projeto denominado Recreio Encantado que consiste no acompanhamento do recreio dos alunos pelas professoras e funcionários escalados, propondo jogos variados. O projeto objetiva organizar o fluxo dos alunos durante o recreio. Segundo a percepção de alguns alunos e professoras tal fato modificou o perfil das brincadeiras nesse intervalo de tempo uma vez que, antes do projeto, existia muita correria e acidentes e atualmente os alunos se dividem em sub-grupos para rotineiramente pular corda, enquanto outros alunos se espalham pela quadra, caixa d'água e corredor em busca de brincadeiras variadas e sem o monitoramento dos adultos.

Ainda sobre os aspectos da transformação do espaço, foi possível observar que o mural, até então de boas-vindas, somente foi modificado nas duas últimas semanas de aula e ganhou motivos natalinos.

- Caixa d'água e cisterna



Foto 13. Espaço caixa d'água no recreio

Espaço físico descoberto, cimentado, com uma cisterna ao centro e uma caixa d'água na lateral, localizado à esquerda do pátio, ao lado dos banheiros. Sua organização se dá através de barreiras arquitetônicas fixas.

Na maioria das vezes, esse espaço é ocupado por alunos que preferem um espaço mais afastado do controle dos adultos e ao mesmo tempo não querem se expor na quadra, em especial, na hora do recreio. Por vezes, alguns alunos são pegos escalando a escada da caixa d'água, fato que desencadeia um procedimento repressivo por parte da professora, coordenadora e diretora.

A brincadeira recorrente nesse espaço é o pega-pega e suas variações, e neste contexto, os alunos convencionaram que o pique é a tampa da cisterna, geralmente indicada por elas como *aquela negócio laranja*. Também é comum observar que na brincadeira de menino-pega-menina a movimentação dos alunos iniciada nesse espaço estende-se para o banheiro.

A ocupação desse espaço é bastante questionada pelas professoras, sendo indicada como motivo de muito perigo. Esta preocupação também é compartilhada por outros alunos que evitam o local.

O espaço físico da caixa d'água e da cisterna é fixo e sua transformação depende do tipo de ocupação realizada. Neste sentido, as variações de uso estão atreladas ao tipo de jogo que os alunos inventam, especialmente na hora do recreio e das atividades desenvolvidas na aula de Educação Física. Neste caso, principalmente para as meninas e alguns meninos não muito afinados com a prática do futebol, o espaço da caixa d'água, é o lugar onde se pode brincar livremente.

- Banheiro



Foto 14. Banheiro feminino no recreio



Foto 15: Banheiro masculino no recreio



Foto 16: Abertura do forro no banheiro masculino

Na escola, os banheiros são diferenciados a partir do critério de gênero e faixa-etária, fato nem sempre assegurado tendo em vista que o banheiro dos adultos foi construído muito tempo depois da inauguração da escola.

O banheiro dos adultos é reservado para uso exclusivo de professoras e funcionários e possui armários com escaninhos, uma pequena mesa de apoio e uma cesta de vime com flores ao lado da pia. O uso do armário parece gerar alguns conflitos entre os adultos que reivindicam o seu uso.

Os banheiros dos alunos são maiores e sua organização limita-se à manutenção da ordem e da higiene. No banheiro das meninas também são guardados materiais de limpeza.

Os alunos observam que no banheiro masculino há uma abertura no forro, motivo que estimula o surgimento de narrativas em torno do mito da Maria Algodão.

Poucos são os escritos nas portas dos banheiros que, além de ser um espaço constantemente visitado ao longo do horário da aula, também é um espaço lúdico na hora do recreio, inspirando a imaginação dos alunos de forma bastante direta quando o assunto é medo e aventura.

As meninas, quase sempre em dupla, dirigem-se ao banheiro no horário de aula. Na maioria das vezes a formação da dupla se explica em função do medo da Maria Algodão, o que acaba transformando a ida ao banheiro em um ritual de escape da rotina e, ao mesmo tempo, de solidariedade. Já para alguns adultos, a ida de dois ou mais alunos ao banheiro é motivo de advertência, estando associada ao sentido de transgressão.

Na hora do recreio o banheiro também é um lugar de privacidade das meninas, onde elas contam segredos dentro das cabines de sanitários. É também um lugar onde se manifesta a sexualidade no jogo menino-pega-menina. Além disso, o banheiro é utilizado como espaço estratégico das meninas contra a intromissão dos meninos que não respeitam a organização e o funcionamento da brincadeira de casinha e de boneca, por exemplo.

O banheiro também é um espaço onde se expressa a rebeldia através do entupimento do vaso com papel higiênico e das bolinhas de papel molhado jogadas no teto. Em resposta à essas práticas, o uso do papel higiênico passou a ser controlado pelas professoras, ficando na sala de aula. O aluno que deseja ir ao banheiro precisa pedir um pedaço de papel higiênico para a professora.

Assim como o espaço da caixa d'água, o banheiro possui estruturas arquitetônicas fixas e sua transformação fica a cargo das variações das situações vivenciadas pelos alunos.

- Quadra



**Foto 17: Quadra no recreio**

A quadra, como é chamada pelos alunos, é um espaço aberto, de medidas irregulares, acimentado e pequeno, considerando o fluxo de alunos, possui nos fundos uma reduzida área verde.

A quadra é ocupada pelos discentes na hora da entrada e do recreio, principalmente. Com frequência são os meninos mais velhos quem mais brincam nesse espaço. A brincadeira recorrente, além do futebol, é passou-levou, um jogo de caráter individual que objetiva chutar a bola ou qualquer objeto por entre as pernas do adversário que, ao conceder, deve correr para o pique, caso contrário, recebe chutes e murros dos demais.

A característica da ludicidade vivenciada na quadra, além do fato de ser um local descoberto, acaba por provocar um afastamento das meninas e alguns meninos que buscam outros espaços de brincadeira.

As meninas ocupam a quadra, preferencialmente, durante a aula de Educação Física, quando se sentem mais encorajadas para jogar vôlei e queimada, sob o protesto dos meninos. Fora essa situação, apenas um número reduzido de meninas se arrisca a brincar na quadra, não sendo raro receberem críticas de professoras e outras meninas, em especial quando acabam machucadas.

A quadra é um espaço pouco controlado pelos adultos, inclusive na hora do recreio. Algumas professoras acham que a quadra não atrai os alunos e outros

relacionam a quadra com o futebol dos meninos maiores limitando-se a liberar a bola no recreio.

No entanto, a quadra provoca receio e ao mesmo tempo suscita coragem, lugar onde se conta segredos, onde se sobe no muro para pegar bola no mato, onde ocorrem as brigas e lutas corporais, um território livre para a negociação dos alunos, sem a interferência dos adultos, a não ser quando extremamente necessário.

Parece que a quadra se apresenta como território de meninos mais velhos, ativos e viris, jogadores de futebol, assim como o pátio é associado ao pular corda, classificado como uma brincadeira de meninas. Essa compreensão sugere uma cristalização do entendimento da ocupação do espaço, ao mesmo tempo em que imprime uma lógica excludente entre os alunos, sendo as meninas e os alunos mais novos excluídos da quadra pela força e arrojo das brincadeiras dos meninos mais velhos.

O único movimento de contestação está presente nas aulas de Educação Física quando a professora busca variar o jogo na quadra, obtendo o apoio das meninas e o protesto dos meninos, que chegam a boicotar a aula.

- Sala de aula



**Foto 18:** Sala de aula no período matutino em aula de Artes.



**Foto 19:** Sala de aula no período vespertino.

Durante o período de observação duas salas foram acompanhadas, ambas, da terceira etapa do segundo ciclo no período matutino e no período vespertino, cada qual com sua professora.

A sala de aula do período vespertino demonstrou possuir uma organização do espaço mais constante, sendo esta caracterizada com as carteiras dispostas em



fileiras e um mural próximo à mesa da professora, sendo que as demais paredes continham trabalhos de alunos. No fundo da sala ficam armários destinados a guardar o material didático.

A sala do período matutino já possui um arranjo das carteiras bastante flexível, independentemente da aula de Artes que, por sua vez, é propícia para o arranjo das carteiras em grupo.

Pela parede são espalhados os trabalhos dos alunos e os cartazes com exemplo de letras cursiva e de forma. Ao fundo também se encontram armários.

A sala de aula é o espaço físico que os alunos e professoras passam a maior parte do tempo, e não foi observado, com exceção das aulas de Educação Física, nenhuma ocasião onde a aula ocorresse fora deste espaço.

Geralmente a aula possui um ritual estabelecido. Primeiro a professora passa a matéria no quadro, depois os alunos copiam, em um processo que as professoras chamam de *tirar do quadro*. Na seqüência, a professora explica os exercícios e os alunos fazem a tarefa. A professora senta-se em sua mesa e chama um a um para verificar se o aluno está fazendo a atividade corretamente. Ao longo deste processo, a professora dedica grande parte de sua ação ao controle dos alunos que rejeitam a proposta de atividade, interpelando-os de maneira rígida e hostil com o objetivo de intimidá-los e submetê-los à ordem posta pela ação docente.

A sala divide-se em subgrupos compostos por meninas que produzem rapidamente e aquelas mais lentas, meninos aplicados, disciplinados que fazem a atividade e depois ajudam os colegas e meninos os quais não se submetem às atividades propostas e operam no sentido de concorrer com a autoridade da professora, criando um campo de batalha entre eles e ela. Neste contexto, o fundo da sala acaba funcionando como uma espécie de trincheira dos alunos que quando querem passar despercebidos, sentam-se no chão, perto dos armários em uma espécie de cabaninha.

A hora do recreio é recebida com alegria e a professora encaminha aqueles que estão de castigo para a coordenadora. Alguns alunos preferem ficar na própria sala de aula, ocasião que aproveitam para escrever no quadro-negro. Em alguns casos, a professora também aproveita o recreio para colocar mais atividades no quadro.

De volta à sala de aula, os alunos retomam as atividades e com o passar do tempo, os primeiros alunos acabam as mesmas e passam a ser merecedores de

alguns direitos como, por exemplo, sentar-se em grupo para pintar, ir ao banheiro e beber água. Os mais lentos começam a se angustiar porque sabem que se não acabarem as atividades deverão ficar na sala na hora da saída e os meninos mais resistentes à sistemática da aula, ao menos aqueles que não cederam às ameaças da professora, são indicados como casos perdidos e prováveis reprovados.

A dificuldade de compreensão de alguns alunos, no caso do período vespertino, chega a irritar sobremaneira a professora regente, fato que cria uma atmosfera emocional que inviabiliza qualquer tipo de aprendizagem.

À medida que se aproxima a hora da saída a tensão vai aumentando e os alunos, muitos com a mochila nas costas, ficam sentados a espera do sinal, às vezes por trinta minutos ou mais. Enquanto isso, a professora ainda se ocupa com o atendimento individual dos alunos sendo que, em alguns casos, senta-se na porta da sala para controlar o fluxo dos mesmos na hora da saída.

O espaço da sala de aula é transformado, mais visivelmente, nos momentos de culminância, ocasião onde a escola se prepara para expor os trabalhos dos alunos aos pais. Essa reorganização é realizada pela professora regente e pela professora de Artes. As crianças participam à medida que são elas que fazem os trabalhos e em alguns momentos podem ajudar as professoras.

- Parquinho



Foto 20. Parquinho em horário de entrada, aula, recreio e saída.

Espaço localizado em frente à diretoria e ao lado das salas de aula, em área arborizada por uma grande mangueira e um pé de amora, cujo piso é coberto de areia.

Oficialmente o parquinho é destinado ao uso dos alunos da Educação Infantil e se restringe às ocasiões da aula de Educação Física, sendo que ainda assim é evitado nos dias onde muitos alunos estão presentes.

Os brinquedos do parquinho são avaliados por todos como velhos e enferrujados, além de estarem instalados muito próximos uns dos outros, inviabilizando a existência de um espaço para circulação segura dos alunos.

O acesso ao parquinho se dá através de um portão de ferro que é conhecido pelos alunos como um lugar que dá pequenos choques. Essa peculiaridade do portão existe há mais de 10 anos e é transmitida de aluno para aluno.

A resistência ao uso do parquinho caracteriza-o como espaço vitrine e pouco inclusivo. Sua ocupação é freqüentemente marcada por relatos de acidentes e é envolvida por uma aura de preocupação por parte das professoras os quais evitam situações geradoras de algum tipo de relação conflitante com a família dos alunos. Segundo as professoras, a relação escola-família é marcada por um tom arrogante e ameaçador, fato que leva as professoras a trabalharem na defensiva o que, conseqüentemente, se traduz em controle dos alunos.

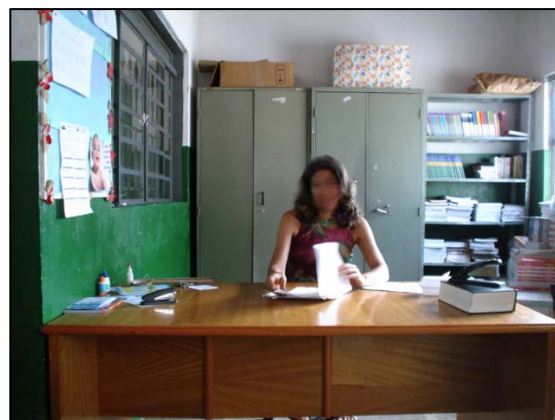
Para as crianças mais velhas, a ocupação do parquinho é destinada à Educação Infantil o que lhes parece injusto e incoerente, uma vez que eles freqüentam outros *playground* fora da escola. Ao perderem o direito de freqüentarem o local, em função de terem crescido, a ludicidade dos alunos se desloca para os jogos. Como resultado deste arranjo, o parquinho fica muito tempo desocupado, em uma escola cujo pouco espaço prejudica a circulação dos usuários, especialmente dos alunos.

Nas últimas semanas de aula, a escola estava em plena campanha para a eleição da nova diretora e, no discurso em torno das novas metas, não foi observada nenhuma preocupação com a sub-utilização do espaço do parquinho, a não ser quando o assunto foi provocado. De maneira geral, as professoras concordam que há uma sub-utilização do parquinho, mas não há uma elaboração coletiva sobre o que deve ser feito. A coordenadora indica, com freqüência, que o espaço deveria ser transformado em sala de informática, apesar da existência de salas vazias no corpo do prédio escolar.

- Sala dos professores



**Foto 21: Sala dos professores no horário do recreio.**



**Foto 22: Sala da coordenação pedagógica em horário de aula.**

A sala dos professores é um espaço físico conjugado com a sala da coordenadora pedagógica. A organização deste espaço resume-se a um canto onde se encontra um bebedouro, adquirido com verba de eventos promovidos pela escola, e a garrafa de café, devidamente higienizados pelas funcionárias da limpeza e da cozinha. Ao centro, há uma enorme mesa que serve de apoio ao trabalho dos docentes.

A mesa da coordenadora é localizada estrategicamente em frente à janela com vista para o corredor, o que facilita o controle do fluxo de alunos no horário de aula. Pela parede, alguns avisos de sindicato, calendário e quadro de horários, além de um mural de aniversariantes onde se vê a data do aniversário de professoras e funcionários.

Alguns armários guardam material didático, livros e bolas que são liberadas na hora do recreio.

A televisão e a central de antena parabólica também compõem o espaço da sala dos professores, que já foi ocupada como sala de vídeo, antes dos aparelhos estragarem.

A sala dos professores é utilizada pelos mesmos, com maior freqüência, na hora do recreio e no horário das aulas de Artes e Educação Física. Nestas ocasiões é possível observar as professoras regentes em clima de conversa animada sobre os mais variados temas ou corrigindo cadernos, assinando o livro-ponto ou preparando material para uso de seus alunos.

Uma professora multi-meios fica na sala dos professores no período matutino e seu trabalho consiste em apoiar o trabalho docente, acompanhando alunos ou confeccionando material didático para o professor regente. Além disso, a sala dos professores é o espaço onde ocorrem as reuniões da equipe escolar e acolhe a professora adoentada ou que necessita de um pouco mais de atenção de seus colegas, funcionando como um espaço onde o docente processa a sua catarse.

Esporadicamente as professoras recebem visitas dos mais variados comerciantes que oferecem jóias, roupas, chinelos bordados, remédios naturais, utensílios domésticos, além do comércio interno de produtos de beleza através de catálogos. Os comerciantes adaptam as suas vendas às condições de pagamento das professoras. Em alguns casos, as vendas direcionadas de pequenos brinquedos atrapalham as promoções internas realizadas pelas professoras, como o festival de pizza, por exemplo, fato que provoca descontentamento por parte dos professores organizadoras.

A sala dos professores parece ser vista pelos alunos como um espaço atraente e cheio de novidades. Neste sentido, os alunos buscam penetrar na sala, especialmente na hora do recreio. Para isso utilizam a prerrogativa do *dar parte do colega*, situações que provocam um mal estar no professor que se vê cansado por estar com as crianças a todo o momento e por ser interrompido por elas nos poucos minutos de descanso que possui. Outra forma do aluno penetrar na sala dos professores refere-se aos casos de castigo na hora do recreio, de alunos lentos que não terminaram a atividade ou, em situações extremas, dos alunos que são encaminhados para a coordenação na hora da aula por estarem inviabilizando a ordem no grupo. Neste caso, as crianças recebem uma espécie de castigo que consiste em escrever repetidas vezes frases de cunho moralizante, elaboradas pela coordenadora.

Para os funcionários, a sala dos professores é um espaço onde se penetra apenas para pegar copos sujos e levá-los de volta, limpos. A inserção do funcionário na sala dos professores é meramente instrumental.

Mesmo sendo um espaço acolhedor para as professoras, às vezes é substituído pela própria sala de aula, onde algumas professoras preferem ficar na hora do recreio, isso inclui os casos de indisposição com os colegas.

O uso da sala dos professores se estrutura de maneira a acompanhar a rotina altamente previsível da escola. O que se modifica são as narrativas das professoras

que acompanham os diferentes momentos vivenciados por elas e as situações onde há oferta comercial de algum produto. Nestas ocasiões, o grupo de professoras se reúne em um clima de alegria e entusiasmo. No entanto, o professor verbaliza não gostar do espaço físico da sala, caracterizando-o como desorganizado e feio. O atrativo que a sala dos professores parece possuir para os mesmos é a possibilidade do encontro com os colegas, isto é, pessoas atraindo pessoas.

- Refeitório, secretaria e cozinha



**Foto 23:** Corredor que dá acesso ao parquinho, secretaria e diretoria.



**Foto 24:** Secretaria em horário de aula, ocupada pela secretária e funcionárias da limpeza.

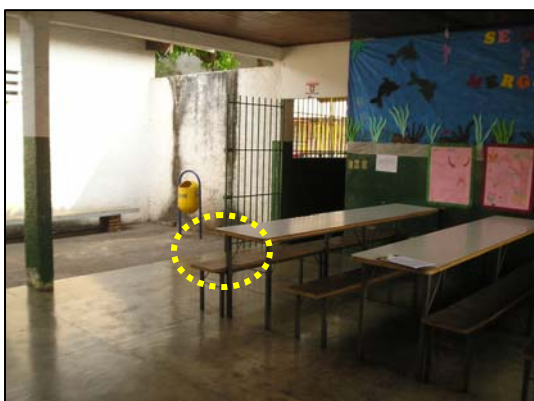


**Foto 25:** Computador da escola.

A secretaria se caracteriza por ser um lugar isolado, esporadicamente visitado pelas crianças que são enviadas pela professora com o objetivo de pegar algum material ou levar algum recado.

A secretaria é o lugar onde se guarda os materiais de consumo da escola tais como: lápis, borracha, giz. O único computador da escola encontra-se na secretaria juntamente com a máquina de fotocópia e arquivos.

Um das transformações mais significativas ocorridas na secretaria diz respeito à forma de guardar o computador da escola. Após alguns roubos, a diretora da escola bolou um sistema bastante peculiar para manter o computador em segurança.



**Foto 26: Refeitório que se encontra no pátio.**

Ao longo da rotina escolar é a secretária quem mais ocupa a sala, sendo acompanhada pelos funcionários da limpeza e da cozinha.



**Foto 27: Cozinha que se localiza ao lado do pátio, ao fundo.**

Entre a cozinha, o pátio, mais especificamente o primeiro banco do refeitório, o orelhão da escola (ao lado da porta da secretaria), o pequeno corredor que dá acesso ao parquinho, secretaria e diretoria instala-se uma espécie de território dos funcionários. Este território, de certa forma, parece garantir aos funcionários acesso ao jornal do dia, ar condicionado, telefone público e ao dispositivo que aciona o sinal da escola, bem como o controle da alimentação. Este fato permite dizer que a infraestrutura administrativa da escola encontra-se, em boa parte, disponível ao acesso dos funcionários e mesmo sob o controle dos mesmos que, nos horários de aula, após o cumprimento de suas tarefas, encontram-se circulando entre o pátio, nos dias mais frescos e a secretaria, nos dias mais quentes.

De certa forma, o acesso ao ar condicionado da secretaria parece conferir aos funcionários da limpeza e cozinha uma atmosfera de acolhimento e pertencimento tendo em vista que os demais atores sociais, alunos e professoras, ocupam lugares climatizados.

### 5.2.2 Dimensão escola: síntese das análises dos potenciais narrativos dos lugares da escola levantados pela observação

Inicialmente a análise das observações sugere uma diferenciação entre o ato narrativo e o espaço narrativo. Com base nas situações observadas é possível delimitar que, o ato narrativo ocorre em qualquer espaço onde se encontram pessoas em interação e pode conter conteúdos emancipatórios ou não. Neste último caso, pode-se ver a presença de narrativas impostas através de uma interação onde a relação de poder se dá no sentido vertical.

De outra forma, o espaço narrativo é um espaço que favorece a produção de diferentes narrativas porque é caracterizado pela abertura ao outro e se orienta pelo sentido emancipatório. Além disso, os espaços narrativos co-existem com os espaços lineares. Essa prerrogativa possibilita o entendimento de que uma escola pode enfatizar espaços lineares em detrimento dos narrativos ou vice-versa e ainda, a escola pode apresentar certo equilíbrio entre esses dois tipos de espaços.

Ao focalizar o ato narrativo na escola observada, o que se destaca são universos de significações que co-existem, às vezes se fundem e quase sempre se



chocam. Neste contexto, percebe-se que a verticalidade presente nas relações funciona como um mecanismo repressor das narrativas, deslocando-as de seu sentido emancipatório para o sentido de transgressão. Esta dinâmica surge tanto em relação às narrativas de professoras e funcionários, mas, sobretudo, quanto às narrativas dos alunos.

As narrativas dos alunos enfrentam uma espécie de intolerância dos adultos, em especial das professoras, no contexto da sala de aula. Geralmente a intolerância emerge quando o aluno suspende o seu papel de aprendiz para se expressar como criança em toda a sua contradição. Neste lugar, a criança entra em confronto com o adulto que, incorporando o papel de professor ou educador, coloca-se como representante da lei e se vê afrontado com os comportamentos interpretados como transgressores.

A equação que regulamenta as ações educacionais parece ser a de priorizar a rotina e a previsibilidade. Para tanto, os adultos lançam mão de estratégias de controle para obter uma minimização de esforços. Tal equação pode ser responsável pelo aumento da linearidade nas relações mediatizadas pelo espaço, pela diminuição ou empobrecimento da narrativa infantil e pela narrativa dos adultos bastante focalizada no plano pessoal.

Ao focalizar a ocupação do espaço para compreender o aspecto das narrativas dos alunos têm-se que estas são suprimidas nas salas de aula e explodem no espaço externo, na hora do recreio. As narrativas dos alunos, nas situações de brincadeira, recebem um tratamento dos adultos caracterizado por um misto de controle e tolerância. Desta forma, as brincadeiras propostas para ou pelos alunos acabam sendo sempre as mesmas, dia após dia, sendo restritas a pular corda no pátio, passou-levou ou futebol na quadra e pega-pega na caixa d'água. As narrativas das professoras e funcionários acompanham a mesma característica de previsibilidade.

Um dos panos de fundo desse cenário parece ser a dicotomia presente nas práticas educativas da escola que associa a brincadeira com o estar fora da sala de aula e o estudar com o estar dentro. Tal dicotomia tende a influenciar o estabelecimento de uma dinâmica de controle que regulamenta as relações na escola. Frente a isto, pode-se perceber a existência de mecanismos de fuga ou escape adotados tanto por crianças, quanto por adultos. No que se refere às crianças, chama atenção o recorrente comportamento de beber água e ir ao

banheiro ou mesmo, limpar a borracha na parede, apontar lápis no cesto de lixo da sala, as conversas paralelas e mexer na mochila, constantemente.

O estudo parece ser marcado por um sentido de obrigação, desprazer, tédio e mérito cuja única possibilidade de combate se dá através de pequenos escapes que devem ser assumidos com muita descrição, sob pena de serem interpretados pelos adultos como indisciplina. Neste particular é preciso salientar que, em especial, na sala de aula, o espaço é ocupado por uma espécie de ritual de recompensa e punição.

Os bons alunos, cumpridores do dever, possuem o direito de sair da sala para beber água ou ir ao banheiro, e são merecedores do recreio, isto é, do direito de brincar. Aqueles que postergam a realização das tarefas, assumindo uma declarada postura de resistência aos encaminhamentos da professora, são retidos na sala de aula ou encaminhados para a sala dos professores durante o recreio ou mesmo na hora da saída e preferem ser vistos como transgressores a terem que abrir mão de sua livre expressividade. Neste cenário, delinea-se uma relação professor e aluno marcada pela competitividade, cujo prêmio maior é a liderança da sala de aula.

Com relação aos espaços narrativos possivelmente presentes na escola, o que se pode indicar é que existem diferentes potenciais narrativos em diferentes lugares da escola tais como: a quadra, o banheiro, a caixa d'água, o pátio e a sala de aula, esta última somente em algumas situações.

À medida que diminui o controle dos adultos, tende a aumentar a emergência de narrativas infantis, ao mesmo tempo em que as mesmas começam a reproduzir o controle uma com as outras, como é o caso da dinâmica excludente impressa pelos meninos que se acham legítimos donos da quadra e por isso, praticamente, expulsam as meninas e outros meninos não tão hábeis no jogo com a bola.

A princípio, a emergência de conteúdos infantis típicos de uma dinâmica excludente pode parecer tão linear quanto as regras institucionalizadas, no entanto, ganha contornos diferentes se forem interpretadas como parte de uma grande narrativa que orienta, de forma complementar, meninos e meninas na intensa tarefa daquilo que Duveen (1993) demonstrou como sendo o desenvolvimento da identidade de gênero.

Nesse sentido, pode-se identificar que o pátio, a quadra e o banheiro, passando pela caixa d'água, estão, para a maioria dos alunos, tal como um território

imaginado, um cenário onde se desenrolam pequenos dramas diários onde meninos e meninas se atraem e se repelem.

No contexto dessas negociações, observa-se a existência de uma certa hierarquia entre os atores escolares que parece organizar o direito da livre ocupação dos espaços e, por conseqüência, legitima determinadas narrativas como sendo predominantes. Ao investir nesta hipótese, é possível indicar que as professoras estão no topo da pirâmide, seguidos dos funcionários, dos meninos mais velhos, das meninas mais velhas e finalmente das crianças menores.

O pátio e a secretaria aparecem, sobretudo para os funcionários, como lugares com expressivo potencial narrativo, cujo sentido de acessibilidade, de cumplicidade e de pertencimento se articulam com as tarefas diárias típicas de cada cargo assumido. Em torno do pátio e da secretaria os funcionários parecem ter delimitado uma espécie de *território sócio-afetivo, uma zona de calor*, dentro da qual falam de seus desejos, do passado e projetam o futuro juntamente com seus pares.

A questão dos pares ganha um contorno especial quando se percebe que a sala dos professores também possui um caráter sócio-afetivo relacionado à noção de pertencimento e cumplicidade. No entanto, a sala dos professores funciona como uma *zona de calor* para os docentes, sendo excluídos os funcionários e alunos.

Desta forma, tem-se que a escola parece ter uma divisão informal em diferentes territórios demarcados por relações de inclusão e exclusão inter e intra-grupais, concomitantemente. Nesta lógica, tem-se:

a) o território dos alunos na quadra, pátio, banheiro e caixa d'água; b) o território dos funcionários no pátio e na secretaria; c) o território das professoras na sala dos professores.

### **5.3 Dimensão escola: das informações capturadas pelas entrevistas**

O material discursivo coletado através das entrevistas de 44 alunos, dez professoras e sete funcionários foi analisado em três diferentes etapas. Na primeira etapa, procedeu-se a análise de conteúdo das questões 1, 2 e 39 (APÊNDICE E DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS). Na segunda etapa, as respostas relativas às questões 3 a 38, foram processadas pelo *software* ALCESTE.

A última etapa de análise dos dados foi construída a partir de uma matriz orientadora que cruzou os discursos dos diferentes grupos com as informações coletadas na observação, as categorias da análise de conteúdo e as classes discursivas da análise lexical.

Como o plano de análise do material discursivo estruturou-se a partir da divisão por grupos de atores sociais, procedeu-se a análise separada das entrevistas dos alunos, professoras e funcionários. A estratégia permitiu a compreensão das diferentes focalizações e discursos que circulam pela escola em torno de seus lugares e dos potenciais narrativos dos mesmos.

### 5.3.1 Análise de conteúdo

A elaboração do sistema de categorização das três questões analisadas pela técnica de análise de conteúdo procurou preservar uma estrutura em comum para os discursos dos diferentes grupos de informantes.

Neste sentido, tem-se na Questão 1: - *Indução de Metáforas (Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?)* quatro categorias, a saber: a) *atitude frente à questão*, podendo ser esta classificada como negação, necessidade de familiarização e compreensão imediata, b) *metáforas evocadas*, identificando as principais analogias propostas, associadas a *outros lugares, a brinquedos e brincadeiras, a objetos ou características*, c) *imagens da escola* identificadas a partir dos significados atribuídos as metáforas evocadas e d) *atores envolvidos*, referentes a análise da personalidade do discurso.

*Sobre a Questão 2 – Rotas Imaginárias: (Faz-de-conta que eu não conheço sua escola e que você irá me apresentá-la. Por onde você começaria? E depois?)* a análise priorizou duas categorias: a) *os tipos de rotas propostos* e b) *os pontos de partidas*.

A respeito dos *tipos de rotas*, pode-se dizer que estes oferecem alguma referência acerca dos vínculos estabelecidos entre o informante e a escola, desde que levado em consideração os marcadores sociais que as orientaram, podendo ser

estes de ordem *afetiva, institucional, analítica, descritiva* como uma *distribuição espacial* e mesmo um *desvio de rota*.

A categoria *pontos de partida* considerou o lugar prontamente evocado pelo informante, compreendido como um referencial importante para o significado de escola partilhado nos diferentes grupos.

Os significados dos lugares sublinhados como mais significativos, para os diferentes grupos de informantes, puderam, inicialmente, ser explorados a partir de cinco categorias básicas.

A elaboração das categorias pautou-se pelas indagações: *onde?, quem?, o que?, como? e por que?* Desta forma, constituiu-se uma categorização básica para os lugares citados, sendo as categorias assim denominadas: **1. característica do espaço, 2. usuário, 3. eventos, 4. característica da ocupação e 5. motivos.**

- Alunos

a) Questão 1: *Indução de Metáforas*

*Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?*

Com relação à *atitude dos informantes frente à questão* (n=44), observou-se que 22 ocorrências apresentaram uma *atitude de compreensão imediata* da questão, 15 demonstraram *necessidade de familiarização* com a questão geralmente explicitada através de indagações ou intervenções que solicitavam mais informações. Além disto, sete ocorrências foram relacionadas a uma *atitude de negação*.

Um brinquedo de uma casa. (suj.1, menino)

Não entendi.(suj.20, menina)

Quê? Peraí. (suj.31, menino)

Coisa, que coisa? (suj.33, menina)

É, só um professor, eu não sei o que eu vou falar. (suj.18, menino)

Das metáforas apresentadas, destacam-se aquelas que associam escola com ludicidade fato que pode ser identificado a partir das indicações geradoras de categorias tais como *brinquedos e brincadeiras* cujo (n) variou entre 34 para a primeira e 29 para a segunda.

Um pula-pula porque ele é bom para pular e se divertir. (suj. 41, menino)

No que se refere à categoria *brinquedo*, observa-se que de um total de 34 ocorrências, dez eram bonecas, oito brinquedos de parque, seis brinquedos em geral, cinco carrinhos e três brinquedos de montar.

Boneca, eu ia cuidar bem dela. Iria tratar dela. (suj.3, menina)

Um escorregador. Porque é legal, lá na escola da minha mãe tem, eu brinco muito nele. As crianças ficam brincando de escorregar de vários tipos. Brincam juntas e o guarda fica olhando. (suj.2, menina)

Um brinquedo pra todo mundo brincar. (suj.10, menino)

Um quebra-cabeça. (suj.20, menina)

Um carrinho. Acho. Igual assim, porque carrinho é, acontece que o carrinho a gente quando tem carrinho sem ser controle remoto, a gente pega um fio e empurra, brinca, bastante, aí depois quando é de controle remoto a gente fica sentado numa cadeira e ele vai indo, a gente aperta um botão e ele vai indo, pra frente, pra traz, pra um lado, pro outro. (suj.9, menino)

Já na categoria *brincadeira* (n=23), brincar de mamãe e filhinha apareceu com uma freqüência de 11, seguida de jogar bola (n=4). Das 23 brincadeiras citadas, dez se caracterizaram pela ênfase na psicomotricidade e 13 pela ênfase no simbólico.

Você pega a boneca e fica arrumando o cabelo como se ela fosse sair.  
(suj.23, menina)

De casinha. Filhinha. Eu ia fazer ela dormir. (suj.29, menina)

Queria que ela fosse uma quadra de futebol. Aí eu ia vim toda, terça e quinta e sábado jogar bola. (suj.16, menino)

Sobre a categoria *lugares* (n=22) destaca-se a casa, com uma frequência igual a 6, seguida de quadra (n=5) e parque (n=5).

Uma casa grande, duas suítes e três quartos. (suj.5, menina)

Uma casa, eu ia brincar de casinha, brincar de boneca. Você pega a boneca e fica arrumando o cabelo como se ela fosse sair. (suj.23, menina)

Tipo uma gangorra gigante. Eu ia ficar sempre na fila da gangorra para brincar nela. (suj.28, menino)

Queria que ela fosse uma quadra de futebol. (suj.16, menino)

Um parquinho que todos as crianças pudessem brincar. É estou te falando aquele parquinho dali, só o prézinho que pode brincar, a gente não pode brincar. No caso que nós somos segunda série, e nós não podemos mais por causa que a gente é grande e também quebrou lá e falaram que é da segunda série. Falaram que fica brincando toda hora assim, menina gorda. Foram duas gordas que foram para brincar aí quebrou. (suj.4, menina)

Da análise das metáforas indicadas decorre a elaboração da categoria *imagens da escola*, sendo que nesta, a maior característica revelada refere-se à escola como lugar do brincar (n=40), seguida da imagem da escola como divertida, prazerosa e legal (n=10) e como um lugar doméstico e familiar (n=9).

O olhar mais apurado para tais respostas identifica a escola como lugar do brincar (n=37) cuja especificidade revela-se através de brincar cuidando (n=8) o que inclui respostas associadas à situação de cuidar e ser cuidada.

Em seis ocorrências, os alunos estavam falando de um brincar variado, com várias *brincadeiras e brinquedos*, em oito, falou-se de um brincar coletivo como uma condição do brincar no ambiente escolar e ainda em cinco das ocorrências surge a imagem de um brincar diferenciado que separa crianças em subgrupos conforme suas idades e seu gênero.

A análise realizada a partir da indicação da ação dos sujeitos, denominada categoria *atividade* (n=57), também destaca o brincar com 42 ocorrências, acompanhado de escrever, em apenas seis. Essa quebra brusca entre uma alta frequência para o brincar e uma frequência relativamente baixa para o escrever chama a atenção para a existência de quatro crianças que, mesmo encorajadas a uma resposta no plano da idealização, optaram por desfilas atividades relacionadas ao estudar, assim apresentadas: desenhar(n=1), apontar (n=1), ler (n=2), estudar (n=2), fazer tarefa/obrigação (n=1), falar o abecedário (n=1). Neste cenário tem-se

uma razão de 40 crianças discorrendo sobre o brincar para quatro falando sobre o estudar.

A última categoria gerada a partir da questão indutora de metáforas refere-se aos *sujeitos da ação* que explicita a pessoalidade do discurso, tomados como indicadores de envolvimento do sujeito ao falar com aquilo que se fala. Nesta direção foram identificadas 84 ocorrências correspondendo à terceira pessoa do singular (n=44); à primeira pessoa do singular (n=21), à terceira pessoa do plural (n=12) e à primeira pessoa do plural (n=6). A considerar que a questão induzia a resposta na terceira pessoa do singular - a escola- optou-se por considerar, para efeitos de análise, os índices seguintes, isto é, os da terceira pessoa do plural, da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural.

Assim, destaca-se a soma dos pronomes da primeira pessoa do singular e do plural perfazendo um total de 27 ocorrências, indicando um certo grau de implicação do sujeito que fala com aquilo sobre o qual está falando.

Em uma visão geral, pode-se dizer que os alunos entrevistados utilizaram-se da metaforização para delinear o desejo por uma escola lúdica que se revele em um ambiente divertido, seguro e acolhedor. No contexto da escola lúdica, as crianças indicam três *imagens de escola*: a primeira está associada a imagem da boneca e ao brincar de boneca ou de mamãe e filhinha, deixando ver a associação entre a escola e a casa, em uma alusão ao sentir-se à vontade como se estivesse em casa, brincando livremente.

Boneca. Ia cuidar bem dela, iria tratar dela. (suj3, menina)

Boneca. Porque eu gosto de brincar, brinco com minhas primas. Não sei explicar. (suj.8, menina)

Boneca, eu ia brincar de casinha, filhinha. Eu ia fazer ela dormir. (suj. 29, menina)

A segunda imagem identificada nos discursos analisados se apresenta através da associação da escola com uma quadra ou campo de futebol cuja atividade principal é o jogar bola.

Queria que fosse uma quadra de futebol. Aí eu ia vim toda terça e quinta e sábado. (suj. 16, menino )

Campo de jogar bola. Jogar bola é legal. (suj. 36, menino)



Um campinho de futebol, um campinho de futebol de areia, é balanço, escorregador, um monte de coisa. Gangorra. Ia brincar, brincar, jogar bola, só. (suj.42, menino)

Como terceira *imagem da escola* lúdica, destacam-se as referências sobre parque, fortalecidas pelas indicações dos brinquedos típicos deste espaço, quais sejam: gangorra, balanço, escorregador e pula-pula. Este discurso em particular surge motivado pela real proibição das crianças mais velhas de freqüentarem o parque da escola. Neste caso, observa-se que as crianças ou reclamam da proibição de acesso ao parquinho ou se referem a um outro parque cujo acesso é assegurado por seus familiares.

De modo geral, parece que as crianças idealizam a escola a partir de três aspectos: a) a ludicidade e diversão; b) aceitação, acolhimento e proteção e c). acessibilidade e inclusão nos espaços de brincar.

A observação da personalidade do discurso indicou o uso de alguns pronomes, na primeira pessoa do singular e do plural, que indicam uma atitude de aproximação e implicação do sujeito com aquilo sobre o qual está falando no sentido de assumir o seu papel como sujeito do processo de se fazer a escola.

Carrinho que eu faço. Eu pego amarro a linha assim e saio puxando. Eu tenho um de pau que você pega e pode virar ele bem negócio, que meu amigo faz. Só que o meu oh! Quatro anos que eu tenho ele já. Aí eu pego fico carregando pedra, arrumando pedra assim, ficou um gurizinho uma vez eu vim até perto da escola, voltei, aí eu pego, volto, oh! Fico um montão, aí eu pego, descarrego. [...] vou indo, aí eu busco mais, aí ficou uma casinha de barro, assim oh! Aí tô lá, estreitinha a minha casa, aí eu pego e faço um monte de coisa. (suj.18, menino)

Neste sentido, a escola na perspectiva da ludicidade parece indicar não apenas o desejo de acolhimento, diversão, proteção e acessibilidade mas também a ânsia pela construção de uma atuação mais autônoma o que pode explicar o uso do pronome na primeira pessoa do singular.

De forma geral, pode-se dizer que a questão intitulada *indução de metáfora* provocou a emergência de um discurso idealizado da escola e revelou o desejo das crianças por uma maior ludicidade no contexto escolar, possibilitadora de uma atitude de maior apropriação e protagonismo.

b) Questão 2: *Rotas Imaginárias*

*Faz-de-conta que eu não conheço sua escola e que você irá me apresentá-la. Por onde você começaria? ... E depois?*

A questão intitulada *Rotas Imaginárias*, cujo enunciado solicitou aos alunos que, ficticiamente, apresentassem a escola para um visitante, suscitou, ao contrário da questão - *Indução de metáfora* – respostas baseadas em uma prática cotidiana que, de certa forma, organiza o fluxo, os critérios de acessibilidade e os vínculos que as crianças estabelecem com determinados lugares da escola e com a mesma em termos gerais. Tal proposição foi possível observando os tipos de rotas que a criança escolheu para apresentar a escola ao visitante, deixando ver as suas expectativas para com o contexto escolar.

Outro aspecto revelado através das respostas à questão refere-se aos lugares os quais, no entendimento da criança, são mais representativos de uma escola, imagens que pressupõem a existência da escola.

Sobre o primeiro aspecto sublinhado (fluxo, acessibilidade e vínculo) tem-se que, a análise sobre os *tipos de rotas* (n=65) propostos pelas crianças identificou duas formas de abordagem da escola. A primeira forma apresentou-se de modo *descritivo* (n=25) fundamentada na descrição da distribuição espacial, segundo o critério da rota que se dá concretamente à medida que o usuário adentra o espaço da escola. Assim, apresenta-se uma rota que seleciona cômodo seguido de cômodo. Um exemplo de rota descritiva: *pátio, diretoria, secretaria, parquinho, cozinha, salas, quadra*.

Tem o portão, aí depois na primeira sala, depois ia na segunda, aí depois vinha na cozinha, aí depois vinha na terceira, na quarta, vinha ali. Aí ia naquela ali, que é no C.A., aí depois vinha perto da caixa d'água no banheiro e na quadra . Aí tem mais outra sala dos professores também. (suj.9, menino)

Diretora. Para a primeira série. Para a segunda e depois para o C.A., ué acabou. (suj.29, menina)

A segunda abordagem identificada foi a *rota relacional* (n=20) cuja ênfase quase sempre recaiu no uso do pronome possessivo em um movimento de acolher o visitante, apresentá-lo para as pessoas, levando-o à uma espécie de *coração da escola*, o lugar de pertencimento daquele que apresenta, o seu *ninho na escola*. Como exemplo de *rota relacional*, tem-se: *minha sala, sala de meus primos, conhecer meus amigos*.

É apresentar meus amigos e apresentar, levar você pra conhecer tudo. (suj.4, menina)

Começaria da quadra, na minha sala, na sala do meu irmão, na sala do meu primo, na sala onde é o ca. (suj.5, menina)

Pra minha sala. Aí pra diretora. Lá na supervisora. Aí pra você conhecer também a merendeira. Depois, o guarda aqui da escola. (suj.33, menina)

Considerando que ao longo do processo de formação de uma representação social ocorre uma espécie de filtragem de significados sobre o objeto de representação oriundo da focalização do grupo, pode-se dizer que, no caso do discurso das crianças, o espaço escolar passa a ser focalizado a partir de uma modalidade racional e pouco afetiva de um lado, e por outro, a partir de uma modalidade afetiva e relacional.

Ainda chama a atenção os outros dois tipos de rotas, a *rota lúdica* (n= 7) e o *desvio de rotas* (n=5). Quanto à *rota lúdica* tem-se arranjos do tipo: *quadra, parquinho, brincadeiras*, indicando que o pressuposto do espaço escolar se estabelece com base na experiência do brincar. Já o *desvio de rota*, interpretado como uma disjunção de lugar, mostrou que as crianças ao serem desafiadas pela pergunta referente à rota imaginária, preferiram, em sua primeira tentativa, desviar a atenção do visitante fictício para outros espaços ou outros eventos prazerosos dos quais alguns exemplos podem assim ser demonstrados: *minha casa, shopping, tomar sorvete*.

Onde é que ia te levar primeiro? Primeiro ia levar para tomar um sorvete, depois iria direto para conhecer a escola. (suj.4, menina)

Pra minha casa. (suj.7, menino)

Como assim? No *shopping*. (suj.13, menina)

Ao considerar que a *rota relacional* (n=20), a *rota lúdica* (n=7) e o *desvio de rota* (n=5) possuem algo em comum, a análise passou a considerar que 32 respostas, de um total de 65, falam de uma rota cuja motivação principal revela o desejo e a necessidade da criança de se identificar e se reconhecer nos seus espaços de vida.

O seu lugar de pertencimento e a possibilidade de se expressar parecem ter contribuído para a emergência desses três tipos de rota. Este parece ser o vínculo estabelecido das crianças com a escola, aquilo que elas buscam na relação, isto é, sentimento de pertença, acolhimento, identificação e espaços de expressividade. Nesta perspectiva, as respostas que caracterizam *desvio de rota*, aqui compreendido como uma disjunção de lugar, (n=5) parecem revelar que alguns alunos acreditam que tais condições serão asseguradas em outro espaço e em outra situação que se desenrola fora da cena escolar.

O levantamento dos espaços prontamente evocados pelas crianças indicou a existência de uma maior frequência para as palavras sala (n=14) e minha sala (n=12). Nesta direção, parece que as crianças elegeram a sala de aula como o espaço mais representativo da escola, o seu pressuposto de maior significância.

Tal fato parece ser coerente com os dados de observação que apontam a sala de aula como o espaço onde as crianças ficam a maior parte do tempo da jornada escolar, inclusive em algumas das aulas de Educação Física em função do forte calor e da inexistência de uma quadra coberta na escola. Além disso, a sala de aula funciona como refúgio para algumas crianças ao perceberem que o recreio é algo perigoso para sua integridade física.

O destaque para a separação das categorias *sala* e *minha sala* deu-se em função da análise que revelou uma correspondência entre 14 palavras -sala- com tipos de rotas mais *descritivas*, sendo que apenas uma possuía um caráter *reivindicatório*. Já a análise dos tipos de rotas associadas à expressão- *minha sala* - indicou que, dos 12 eventos, todos possuíam um caráter *relacional*, sendo que quatro estavam associados às rotas de caráter *relacional* e *descritivo*, quatro ao *relacional*, *descritivo* e *lúdico*, dois ao *relacional* e *lúdico* e dois apenas ao *relacional*.

Esse dado revela que de 12 eventos da expressão – *minha sala* - seis destacam o aspecto *lúdico* do espaço escolar, além da sua mera descrição. Além disso, pode-se apontar para a variedade de formas de apresentação da escola

presentes nas *rotas relacionais* em contraposição ao caráter homogêneo e previsível que caracterizou as *rotas descritivas*.

Assim, pode-se dizer que as *rotas imaginárias*, propostas pelos alunos, revelaram um desejo e uma necessidade dos mesmos de se identificarem e se reconhecerem nos lugares que compõem a escola ou mesmo, quando isso não for possível, em outros lugares o que sinaliza uma tendência ao desinvestimento afetivo da escola por parte deste grupo. Os alunos parecem perseguir o sentido de pertença, acolhimento, expressividade, identificação e aprendizagem.

#### a) Questão 39: Significação dos Lugares

*Ao final foi perguntado ao informante o que significava, para ele(a), os lugares mais citados ao longo da entrevista.*

Os *lugares* mais citados pelos alunos entrevistados foram a *sala de aula* (n=121), a *quadra* (n=86), o *pátio* (n=109), o *banheiro* (n=82) e *parquinho* (n=9), perfazendo um total de 407 ocorrências.

A *sala de aula* (n=121) apresentou uma distribuição de frequências que destacou a seguinte ordem: *eventos* (n=53), *usuários* (n=37), *característica do espaço* (n=13), *característica da ocupação* (13) e *motivos* (n=5).

Sobre os eventos associados à *sala de aula* destacaram-se o estudar (n=14), aprender (n=9), escrever (n=7), tarefa (n=6) e ler (n=3), demarcando o perfil da ocupação da sala de aula destinado ao aspecto formal do ensino.

Significa que não é pra fazer bagunça, só pra fazer tarefa, fazer tarefa, não ficar conversando. Fala pra professora: -Já terminei professora, a senhora vai corrigir o caderno? (suj.9, menino)

Quanto ao *usuário* da sala de aula, evidencia-se ocorrências relacionadas à professora (n=8), à terceira pessoa do plural (n=8) e à primeira pessoa do singular (n=8).

A verbalização apresentada parece sublinhar um certo grau de implicação do aluno com a *sala de aula*, tanto no que se refere ao aspecto individual, quanto ao aspecto grupal.

O que eu aprendi lá? Que eu sei as coisas. (suj.12, menina)

Sala de aula e pra gente escrever, só conversar quando a gente termina, quando a gente não termina a gente não pode conversa. (suj.14, menina)

Que eu gosto de ficar estudando, que eu venho na escola é pra estudar, claro né. Então eu gosto de fazer os meus deveres, o que eu mais gosto de fazer na escola. (suj.42, menino)

A *sala de aula* parece ser percebida como um espaço cuja característica está relacionada com palavras tais como: melhor, bom e legal (n=7), delineando um aspecto positivo do lugar, muito associado à moralidade e ao controle de um poder que se dá pela via do adulto.

É assim, como tivesse, como se tivesse no jardim não tem? É muito legal. Legal, daí a professora deixa, deixa a gente brincar até quando não temos nada pra fazer, ela deixa brincar, a professora de Artes também. Mas só que brincadeira chata ela não deixa brincar. (suj.5, menina)

A sala é melhor, bom que lá é fresco e a professora ensina. (suj.16, menino)

As *características da ocupação da sala de aula* parece continuar a sublinhar o aspecto moral da *sala de aula* à medida que, privilegia as regras de ocupação tais como: não deixa brincar (n=2), não pode conversar (n=2) e mesmo, com menor freqüência, regras tais como: conversar quando termina (n=1), cuidar dela (n=1), não deixa brincar (n=1), não pode brigar (n=1), não pode bagunçar (n=1) e protege do recreio (n=1).

A sala de aula é pra aprender não é pra ficar brincando, é pra aprender as coisas que você não sabe. Tem gente que fala assim: - Professora eu não sei. A professora fala assim: - Mas você vai aprender. Pra que você está na escola? (suj.4, menina)

[...] eu penso que ela, ela é uma coisa que todas as crianças tem, que tem que cuida dela, tem que, as professoras. Tem, aí nós, a professora, tem que passa as tarefas pros aluno fazerem na sala de aula. (suj.33, menina)

[...] sala de aula é melhor pra mim, do que recreio porque recreio quando tem vez que até machuca. Um dia um guri foi brincar no recreio cortou aqui e teve que levar quatro pontos. (suj.14, menina)

De forma tímida, porém presente, a categoria *ruim* (n=1), dá pista da existência de uma queixa em torno daquilo que se faz na *sala de aula*, e ainda é reforçada pelas categorias eventos em fica bagunçando/gritando (n=1), e pela categoria característica do espaço em, não tem enfeite (n=1).

Eu não vou falar. É ruim. A gente fica lá assim. Escrevendo, igual escrever português, matemática, um, dois, um, dois, um, quatro, oito e assim, é ruim. Só que oh! Eu já aprendi faz tempo. (suj.18, menino)

Sala de aula tem não. É muito com enfeite só do prézinho. Primeira e segunda série não tem muito enfeite, o C.A. e o prézinho tem mais enfeite, o prézinho e mais, eles só mexem com tinta. Aí aquele dali é tudo deles é do pré. (suj.10, menino)

A atenção à expressão *protege do recreio* associada ao rol das regras *não pode, não deixa*, parece contrapor à palavra *ruim*, deixando ver, pelo menos dois diferentes discursos acerca da *sala de aula*. O primeiro discurso, valendo-se da proteção moral presente nas relações estabelecidas no interior da sala de aula através da mediação da professora e, o segundo discurso, a princípio minoritário, associando a *sala de aula* ao aspecto negativo e enfadonho.

Ao analisar a categoria *motivos*, mais uma vez destaca-se o caráter moralizante vinculado à sala de aula, a partir das expressões: *ser melhor, bom aluno* (n=2), *emprego* (1) e *virar adulto* (1)

Estudar, bom, precisa ser o melhor aluno, bom emprego, você virar adulto. (suj.11, menino)

Neste contexto, a sala de aula parece ser um lugar que delineia uma série de impossibilidades, ao mesmo tempo em que sugere uma possibilidade: a de ser bom aluno, desde que o comportamento seja normatizado através dos postulados que definem o aprender, o estudar e o fazer tarefas.

Assim, tem-se um movimento de alunos no sentido de atender às expectativas dos adultos significativos, qual sejam, seus parentes e professoras. Isso porque, de forma geral, a sala de aula parece ser um espaço cujo potencial narrativo está muito atrelado ou mesmo, submetido aos aspectos disciplinares regido por uma moralidade instituída através da fala do adulto.

Por sua vez, o *pátio* (n=109) pode ser analisado segundo a seqüência das categorias: *usuários* (n=30), *eventos* (n=29), *motivos* (n=25), *característica do espaço* (14) e *característica da ocupação* (n=12).

A análise dos *usuários* do *pátio* permite levantar três aspectos referentes a este lugar. O primeiro refere-se ao *pátio* como um lugar ocupado tanto por uma coletividade (terceira pessoa do plural n=10), quanto por pessoas, na sua individualidade (primeira pessoa do singular n=6).

O que significa o *pátio*? Quando estou brincando pra mim significa um parque. É legal, assim, a gente tem um lugar assim, que a gente que só os meninos que podem brincar. E uma parte daqui pra cá. Brinca de roda né, na caixa d'água assim, vamos rodando. A caixa d'água esta no meio né, aí a gente acha um monte de gente que quer brincar aí a gente fica rodando pela caixa d'água. (suj.6, menina)

*Pátio* é uma coisa que a gente pode pensar pra brincar, um monte de coisa, um monte de brincadeira, toda hora, toda hora, toda hora, não, a gente tem que inventar um monte de coisa, a gente tem que pular corda, tem que fazer um monte de coisa, brincar de dominó, a gente brinca, brincar de, daquele negócio é, jogo da velha, a gente brinca também. (suj.14, menina)

O segundo aspecto destaca o *pátio* como um lugar ocupado por professoras (n=4)

Brincar de pega-pega, tem vez que a gente brinca ali de jogar bola, aí depois a gente interte aqui com o vôlei, a gente não brinca muito forte por causa que tem muitos professores que dizem que depois a bola pode até pegar no vidro e quebrar. (suj.9, menino)

A gente faz a nossa brincadeira, brinca de pega-pega, quando a professora fala para pular corda a gente pula. (suj.28, menino)

O terceiro aspecto revela o *pátio* como um lugar preferencialmente ocupado pelas meninas. O *pátio* surge no discurso dos alunos a partir de seu potencial narrativo associado à ludicidade e parece estar relacionado aos significados da *quadra*, de forma complementar, e do *parquinho*, em um movimento de substituição, sendo reconhecido como espaço privilegiado para pular corda (n=7).

Em função deste tipo de brincadeira, o *pátio* surge como um lugar ocupado preferencialmente por meninas, fato que necessariamente não exclui possibilidades de brincadeiras entre meninos e meninas, desde que mediados pela professora.

O *pátio*, pra mim, pra nós meninas, e como se fosse assim, o *parquinho*, não tem? Porque lá tem muitas vezes que guri pula corda, a maioria dos



gurus pula corda, até nosso amiguinho que mudou pra de manhã ele pulava corda com a gente, mais agora ele mudou pra de manhã não pula mais, e assim, as meninas gostam muito do pátio. Tem vez que os gurus atrapalham as meninas a pularem corda, daí as meninas ficam correndo atrás deles e daí é mais das meninas. (suj.5, menina)

É pra brincar, com as meninas, elas me chamam para brincar, eu vou lá e brinco com elas.(suj.20, menina)

Dos *eventos* típicos do pátio destacam-se, o pular corda (n=7), a brincadeira pega-pega (n=4) e esconde-esconde (n=2). Também aparecem indicações tais como: ficar sentado (n=2), inventar brincadeiras (n=2), professora bate corda (n=2) e beber água (n=2).

Destas referências pode-se notar a associação pular corda e professora bate corda como uma das mais recorrentes no cotidiano da escola o que, de certa forma, explica a indicação do *pátio* como um lugar ocupado, preferencialmente por meninas, considerando que pular corda é uma brincadeira frequentemente adotada por meninas.

Quanto aos *motivos* que levam à ocupação do pátio, destaca-se o poder brincar (n=4) e o brincar (n=16), além de beber água (n=2), ficar na sombra (n=1) e meninas gostam (n=1).

Sombra e água parecem ser especificidades do *pátio* que lhe confere um *status* entre os alunos. Além disso, a associação entre brincar e poder brincar constituem motivos que reforçam as ocorrências encontradas na categoria *característica da ocupação* quando esta destaca o brincar só com meninas (n=3), todo mundo brinca (n=2), meninos atrapalham meninas (n=1), brincar quando a professora fala (n=1) e não brinca forte (n=1).

Este rol de expressões parece caracterizar o *pátio* como um território onde o brincar é mediado pela professora e regulado por ela o que, de certa forma, agrada e protege as meninas garantindo-lhes o poder brincar, em um contexto que lhes assegura o *status* de boa aluna.

Por outro lado, a mediação da professora nas brincadeiras ocorridas no pátio, desagradam outros alunos, geralmente meninos, que preferem recorrer à *quadra*.

Duas características estão presentes no discurso em torno do *pátio*: a) a questão do brincar com proteção e aprovação e b) o brincar com moderação. As duas relacionadas à presença do adulto no *pátio*, especialmente na hora do recreio.

Tal fato, ao mesmo tempo em que parece atrair um grupo de crianças, repele o outro. Geralmente meninas e meninos não integrados à *quadra* preferem o *pátio* e sua derivação na caixa d'água e corredor, reconhecendo suas qualidades de ser um lugar espaçoso, fresco e protegido do sol. Já os meninos, que preferem a *quadra*, tendem a salientar o *pátio* apenas na sua prerrogativa de ser um lugar onde se encontra o bebedouro.

[...] A tia assim, faz brincadeira aí tem que brincar junto. (suj. 8, menina).

[...] Brincar de pega-pega, tem vez que a gente brinca ali de jogar bola, aí depois a gente interte aqui com vôlei, a gente não brinca muito forte por causa que tem muitos professores que dizem que depois a bola pode até pegar no vidro e quebrar. (suj. 9, menina)

Um lugar que a gente pode brincar. (suj.19, menino)

Eu não gosto de ficar muito lá, eu vou lá só pra beber água. A quadra é melhor pra mim, pra jogar bola, brincar de um monte de coisa, aí tem vez que os gurus inventam de pegar os gurus e jogar no mato. (suj.10, menino)

Complementarmente ao significado do *pátio*, surge o discurso em torno da *quadra* (n=86), orientado pela seguinte seqüência: *eventos* (47), *usuário* (26), *característica do espaço* (n=9) e *característica da ocupação* (n=7). Esta seqüência indica que a *quadra* tem seu significado mais fortemente demarcado pelos acontecimentos. Neste particular, destaca-se jogar bola/futebol (n=17), brincadeira/brincar (n=13), pega-pega (n=4), correr (n=2), vôlei (n=2), jogar no mato (n=2) e esconde-esconde (n=2).

Assim como o *pátio* parece estar associado ao pular corda e às meninas, a *quadra* parece estar vinculada ao jogar bola aos meninos, os quais se intitulam jogadores. A *quadra* é freqüentemente indicada como lugar de meninos que sabem jogar bola (n=17), seja na sua configuração de futebol, seja no jogo denominado passou-levou, em uma alusão ao ato de deixar a bola passar por entre as pernas e levar uma seqüência de murros dos oponentes. Como consequência desse critério de ocupação da quadra, sentem-se excluídos, as meninas e os meninos menos habilidosos com a bola. Para esse grupo de alunos que não se sentem à vontade na quadra, observa-se a associação da mesma com a imagem de terreno baldio, lugar que tem caco de vidro, que machuca e onde se é jogado no mato.

A quadra, para mim, não significa nada, os guris não deixam nem nós passarmos, nem passar do negócio, não deixa a gente ir ali conversar, ali no matinho que tem ali. Nós ficamos lá, nós conversamos lá. Não deixam nós nem passar pra lá. Eles ficam brincando de dar murro. (suj.5, menina)

É bom lá, acho que a quadra ali é melhor para os meninos e o pátio melhor para as meninas, porque lá a gente brinca. Só os meninos podem brincar. (suj. 8, menina)

Quadra é mais para os meninos que gostam de jogar bola, tem vez as meninas ficam brincando na quadra aqui, brincando de vôlei, brincando de queimada. (suj.14, menina)

A categoria *característica da ocupação* lança luz à questão das relações de gênero subjacente ao discurso em torno da *quadra*. Embora a frequência desta categoria seja menor, as expressões selecionadas sugerem a *quadra* como um lugar onde se pode machucar (n=1), não deixam as meninas brincarem (n=1), fato possível somente quando a professora de Educação Física brinca (n=1), isto é, quando tem aula de Educação Física (n=2).

A quadra é melhor pra mim, pra jogar bola, brincar de um monte de coisa, aí tem vez que os guris inventam de pegar os guris e jogar no mato. Só que eu não brinco desse, lá no mato coça e tem caco. Tem gente que traz garrafa de vidro daquelas coquinho assim, tem gente que é da minha sala e quebra lá, aí a professora não deixa mais trazer. (suj.10, menino)

Eu penso que machuca. Só hoje que eu brinquei na quadra. (suj.17, menino)

Onde a gente aprende coisa esportiva, aprende muita coisa com a professora de Educação Física. (suj.28, menino)

De um lado, a *quadra* parece estar associada a um aspecto caótico e por vezes atraente, uma espécie de *lugar sem lei*, cuja regra mínima refere-se ao domínio de alguns meninos que se intitulam jogadores de bola os quais, por sua vez, expulsam meninas e alguns meninos deste lugar, machucando, empurrando para o matinho.

Por outro lado, os alunos que ocupam a quadra parecem percebê-la como um espaço esquecido e por isso mesmo privilegiado para a brincadeira livre, sem a mediação do adulto, quando muito com a presença e interferência direta da professora de Educação Física, único adulto associado à *quadra*. A *quadra* também é um lugar onde brincar e brigar, prazer e dor são experimentados através de brincadeiras como passou-levou (1), brincar de dar muro (1), quebrar garrafa (1).

Da tensão estabelecida entre a *sala de aula*, com sua ênfase nas condutas reguladas pela moral adulta, passando pelo *pátio*, que também se vale da presença adulta para regular seus eventos e as relações entre os usuários, chega-se à *quadra*, a qual se caracteriza pelo oposto desses dois lugares mais afinada com o extravasamento, o ir além dos limites estabelecidos, e depois ao *banheiro*, um lugar cuja maior característica parece ser seu caráter simbólico, mais próximo da *quadra*, a despeito do ritual de fiscalização realizado pelos adultos.

No rol de 82 ocorrências, o *banheiro* foi, prioritariamente, representado pelos alunos, através das categorias *eventos* (n=46), *característica da ocupação* (n=17), *usuário* (n=16), *característica do espaço* (n=2) e *motivos* (n=1)

Embora as maiores freqüências, relativas a *eventos*, estejam associadas às necessidades biológicas e às regras de higiene tais como: fazer xixi (n=18), fazer cocô (n=7), lavar as mãos (n=5), escovar os dentes (n=3) outras expressões selecionadas demonstraram a existência de uma dimensão simbólica importante, envolvendo o banheiro.

Neste sentido, observa-se as expressões esconde lá (n=1), guri pega menina (n=1), Maria algodão (n=1), xixi na calça (n=2), inventando coisas (n=1). Além disso, no rol dos eventos associados ao banheiro, figura a expressão beber água (n=1), em uma referência à associação ir ao banheiro e beber água.

Na análise da categoria *característica da ocupação* (n=17), o aspecto simbólico sobressaiu mais ainda quando se observou expressões do tipo: entope vaso/entope pia (n=2), menina gritando (n=1), guri machuca braço (n=1), vou correndo e volto correndo (n=1), prézinho não gosta (n=1), mais velhos dão medo (n=1). Tais ocorrências sublinham a existência de uma atividade lúdica associada ao medo, ao exercício do poder pelos mais velhos e às questões relativas a gênero e sexualidade.

De forma geral, as informações analisadas sugerem uma recorrência bem delimitada, apontando para uma significação restrita à convenção do uso do *banheiro*, sendo possível perceber ainda dois aspectos complementares ao discurso em torno deste lugar.

1. A dimensão psicosssexual típica dos conteúdos da latência, bem como seu reflexo nas práticas lúdicas das meninas que associam o banheiro com *sossego*, com lugar onde se pode brincar sem a interferência dos meninos, ao mesmo tempo em que esse aspecto

excludente reorganiza um outro tipo de brincadeira, desta vez, com a presença de meninos.

[...] O banheiro é para os guris pegarem as meninas e as meninas começarem a ficar lá no banheiro. [...] elas ficam gritando lá. [...] Elas ficam gritando que os guris querem pegar elas. [...] Os guris machucam o braço, quebram o nosso braço. (suj. 20, menina).

[...] Banheiro é, tem o banheiro pros professores, as meninas e os guris, cada um tem o seu, a gente fica lá, mas porque lá é, mais sossegado, a gente pode ficar lá. (suj. 14, menina).

2. Os aspectos narrativos surgem como que disfarçados em meio aos aspectos comportamentais, sendo que o *banheiro* ora é significado por sua função socialmente convencionada, ora pelo potencial narrativo que suscita vivências cujos conteúdos podem ser identificados como transgressores, de cunho sexual, hostil ou associados ao medo.

[...] O banheiro a gente vai lá, a gente faz xixi, depois lava a mão. A gente esconde lá. (suj. 29, menina).

[...] Terror. Ninguém gosta daquele banheiro. (suj. 5, menina)

O aspecto moralizante implícito na categoria *características da ocupação* (n=17), presente no discurso dos alunos, revelou importantes conteúdos os quais ajudaram a explicitar as narrativas típicas das interações sociais que ocorrem no *banheiro* ou sobre o *banheiro*, na medida que, ao tratar daquilo que não se pode fazer, os alunos revelaram o que se tem feito em termos de ocupação não convencional do *banheiro*.

Tal conteúdo, parcialmente ocultado pelas respostas de conteúdo convencional e protocolar, possibilitaram que os conteúdos narrativos fossem desvelados nas expressões elucidativas tais como: não pode bagunçar (n=1), não pode brincar (n=1), não pode quebrar (n=1), não pode brigar (n=1).

Outro apontamento decorrente da associação entre indisciplina e narração refere-se ao fato desta última existir, na maioria das vezes, em situações tidas como transgressoras.

[...] A gente não pode brincar, só pra fazer xixi lá, não pode brigar, bagunçar, quebrar tudo, vassouras. (suj. 9, menina).

[...] Se deixar lá as meninas pegam e arrancam o papel higiênico e jogam dentro do vaso e puxam a descarga e entopem o vaso. [...] Porque eles gostam de fazer estes negócios, pegam assim papel higiênico, já pegaram negócio de flores, pegaram ali, foram e colocaram tudo dentro do vaso, deram descarga e entupiram. (suj. 19, menina).

[...] A maioria das meninas não gosta de entrar naquele banheiro, o prézinho fica morrendo de medo. A L. da primeira série é malvada, nem todo mundo gosta dela, ela quando uma menina do prézinho foi no banheiro, ela ficou inventando que a Maria Algodão estava no banheiro e ia pegar ela e aí a menina fez xixi na calça. (suj. 5, menina).

A dimensão simbólica presente no discurso acerca do *banheiro* parece indicar o potencial narrativo deste lugar, caracterizando-o como lugar de intensa interação social, cujo conteúdo oscila entre práticas transgressoras, sigilosas, corporativas e competitivas mas, sobretudo imaginárias.

Nesse cenário pode-se indicar uma tendência dos discursos dos alunos em caracterizar o *banheiro* como um lugar com grande potencial narrativo e marcado por uma dinâmica excludente estabelecida a partir das relações de gênero e da dinâmica psicosexual dos alunos.

Envolvidos com questões tais como Maria Algodão e em brincadeiras com intenso contato corporal, os alunos, quando falaram sobre o banheiro, apresentaram uma preferência pelo uso da terceira pessoa do plural (n=4) e primeira do singular (n=4), bem como demonstraram a mesma frequência para usuário meninas (n=2) e guri/menino (n=2).

A princípio parece que o *banheiro* é um lugar onde o exercício de poder e da sexualidade se dá tanto pelo grupo dos meninos, quanto pelo grupo das meninas mais velhas, o que caracteriza a existência de dois territórios, o banheiro dos meninos e o banheiro das meninas, em um movimento onde as meninas parecem tomar a frente da narrativa referente à Maria Algodão e da prática de entupir vaso e pia com papel higiênico, além de jogar bolinho de papel higiênico molhado no teto.

O caráter transgressor que caracteriza o *banheiro* acaba também revelando a existência de alunos que não concordam com caráter lúdico empreendido no *banheiro*. Neste sentido, pode-se observar as seguintes expressões: meninos falam coisas ruins (n=1), escutar o anjinho (n=1), fazer tudo errado (1), não gosta (n=1).

Tem pessoa que bagunça, deixa tudo bagunçado, as pessoas têm que parar com isso. Tem um anjinho e um menininho do lado, o menininho é mal e o anjinho é bom, se ele olhar o menininho, o menininho vai dizer pra ele coisa ruim e ele vai fazer tudo que o menininho está falando para ele, para ele quebrar, entupir a pia do banheiro, ele vai fazer tudo errado. E o anjinho fala, não faz isso, isso está errado, a gente até que, eu falei ali para o C. E., falei assim para ele: - Olha o seu anjinho, daí você vai ver. (suj.28, menino)

Ao tomar a relação dos alunos com os lugares como um sistema complexo regido por movimentos de compensação e territorialização, o *parquinho* (n=9) surge mais como uma referência qualitativa importante, do que como referência quantitativa. Do ponto de vista qualitativo, o discurso dos alunos revela que o *parquinho* é um lugar cuja principal característica de ocupação (n=5) se dá pela negação de acesso – não pode brincar/não brinca (n=2), professora não deixa (n=1) e fica sem graça (n=1).

A impossibilidade de ocupação do *parquinho* justifica-se pela categoria *motivos* (n=3) que se define pela expressão *somos grandes* (n=2) e ainda tem seus reflexos na definição do *usuário* (n=1) que se restringe ao *pré* (n=1). Como evento significativo do *parquinho*, tem-se a expressão *vou a outro parquinho* (n=1) como indicativo de que o aluno, para falar da possibilidade da realização de seu desejo de brincar no *parquinho*, utiliza-se de uma disjunção de lugar, investindo sua atenção para fora da escola. Neste sentido, pode-se observar um movimento de compensação em algumas falas que aproximam o pátio e a sala de aula da imagem de parque e jardim.

O que significa o pátio? Quando estou brincando pra mim significa um parque. (suj.6, menina)

O pátio, pra mim, pra nós meninas, é como se fosse assim, o *parquinho*, não tem? Porque lá tem muitas vezes que guri pula corda. A maioria dos guris pula corda, até nosso amiguinho que mudou pra de manhã ele pulava corda com a gente, mas agora ele mudou pra de manhã, não pula mais. As meninas gostam muito do pátio. (suj.5, menina)

Nós, assim, significa a sala de aula pra mim? E assim, como tivesse, como se tivesse no jardim, não tem? É muito legal. (suj.5, menina)

Além disso, vale resgatar os conteúdos apresentados na questão referente à *indução de metáforas* (*Se a escola pudesse ser uma coisa, que coisa ela seria?*) que evidenciou, dentre as três imagens mais significativas da escola, a imagem da escola como um parque, divertida, prazerosa e legal.

Um parquinho que todas as crianças pudessem brincar. É estou te falando aquele parquinho dali, só o prézinho que pode brincar, a gente não pode brincar. No caso que nós somos segunda série, e nós não podemos mais porque a gente é grande e também quebrou lá e falaram que é da segunda série. Falaram que fica brincando toda hora assim, menina gorda. Foram duas gordas que foram brincar, aí quebrou. (suj.4, menina)

Um parque de diversões. Porque aqui tem espaço, aqui é grande. (suj.15, menino)

Com relação ao *parquinho*, identificam-se dois movimentos presentes no discurso dos alunos: o de compensação e o de rompimento. O movimento de compensação explica o fato dos alunos, mesmo desejando que a escola seja mais divertida como um parque de diversões, aceite substituí-lo pelo *pátio* e pela *sala de aula* na hora do recreio e pela *quadra*. O segundo movimento, de rompimento, apresenta-se sob a forma de disjunção de lugar, retratando o desinvestimento do aluno com relação à escola. Como se dissesse: *se a escola não pode ser divertida e legal a única coisa a se fazer é procurar outros lugares e tirar dela a única coisa que resta, o estudo*.

A referência ao estudo parece ser uma forte justificativa para o aluno comparecer à aula, sendo este comparecimento revestido de uma aura de *obrigação*, de uma expectativa voltada para o *tornar-se adulto, ter emprego* e não ser remunerado somente com *salário mínimo*.

Estas indicações contribuem para o entendimento de que, para os alunos, estudar e brincar são polaridades irreconciliáveis da mesma forma que prazer e obrigação.



- II Professoras

a . Questão 1: Indução de Metáforas

*Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa seria?*

Com relação às *metáforas* da escola (n= 12 ), evocadas pelas professoras, o que se destacou foi a analogia da escola com outros lugares tais como: *parque* (n=3), *segunda casa* (n=3) e *centro integrado* (n=1).

A imagem da escola (n=33) subjacente às *metáforas evocadas* (n=12), foram, em sua maioria, relacionadas à brincadeira (n=5), convivência/integração (n=5), espaço (n=5), prazer e diversão (n=3), aprendizagem (n=3), diversidade (n=2), trabalho (n=2), conflito (n=2), atmosfera doméstica (n=3).

Através de uma atitude (n=13) que demonstrou uma *necessidade de familiarização* (n=6) e *compreensão imediata* (n=4), as professoras sustentaram um discurso cuja personalidade (n=11) definiu-se pela terceira pessoa do singular (n=6), seguido da terceira pessoa do plural (n=2).

A escola teria que ser um local aconchegante para estar recebendo as crianças que vêm de fora. (suj.1, especialista, 19 anos na educação, quatro anos na escola estudada)

Um parque de diversões. Aí teria que criar esta parte, porque não se tem parque de diversões dentro da escola. Os professores estariam cada um com a sua turma de alunos, em um determinado brinquedo daquele ou em determinado ambiente e diversificado e poderia trocar de ambiente, seria uma coisa utópica, mas interessante. (suj.2, especialista, 19 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

Um lugar onde se estuda. Eu vejo assim, que a escola é um lugar onde as crianças vem, é como se fosse a sua segunda casa, que eles vem para cá, eles vem aprender, se divertir para integração, para o social, aqui tem disciplina, tem que obedecer, mas tem aquele momento de diversão; o recreio. (suj.7, superior incompleto, oito meses na Educação, três meses na escola estudada)

Embora o conteúdo referente à ludicidade tenha aparecido com maior frequência (brincadeira n=5 diversão / prazer n=3), chama a atenção três outros aspectos; primeiro a preocupação com a diversidade (n=5), indicando o desejo de romper com a previsibilidade da rotina escolar.

Poderia ser um livro?[...] Acho que nesse livro podia ter um pouco de tudo, história. Um pouco de tudo, lendas, música, romance, poesias, rimas, de modo geral. Uma história, que incluísse, um pouco de cada tema. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 na escola estudada)

Um parque de diversão. Ah, é ali tinha brincadeiras variadas, né? Pessoas, né? Várias pessoas ali, né? Pessoas que você gosta, pessoas que você não gosta, né? Aquelas que você se dá bem com ela, né? Tem bom entrosamento, outras que você, né? Passa assim, passa que você nem percebe. (suj.10, especialista, 20 anos na Educação, 16 na escola estudada)

O segundo aspecto refere-se à associação da escola com o ambiente familiar, demonstrando não ser esta associação uma exclusividade dos alunos.

Pra mim ia ser, é como se fosse uma segunda casa. É isso mesmo para mim seria como se fosse uma outra casa da criança. Você diz na minha concepção? É seria isso mesmo. (suj.8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

Um terceiro aspecto destaca a associação entre as palavras trabalho, conflito e casa. Tal fato, provavelmente, lança luz à diferença do significado da escola como segunda casa para alunos e professoras, deixando ver que, se para o aluno a expressão, *segunda casa*, pode indicar a busca de garantias de proteção, acolhimento, aceitação e pertencimento, para as professoras pode estar sinalizando a existência de conflitos em um contexto onde a professora se sente culpada em dar mais atenção para a escola e seus alunos do que para sua casa e sua família.

Eu acharia que a escola fosse assim, como o lar da gente, né? Porque aqui é o que você mais convive é na escola, mais do que na própria casa da gente, você dá mais assim apoio, uma sala de aula ou colégio tudo pra ficar com gente que você dá mais atenção. Você dá atenção em casa, mais é pouco tempo que você tá em casa, a gente em casa é mesmo coisa de uma visita que só, né? É aqui, a gente trabalha com as crianças, a gente fica mais com os filhos dos outros, do que os próprios filhos da gente, porque a gente não tem tempo, porque eu mesmo trabalho em dois colégios, né? E em casa eu chego só quero descansar, se não a gente fica, né? A gente trabalha em casa também, mas o maior tempo que você passa é no colégio.(suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

A existência de conflitos na relação da professora com o seu trabalho pode, de certa forma, explicar a preferência por um discurso mais impessoal, cujo sujeito da ação é o outro.

b) Questão 2: Rotas Imaginárias

*Faz-de-conta que eu não conheço sua escola e que você irá me apresentá-la. Por onde você começaria? ... E depois?*

No contexto da segunda questão as professoras demonstraram uma tendência em adotar *rotas* (n=12) de *caráter descritivo* à medida que destacaram a distribuição espacial (n=6), priorizando como ponto de partida (n=10) a sala de aula (n=3), direção (n=3) e sala dos professores (n=2).

Começaria desde lá da sala de direção, a secretaria, o parquinho. Aí viria para as salas de aula, aqui na sala da coordenação, levaria no pátio. (suj.1, especialista, 19 anos na Educação, quatro na escola estudada)

Primeiro o espaço físico aqui da entrada, depois entraria no espaço da direção e as salas. Apresentava, tipo, o local das salas e o espaço do fundo, e o local dos banheiros. (suj.8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada )

Como segunda tendência, pode-se notar a existência de rotas mais orientadas por um *critério afetivo* e, neste sentido, salienta-se o significado da sala do pré e da sala dos professores como lugares com maior apelo afetivo, segundo a perspectiva das professoras.

Quando chega alguém na escola a minha tendência, é de entrar para o fundo até a sala dos professores, geralmente acontece isso, quando chega alguém, eu saio pelo corredor central, eu vou passando e apontando as salas, mas eu vou para a sala dos professores e lá geralmente mostro a sala, ofereço alguma coisa para a pessoa, uma água, um café e depois eu vou mostrando outras dependências. (suj 2, especialista, 19 anos na Educação, 13 na escola estudada)

Já aconteceu de vir uma pessoa curiosa pra conhecer essa escola aqui, né? Mas só que infelizmente ela veio num dia que eu não podia abrir todas as

salas, né? Porque eu sempre falo bem dessa escola aqui né? Eu tenho uma paixão por ela, né? Então eu gostaria que ela visse tudo, tudo né? Ai só algumas salas ela é minha irmã tem a curiosidade de conhecer as salas do pré, né? E não pude abrir as salas do pré, mas principalmente pré pra mim, começaria pela sala do pré. (suj.10, especialista, 20 anos na Educação, 16 na escola estudada)

Este aspecto afetivo presente na sala do pré também sublinhado pelos alunos tanto no que se refere à forma com que o pré é arrumado – *tem enfeite* em contraposição a sala dos alunos maiores. Além disso, torna-se importante resgatar o fato do pré ser a única turma da escola que tem acesso ao parquinho. Tal fato motiva falas tais como:

[...] estou te falando aquele parquinho dali, só o prézinho que pode brincar, a gente não pode brincar. (suj.4, menina)  
Indução de Metáfora (Q1)

Sala de aula tem não é muito com enfeite só do prézinho. Primeira e segunda série não tem muito enfeite, o C.A. e o prézinho têm mais enfeite, o prézinho é mais, eles só mexem com tinta. Aí aquele dali é tudo deles, é do pré. (suj.10, menino)  
Significação dos Lugares-sala de aula (Q39)

O parquinho é só para o prézinho. Nós não podemos porque nós somos muito grandes já. (suj.20, menina )  
Significação dos Lugares - parquinho (Q39)

A terceira tendência presente no discurso das professoras refere-se ao discurso com orientação institucional (n=2), responsável pela maior parte das indicações referentes à sala da direção (n=3) como ponto de partida da rota imaginária.

É, eu apresentaria todas. Por exemplo a diretoria primeiro, né? A sala da diretora, levaria também na secretaria, aonde estão os secretários, né? E sairia com eles nas salas, mostraria pra eles, levaria também na cantina, em todas as partes, do colégio. Em todas as salas, no parquinho, todos os lugares, né? Faz parte do colégio. (suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

## c) Questão 39 Significação dos Lugares

Ao final foi perguntado ao(à) entrevistado(a) o que significava, para ele(a), os espaços mais citados ao longo da entrevista.

Dos lugares mais indicados pelas professoras como os mais significativos (n=175), destacaram-se: *sala dos professores* (n=63), *sala de aula* (n=58), *pátio* (n=35) e *quadra* (n=19).

A *sala dos professores* (n=63) destacou-se pelas referências aos *eventos* (n=27), *características da ocupação* (n=20), *usuários* (n=13) e *característica do espaço* (n=3).

Quanto aos *eventos*, a *sala dos professores* parece ser identificada como *lugar onde se troca idéias ou se conversa* (n=6), *desabafa* (n=2), *um lugar onde se descansa, relaxa* (n= 4) e *se planeja a ação pedagógica* (n=3).

Eu acho que é um espaço muito importante para o professor, ali o professor descansa um pouquinho, fala do seus problemas, planeja, discute problemas da Educação, reuniões, então é um espaço que eu acho muito importante e o professor se identifica muito com esse espaço, eu acho que ele sente falta desse espaço, quando ele sai para o intervalo ele vai rapidinho para a sala dos professores. Eu acho que não é só porque tem uma água e um café, é porque ali ele relaxa um pouco, ele descansa. (suj.2, especialista, 19 anos na Educação, 13 na escola estudada)

Ah, tem que ser um local, onde os professores possam discutir sobre o que acontece dentro da escola e até algumas vezes, dependendo algumas coisas fora também, né? Assim cada um expõe a sua vida particular ou, mais acho que necessariamente tem que ser um espaço para estar se discutindo as coisas que acontecem dentro da escola em que você está atuando. (suj.8, superior completo quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

A *característica da ocupação da sala dos professores* (n=20) parece ser a *descontração* (n=4), mas também pode ser adjetivada como algo que é *rapidinho* (n=2), *pouquinho* (n=2) e *no intervalo* (n=2).

[...] quando ele sai para o intervalo ele vai rapidinho para a sala dos professores. (suj. 2, especialista, 19 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

[...] relaxando um pouquinho a mente. (suj.4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 na escola estudada)

[...] um lugar que eu adoro ficar nessas horas tem um lugar bom, tem um lugar que a gente sempre conversa é no horário de intervalo não está lá cuidando das crianças está aqui conversando. (suj. 3, 2º grau completo, 20 anos na educação, 20 anos na escola estudada)

Além destas especificidades, a *sala dos professores* parece significar privacidade (n=2), um lugar onde a professora pode dedicar-se para si - *é minha hora agora* - e ainda pode significar um lugar de escapes (n=1), onde se encontra com o colega (n=1), se desabafa (n=1) e se tem o café e água (n=2) e mesmo contra a vontade, um lugar onde se tem criança chorando (n=1).

É isso aí mesmo, mais de descanso, a hora é minha agora, nesse momento vai a coordenadora tomar conta de vocês. Seria isso aí mesmo. Então tudo que acontece também as crianças já até sabem, porque as crianças vêm chorando tudo aqui em volta de mim também, ficam em volta da mesa daí eu já saio e vou ver. (suj.1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Principalmente tem professor que a gente vê isso muito acentuado, muito acentuado mesmo, sabe. Agora tem professor que não, que realmente é mais, chamo isso até de comprometimento mesmo. Um professor que deixa a sala para toda hora vir aqui ficar. Mas tem sim, a mesma relação. É, o mesmo comportamento da criança é do professor. Até a gente comenta, eu comento com a M.: - M. do céu, mas fulana deixa demais a sala dela, como que pode assim meu Deus do céu! (suj.1, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

A *sala de aula* (n=56) surge no discurso das professoras como um lugar que se caracteriza pelos seus acontecimentos, *eventos* (n=20) os quais se destacam: *estudo* (n=3) e *professora manda* (n=2). A maioria dos eventos, com frequência única, pode ser compreendida como associada às atividades pedagógicas como: pintura, escritas, leitura, música, conto, cantar em grupo, apresentação e Educação Física. Ainda podem ser identificados aspectos relacionados à socialização nas expressões : contato com os alunos, troca de informações, vivência do aluno e intromissão de diretor e coordenador.

Não sei até que ponto ele tem essa identificação com a sala dele, a não ser essa questão da dominação. Aquilo ali ele manda também. Ele sabe que a sala é dele. (suj.1, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

[...] eu acho, pra mim nem pros meus alunos, porque eu não gosto e tem mais uma coisa que eu não gosto toda hora que eu estou falando, que eu estou ensinando, não gosto que diretor me chama atenção, não gosto que coordenador chama atenção, porque a sala é minha, eu mando. Aí, agora outras salas podem ser rígidas, podem ser, mas minha sala é tranqüila. (suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

Não é só aqui, tem mais lugar, é porque está, em todas as salas, sua é sua, né? Você manda. Agora antigamente era assim, antigamente chegavam e falavam. O professor não tinha queixa, eram eles que mandavam, diretora, coordenador e acabou. Agora mudou muito, muito, muito, muito. Nossa! (suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

Na seqüência, a categoria *característica da ocupação* (n=16) contribui com as noções de concentração (n=2), coisa mais séria (n=2) e aprendizado (n=2).

Dentre as palavras e expressões com freqüência única que fazem referência à forma com que a sala de aula é ocupada, observa-se uma ambigüidade assumida nos seguintes arranjos: disciplina rígida, dominação em contraposição à criança livre, espontânea, tranqüila.

[...] a criança expressa o sentimento dela, né? Que pode, eu acho assim que ali não é prisão pra criança, mas tem que ter uma disciplina, respeito tem que ter cada horário, desse horário de falar, cantar em grupo, a gente apresenta música, né? Aí pode ser conjunto assim, apresentação, vários tipos de brincadeiras na sala, porque na sala de aula não é castigo do aluno. (suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

Dos usuários (n=12) da *sala de aula* destacam-se as palavras aluno (n=4) e a terceira pessoa do plural (n=2).

Como *característica do espaço* (n=7), a *sala de aula* é reconhecida pelas professoras como um lugar confortável (n=2), cujo arranjo espacial é organizado de modo a não deixar a criança dispersa (n=2). Para tanto, é caracterizado como um lugar sem muitas janelas (n=1), ao mesmo tempo que não é uma prisão (n=1), sendo mais apropriado chamar-lhe de lugar de estudo (n=1).

A sala de aula, deve ser espaço confortável é, um lugar onde você possa ter concentração pra poder estar utilizando, pra não deixar as crianças dispersas, tem que ser um espaço onde não tem muita janela. (suj.8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

Pra mim é uma coisa mais séria. Onde vou entrar em contato com meus alunos, ensinando e aprendendo com eles as coisas do dia a dia, ou, do conteúdo mesmo. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 na escola estudada)

[...] que não possa ver fora, um lugar de estudo mesmo, de maior aprendizado. (suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

Os *motivos* (n=3) que levam a ocupação da *sala de aula* são arrolados como o ensino (n=1), horários quentes (n=1) e o fato de não ter aula de Educação Física (n=1).

Na sala de aula, porque como tem às vezes Educação Física e Artes, muitas vezes eles não podem ficar lá porque o professor da sala, principalmente nos horários mais quentes, a gente pede para o professor não estar saindo com as crianças, para ficar fazendo atividades com as crianças na própria sala. (suj.1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

O discurso em torno do *pátio* (n=35) se organiza a partir das categorias: *eventos* (n=14), *característica do espaço* (n=7), *usuário* (n=7) e *característica da ocupação* (n=5) e *motivos* (n=2).

Dentro do contexto da categoria *eventos* destaca-se o aspecto lúdico presente no *pátio* (n=6), sendo o *pátio* caracterizado como um espaço que se localiza na frente/chegada (n=2) da escola, mas também um lugar maior (n=1), gostoso (n=1), melhor (n=1), apreciado (n=1).

Olha o pátio eu acho assim, que é a frente, a chegada da escola que é uma coisa um lugar gostoso pra gente ficar, a gente gosta muito de ficar ali. (suj.3, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Com relação aos *usuários* do *pátio*, destaca-se a primeira pessoa do plural (n=2) e a segunda do singular (n=2), estando ausentes as palavras professor e funcionário. Neste caso, pode-se pensar que as professoras associam o *pátio* com a atividade dos alunos e como um lugar onde se abriga a coletividade da escola. Embora perceba o *pátio* como um lugar afinado com o sentido de liberdade e coletividade, parece que as professoras não o ocupam da mesma forma e com a mesma frequência que os alunos e funcionários. Praticamente a função do *pátio* para o professor se resume à sua condição de entrada e saída.

[...] um espaço aberto, onde você pode estar desenvolvendo vários, várias atividades ou fazendo vários encontros, quando for necessário. Um espaço maior. (suj. 8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

Ali, reunião dos pais, né? Eles ficam ali na frente, né? Reunião dos pais, e dança pras crianças, né? Que coloca música, as crianças podem dançar, dia de festinha, dia das crianças e essas comemorações que a gente



costuma fazer, reunião. (suj.9, especialista, 27 anos na Educação, 25 na escola estudada)

Como *característica da ocupação do pátio* (n=5), observa-se a palavra liberdade (1), sentir bem (n=1) e quase não tenho contato (n=1).

É um espaço também muito parecido, a gente conversa pelo corredor como já te falei, um espaço onde se sentem livres, à vontade. (suj. 5, especialista, 30 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

[...] pátio é um lugar gostoso, senta fica à vontade. [...] sente bem. (suj.3, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Eu quase não tenho contato com o pátio. Significa um espaço de lazer das crianças, é lá que elas vão brincar. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

No que se refere à *quadra* (n=19) observa-se uma baixa frequência das ocorrências sendo as mesmas configuradas pela categoria *eventos* (n=8), seguida da *característica do espaço* (n=6), que respondem por mais da metade das ocorrências. Na seqüência, apresentou-se a categoria *característica da ocupação* (n=3) e *usuário* (n=2).

Para as professoras, a *quadra* parece ser um lugar onde ocorrem brincadeiras (n=3) e jogos variados (n=2).

A quadra é um espaço específico, assim, é o espaço específico pra se jogar alguma coisa, mais que não seja necessariamente, você precisaria usar esse espaço somente para jogar, a quadra pode ser um tipo de pátio também, né? Você pode estar utilizando esse espaço num local onde não tem infra-estrutura como um pátio. (suj.8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

No entanto, a *característica do espaço* (n=6), demonstra certas reservas das professoras com relação à *quadra*, isso porque a *quadra*, segundo o discurso analisado; não tem cobertura (n=1), não tem infra-estrutura (n=1), o muro é baixo (n=1) e finalmente, não tem como ficar (n=1).

A quadra, quase não tem utilidade, porque ela quase não tem cobertura, o muro é baixo, qualquer brincadeira ou uma bola atravessa do outro lado, e não vem de volta. Então nem as crianças não gostam muito de ficar. Não tem como ficar. (suj.4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 na escola estudada)

Cobertura, se tivesse cobertura e o portão, seria uma beleza. (suj.5, especialista, 30 anos na Educação, 13 na escola estudada)

Para as professoras a *quadra* é um lugar cuja característica da ocupação se dá segundo duas possibilidades, quando não se está desenvolvendo atividades (n=1) e quando os alunos procuram privacidade (n=1)

[...] privacidade para as crianças. (suj.5, especialista, 30 anos na Educação, 13 na escola estudada)

[...] quando não estiver desenvolvendo atividade, pode estar utilizando ela. (suj. 8, superior completo, quatro meses na educação, um mês na escola estudada)

Com relação ao *usuário* (n=2) da quadra as professoras limitam-se a indicar crianças (n=1) e a segunda pessoa do singular (n=1).

De forma geral a *quadra* parece ser um lugar distante para as professoras, demarcado mais pelas impossibilidades do que pelas possibilidades. À exceção da *sala dos professores*, o discurso deste grupo se caracteriza por um distanciamento que aumenta à medida que o foco sai da *sala de aula*, passa pelo *pátio*, chegando na quadra. A *sala dos professores* destaca-se como um lugar associado ao prazer, enquanto a sala de aula revela o sentido de domínio do próprio professor.

### III Funcionários

#### a) Questão 1: Indução de Metáforas

*Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa seria?*

Das *metáforas evocadas* (n=9) pelos funcionários observou-se quatro modalidades, aquelas associadas as: 1. características (n=2) amorosa, lugar para ser lembrado, 2. a outros lugares (n=4) como parque (n=2) e creche (n=1), quadra (n=1), 3. brinquedo (n=1) em castelinho e 4. objetos (n=2) em ônibus e rádio.

Amorosa. Que as pessoas sorrissem mais, em relação um com os outros, a troca mesmo de diálogo, não diferenciados. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

Um parque de diversão. Assim um parque quase igual o da Mãe Bonifácia, tem espaço para a pessoa brincar, fazer teatro. (suj.2, 2º grau incompleto, 16 anos na Educação, 13 na escola estudada)

Podia ser um ônibus, cheio de gente dentro. Pra onde não sei, tem dia que parece estar vindo pra um lugar bom, estar tudo na paz, tem dia que está uma coisa, de repente, não está indo muito bem, o ônibus está feio. (suj.4, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada)

É uma quadra de esporte que não tem, né? Essa quadrinha ai, não é nem quadra. O que iria pedir era um pouquinho aqui já tem, né? Que é do negócio do Pré. Aqui o parquinho, aqui é só para as crianças do Pré. Ai é, um castelinho, né? O que acontece no castelinho? Ah, agora, no castelinho acontece muita magia, né? (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

Ah, um rádio. É, ah, eu acho que ia ser assim, um lugar alegre, né? Eu acho, não sei. (suj.7, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada)

O discurso dos funcionários com relação à *imagem da escola* (n=13) sublinhou três aspectos : a qualidade do espaço físico (n=2), a questão do lazer e da brincadeira (n=2) e a dimensão relacional, em um apelo a relações harmoniosas e pacíficas (n=2).

É um lugar bonito, espaçoso, bem arejado, fresco. (suj.2, 2º grau incompleto, 16 anos na Educação, 13 anos na escola estudada )

[...] eu gostaria que tudo fosse com harmonia total. (suj 1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

O que achava aqui é se tivesse um lugar bom e bonito. (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 na escola estudada)

Quanto aos *atores envolvidos* (n=8) no discurso dos funcionários, notou-se o recorrente uso da terceira pessoa do singular (n=6) em contraposição ao uso da primeira pessoa do plural (n=1) e terceira pessoa do plural (n=1).

## b) Questão 2: Rotas Imaginárias

*Faz-de-conta que eu não conheço sua escola e que você irá me apresentá-la. Por onde você começaria? ... E depois?*

Sobre as rotas imaginárias propostas pelos funcionários observou-se dentre os *tipos de rotas* (n=8) uma tendência *descritiva* orientada pela distribuição espacial (n=3), seguida de uma orientação *afetiva* (n=2) e *analítica* (n=2).

Bom, primeiro lugar que eu ia levar esse estranho seria a secretaria, sala da direção, dos professores, depois as salas de aula. Bom, primeiro porque chega primeiro aqui, né? Vem de lá pra cá, eu acho que aqui é o lugar que tem que vir primeiro, eu acho, não sei, começaria por aí mesmo. (suj.7, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada)

Eu acho que estaria mostrando as salas de aula, né? As pessoas vem visitar, como acho que é mais importante mostrar onde a criança aprende a passar o tempo. (suj.4, 2º grau completo três anos na Educação, três anos na escola estudada)

Levava para ver o tamanho do colégio, para ver o que as crianças praticam aí na brincadeira que está, né? Levava no parquinho, se tivesse uma quadra boa, né? Arrumando pra eles terem uma quadra boa no colégio, e aqui não tem. É. primeiro ia chegar e levar para as salas de aula, ver os alunos, né? Depois no final, ver o que o colégio tem de benfeitoria, né? Para ver como está a Educação. E depois ia levar para ver o colégio, dá assim, um conforto para os alunos. Tem muito colégio aí que não tem nada para os alunos, né? (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

A *sala de aula* também figurou como o *ponto de partida* (n=3) de maior frequência, sendo acompanhada da *secretaria* (n=2). No rol dos *pontos de partida* também estão presentes a *quadra* (n=1) e o *pátio* (n=1).

No contexto das rotas propostas pelos funcionários destaca-se a importância dada à *secretaria*, sendo esta revestida de forte apelo afetivo.

Na secretaria que eu conheço mais, não em nem outro lugar. Ficaria aqui mesmo, o lugar que eu trabalho mais. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

c) Questão 39: Significação dos Lugares

Ao final foi perguntado ao (à) entrevistado(a) o que significava, para ele(a), os espaços mais citados ao longo da entrevista.

No que se refere aos *significados dos lugares*, o discurso dos funcionários apresentou a seguinte distribuição de frequência: cozinha (n=24), pátio (n=23), sala de aula (n=20) e secretaria (n=20).

A *cozinha* foi caracterizada pelos seus *usuários* (n=8) e *eventos* (n=8), seguidos de suas *características de ocupação* (n=5) e do *espaço* (n=3).

Como *evento* principal da *cozinha* destacam-se refeições/merenda (n=3), seguida de conversa (n=1), trabalho (n=1), fiscalização (n=1), comer (1) e comida sem paladar (n=1).

Onde faz o lanche acontecem o lanchinho para eles, e vou sempre com eles para lá. Eu acho que me dou bem mais com as meninas da cozinha, por eu entrar lá muito, converso com elas, elas vem aqui, são poucos professores que vem aqui.(secretaria) (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

A cozinha significa o meu ambiente de trabalho. Eu acho assim, que é o meu ambiente de trabalho, ali é o meu. Não, eu estou fazendo o meu serviço, outro vem e fala, aí eu vejo se é igual ele, né? (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

O *usuário* indicado pelos funcionários foi caracterizado pela primeira pessoa do singular (n=2), representado pela fala da própria cozinheira. Além disso, a questão dos *usuários* do lugar foi sublinhada com a regra ninguém pode entrar (n=1), além dos atores sociais: fiscal (n=1), professor (n=1) e funcionário (n=1).

A ocupação da *cozinha* (n=5) parece ser caracterizada pela comida gostosa (n=2), pelo acesso (n=1) na medida em que uns possuem e outros não, pela referência ao elogio da comida (n=1) e ao potencial de identificação (n=1) que a mesma oferece à funcionária da cozinha.

Eu estou ali pra trabalhar, então eu tenho o acesso, vamos supor quando eu era da limpeza eu já chegava e ia limpar o prédio todo, primeiro era a diretoria que a diretora ia chegar e precisava da diretoria limpa, daí a secretaria, ia pra secretaria, precisava dela daí eu vinha pras salas. Agora como eu sou a merendeira, tenho que chegar e já começar ali. Então isso eu sinto ali, o meu seguro está ali, eu me sinto segura que é o meu serviço,

a minha responsabilidade que a outra responsabilidade minha era o prédio, né? (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

O produto, tem dia que é bom, tem dia que não é bom. Tem dia que você vê que, você quer dizer assim a gente faz e eles gabam, eles gabam o serviço: a merenda é boa, tudo isso daqui. É um produto que você vê que dá um bom fruto, né? Mas aí tem vez que a merenda vem que é uma coisa. O produto é ruim, você tem que fazer aquilo até pedindo à Deus para por um bom gosto naquela comida, um paladar, porque a merenda é ruim, tem dia. (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

Como *características do espaço* três são as ocorrências: pequena (n=1), fácil de limpar (n=1) e higiene (n=1).

Também é pequena, é fácil. Isso, porque tem pouca mesa e cadeira. Nem se compara com a UNIC. Eu já fui lá, tem umas vizinhas que trabalham lá. Eu agradeço por estar aqui. Sem contar com a bagunça que os adultos fazem, elas falam que fazem mais que as crianças. (suj.3, 2º grau completo, 13 anos na Educação, 12 anos na escola estudada)

A cozinha, tem mais higiene, não gosta de ninguém entrar, né? Tem uma toca, ninguém pode entrar sem toca, né? Na cabeça. Eu não entro lá, não me interessa. Tem gente aí que tem que entrar com toca, a fiscal veio e falou que não pode entrar. (suj. 6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

O *pátio*, para os funcionários, é referenciado pelos seus *usuários* (n=7) apresentados como alunos (n=2) e na forma da terceira pessoa do plural (n=2) para especificar o grupo de funcionários. Também participam pais (n=1) e todos (n=1). Tal distribuição faz o destaque para alunos e funcionários, este último na forma apresentada na primeira pessoa do plural.

Eu penso que os alunos estão indo para lá. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

Um encontro, onde estão todos desocupados. Aí a gente reúne ali para conversar. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

O *pátio* é caracterizado (n=8) como um lugar bom (n=2), pequeno (n=1), espaço (n=1), bom de limpar (n=1), chegada (n=1), salão (n=1) e bom de merendar (n=1).

É bom, é pequeno, bom para limpar. (suj.3, 2º grau completo, 13 anos na Educação, 12 anos na escola estudada)

Bom, o pátio significa pra mim a chegada. (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

O salão é bom porque é o negócio pra nova união, né? (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada )

Dos *eventos* que acontecem no *pátio* (n= 5) destacam-se as conversas (n=2), seguidas dos encontros (n=1), reunião (n=1) e merenda (n=1).

[...] eles reúnem, vão pra sala, reúnem pegam o lanche, vão tomar água, porque a água é lá no pátio não tem água na sala. Aí reúnem vão andar, tomar água, reúnem pra ir embora. O pátio é o primeiro lugar que o pessoal reúne todos os dias. (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

O salão também é mais para merendar, né? Aqui o salão, mais não merenda aqui, sempre faz reunião aqui. (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

Como *características da ocupação do pátio* (n=5), os funcionários sublinham a desocupação (n=1), a descontração (n=1), ficar à vontade (n=1), a união (n=1), vai chegando/vai ficando (n=1).

Um encontro, onde estão todos desocupados, aí a gente reúne ali, conversa. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

Ah, quando os pais chegam podem ficar à vontade, as crianças vão chegando, vão ficando aqui também, nós também, espaço. (suj.7, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada)

[...] descontração pra gente conversar, pra gente descontrair ali. (suj.4, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada)

A *sala de aula* aparece como um lugar caracterizado por seus *usuários* (n=7) com destaque para criança (n=2) e professores (n=2), também figuram como usuários diretora (n=1), pais (n=1) e funcionários (n=1).

Quando os pais vem pegar a nota, quando é brincadeira eles ficam mais no pátio ou na quadra. (suj 2, 2º grau incompleto, 16 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

Dos *eventos* (n=8) ocorridos na *sala de aula* destacam-se o aprender (n=2), ensinar (n=1), pegar nota (n=1), briga (n=1), castigo (n=1), vai para a diretoria (n=1), ter aula (n=1).

Eles estão aprendendo, professor ensinando, é o dia a dia deles. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

[...]aqui qualquer coisa que acontece vai pra diretoria, né? Aí a diretora põe de castigo, aí qualquer briguinha que tem, de nada, de material que um pega, outro pega. (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

Os funcionários parecem assumir uma postura mais distante da *sala de aula*, porém, mantêm-se atentos aos eventos lá ocorridos, sendo possível identificar certo enfoque analítico da cena escolar que envolve a relação professor-aluno.

Com relação aos *motivos* (n=3) que levam à *ocupação da sala de aula*, os funcionários parecem percebê-los como algo posto no cotidiano, no dia-a-dia (n=1), como uma cena normal (n=1), justificada pelo objetivo de ter aula (n=1).

[...] é o dia-a-dia deles.(suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

Sala de aula é normal. (suj.6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

Pra ter aula pras crianças. (suj.7, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada)

A *secretaria* e o *pátio*, por sua vez, parecem ser os lugares que mais se destacam junto aos funcionários. A *secretaria* destaca-se através dos seus *eventos* (n=7), especialmente o bate papo (n=3), além das questões mais burocráticas como matrícula (n=1), papelada (n=1), explicações (n=1).

A gente conversa com os pais lá, quando não entende alguma coisa vai lá que ela explica. (suj. 2, 2º grau incompleto, 16 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

[...] na secretaria é matrícula, um papel, se eu preciso de alguma coisa da secretaria eu vou lá. Então ali é um lugar que traz as coisas pra escola. (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

Ai já é na secretaria, né? Mexer com as papeladas, matrícula e outras coisas. (suj.7, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada)

A análise dos *usuários* parece indicar que a *secretaria* é um lugar aberto a todos, sendo possível perceber uma tendência a ter poucos professores (n=1) e mais funcionários (n=3 funcionário, a gente e eu) e esporadicamente, alunos e pais.



E o aluno a mesma coisa. A secretaria é pra, de lá que vem assim lápis, borracha, material. Aluno vai lá na secretaria: - Ah! Vim pegar uma borracha ou; - A tia falou para você mandar o grampeador. (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada )

Tem o bate papo, né? Que quando a gente não tem muita coisa pra fazer vai pra lá conversar. (suj.7, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada)

A *ocupação da secretaria* assim como a da *cozinha* foram caracterizadas de tal forma que parece refletir uma vocação identitária (n=1). Além disso, a *secretaria* aparece como um lugar onde se *esclarece dúvidas* (n=1) e onde aqueles que já fizeram suas obrigações podem se chegar para uma conversa porque estão desocupados.

Aqui são as minhas coisas, meu espaço. (suj.1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada )

#### 5.3.1.1 Dimensão escola: síntese das análises pertinentes à observação e análise de conteúdo

Ao considerar o discurso dos três grupos de informantes: alunos, professoras e funcionários, algumas tendências puderam ser identificadas no sentido de alinhar hipóteses interpretativas. Tais hipóteses iluminaram a análise do terceiro momento - a análise lexical, quando puderam ser mais aprofundadas.

Sobre as hipóteses interpretativas destacou-se:

a) Alunos e funcionários apresentaram um maior envolvimento com o discurso sobre a escola, colocando-se como atores sociais envolvidos com este contexto. (Indução de Metáforas)

b) A escola idealizada, para os três grupos, está associada à ludicidade, sobretudo objetivada a partir da imagem de um parque. Para os alunos e professoras ainda acrescenta-se a dimensão doméstica e familiar muito ligada ao sentido de acolhimento e proteção, para o primeiro grupo e de conflito para o segundo grupo. Já para os funcionários, a idealização da escola passa pelas relações harmoniosas e eqüitativas. (Indução de Metáforas)

c) Alunos e funcionários expressaram um desejo de estabelecimento de vínculos favoráveis ao sentimento de pertencimento e à construção identitária. (Indução de Metáforas)

d) Os três grupos indicaram a sala de aula como o principal pressuposto da escola sendo que os alunos demarcaram a diferença qualitativa entre *sala de aula* e *minha sala de aula*, em um movimento cuja característica indica a sala de aula como um lugar que, apesar do seu caráter disciplinar, sobressai-se pela condição de referência para o aluno que a reconhece como *o meu lugar na escola*. As professoras associaram a sala de aula à *concentração, coisa mais séria e de domínio*. Já os funcionários, mesmo indicando a sala de aula como o lugar prontamente evocado, apresentaram em seu discurso, uma postura distanciada, de pouco envolvimento, mas com uma sensibilidade voltada para a observação do que acontece no interior da sala de aula. (Rotas Imaginárias e Significação dos lugares)

e) Os três grupos propuseram rotas de caráter descritivo. A tendência entre eles variou da seguinte forma: os alunos apresentaram, na freqüência, rotas de caráter afetivo mais centradas na questão relacional, de caráter analítico e desvio de rota. As professoras, rotas de caráter afetivo e institucional e os funcionários, rotas de caráter afetivo e analítico. (Rotas Imaginárias)

f) Com relação aos lugares com potencial narrativo, foi possível identificar espécies de territórios, *lugares de calor*, constituídos nas relações entre pares a partir de movimentos de resistência, compensação, acolhimento e cumplicidade de um lado e competição, exclusão e negação, do outro. Sobre esta observação, pode-se pensar que o caráter narrativo dos lugares destacados não se coloca no sentido idealizado da harmonia e da coletividade, cujos discursos diferenciados circulam livremente sem qualquer censura. Pelo contrário, parece haver um esforço entre os pares para garantir lugares narrativos onde o discurso se articula entre o limite do aceitável, tolerável e transgressor. (Observação e Significação dos lugares)

g) Nesse contexto, os territórios ou lugares com potencial narrativo, até o momento identificados, são: 1. a sala dos professores, para as professoras, 2. a tríade pátio, quadra e banheiro, para as crianças e a díade pátio e secretaria, para os funcionários. (Observação e Significação dos Lugares)

h) Com relação à tríade apontada pelos alunos, ainda se destaca a tensão estabelecida no interior do grupo, motivada por uma dinâmica psicosssexual regida, prioritariamente pela questão da diferenciação sexual e da constituição da

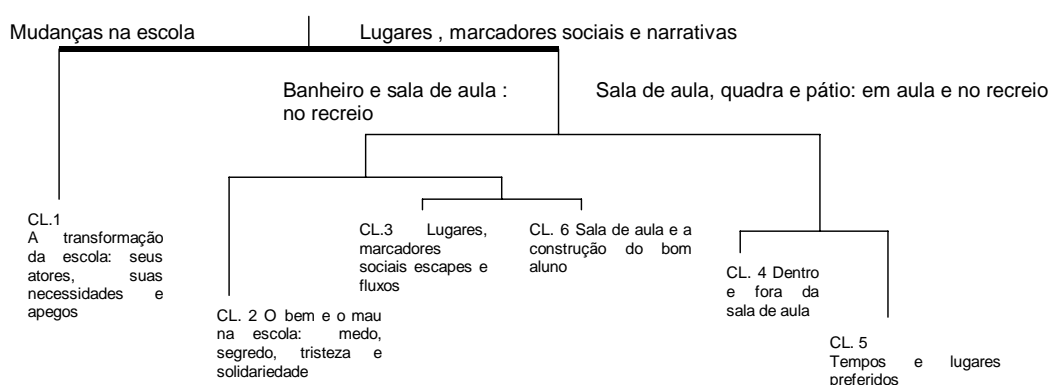
identidade de gênero. Tal tensão imprime uma sub-divisão de territórios ou lugares narrativos no grupo dos alunos, levando ao estabelecimento do pátio e do banheiro feminino como território das meninas e da quadra e do banheiro masculino como território dos meninos. (Observação e Significação dos Lugares)

### 5.3.2 Análise Lexical

#### a) Alunos

O discurso dos alunos, processado pelo *software Alceste*, foi organizado em seis classes cujas unidades de contexto elementar (uces) foram assim definidas: classe 1-126 *uces*, classe 2-94 *uces*, classe 3-68 *uces*, classe 6-128 *uces*, classe 4-66 *uces* e classe 5-183 *uces*.

Dois eixos bem definidos de grupos discursivos aparecem no dendrograma gerado pelo *software*.



**Figura 04: Dendrograma - Alunos**

O primeiro eixo, composto da classe 1, trata dos *processos de mudanças* sofridos pela escola ou percebidos como necessários e encontra-se em oposição às demais classes. O segundo eixo, composto pelas classes 2, 3, 6, 4 e 5 focaliza os *lugares, os marcadores sociais e as narrativas*, especialmente aquelas presentes no

banheiro, na sala de aula, no pátio e na quadra. As classes 2, 3 e 6 mais proximamente agrupadas tratam do banheiro e sala de aula na situação de recreio. As classes 4 e 5 por sua vez, focalizam o pátio, a quadra e a sala de aula em situações que incluem a aula e o recreio.

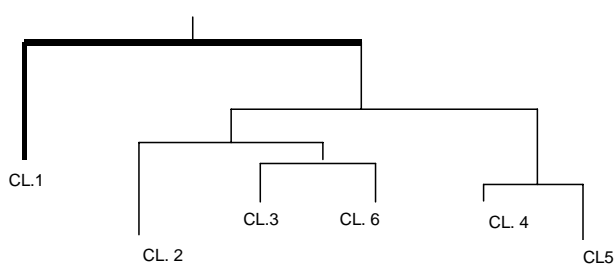
Desta forma, tem-se as seis classes devidamente nomeadas:

- Classe 1 *A transformação da escola: seus atores, suas necessidades e apegos*  
 Classe 2 *O bem e o mau na escola: medo, segredo, tristeza e solidariedade*  
 Classe 3 *Lugares, marcadores sociais, escapes e fluxos*  
 Classe 6 *Sala de aula e a construção do bom aluno*  
 Classe 4 *Dentro e fora da sala de aula*  
 Classe 5 *Tempos e lugares preferidos*

A classe 1, intitulada: *A transformação da escola: seus atores, suas necessidades e apegos* possibilita a análise sobre os principais atores que, na concepção dos alunos, possuem poder de decisão e intervenção frente às necessidades da escola.

**Tabela 01: Palavras da classe 1 - Alunos**

Palavras	%	
Mudarem, mudaria	95.16	258.61
la	84.48	177.70
pudesse	94.74	150.74
Modificfca, modificação, modificada, modificam, modificar	96.88	132.93
Arruma, arrumam, arrumar, arrumaram, arrumava, arrumou	68.00	84.71
Escola	39.32	80.66
Vi	94.12	64.19
Enfeite, (es) enfeita, enfeitado, enfeitar	85.00	58.58
Responsável	100.00	56.72
Mudarem, mudaria	100.00	52.28
Limpa, limpam, limpar, limpeza, limpo	75.00	50.94
Aumentar	100.00	34.64
Troca, trocam, trocar, trocaram, trocava, trocou	83.33	32.99
Quadros	100.00	30.26



**Figura 05: Perfil de dendrograma classe 1 – Alunos**

Os alunos nomeiam as demandas de reforma presentes na escola e, ao isolarem determinados lugares a partir da expressão *não precisa mudar nada* revelam seus apegos e preferências.

A expectativa dos alunos frente às transformações ocorridas na escola também pode ser observada nos discursos que os revelam como testemunhas das poucas ocasiões de mudança.

Com relação aos atores da transformação da escola, observa-se que os alunos apontam um rol de pessoas que variam do *prefeito*, passando pela *diretora*, pela *coordenadora*, *professora de Artes*, *funcionárias da limpeza*, chegando ao *pedreiro*. A participação dos alunos está associada à mediação de uma professora de Artes a qual desenvolveu aulas de pinturas, porém já não trabalha mais na escola. De forma geral, a participação dos alunos parece ser restrita.

[...] quem arruma a escola é o Roberto França. (suj.44, menina)

[...] diretora é a responsável por mudar a escola e a coordenadora ajuda. Na sala eu escrevo, pinto. (suj. 36, menino)

[...] diretora chama o pessoal. Eles levam e arrumam. De vez em quando é a professora de Artes quem organiza ela e a mulher que limpa as coisas. (suj.3, menina)

Eu lembro que tinha bastante pedreiro que arrumava, pegava tijolo, terra. Eles arrumaram essa sala, onde a gente está, depois ficou bonita. Enfeitar a escola, antes era professora de Artes, que era outra, agora acho que é a L. A responsável por arrumar a escola, acho que é a supervisora e a diretora. (suj.26, menina)

[...] acho que é a mulher que limpa o banheiro, a D. e a outra. (suj.35, menino)

Embora com poderes de decisão e intervenção reduzidos, os alunos apresentam critérios que priorizam a transformação da escola. Tais critérios variam desde uma intervenção no espaço físico, até intervenções na dimensão relacional dos integrantes da escola.

Quanto às intervenções no espaço físico, destaca-se o desejo de ampliação da escola associado à expectativa dos alunos de não saírem da escola, uma vez que o ano da entrevista foi o último ano de estudos para esses alunos, nessa escola.

[...] só ia mexer para aumentar. (suj.36, menino)

[...] mudar a escola que é feia, pintar ela, e ia aumentar até a sétima série, porque essa escola é a melhor que tem. ( suj.11, menino)

[...] eu ia construir uma escola, mandar cadeiras novas, mesa. (suj.35, menino)

[...] eu ia arrumar o muro, trocar o arame, trocar cadeira, colocar móveis. (suj.38, menino)

A sala de aula, o parquinho e a quadra foram lugares destacados como carentes de modificações.

[...] sala de aula. Faria uma pintura nova, colocava umas coisas para enfeitar, colocava quadro, eu arrumava a luz. (suj. 3, menina)

Eu ia mudar a escola, mudar todas as salas. Eu ia arrumar as paredes, arrumar o ar.(suj. 20, menina)

[...] ia modificar o quadro, ia colocar aquele negócio que coloca giz. (suj. 25, menina)

[...] na quadra eu ia tirar o mato, e ia melhorar o parquinho. (suj.44, menina)

A transformação da dinâmica relacional destaca as relações da professora com a turma escolar e as relações dos alunos com seus pares.

A professora fica na porta e manda ficar lá dentro da sala. Se eu pudesse mudar a escola eu mudaria a sala. (suj. 20, menina)

Se eu pudesse mudar os alunos que não param de bagunçar. (suj. 2, menina)

[...] eu ia querer parar com essas violências, que vem vindo vez em quando, parar com isso. (suj. 42, menino)

De forma geral, os desejos expressos com relação às transformações da escola revelam certos incômodos dos alunos, assim como tornam explícitos determinados apegos, dentre eles, aquele relativo à obrigatoriedade de terem que trocar de escola.

O desejo de continuidade, de manutenção dos lugares ou dos eventos também revelam apegos e afinidades dos alunos que são apresentados como o *recreio, a quadra, a sala e o pátio*.

[...] dessa escola eu não queria que mudasse o recreio. (suj. 36, menino)

[...] o que eu que não ia querer que mudasse era a quadra. (suj.28, menino)

[...] pintar ele, e só. Eu não ia mudar o pátio. (suj.6, menina)

[...] eu não ia mudar a sala da segunda série, porque lá é muito bom. Na segunda série tem tudo, ar condicionado. Quero que mude só a tinta de lá. (suj. 40, menino)

De outra forma, a não indicação de mudança parece representar certa condenação à imutabilidade, uma forma encontrada pelo aluno de usufruir do controle

[...] eu não mudaria a diretoria. (suj. 3, menina)

[...] não ia mudar a sala deles, a sala dos meninos. (suj. 20, menina)

Se de um lado os alunos analisaram as demandas de reforma da escola, na condição de sujeito, em uma situação fictícia, encorajada pela expressão: *se eu pudesse modificar a escola*; de outro, ao se colocarem como testemunhas das reais transformações sofridas pela escola, os alunos expuseram a morosidade e a quase inexistência de mudanças.

[...] nunca vi a escola ser modificada. (suj. 38, menino)

[...] Algumas pessoas, a diretora, queriam mudar o lanche. Antigamente, a gente não queria. Daí, a diretora falou assim que achava bom mudar o lanche, as coisas, mas não mudou nada. (suj.28, menino)

Das mudanças destacadas pelos alunos, indentifica-se as trocas de lâmpadas nas salas de aula, o fim da sala da terceira série e os arranjos de móveis no interior da sala de aula.

[...] achei melhor, porque na terceira série era só gente grande. Tem aluno que é lá da terceira série que é só brigão. (suj.16, menino)

[...] só uma vez eu vi a sala ser modificada. Não tem a terceira sala, sala três? Então, a luz estava queimada e eles colocaram uma luz nova. (suj. 42, menino)

[...] aqui já arrumou a sala, onde põe trabalho. Mudou, achei que ficou bom. Gostei. (suj. 36, menino)

Contraditoriamente, os alunos, quando falam na condição de alunos da segunda série, aprovam o fim da terceira série, justificando-se com base no poder

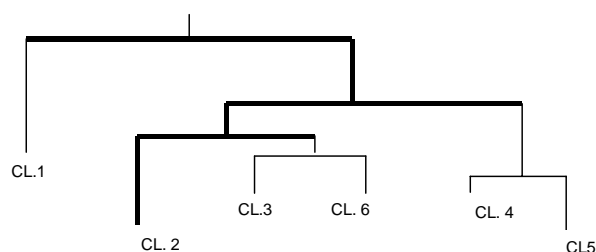
transgressor das crianças mais velhas. Ao mesmo tempo, não aceitam a restrição ao parquinho por serem, eles próprios considerados mais velhos. Quando falam na condição de alunos que irão freqüentar a terceira série, não se percebem como perigosos e sonham em continuar na escola.

O discurso em torno das crianças mais velhas indica a idéia de que *crescer não é bom*, uma vez que as crianças mais velhas passam a ser excluídas do mundo da infância e ganham um *status* de potencialmente perigosas e transgressoras. Esta representação parece concorrer para a noção de que, à medida que os alunos crescem, a escola precisa ser cada vez mais disciplinadora. Neste raciocínio, a escola, na perspectiva da ludicidade, pode estar constituindo-se em uma relação inversamente proporcional à idade dos alunos. E com isso, a necessidade de livre expressão dos alunos mais velhos motiva o investimento em lugares substitutos, em um movimento de compensação como o pátio, a quadra e até mesmo a sala de aula.

A classe 2, *O bem e o mal na escola: medo, segredo, tristeza e solidariedade* trata do universo simbólico dos alunos, normalmente expresso através da atividade lúdica, ganhando contornos diferentes para a turma da segunda série quando estes, destituídos do *status* de alunos pequenos e descobrindo novas dimensões da realidade, desvelam formas através das quais constroem referências identitárias relativas ao bem e ao mal, ao medo, ao segredo, à tristeza e à solidariedade.

**Tabela 02: Palavras da classe 2- Alunos**

Palavras	%	
Segredo	82.05	157.45
Contam, contamos, contar, conto, contou, continhas	81.25	124.76
Maria algodao	80.77	98.98
Banheiro	42.86	84.75
Medo	53.70	75.81
Triste	62.16	74.46
Acredita, acreditam,acredito	100.00	42.97
Existe	87.50	35.91
Menina, (as), meninada, menino	33.71	32.43
Uma (as)	29.46	26.07
Cananda	100.00	24.44
Trancam	71.43	19.13
Sangue	100.00	18.31
Descarga	80.00	18.01



**Figura 06: Perfil de dendrograma classe 2 – Alunos**



O banheiro destaca-se como um lugar depositário da demanda de expressividade infantil, no que se refere à elaboração de sentimentos tais como medo, tristeza, vínculos preferenciais e de confiança, relações de ajuda e de competição, segredos variados, incluindo aqueles relativos a *de quem se gosta*.

A respeito do medo, destacam-se os relatos sobre Maria Algodão, rituais de aclamação e exercício do poder através da intimidação aos demais, sejam mais novos ou mais medrosos.

[...] porque tem uns que ficam, assim: - Maria Algodão, Maria Algodão, Maria Algodão. E diz que cai um monte de sangue. Eu não acredito. Bate três vezes na beira do vaso e dá descarga. É pra sair bastante sangue no chão. (suj. 14, menina)

[...] gurizada costumam falar: - Maria Algodão vai pegar você. Aí, a gurizada fica com medo. (suj.42, menino)

Ao observar a pessoalidade do discurso, é possível identificar que o ritual em torno da Maria Algodão parece ser alimentado mais por meninas do que por meninos em um exercício de domínio, de poder e ao mesmo tempo de *status* frente aos colegas. Assim, tem-se os corajosos, os medrosos, os que têm fé em Deus, os solidários e os temidos.

[...] medo, eles dizem que existe a Maria Algodão, mas não sei se existe a Maria Algodão no banheiro, sei lá. Um monte de meninada diz. As meninas contam. É mais as meninas que falam da Maria Algodão. Eu não acredito. Quem tem fé em Deus não acredita. Tem menina que vai e fica atrás de mim, eu falei, eu falo assim: - Para de ser medrosa, não tem nada lá dentro do banheiro. (suj. 5, menina)

[...] parece que elas ascendem e apagam a luz seis vezes, e depois puxa a descarga seis vezes, aí você fala Maria Algodão e ela aparece. (suj. 23, menina)

O exercício de solidariedade é mais facilmente percebido quando o discurso trata do *ir ao banheiro*, revelando a tensão que acomete os alunos amedrontados os quais solicitam ajuda de colegas que os acompanham no banheiro, como prova de amizade.

[...] tem gente que também pede para mim ir com ele no banheiro, porque também tem algumas pessoas que tem medo de lá. (suj. 21, menina)

[...] acabo levando as meninas que tem medo. Se eu não levo, elas ficam tremendo de medo. (suj. 14, menina)

Os vínculos preferenciais e de confiança também se manifestam no banheiro em função do ritual em torno do segredo. A análise da personalidade do discurso também indica que a prática do segredo é mais comumente encontrada entre meninas, não excluindo alguns meninos. Neste particular, observa-se a troca de segredos entre os colegas do mesmo sexo, até porque sobre o que se fala envolve colegas do sexo oposto.

[...] para contar segredo é no banheiro também. Elas entram lá no banheiro, ai ficam lá falando. Escrevem na porta do banheiro, no papel. Escrevem um monte de coisas, depois quando ela vai lá, elas apagam. Elas escrevem com giz o nome do menino que elas gostam. (suj. 3, menina)

[...] segredo é no banheiro. Só lá porque, lá é mais escondido. Tem vez que elas trancam lá no banheiro e fecham lá no trinco. Aí, ficam uns quatro, uns três lá dentro. E tem vez, ficam até cinco lá. Aí tem vez que ficam até cinco de um lado e cinco do outro e ficam conversando lá. (suj. 14, menina)

[...] Sobre segredo, para mim, elas não contam, contam pra outras amiguinhas. Elas ficam sentadas lá no banheiro, na hora do recreio. Trancam a porta e ficam lá contando. Eu não sei não, elas que sabem, elas ficam fofocando lá. Não sei, ela tem medo de eu falar. (suj.4, menina)

[...] elas trancam o banheiro e ficam falando no ouvido. As meninas e também os meninos. Só as meninas com as meninas e os meninos com os meninos. (suj. 12, menina)

Outro ritual estabelecido no banheiro envolve meninos e meninas em confronto direto pelo poder estabelecido em uma dimensão simbólica entre o grupo do bem e o grupo do mal. Um rico exercício de liderança, coesão grupal, estratégias, poder de argumentação e elaboração de noções éticas ocorre.

[...] e o grupo do bem dos meninos é o L.H., faz um grupo com as gurizadas pra pegar o grupo do mau, que é o grupo da C e do D. [...] lá também tem um grupo que é um grupo que está brigado e outro está de bem. O grupo que está brigado, é um monte de meninada. (suj. 5, menina)

[...] e as meninas entram no banheiro das meninas. O grupo do bem das meninas fazem um plano para pegar o grupo do mau, que é o grupo da C. (suj. 5, menina)

O banheiro também foi caracterizado como um lugar associado à tristeza e ao se machucar, seja como um apoio para se lavar e ser vista como aquele que se acidentou, seja como um lugar cuja a ocupação é arriscada e desprotegida.

[...] quando estou triste, fico no banheiro. Algumas pessoas vão comigo. (suj.21, menina)

[...] quando eu machuco, aí vai lá comigo, porque tem um monte de gente lá, quando vê, fica multidão assim. (suj. 21, menina)

[...] as meninas entram no banheiro, sentem medo ali, quando os outros vem correndo, batem nelas, caem. (suj. 37, menino)

Ainda que de forma mais reduzida, a classe 2 também indica a presença de referências sobre a sala de aula, focalizando-a como um lugar que, em algumas situações, caracteriza-se por ser potencialmente narrativo. Neste caso, destacam-se duas situações de ocupação: 1. a ocupação no fundo da sala e 2. a ocupação na hora do recreio.

[...] um monte de coisa. A gente fica lá no fundão e fica contando um monte de coisa, o que aconteceu no fim do ano, um monte de coisa. Eu só escuto. (suj. 14, menina)

[...] tem vez que as meninas ficam lá brincando porque, quando o recreio está muito cheio, as meninas ficam lá dentro brincando. (suj. 13, menina)

A sala de aula não só aparece como um lugar protetor dos perigos do recreio, mas também como um lugar acolhedor, uma referência de aconchego para quando o aluno se sente triste.

[...] quando estou triste eu fico. Não tem a hora do recreio? Fico na sala sozinho. (suj.34, menino)

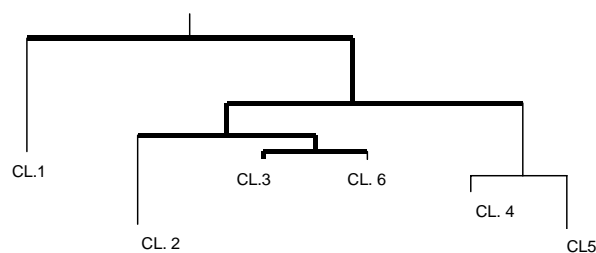
[...] quando fico triste, eu estou na sala de aula, eu pego uma cadeira, fico sentado lá no chão, bem lá no canto que tem um armário ali. (suj. 9, menino)

[...] fico triste, fico dentro da sala, lá no cantinho da parede, sentado. (suj.17, menino)

A classe 3 denominada de *lugares, marcadores sociais escapes e fluxos*, trata dos marcadores sociais que organizam os fluxos formais e informais, permitidos ou não. Também revela as estratégias de escapes adotadas por alguns alunos em direção a um lugar ou outro. De forma detalhada, os alunos deixam ver as principais estruturas de oportunidades percebidas por eles e os diferentes *scripts* adotados tanto no sentido da acomodação, quanto no da resistência.

**Tabela 03: Palavras classe 3- Alunos**

Palavras	%	X2
Pela	56.00	59.29
Bebe, beber	53.85	56.08
Sinal, sino	45.00	56.06
Anda, andam, andando, andar, ando	33.93	37.42
Pode, podem	25.86	37.42
Água	29.87	36.61
Ir	28.09	35.72
Correndo	40.00	35.68
Entra, entram, entrar, entro	30.00	33.33
Sair, saíram	40.00	30.34
Cola, coleí, colando, colar, cólica	71.43	28.87
Pouquinho	50.00	28.25
Volta, voltar, volto	50.00	24.65
Secretaria	54.55	23.93

**Figura 07: Perfil de dendrograma classe 3 – Alunos**

O marcador social mais citado pelos alunos foi o *sino*, aquele que avisa o que se pode e o que não se pode fazer, oficialmente. Geralmente o sino aparece associado às situações que configuram um *script*, cronologicamente constituído: *recreio, beber água e ir ao banheiro*.

Eu saio quando bate o sino para beber água e para ir ao banheiro. Depois bate o sino pra ir para sala. (suj. 10, menino)

[...] vai primeiro beber água, ir ao banheiro e, o segundo sino é para voltar para sala. (suj. 33, menina)

Quando a gente vai brincar de espantalho, a gente não pode ficar brincando a hora toda. Se bater sino, tem que beber água e voltar para sala. (suj. 8, menina)

Aí coleí a pessoa, tinha que colar outras pessoas. Aí bate o sino e vai para fila. Depois da fila, a coordenação canta uma música e a gente vai para sala estudar. (suj. 19, menino)

[...] para ir ao banheiro e beber água tem que pegar fila na hora que bate o primeiro sinal depois do recreio. (suj. 2, menina)

Além do *sino*, o fluxo na sala de aula parece ser regulado, em grande parte pela professora que explicita alguns critérios, dentre eles: 1. a economia do ar condicionado e 2. o sistema de méritos e recompensas atrelado ao comportamento de copiar, fazer a tarefa e não bagunçar. Chama atenção o fato de que este sistema proposto pela professora, do ponto de vista do aluno, acaba confirmando a noção de que a sala de aula é um lugar indesejável, logo, o lugar do desejo está *lá fora*.

Nas salas não pode entrar e sair toda hora, porque gasta o ar. Quem ocupa mais a sala são as professoras. Elas ficam mais dentro lá da sala. Logo na hora que chega, todo mundo vai para sala, ela vai, faz as tarefas, e quando

nós vamos para o recreio, ela fica lá, fazendo as atividades para nós fazermos. (suj. 1, menino)

[...] a professora é quem fica mais na sala, agora eu quase não saí mais da sala. Quase toda hora não. (suj. 6, menina)

A professora deixa eu mas, os outros, que bagunçam, ela não deixa. Eu não bagunço, ela deixa eu ir. Na sala os meninos ficam bagunçando. (suj.4, menina)

Eu comporto mais na sala de aula. É ficar quieto, fazer tudo, eu fui o segundo a terminar. Quando eu saí da sala é até legal, sair da sala de aula, eu saí da sala de aula. (suj. 10, menino)

Além de definir quando ir ao banheiro, o discurso oficial da escola também defini a forma de ocupá-lo. Os alunos reproduzem as falas das professoras, também destacadas pela análise lexical, especialmente aquelas que defendem a idéia do controle das necessidades fisiológicas.

Para ir ao banheiro, tem que ir andando. Não precisa ir depressa, ir correndo, senão, vem um outro e bate em você, aí você machuca. Quando chega, eu chego, tomo água, vou ao banheiro. Mesmo assim, quando fico apressado pra ir ao banheiro, tomar água, eu não vou, eu espero. (suj. 4, menina)

No banheiro tem que ir e voltar rapidinho. (suj. 4, menina)

Juntamente com a regulação em torno do beber água e ir ao banheiro, também existe a regulação do fluxo em alguns lugares proibidos como, por exemplo: *a caixa d'água, o portão da frente da escola, a cozinha, a outras sala de aula e o parquinho.*

É em cima da caixa e também que não pode subir em cima da caixa d'água. (suj. 5, menina)

Não pode sair lá no portão. (suj.1, menino)

Na sala de aula quando está estudando não pode. Quando não é a sala deles, eles entram mas não pode. (suj. 15, menino)

Debaixo do escorregador tem o balanço. Não vou mais lá, porque é só no pré, lá é só para criança pequena. Acho isso chato. (suj. 2, menina)

A proibição extrapola a questão do fluxo e se dirige a outras situações que envolvem possibilidades de expressão lúdica do aluno.

[...] a professora falou que não pode levar brinquedo para escola, porque ela briga. Aí toma o brinquedo, aí ela não dá mais. (suj.20, menina)

Frente a inúmeras negativas e restrições, o aluno também discorre sobre o que é permitido.

Aqui pode andar assim, pode andar na escola, mas, lá pra fora nós não podemos, só se pedir para a diretora. Aqui dentro da escola pode. (suj. 1, menino)

Eu não posso ir lá pra fora. Para a sala da professora pode entrar e ficar só um pouquinho. (suj. 5, menina)

Na secretaria, só pode entrar se é para reclamar. (suj.32, menina)

Dentro do que é permitido, também falam do que eles preferem:

[...] eu vou brincar, só brinco lá na frente de pular corda. (suj. 8, menina)

[...] eu fico brincando na quadra. (suj. 10, menino)

E dos lugares personalizados, que possuem a sua marca.

Aqui não tem nenhum lugar que tenha minha marca. (suj. 12, menina)

A tia traz trabalhinho, a gente faz medalhinha, ela cola cavalinho na parede. (suj.8, menina)

Eu fiz uma cartolina, já ajudei a apagar o quadro. (suj.32, menina)

Meu lugar na escola, é na sala de aula. Na sala meu lugar é na mesa, fazendo atividade. (suj. 39, menino)

O lugar que tem a minha marca é na sala de aula de Artes, lá a gente pinta quadro, faz tarefa, desenha no quadro. (suj. 2, menina)

Frente à questão da apropriação do lugar a partir de uma marca própria, nota-se que os alunos destacaram a sala de aula, sobretudo na aula de Artes, como um lugar cuja aprendizagem e expressividade atreladas à fantasia e ao desejo, se tornam possíveis. Ao lado dessas considerações pode-se notar alguns relatos denunciando a percepção do aluno de que ele não tem lugar na escola, ou que seu lugar é no cumprimento de suas obrigações.

Se não, no contexto da sala de aula, mesmo que na aula de Artes, o aluno parece ser dirigido pela necessidade de demarcar seu território e assim o faz para

além do horário do recreio quando este movimento acaba sendo permitido ou mesmo tolerado.

A forma encontrada parece ser uma estratégia de adiamento do ir beber água e ir ao banheiro depois do primeiro sinal, em nome de alguns minutos a mais de brincadeira. Conseqüentemente, uma vez dentro da sala de aula, a necessidade fisiológica, alguns minutos atrás negada, torna-se justificativa para se realizar escapes dirigidos a sair da sala no meio da aula.

Essa relação de forças onde o não dito opera a favor de alguns alunos que se permitem a ditar uma outra seqüência na distribuição do tempo e na ocupação dos lugares, cotidianamente compõe o ritual da aula e parece passar despercebido pelas professoras. Essas últimas parecem interpretar tal movimentação conferindo-lhe um caráter transgressor e a isso reagem elaborando um sistema complexo de recompensas para os alunos que não fazem uso deste jogo e se conformam com o exíguo tempo do recreio e com as aulas concebidas como obrigação.

[...] as crianças querem toda hora ir ao banheiro, porque eles fica correndo, chegam, não tomam água, não vão ao banheiro, depois ficam querendo tomar água, ir ao banheiro. (suj. 17, menino)

[...] espero, porque meu pai me deu educação. Tem que ir beber água e ao banheiro quando chega. Tanta correria depois tem que tomar água, ir ao banheiro, ficar apressado toda hora tem que ir ao banheiro. (suj. 16, menino)

No contexto dessas relações o que se pode apontar é para a existência de um duplo movimento de acomodação e resistência em que marcadores sociais e *scripts* são propostos e até mesmo negociados tanto por professoras, quanto por alunos.

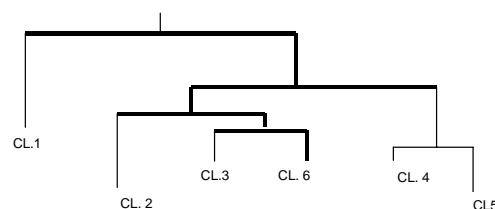
A negociação da qual se fala parece estar calcada na dicotomia prazer e obrigação como indica a classe 3. Nesta classe, está presente o discurso o qual associa prazer com o brincar, e estudar com a obrigação. Esta dicotomia se dá em um contexto de regras onde a linguagem lúdica é permitida, com algumas restrições, nos 15 minutos do recreio. Por sua vez, as situações de ensino acabam sendo sustentadas por um sistema regido pela meritocracia que parece não ser capaz de barrar o movimento de alguns alunos em direção a uma expressividade que, ao ir na contra-mão do sistema de regras estabelecido, são considerados alunos transgressores.

Neste contexto, é possível caracterizar o recreio como a explosão do feminino na escola que luta para não ser reconduzido à repressão dentro da sala de aula.

A classe 6, *Sala de aula e a construção do bom aluno* retrata a rebeldia do feminino no interior da sala de aula que parece se dar confrontando um outro movimento dos alunos, aquele que vai ao encontro da imagem de bom aluno, aquele que possui a aprovação dos adultos.

**Tabela 04: Palavras da classe 6- Alunos**

<i>Palavras</i>	%	X <sup>2</sup>
Tarefa	57.89	59.91
Termina, terminado, terminam, terminando, terminar, terminaram, terminei, termino, terminou	64.00	33.47
Fala, falam, falando, falar, falasse, falava, falei, falo, falou	35.38	27.07
Faca, faço	60.87	26.55
Conversa, conversando, conversar, converso	53.13	24.82
Bagunça, bagunçada, bagunçado, bagunçam, bagunçando	51.61	21.91
Livro (os)	77.78	20.11
Deixa, deixam, deixar, deixei	40.32	19.54
Casa	51.85	19.25
Pai	64.29	18.66
Escrevendo	75.00	16.19
Caderno	83.33	16.00
Copia, copiam, copiando, copiar, copio, copiou	61.54	15.26



**Figura 08: Perfil de dendrograma classe 6 – Alunos**

Ao falar de como ser *bom aluno*, as crianças destacaram os marcadores sociais estabelecidos para a socialização ao longo de uma aula. São eles: *ameaça, castigo, grito, bronca da diretora, apagar o quadro, ficar depois da aula*.

À primeira vista, parece que alguns alunos preferem assumir a imagem de bom aluno para não serem pressionados pelo sistema de repreensão desencadeado tanto em situações tidas como transgressoras, quanto em situações que caracterizam dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, tem-se o movimento de acomodação ao sistema de oportunidades percebido pelos alunos. Contrário disso, os movimentos tidos como transgressores, podem ser percebidos como movimentos de resistência às marcações sociais evidenciadas no interior da sala de aula.

Quando não faz tarefa a professora apaga o quadro. Aí não tem jeito dele fazer. Na hora de ir embora, eles ficam lá fazendo tarefa. Aí senão terminar tem que ficar lá até fazer a tarefa. Eu já fiquei. (suj. 19, menino)



Daí, deve ficar na sala, a professora fica falando: - Quem não terminou pode ficar até o tempo que for possível, mas tem que terminar a tarefa. Senão, não passa de ano. Igual ela fala pra nós. Tem que ficar. A maioria dos alunos, como P., que entrevistou ontem, J., Jo., todos eles andam devagar. (suj. 5, menina)

Eles ficaram conversando. Ela fala: - D. esta no três ainda. Eu já tinha terminado, eu já terminei tudo, aí estava no três, ela briga com D. porque D. estava no três, meu primo que é mais vagaroso, ele já esta no cinco. (suj. 10, menino)

A construção do bom aluno no contexto da sala de aula parece ser diretamente proporcional à construção do aluno vagaroso, desobediente, que não aprende, até chegar à imagem de aluno que reprova e que fracassa.

A tensão presente na relação entre professoras e os alunos parece chegar ao limite deste último desejar ser protegido pela própria mãe, o que de alguma forma pode explicar os fenômenos de disjunção de lugar identificados na etapa da análise de conteúdo, indicando ser a atmosfera do ambiente familiar e doméstico uma das mais desejadas pelos alunos, no sentido de ser acolhido, aceito, protegido e compreendido.

Aí ela briga, chama a diretora. A professora manda eu ficar aqui fazendo. Na hora que eu estou escrevendo a professora começa a ficar gritando com nós. Ela fica gritando, põe os outro de castigo. Eu acho muito chato. Eu queria chamar a minha mãe, para conversar com ela. Falasse assim:- Não bota ela de castigo, porque ela está fazendo. (suj. 20, menina)

Se a proteção não pode vir da figura materna, ao longo da aula parece ser melhor que ela seja assumida pela professora. Para isso, é necessário que o aluno seja merecedor, que seja percebido pela professora como aluno ou aluna esforçado(a), compenetrado(a).

A gente fica quieta, daí eles vão implicar com a gente. Daí a professora fala assim: - Essa menina, ninguém não implica com ela. Ela está quieta, fazendo a tarefa dela. Eu faço tudo direito. Aí eu peço o livro para a professora e ficou lendo até ela passar outra coisa. (suj. 4, menina)

Na sala pode brincar, mas só quando termina a tarefa. Quem quiser brincar aqui dentro da sala tem que terminar a tarefa tudinho. A professora fala isso. Ela sabe quem já terminou, porque ela corrigiu tudo, daí eu guardo o caderno e vou brincar de soldado, de caçar lápis e jogar no outro. (suj. 37, menino)

Na sala de aula eu só fico fazendo tarefa, eu só levanto pra falar, para dar o caderno para a tia, e para falar para ela se ela deixa eu ir ao banheiro. (suj. 13, menina)

Lugar que eu ajudei a arrumar é lá na minha casa. Aqui na escola não, aqui eu não faço nada, só o que a professora põe no quadro, tarefa. Eu faço no caderno bastante, eu fico escrevendo e começa a doer assim, o dedo, aí eu falo pra professora: - Está bom. (suj. 20, menina)

Sentir bem, acho melhor aqui na sala. Lá tem, a gente faz tarefa, tem vez que ela passa pouca tarefa, daí a gente fica suado, a gente fala: - Professora, liga o ventilador, porque está muito quente. (suj. 9, menino)

A preferência pela estratégia de acomodação de alguns alunos parece ser corroborada pelo discurso da família, influenciado por diferentes orientações religiosas e experiências de vida.

Lá faço um monte de coisa, fico pensando que estou fazendo uma coisa muito legal. Por exemplo, meu pai falou, no final do ano, se eu passar de ano, eu vou ganhar um video game. Então eu fico pensando, assim como é que vai ser meu video game. (suj. 42, menino)

Meu pai, até hoje, ele é feiticeiro. Ele é ladrão, eu estou morando com meu vô. Ele não mora com meu avô, ele fica lá, caçando velho. Até hoje ele está preso. Feiticeiro e se ele fica fumando droga, fazendo coisa que não presta, matando, ele rouba. Meu vô não, meu vô é crente. (suj. 17, menino)

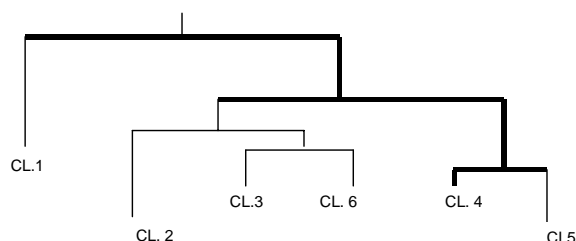
Quando o barco do meu pai afundou, aí eu fiquei assim, pensando se ele estava vivo, se ele estava morto, depois ele chegou. Daí ele me explicou tudo certo, para mim não fazer erro. (suj. 28, menino)

Eu copio as coisas do quadro, se tiver errado, eu arrumo. O que tiver certo eu falo para professora corrigir. Aprendi com a minha mãe, minha mãe me explicou quando eu tinha quatro anos, no prézinho, lá em Iporã onde eu morava. (suj. 28, menino)

A classe 4, *Dentro e fora da sala de aula*, fala da relação entre acomodação e resistência frente às estruturas de oportunidades que os lugares da escola oferecem.

**Tabela 05: Palavras da classe 4- Alunos**

Palavras	%	
Brincadeira(as)	62.50	218.96
Inventa, inventar, inventou, inventam, inventamos, inventando, inventaram, inventei invento	57.14	173.56
Pega pega	42.59	70.16
Esconde esconde	76.92	66.58
Brinca, brincam, brincamos, brincando, brincar, brinco, brincava, brincou;brincavam	22.18	66.42
Corda	34.29	51.94
Polícia e ladrao	85.71	45.46
Pula, pulando,pular, pulo	30.67	40.68
Bola	29.73	36.53
Aprendi	47.62	34.46
joga, jogamos, jogando, jogar, jogo	26.58	27.83
Costas	100.00	27.35
Boneca (as)	66.67	21.81
Diferente	57.14	17.64



**Figura 09: Perfil de dendrograma classe 4 – Alunos**

De modo geral, parece que a referência ao estar ou não na sala de aula funciona como um marcador social que permite certa organização de condutas e orientam diferentes formas de comportamentos, constituindo *scripts* diferenciados.

Quando não está na sala, aí fica brincando de jogar bola, pipa, brincar de pega - pega, esconde - esconde, pular - corda, amarelinha. Eu aprendi isso por causa que, fora da sala de aula a gente pode brincar bastante e dentro da sala de aula, a gente tem que fazer muita tarefa, não conversar muito senão, fica atrasado com a tarefa. (suj. 9, menino)

Dentro da sala, eu faço brincadeiras, ler, escrever e fazer um monte de negócio de brinquedo. Fora da sala, eu pulo corda, jogo bola. Não dá pra brincar na sala porque é muito apertado, tem muita cadeira, só dá para fazer brincadeira de lavar a louça, de boneca. (suj.1, menino)

O discurso sobre a distinção entre o que se pode fazer *dentro e fora da sala de aula* aparece como um produto da reprodução do discurso dos adultos, apresentando um aspecto de naturalização. Dentro da sala de aula, o que se tem é uma seqüência ordenada de eventos que concorrem para a experiência da homogeneização, o quanto possível. Essa tendência parece se repetir nas situações fora da sala de aula, através de marcadores sociais próprios tais como o sino e a seqüência de comportamentos esperados tais como: parar de brincar, beber água, ir ao banheiro e voltar para a sala. Desta forma, a dupla *dentro e fora da sala de aula* parece sintetizar os grandes reguladores das condutas infantis na escola.

Eu aprendi, porque a professora L. falou, a gente não está aqui para brincar. Aprender brincando a gente aprende, aprende no recreio. Não tem jeito de brincar na sala, tem que estudar. No recreio cada um inventa uma brincadeira e na sala de aula é diferente. (suj. 39, menino)

A professora ensinou. Correr, pular, gritar é no recreio, jogando bola. Tem vez que é pular corda. No recreio, você pode brincar, bater nas pessoas não pode. (suj. 43, menina)

Aprendi assim, para fazer tarefa é com a professora L. e para pular é com as mulheres que batem a corda. (suj. 5, menina)

A brincadeira na escola é assim, quando a professora fala como é que é a brincadeira. (suj. 31, menino)

Se de um lado o discurso que as professoras sustentam e que são ressaltados pelos alunos, tem por objetivo orientar os comportamentos quase que homogeneizando-os, por outro, o que fazer fora da sala de aula ganha uma

dimensão de maior diversidade e caos. Para os alunos, estar fora da sala de aula, no recreio, significa estar suscetível a uma seqüência imprevisível de eventos.

A gente fica rindo. A gente brinca de polícia e ladrão, de menina pega guri, de guri pega menina, de pular corda, de esconde-esconde, pega-pega, só. (suj. 9, menino)

Aí se falar, você não leva. Aí você não pode falar nada como peixe, nada com p. Essa brincadeira e só de meninas. Eu não brinco. No caso, eu brinco de *stop*, fico jogando bola, tem vez pulo corda. Brincar de porrada, ficar dando murro nas costas, para meninas não. (suj. 11, menino)

[...] brincadeira aqui é só grito, todo mundo sai da sala gritando. Eles brincam de corda, as meninas e os homens ficam brincando de vôlei. Na primeira escola a gente só brincava de odoleta e de corda. (suj. 17, menino)

me sinto melhor, quando fico no gol, porque fica na sombra, aí eu prefiro ficar no gol. Na quadra ainda dá para brincar de polícia e ladrão, de pega-pega. Eu sinto que é legal. A brincadeira aqui é as professoras batendo corda para nós pularmos. A gente brinca de esconde-esconde, pega-pega, de um monte de coisa. (suj. 39, menino)

Estar *fora da sala de aula* parece ser como estar aberto ao imprevisto, estar suscetível às diferentes motivações e preferências que, mesmo de forma caótica, compõem arranjos mais ou menos previsíveis, minimamente estruturados e interdependentes que alinhavam territórios variados ao longo dos 15 minutos do recreio.

No interior desses territórios parece existir um protagonismo infantil voltado para uma atividade intelectual ativa, produtiva e criativa em um exercício de invenção de brincadeiras.

[...] na quadra, pode brincar de pular corda, fazer estrelinha. Eu acho que as pessoas se sentem bem. (suj. 14, menina)

Tem uns que brincam de porrada, polícia e ladrão. E também de coronel. Por exemplo, você é o coronel, se não falar: - Com licença coronel.; você leva um murro nas costas. (suj. 10, menino)

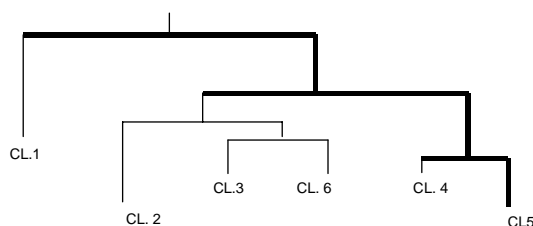
Aqui na quadra dá para inventar coisas, como brincar de fazer casinha, boneca. (suj.26, menina)

Inventar brincadeira aqui ou no pátio. Lá inventa brincadeira de pega-pega. A gente brinca de pega-pega, a gente corre, a gente, de vez em quando, joga bola. A gente sente bem quando está inventando. (suj. 5, menina)

A classe 5 - *Tempos e lugares preferidos* refere-se ao contexto *fora da sala de aula*. Sobre ele, o aluno fala de seus desejos e da sua necessidade de diferenciação.

**Tabela 06: Palavras da classe 5- Alunos**

Palavras	%	
Preferido(os)	92.86	130.88
Lugar(es)	54.24	86.33
Quadra (o)	52.91	74.97
Gosta, gostam, gostamos, goste, gosto	53.91	55.33
Pessoa, (as), pessoal	53.92	42.11
Pátio(os)	55.56	41.02
Conhece, conheço	82.35	26.30
Bola	51.35	23.71
Caixa	60.00	22.51
Corredor, (es)	60.53	22.01
corredorzinho,		
Vou	50.00	19.82
Quase	81.82	16.53
Rua	100.00	15.95



**Figura 10: Perfil de dendrograma classe 5-Alunos**

Na perspectiva da existência de territórios interdependentes constituídos por motivações dirigidas por compensações frente a proibições de ocupação, processos identificatórios, disputas de poder e diferenciação sexual tem-se a forte relação entre a quadra e o pátio.

No discurso dos alunos, foi possível perceber que a tensão entre a ocupação da quadra( fundos) - e do pátio (frente), na grande partes das vezes, revela um movimento de diferenciação sexual e construção identitária.

Para os alunos, a quadra associa-se a um caráter potencialmente violento, desconfortável, no sentido da exposição ao sol e um lugar cuja atividade principal é o jogo de bola, tido como atividade de meninos. De forma sucinta, a quadra parece ser um lugar que coloca seus usuários em uma posição de exposição, no seu sentido amplo.

Porque os guri gostam de ficar lá na quadra e as meninas gostam de ficar lá no pátio. (suj. 23, menina)

Quem mais ocupa a quadra são os guri, porque eles que jogam mais que as meninas. (suj.6, menina)

[...] as meninas não gostam de ficar na quadra. Se elas ficam lá, elas machucam com a bola. Quem ocupa a quadra são os guris, eles ficam jogando bola. (suj. 17, menino)

Eu não gosto da quadra, porque dá muita confusão, sempre os outros brigam, porque os guris da minha sala são muito bagunceiros e só querem brincar de luta, aí sempre acontece alguma coisa. (suj. 41, menino)

Aí eu gosto de brincar de atirei-o-pau-no-gato. As outras pessoas gostam da quadra, como a B e a C. Só elas de menina e os outros são só guris. (suj. 6, menina)

Os lugares que as pessoas não gostam nessa escola, é na quadra, porque é muito sol. Aí não deixa os alunos ficarem e não gostam também. Aí tem que ficar olhando se machuca um ao outro. Lá machuca no ferro. (suj. 40, menino)

Eu também não gosto de brincar aqui, também de pega-pega. Aqui no fundo, na quadra, na hora que eu brinco a pessoa bate. Os gurizadas que começam a correr, eles empurraram eu e eu machuquei o joelho. Eu estava brincando aqui no fundo. (suj. 40, menino)

O pátio, por sua vez, surge como um lugar que protege, seja do sol, seja das relações de confronto. Além disso, o pátio, a caixa d'água e o corredor aparecem como lugares muito próximos para alguns alunos.

Os guris brincam de passou-levou e se outras pessoas quiserem brincar de pega-pega eles tem que brincar, porque o pátio é de todo mundo. (suj. 1, menino)

Vou menos no corredor, porque toda hora a gente passa por aqui e já sabe como é que é aqui mesmo. Eu vou menos naquele corredor ali, na caixa d'água. (suj. 1, menino)

De forma menos marcante, os territórios também parecem se constituir, espontaneamente, segundo o critério da idade.

O lugar que as pessoas não gostam, é lá perto da cozinha. Quase ninguém passa lá. Quem fica mais lá são as crianças do prézinho, elas brincam. (suj. 6, menina)

O desejo dos alunos pela sala de aula aparece condicionado a três aspectos: 1. o estudo, 2. quando a professora sai da sala de aula e 3. como lugar de acolhimento.

Meu lugar preferido, é a árvore e na minha sala, quando a professora sai, todo mundo fica olhando ela. A professora sai, todo mundo fica fazendo palhaçada, eu só fico rindo. Aí ela briga, porque ela escuta de longe. Ela descobre. Aí vai pra diretoria. (suj.30, menina)

Finalmente, a preferência dos alunos aparece resumida na palavra *recreio*, empregada como se fosse sinônimo de lugar, ou como Sennett (1990) propõe, como tempo no espaço, o que faz dos lugares *fora da sala de aula*, lugares plenos de

tempo, porque permitem, no contexto da escola, que certas propriedades de narrativas operem na vida cotidiana dos alunos.

O lugar preferido, é a hora do recreio, que eles mais gostam. (suj.30, menina)

As meninas lá da sala e os meninos, todo mundo vai lá brincar, na hora do recreio, amanhã também. (suj. 37, menino)

Em síntese, pode-se dizer que os alunos retratam dois aspectos da sua relação com o universo escolar: a sua condição de espectador das transformações da escola e a sua condição de protagonista das narrativas infantis. No primeiro os alunos identificam uma escola que sofre poucas transformações, sendo as mesmas geradas pela ação dos adultos. O segundo aspecto revela o universo das narrativas infantis mediadas pelos marcadores sociais - *dentro e fora da sala de aula*- e acompanhados de seus *scripts* subjacentes.

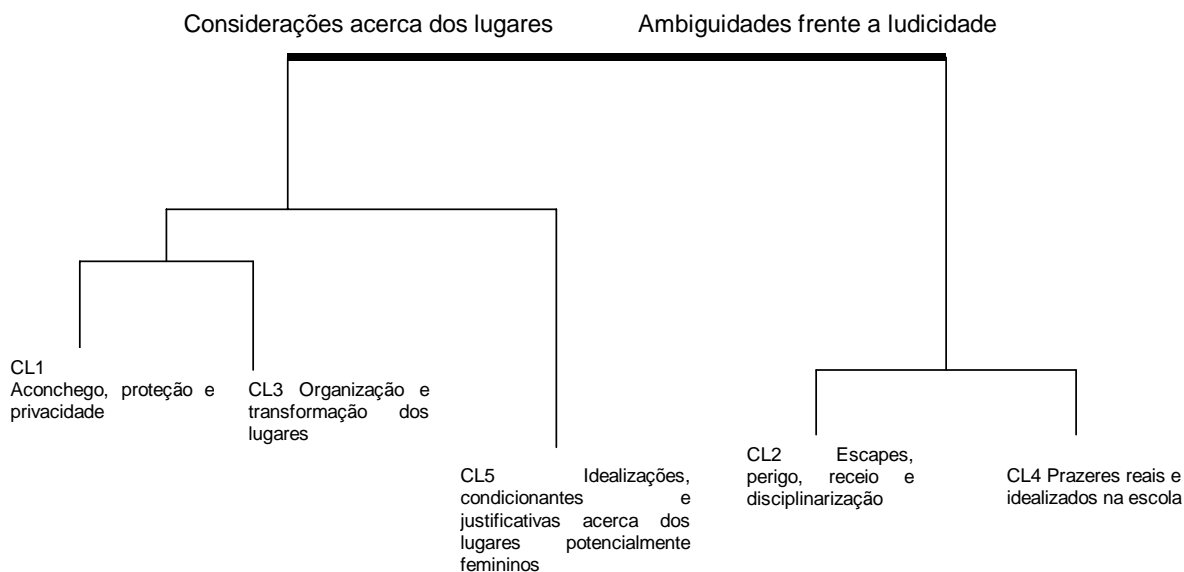
A partir do marcador *fora da sala de aula* delinea-se como lugar feminino, para os alunos, a tríade *pátio, quadra e banheiro*, podendo ser tomada como correlata ao significado de *recreio*. Assim, no discurso dos alunos, o *recreio* incorpora a categoria de lugar, um lugar pleno de tempo.

Ao falarem sobre suas construções simbólicas, os alunos apresentam-se como protagonistas da cena escolar e revelam movimentos de acomodação e resistência frente aos marcadores por eles reconhecidos.

#### b) Professoras

O *corpus* relativo ao discurso das professoras apresentou cinco classes compostas por *uces* assim definidas: classe 1 - 259 *uces*, classe 3 - 65 *uces*, classe 5 - 60 *uces*, classe 2- 63 *uces* e classe 4 - 104 *uces*. Essa distribuição indica que as classes 1 e 4 possuem maior números de trechos discursivos analisados.

O primeiro corte na análise das informações permitiu a definição de dois eixos. Um eixo que engloba as classes 1, 3 e 5 trata das *considerações acerca dos lugares da escola*. Outro eixo constitui-se das classes 2 e 4 e refere-se à *ambigüidade presente no discurso das professoras acerca da ludicidade*.



**Figura 11: Dendrograma -Professoras**

As classes, ao serem analisadas, foram assim nomeadas:

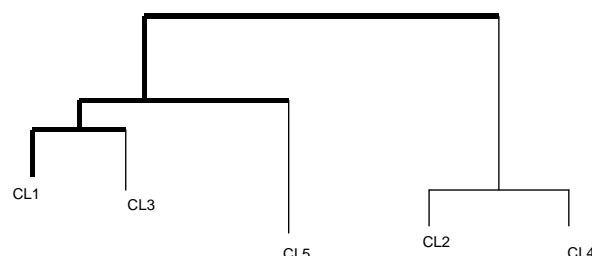
- Classe 1 *Aconchego, proteção e privacidade;*
- Classe 3 *Organização e transformação dos lugares;*
- Classe 5 *Idealizações, condicionantes e justificativas acerca dos lugares potencialmente femininos;*
- Classe 2 *Escapes, perigo, receio e disciplinarização;*
- Classe 4 *Prazeres reais e idealizados na escola.*

Sobre a classe 1- *Aconchego, proteção e privacidade*, ressalta-se que o discurso se caracterizou pelo foco na relação dos lugares com a afetividade. Aspectos tais como *aconchego, proteção, privacidade, receio, bem estar e domínio* foram analisados levando em consideração os lugares e os usuários em interação.



**Tabela 07: Palavras da classe 1- Professoras**

Palavras	%	X2
Acha,acham, achamos,achava, achavam,achei	66.67	31.11
Sala dos professores	90.00	23.54
Escola, escolar, escolas	72.97	23.14
Funcionara, funcionário, funcionários	77.50	16.10
Sala de aula	70.83	11.98
Aluno,alunos	70.73	10.01
Cozinha	83.33	9.86
Entra, entrada,entram, entrando,entrar, entrava	71.05	9.47
Pessoa, pessoal, pessoas	70.00	9.16
Física, físico	100.00	9.15
Participa, participação, participam, participando, participar, participei	78.95	8.06
Supervisor	100.00	7.99
Privacidade	100.00	6.84
Período (os)	100.00	6.84
Reunião (ões)	100.00	6.84
Reune, reunimos, reunir	83.33	6.50
Professor, (a), (as), (es)	58.59	6.50
Parte, partir, partiu	70.83	5.72
Proteção	100.00	5.69
Família	100.00	5.69

**Figura 12: Perfil dendrograma classe 1- Professoras**

Nesta direção, a cozinha, a sala dos professores, a sala de aula e a casa foram apontados como lugares que acolhem parte da afetividade de seus usuários.

Na relação entre cozinha e sala dos professores surge, no discurso das professoras, a territorialização que separa funcionários de professoras e delimita a construção de lugares providos de acolhimento e narratividade. Ao mesmo tempo, as professoras sustentam um discurso que caracteriza a harmonia das relações estabelecidas sem diferenciação entre os trabalhadores da escola.

A cozinha surge ora como espaço inacessível e ora como ponto de encontro dos funcionários, retratado pelas professoras como um lugar *deles, para eles*, indicando os diferentes grupos de pertencimento existentes na escola.

A cozinha, por exemplo, não pode entrar ninguém. Isso é regra. Nem funcionário, nem professor, nem diretor, nem coordenador. Os alunos também não podem entrar, isso aí já é norma lá da Secretaria da Alimentação Escolar mesmo que eles colocam. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Os funcionários, acho que é lá mesmo na cozinha, eles conversam lá mesmo. (suj. 3, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Os aspectos relativos aos grupos de pertencimento e aos lugares narrativos também se configuram nas considerações acerca da sala dos professores.

E aqui é o lugar onde a gente conversa, sempre assim mais isolado. [...] privacidade, tem professor que a gente tem como amigo aí a gente conversa. (suj. 3, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Eu acho que na sala dos professores, pra mim como professora, é um aconchego. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Contraditoriamente ao que a personalidade do discurso revela, as professoras sublinham a existência de uma relação harmônica, uma união entre os diferentes segmentos da escola.

O que eu manteria na escola? A harmonia, a integração entre todos os membros, que compõem a escola. Não ficaria, manteria, não dividiria, deixaria e continuaria a harmonia, entre funcionários, professores, diretor, supervisor. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Os funcionários na confecção do material que será utilizado nessa reorganização, nessa confecção não se vê quem é o diretor, quem é o professor, o supervisor, o aluno, todos participam, com a sua habilidade naquele momento. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

A sala de aula surge no discurso das professoras carregada de ambigüidades. De um lado a sala de aula é retratada como lugar de proteção e aconchego para os alunos e professoras, por outro é tida como lugar onde as professoras exercitam a sua necessidade de domínio.

Eu acho que, no caso das crianças, sentem protegidos mais em sala de aula, com o professor deles, mas eles buscam muito a proteção aqui também, qualquer coisa que aconteça de ruim com eles, eles buscam um socorro aqui também, quando a mãe atrasa. (suj. 2, especialista, 19 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

[.] aí tem também a sala de aula, tem o momento que a gente, os alunos dão aquele aconchego e o professor também. (suj.4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada )

Então ali eles que possuem o conhecimento, eles que estão dominando a sala. Então acho que ali eles têm. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Segundo a percepção das professoras, o caráter acolhedor da escola e da sala é constantemente ameaçado em função de lugares cujas identidades suscitam receio nos alunos.

Eu acho que seria mais ou menos os mesmos espaços, a secretaria, a diretoria, a sala dos professores, porque eu mesmo quando criança, estudante, só entrava nesses lugares quando acontecia alguma coisa. (suj. 2, especialista, 19 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

Dessa forma, acolhimento e receio parecem ser afetos contraditórios que convivem conjuntamente, regulando as relações e a ocupação dos lugares no interior da escola.

Além da marcação social relativa aos lugares e às relações ali estabelecidas, também surge, no discurso das professoras, a marcação relativa ao tempo. Assim o recreio passa a ser apontado como um intervalo de tempo, quase um *instante* narrativo.

[...] eu acho que é a hora que todo mundo reúne, a hora do recreio, e a gente vai conversar aquele assunto. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Contrário às expectativas de acolhimento, privacidade e proteção, algumas professoras mostraram-se pouco sensibilizadas para o fato de existirem lugares providos de uma afetividade acolhedora, demonstrando pouca expectativa com relação a isso, generalizando para as relações fora da escola.

Eu acho que nem em casa a gente tem proteção mais. Acho que nem em casa. [...] Na escola, que tem algum lugar de privacidade? Acho que não. (suj. 4, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Onde a gente encontra? Um lugar? [...] um lugar que a gente encontra proteção? Eu acho que não tem. (suj. 3, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Na classe 3, concentra-se o discurso sobre a organização e transformação dos lugares da escola, sublinhando marcadores sociais tais como: *no início de ano, no meio do ano, nas férias de julho, na época da primavera.*

**Tabela 08: Palavras da classe 3 - Professoras**

Palavras	%	X2
Ano, anos	65.38	75.31
dinheiro	100.00	53.01
veio	87.50	44.71
Cadeira, (as)	100.00	37.73
Condição (ões)	100.00	37.73
Decora, decoração, decorador	100.00	37.73
verba	100.00	37.73
Compra, compramos, comprar	75.00	31.17
ia	100.00	30.13
Apresenta, apresentação, apresentam, apresentar	83.33	29.83
epoca	66.67	26.47
Geladeira, (as)	71.43	24.23
Murais, mural	60.00	22.74
Pagamos, pagar	80.00	22.56
bimestre	100.00	22.55
Armario (os)	100.00	22.55
Coloca, colocar, colocaram, colocou	37.50	21.57
Arruma, arrumar	62.50	20.06
Organiza, organização, organizado, organizam, organizar	54.55	19.71
Ajudam, ajudando, ajudar, ajudei, ajudou	54.55	19.71

**Figura 13: Perfil dendrograma classe 3- Professoras**

O relato acerca da organização e transformação da sala de aula revela que os sujeitos da ação são professoras, às vezes contratadas pela professora regular da turma. As temáticas que são veiculadas nas decorações estruturam-se em torno de um currículo baseado em datas festivas, cujas temáticas pré-definidas caracterizam o tom não autoral e estereotipado das narrativas apresentadas. Na maioria das vezes a temática é escolhida com antecedência pela professora titular, porque, segundo a orientação pedagógica da escola, a sala precisa estar decorada para receber os alunos. Neste raciocínio, não há qualquer consulta ao universo narrativo dos alunos da turma que têm seus trabalhos pedagógicos colocados na parede uma vez por bimestre.

Nós, enquanto professores aqui na sala, temos que organizar e modificar também aqui dentro. Todo começo de ano a gente tenta fazer uma modificação, tem gente que tem outras idéias, já teve uma experiência, em cima dessas experiências está se fazendo as modificações, no meio do ano também, nas férias de julho. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

Dependendo da época, você vai modificando, né? Porque na época de primavera você vai colocar, aí tem outra época, você vai modificando. (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada )

Isso sempre faz quando troca de professor, às vezes no início do ano, o professor troca de sala, aí eles organizam, pega seu armário, põe pra lá, traz, põe pra cá, na sala da diretoria mesmo. (suj. 3, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Vamos supor; ano passado mesmo eu tinha algum material mas vi uma amiga minha de escola particular, então eu fui até ela, contratei o serviço dela, dentro do meu orçamento, ela veio e fez toda a decoração da minha sala. Eu falei o que eu pensava em trabalhar. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

A organização e a transformação dos lugares da escola foram abordadas como decoração e como reforma da escola, em especial da sala de aula.

[...] depois da construção das salas não houve reforma nenhuma. Estava prevista reforma para esse ano. Desde o início do ano eles falaram que esse ano a escola ia receber reforma, mas até agora nada. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Tanto a organização, quanto a transformação da escola são condicionadas a fatores financeiros e a grandes feitos tais como a construção de uma sala, a reforma da cozinha, dentre outros. Neste sentido, as professoras deixam ver o quanto se sentem sozinhas e à mercê da boa vontade dos políticos e da comunidade. Tal fato se coloca no contexto do discurso como uma justificativa, uma espécie de álibe que desresponsabiliza os profissionais e despersonaliza o não fazer frente aos encaminhamentos possíveis de serem realizados no âmbito do pedagógico, sem custo financeiro.

E aí o dinheiro não dava pra comprar uma geladeira, né? Aí ela já falou porque ela estava esperando essa verba lá pro meio do ano, até nessa época ela já tinha feito a pesquisa de preço, né? (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

Aí nós pegamos no pé do secretário e falamos que a Secretaria ia ter que entrar com sua parte porque não tem condições. A comunidade não está ajudando mais. Porque foi assim: a comunidade, no primeiro momento, foi oba-oba, só juntamente com o presidente do bairro. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

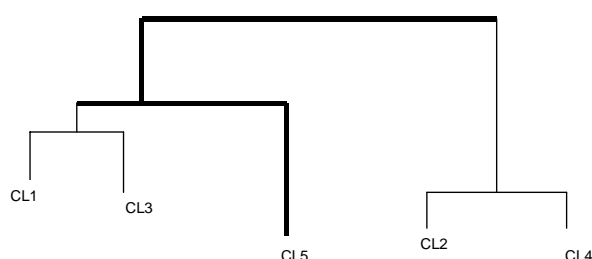
Eu e todo mundo, depende muito da época também, quando é no início do ano, você vê muito aquela coisa ligada a falta de dinheiro, preocupação, isso é o momento porque está próximo do pagamento aí gera essa questão. (suj.1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Era para ser construída em parceria com a comunidade. A secretaria não tinha como ajudar. Aí nós fizemos uma campanha, eu e M. fomos nessas lojas aqui perto, Bigolin, Padrão, essas lojas de material de construção, conseguimos a doação dos materiais. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Se a escola tivesse um espaço maior, se tivesse uma quadra coberta, este parece ser o recorte da classe 5, um discurso que defende os interesses dos alunos pela ludicidade, por uma escola idealizada porém, marcada pela condicionante que, de certa forma, justifica o adiamento de uma escola onde a ludicidade se manifeste sem muitas restrições.

**Tabela 09: Palavras da classe 5- Professoras**

Palavras	%	X2
Pequeno	91.67	82.49
Quadra	90.91	74.07
Espaço(os), espaçozinho	42.62	71.19
Brinquedo (os)	90.00	65.69
Sol	81.82	58.19
Tivesse	87.50	49.10
Coberta (o)	87.50	49.10
Poderia,poderiam	77.78	42.19
Fundo	100.00	41.29
Monta, montando, montar, montaram	75.00	34.39
Calor	100.00	32.97
Parque, parquinho	47.62	30.35
Educacao infantil	66.67	29.33
Tranquilo (a)	80.00	24.84
Utilizado, utilizam,utilizando,utilizar, utilizem	80.00	24.84
Atrapalha	80.00	24.84
Menores, menorzinhos	100.00	24.68
Janelas, janelonas	100.00	24.68
Chuva. chuvoso	100.00	24.68



**Figura 14: Perfil dendrograma classe 5 - Professoras**

O foco da análise das professoras concentrou-se nos lugares privilegiados por um potencial narrativo como a quadra, o parquinho e o pátio. As principais justificativas do *não fazer* concentraram-se no fato da escola ser pequena, não possuir uma quadra maior e coberta e não ter um parquinho que ofereça segurança para as crianças. Além disso, destacam como critério de organização da ocupação dos lugares as reais condições climáticas de Cuiabá.

Primeiramente, o espaço atrás da sala dos professores, o espaço deveria ser coberto, porque a maioria do tempo é um sol muito forte, um espaço que a gente poderia aproveitar é a aula mesmo, não só a Educação Física, uma aula de Artes, por exemplo. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

Nós temos a quadra que foi construída, mas a quadra é para servir a comunidade e a escola, mas acaba servindo pouco a escola porque nos horários que o sol está bem ameno, que as crianças poderiam estar indo para lá, está com a comunidade. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

[...] não intercalando uma atividade que pouco eles saem no sol, depois voltam para aquele espaçozinho pequeno que eles ficam, porque eles ficam ofegante, não querem: - Ah tia! Não, tá calor, eu não posso. [...] Assim, na verdade, eu só precisaria de um espaço que não tivesse sol, porque, com o calor de Cuiabá, você trabalha com uma criança no sol, até para a criança incomoda. (suj. 8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

O discurso sobre o parquinho, que apareceu timidamente na etapa de análise de conteúdo, através da fala de alguns alunos, volta à cena, desta vez no discurso das professoras. Neste momento, explicitam-se os motivos, as justificativas para a proibição da ocupação do parquinho pelos alunos maiores.

Por mim acabava, devido também ao espaço muito pequeno para muita criança, os brinquedos deveriam ser mais distantes um do outro, acho que no lugar do parquinho deveria montar ali um laboratório de informática. [...] Aí então, ali é só mesmo restrito a Educação Infantil. Mas, por ser brinquedo frágil e local de criança mesmo. Então não tem porque os outros estarem indo lá também. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Toma chuva, muitas vezes uma coisa entortou, é perigoso. Aí é usado para Educação Física e algumas vezes o professor leva só a Educação Infantil, que são os menores. O espaço, além de ser pequeno, tem o suporte máximo, a faixa-etária até seis anos. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

Se por um lado o não uso do parquinho pelos alunos maiores, parece ser naturalizado por muitas professoras, é possível perceber algumas reflexões que explicitam a contradição e a ambigüidade frente ao fato.

Não, eu acho que não justifica, porque se você ver um educando até os oito anos, ele tem, ele necessita de um espaço onde possa, e ali só fica Educação Infantil e mesmo assim, eu acho o espaço pouco e os brinquedos também muitos próximos um do outro. [...] Só que eu não me sinto bem vedando eles de irem ao parquinho, eu acho que parque deveria ser bem, que eles pudessem ficar à vontade, sem se machucarem, e aquele espaço ali foi muito pequeno para colocarem os brinquedos. (suj. 2, especialista, 19 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

É visto como um castigo. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

O pátio, tido como lugar da coletividade ou como um dos melhores lugares da escola, carrega a insatisfação das professoras.

Aqui, o que tem aqui é só essas partes, né? O colégio é pequeno e não tem assim, um lugar que você vai assim, pra ficar tranqüila. Assim, se tivesse

um pátio grande, como aqui no fundo, coberto, né? (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

Não tem um espaço que a gente possa utilizar com conforto, porque aqui é difícil trazer uma criança. Tem lustre, tem essas coisas, lá atrás e desconfortável porque é calor, é sol, tem um pequeno espaço que é fechado, né? Fechado não, que não tem sol. (suj. 8, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada)

A elaboração das professoras sobre a constituição de uma sala de leitura parece objetivar a grande distância entre a idealização e a realização desta, em casos onde o impeditivo da infra-estrutura não se confirma.

Fazer com que nossas crianças até oito anos gostem de manusear e fazer espaço de leitura, mas um espaço onde crianças de quatro e cinco anos possam ficar mais à vontade ao fazer uma leitura de livros, até o professor está levando. [...] essa sala de apoio poderia ser ocupada com leitura, ela fica vazia durante o ano inteiro, montar um projeto, uma mini biblioteca, com livros informativos, literatura. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

Por outro lado, a vinculação entre realização e infra-estrutura aparecem no relato do projeto de judô o qual suscitou a construção de uma sala, envolvendo a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação (SME/Cuiabá). De outra forma, pode-se perceber que antes da reforma o espaço era aberto, fato este não considerado como uma característica a ser preservada, já que a maior queixa dos três grupos de informantes refere-se à falta de lugares amplos na escola, tal como uma quadra, um pátio e um parquinho.

A sala de aula, quando nós construímos essa sala de aula, porque aqui tudo era espaço aberto. Aí a gente viu a necessidade de estar montando o projeto de judô, tinha que construir uma sala. Aí essa sala foi construída. (suj.1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

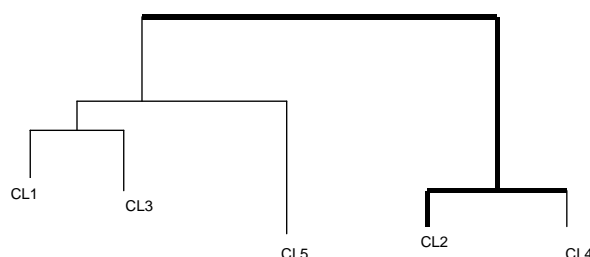
Ao considerar a relação da classe 5 com as demais classes, pode-se perceber que de um lado as professoras primam pelo controle, disciplina e domínio, de outro elas falam de lugares amplos, protegidos do sol para que a expressividade infantil desabroche. Ora falam que a criança é naturalmente lúdica, que é curiosa, pode se tornar criativa, depois atrelam o potencial narrativo dos alunos a uma infra-estrutura que não se realiza como tal, ano após ano. Ou ainda, encaminham uma intervenção no espaço físico que desconsidera a perda da amplitude do espaço em favor da construção de uma sala de aula para a realização do projeto de judô.



A classe 2, bastante caracterizada pela fala da coordenadora, marca a importância dada pela escola para os rituais de controle e disciplinarização dos corpos.

**Tabela10: Palavras da classe 2- Professoras**

Palavras	%	X2
Ir ao banheiro	100.00	46.99
Bate, bater, bateu, batia, bato	72.73	41.64
Tomar água	100.00	39.08
Venho	100.00	39.08
Machucando, machucar, machucou	100.00	39.08
Vou	61.54	33.01
Traz, trazem, trazer	50.00	27.33
Ir	45.00	23.09
Volta, voltar	60.00	23.72
vez	29.31	20.46
Medo	62.50	20.91
Domina, dominar	66.67	18.27
Pede, pedem	43.75	16.99
Pronto	75.00	16.08
Diferença	75.00	16.08
Sabado, sabe, saber	38.10	15.33
Sai, saio	42.86	14.01
A gente	45.45	12.83
Menina (as)	50.00	11.92
Daquela, daquele	60.00	11.75
Necessidade	41.67	11.07
Toma, tomar	41.67	11.07



**Figura 15: Perfil dendrograma classe 2 – Professoras**

O fluxo da sala de aula é destacado, levando em consideração a tendência dos alunos ao escape no meio da aula, justificado pela vontade de ir ao banheiro e beber água, em contraposição ao domínio que as professoras exercem nesse contexto.

Eu vou a sala e falo, vocês tem que aprender a dominar e não deixar o organismo mandar em vocês. Eu estou com vontade de tomar água agora? Não vou, eu vou fazer um sacrifício. Então tenho que aprender a dominar o meu organismo, a minha sede, eu não vou lá tomar essa água agora. [...] Não tem necessidade. A não ser que esteja doente, e se for doença, tem que trazer um atestado para poder estar falando para a gente da necessidade que tem a criança de estar sendo liberanda mais vezes para ir tomar esta água ou ir ao banheiro.(suj.1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

Aquela saída de ir ao banheiro, tomar água, as crianças, se você deixar fora do limite, eles começar ficar indo com muita freqüência, aliás porque é gostoso sair da sala e dar uma circulada. Então, eles ficam querendo ir toda hora (suj. 2, especialista, 19 anos na Educação, 20 anos na escola estudada)

Então lá a gente sabe que eles vão acreditar em tudo aquilo que a gente fala, né? Então a gente sente, a gente sabe que a gente domina. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

O controle e a disciplinarização dos corpos continua para além da sala de aula, no horário de aula, e parecem orientar a dinâmica estabelecida no recreio, tanto no que se refere ao tempo livre quanto as formas de ocupá-lo.

De mudança que houve no projeto do recreio que a gente viu que foi assim uma melhora assim sabe, sensacional que deu. Parou um pouco aquela criançada que chegava a ficar chorando, batendo, sangrando porque corriam, brigavam. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

O discurso marcado pelo controle parece ser justificado pela imagem de perigo que representam certos acidentes entre os alunos, quando brincam, e desses com o parquinho. Da mesma forma, o que as professoras parecem querer evitar, além disso, são as relações de animosidade com os pais, provocadas em função dos acidentes ocorridos com os alunos.

Mas é muita correria, a gente vê muita correria. Eu tenho batido muito assim, com esse negócio de correr, porque já foi muito assim, galo na testa que já levantou. Muitas vezes vem um correndo de cá, vai correndo para ali e topa bem ali no pé da caixa d'água. (suj. 1, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada)

[...] uma vez machucou uma aluna minha, bateu aqui no nariz, por pouco não quebrou o nariz da menina. A situação não vem para cima da professora de Educação Física, mas para cima da professora de sala. Sou eu que vou responder. (parquinho) (suj. 5, especialista, 30 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

Que é muito perigoso, que um vai balança, aí bate. Mas de jogo de bola aqui não tem, porque aqui é tudo, você já viu aqui é tudo limpinho, tudo arrumadinho, só o parquinho, você não pode deixar eles sozinhos lá. Assim é perigoso, vem um bate, né? (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

Sobre animosidades, o discurso das professoras revela que, além das indisposições com a família dos alunos, ocorrem situações que se definem por vínculos preferenciais entre colegas.

Ainda neste aspecto, observa-se que os alunos também se relacionam com a professora orientando-se pela possibilidade desta estar *zangada* ou mesmo *estressada*.

Mas a hora que eu chego, eu não venho de mal humor pra escola, de maneira nenhuma. Eu falo pra eles: - Tia a senhora está zangada, está estressada? [...] A pessoa muitas vezes ela na hora, muitas vezes ela ainda está, né? Ainda está zangada, magoada, né? Fala também, né? A gente

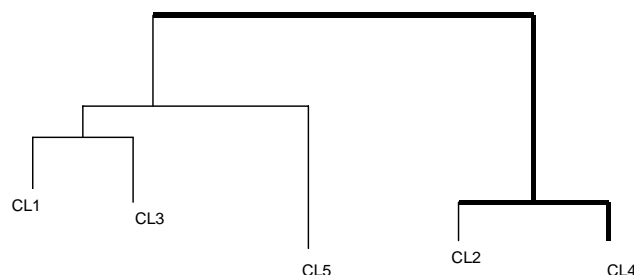
discute mas amanhã pronto, pronto acabou e se a pessoa viu que ela fez errado, ela volta:- Você me desculpa fulano eu não devia ter falado isso, né? (suj. 10, especialista, 20 anos na Educação, 16 anos na escola estudada)

Aí é nessa hora que a troca de diferença é a mais próxima, porque muitas vezes, eu não saio daqui e vou bater lá na sala da V., porque é local de trabalho e eu sei que vou interromper, mas a hora que eu estou aqui, por ser uma pessoa falante, alegre. (suj. 6, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada)

O discurso da classe 4 resume uma tentativa das professoras em analisar a sua própria prática docente utilizando-se de comparação indireta, um padrão de conduta docente abstrato, convencionado na imagem do professor conservador, solto no tempo e no espaço sem, com isso, comprometer-se com comentários avaliativos sobre suas colegas.

**Tabela 11: Palavras classe 4-Professoras**

Palavras	%	X <sup>2</sup>
brinca, brincam, brincando, brincar, brincava, brincavam, brinco	69.57	40.28
jogos	100.00	39.33
Criatividade(es)	100.00	30.47
Gosta, gostam, gostei, gosto, gostou	47.92	28.96
Brincadeira(as)	66.67	27.76
coisa(as)	38.04	26.50
Ensinar, ensino	100.00	26.07
Criança, criançada, crianças	33.60	22.89
Bonitinho (a)	100.00	21.69
Atenção	85.71	20.69
Chama, chamado, chamam, chamando, chamar, chamasse	66.67	18.30
Aprende, aprendem, aprender, aprenderem	70.00	17.39
Coisinha (as)	100.00	17.32
Danada,(as) (o), (dinhas)	100.00	17.32
Escrever, escreve	100.00	17.32
ler	100.00	17.32



**Figura 16: Perfil dendrograma classe 4 – Professoras**

Ao falarem sobre o assunto, as professoras demonstraram uma certa sensibilidade para com as narrativas infantis.

Eu gosto, assim de reunir, fazer um jogo, competição, uma turma contra a outra, e de jogos, olha vários tipos de criatividade que a criança pode aprender, vários tipos de, eu mesma, né? [...] E eles gostam de escrever, desenhar, pintar, isso é coisa de criança, né? Brincadeira, eles adoram, historinha que a gente está com jogos, a gente trabalha com eles, né? (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

Eu mesmo há muito tempo atrás, trabalhando com a pré-escola, eu criava, pegava na serralharia uns toquinhos de madeira, aí pintava, trabalhava

formas geométrica, fazia figuras, não tinha material, faziam trenzinho, eles brincavam. (suj. 5, especialista, 30 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

Agora, eu gosto de trabalhar, de tratar bem todos os alunos, os pais dos alunos, a gente trabalha é assim, com brincadeiras, tem muitos jogos, criatividade, desenhos, pinturas, tem criança que pinta. (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

Neste mesmo exercício, as professoras se põem a interpretar fenômenos do comportamento e da educação de seus alunos e revelam critérios que levam em consideração em sua ação docente, sendo que alguns deles expõem uma contradição com a perspectiva lúdica e construtiva sustentada em algumas falas.

As professoras parecem se cercarem de uma ambigüidade constante relativa ao prazer da ludicidade com os inesperados que este suscita, em sua característica *mais solta* e a ordem, o controle e o domínio, àquilo que é *mais sério*. Nesta perspectiva, as professoras parecem sustentar a dicotomia brincar e estudar.

A fala que se refere à preferência da professora por aluno danadinho, inteligente e esperto, abaixo apresentada, demonstra um movimento de apreensão parcial do aluno, como se este fosse danado, esperto e inteligente na medida certa do desejo da professora, o que na realidade não parece ser esta a condição de alguns alunos os quais, além de desejarem aprender, também desejam aprender brincando ou simplesmente desejam brincar, o tempo todo.

Da mesma forma, pode-se entender que a identificação da professora com a ludicidade também se regula por sua disponibilidade em abrir mão do controle e domínio da turma escolar.

Porque essa coisa assim só de pintar papel, só de fazer essas coisinhas, isso passa. Então tem que dar mais apoio pras crianças, pra tirar eles da rua. (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

O que ele tem, que eu não gosto de criança assim quietinho, eu gosto de criança não quietinho, eu gosto de criança danadinha assim, inteligente, esperto que faz pergunta, porque eu só pergunto e ele me dá a resposta, eu solto alguma coisa lá. [...] Então você tem que ver, no que dá, né? Pra chamar eles perto de você, abraçar eles, o carinho que você faz por eles é uma coisa que nossa. Caderninhos deles tem que olhar, muito bem, parabéns, bonitinho, tá lindo, tá feio esse, você faz, você vai melhorar, incentiva a criança a desenvolver. [...] Criança, não só assim danado, porque muitos esses já tão te chamando sua atenção, eles chamam atenção ele quer alguma coisa, tem esse menino que é bagunceiro que eu dou os jogos pra ele, eu invento uma coisa que chama a atenção deles como jogos, bastante jogos pra eles. Aí eles iam, né? Iam melhorar bem

mais. (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

A relação entre as professoras e os alunos parece ser marcada por uma regulação mútua entre comportamentos e expectativas os quais se revelam como marcações sociais. As bases dessa negociação, na percepção das professoras, parece estabelecer a noção de que a professora que brinca não é temida e consegue estimular o desenvolvimento dos alunos de forma criativa.

Porque eu não tenho uma criançada quieta ou dormindo não, minhas crianças, depois que eu começo assim, mas eles vão, desabrochando, criança vai tendo criatividade pra fazer as coisas, eu brinco com eles então, que é pra eles não terem medo da gente. (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

Se de um lado as falas revelam a possibilidade de uma postura dominante e temida de algumas professoras, por outro, há evidências de uma postura também dominante por parte dos alunos. Esta dinâmica parece remeter as professoras à imagem de reféns dos alunos os quais permitem ou não que a professora faça seu trabalho.

Só trabalha o membro inferior, não trabalhando o membro superior e não tendo outro contato com outras brincadeiras de criança, só joga futebol e futsal não se abrindo para novas atividades. (suj. 7, superior incompleto, oito meses na Educação, três meses na escola estudada)

A brincadeira deles em primeiro lugar, né? Então eles gostam e aí o professor não vai deixar, porque você tem coisa pra você ensinar, né? Tem coisa pra você ensinar, tem que eles aprenderem alguma coisa na sala de aula, você não vai deixar tanto tempo eles ficarem assim, solto na sala de aula, você tem que ter disciplina. (suj. 9, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada)

A teimosia infantil, subjacente à fala das professoras, parece ser associada à natureza infantil ou mesmo às questões emocionais conforme a expressão: *está chamando a sua atenção*, não havendo indícios de que o professor relacione tais aspectos a questões pedagógicas possíveis de serem contornadas por ele próprio. Quando estimulado nesta direção, pode-se perceber um certo movimento na direção da culpabilização do adulto como que em uma polaridade: ora se fala de teimosia da criança, outra da acomodação do adulto.

As crianças, elas nunca vão querer fazer a mesma coisa que as outras, na minha concepção, né? Criança gosta de brincar, criança é curiosa, elas gostam de ver coisas diferentes. Adulto também, ele gosta, tem adulto que é acomodado, tem adulto que é acomodado, ele não tem interesse, tem muitas pessoas que são assim. (suj. 10, especialista, 20 anos na Educação, 16 anos na escola estudada)

De forma geral, o discurso das professoras caracterizou-se por uma ambiguidade recorrente que pode ser identificada com relação aos seguintes temas: 1. relacionamento entre os diferentes grupos de trabalhadores da escola, 2. o significado da sala de aula, 3. o caráter autoral da ação docente e 4. a ludicidade dos alunos.

Sobre o relacionamento entre professoras e funcionários fala-se de harmonia e integração e, ao mesmo tempo sustentam um discurso que reconhece o estabelecimento de dois territórios distintos, a *cozinha* e a *sala dos professores*. Esses corresponderiam a zonas de calor ou lugares femininos para os grupos, distintamente.

O significado da sala de aula, retratado pelas professoras, a relaciona por um lado ao sentido de aconchego e acolhimento e, por outro, ao sentido de dominação do docente.

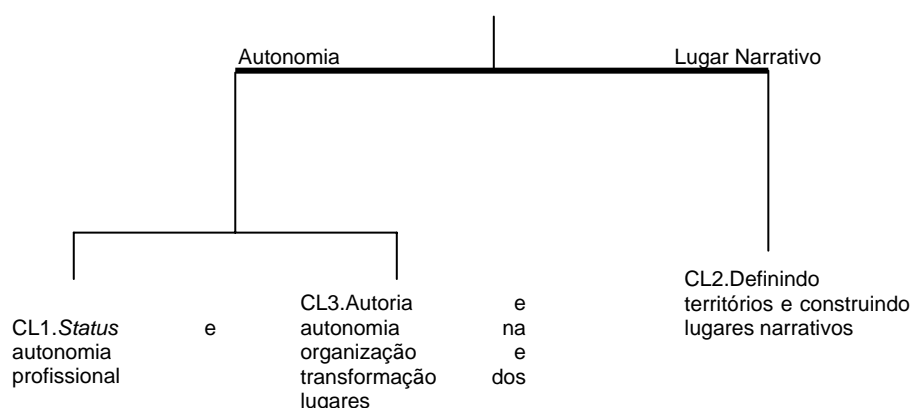
O caráter autoral da ação das professoras se restringue a dimensão da organização da escola. Esta, por sua vez, parece regular-se pelo calendário escolar e pelas datas festivas que funcionam como marcadores sociais importantes para esse grupo. De outra forma, quando se analisa a noção de transformação da escola, observa-se uma retirada do protagonismo das professoras, associando a temática com a questão da infra-estrutura, frente a qual assumem sua condição de impotentes.

O discurso em torno da infra-estrutura somado a existência de conflitos na relação escola-família funcionam como justificativas para o adiamento do caráter lúdico da escola. Embora as professoras reconheçam a importância da ludicidade para a infância, deparam-se com a ambiguidade estabelecida entre a imprevisibilidade do brincar e a previsibilidade do estudar.

### c) Funcionários

O *corpus* referente ao discurso dos funcionários processado pelo *Alceste* apresentou três classes com uces variando de 27 para classe 1, 203 para classe 2 e 53 para a classe 3.

As classes 1 e 3 apresentam uma ligação mais fortemente delimitada pelo dendrograma sendo que ambas estão mais distanciadas da classe 2. Tal fato indica que, embora todos os conteúdos das classes possuam uma relação ente si, aqueles apresentados nas classes 1 e 3 possuem uma maior implicação e os da classe 2 caracteriza-se por ser uma temática diferenciada, cujas relações indicam outra especificidade do discurso.



**Figura 17: Dendrograma - Funcionários**

A análise do primeiro nível dos eixos temáticos mostra que o eixo comum entre a classe 1 e 3 refere-se à questão que diz respeito a *autonomia* e o eixo relacionado à classe 2 enfatiza os aspectos pertinentes ao *lugar narrativo* ou *lugar feminino*. Em um segundo nível de análise dos eixos temáticos presentes no discurso dos funcionários pode-se identificar que na classe 1, encontra-se uma discussão sobre o *status profissional* e a *ocupação do espaço*, na classe 3, *autoria* e *autonomia na organização e transformação dos lugares* e finalmente, a classe 2 pode ser caracterizada como um exercício de definição de territórios e de construção de lugares femininos.

A classe 1, denominada de *Status* e *autonomia profissional*, apresenta um rol de palavras que delineiam seu perfil. São elas:

Tabela 12: Palavras da classe 1-Funcionários

Palavras	%	X <sup>2</sup>
Merenda	80.00	59.63
Merendar		
Merendeira		
Aprender	100.00	48.26
Veio	100.00	48.26
Aula	75.00	40.87
Prédio	100.00	38.47
Vê	62.50	26.75
Chega	46.15	21.16
Chegar		
Chegava		
Chego		
Chegou		
Vai	38.89	19.18
Você	36.84	17.59
Olham	60.00	15.02
Olhei		
Olho		
Vamos	50.00	11.63
Correndo	66.67	11.47
Dar	66.67	11.47
Fosse	66.67	11.47

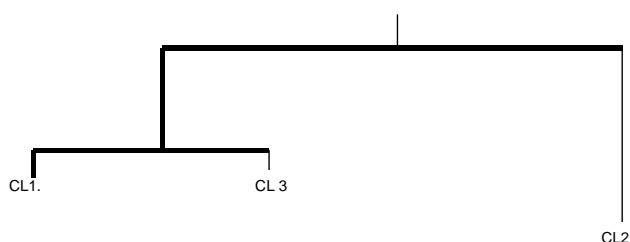


Figura 18: Perfil dendrograma classe 1 – Funcionários

A composição da classe 1 se dá em função de dois discursos: um orientado para a importância da merenda como principal motivo pelo qual os alunos comparecem à escola e outro que retrata a forma de contribuição do funcionário para com a educação escolar dos alunos.

Sobre o primeiro tema, observa-se que a importância da merenda parece estar relacionada com a questão de *status* profissional do funcionários.

[...] Tem dia que eles vem por causa da merenda. [...] - Tia, que comida vai ser hoje? Então você vê que eles estão de olho na merenda. E quem chama pra merenda? Quando eu chego na porta eles já tudo correm: - É a merenda! E às vezes nem é a merenda, às vezes eu vou dar um recado e eles levantam, fazer o quê? [...] Agora como eu é a merenda, tenho que chegar e já começar ali, então isso eu sinto ali, o meu seguro tá ali, eu se sinto segura que é o meu serviço, a minha responsabilidade que a outra responsabilidade minha era o prédio, né? (suj.5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

[...] A limpadeira não veio não tem aula, a escola esta toda suja. Daí eu coloco no meu nível porque se não tivesse o prédio, não tinha a escola, os funcionários, se não tivesse a limpadeira não tinha a professora. [...] Eu falo e a diretora não vê que nos cumpre o horário direitinho. (suj. 5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

Assim como já indicavam os resultados parciais extraídos da análise de conteúdo, o discurso analisado a partir da análise lexical destaca a demanda dos funcionários voltada para o reconhecimento de sua função, da sua colaboração para



com a educação dos alunos. Ao mesmo tempo, fala-se de certa invisibilidade social que só é superada quando na ausência do serviço, na falta do funcionário, nas ocasiões em que a sua função não é suprida.

A análise sobre a merenda parece ser motivada pela necessidade de reconhecimento e também de segurança relacionada à identidade e ao *status* profissional. Neste sentido, as colocações defendem a noção de que, embora pouco reconhecido, o trabalho do funcionário faz a diferença e pode até inviabilizar a rotina da escola, provocando o cancelamento das aulas.

De certo modo, o funcionário parece se sentir agrado ao perceber a importância que os alunos atribuem à merenda. Junto a esse aspecto do discurso pode-se identificar uma crítica velada e indireta ao trabalho docente quando, utilizando-se de expressões que caracterizam disjunção de tempo, discorrem sobre a ausência de motivação dos alunos para as aulas. Assim, os funcionários parecem despersonalizar a crítica, recolocando-a como um problema do aluno. Na seqüência, revelam uma atitude de não enfrentamento por parte das professoras e diretora frente às reais necessidades da escola, sobretudo a resistência da diretora em dar aula na falta de uma professora e de uma professora em fazer a merenda na falta da merendeira.

Ah, eles rejeitam assim, e quando puxam mesmo para aprender, sabe. [...] Porque hoje em dia, o estudo de hoje não se interessa aprender ler. Eu mesmo falo, você não vem pra merendar, você veio para estudar, você não veio pra ficar correndo, você veio pra estudar, vai pra sala. [...] Para eles aprenderem mesmo. Eles estão correndo, estão bagunçando. Nós falamos: - Vai pra sala. Você vê que eles rejeitam, eles não querem a aprendizagem. Não é igual antigamente que você ia e você queria aprender, ver, saber. (suj. 5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

[...] Se eu fosse diretora, não viesse professora e eu tivesse condição de dar aula, eu ia dar aula. Não vejo sentido nenhum, porque eu sou diretora não posso lá dar aula? Eu penso assim. Então eu trabalho, eu gosto. E pra fazer, vamos fazer. (suj. 4, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada)

[...] se eu fosse professora e dependesse de mim para fazer merenda eu ia fazer merenda, a mesma coisa. (suj. 5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

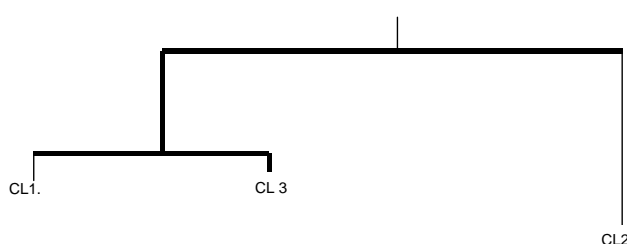
Com esse discurso, os funcionários, de certa forma, assumem uma relação de animosidade com relação às professoras. Ao mesmo tempo, no discurso dos funcionários, pode-se identificar indícios de uma representação de sala de aula

marcada pela negação do ensino seguida de um mecanismo de escape dos alunos que se movimentam no sentido de fugir desse lugar.

A temática da *autoria e autonomia na organização e transformação dos lugares* apresentada na classe 3 delineou-se a partir das seguintes palavras:

**Tabela 13: Palavras da classe 3- Funcionários**

Palavras	%	X2
Arruma	100.00	35.73
Arrumamos		
Arrumar		
Arrumaram		
Arrumava		
Reforma	100.00	31.15
Reformar		
Hora	75.00	26.07
Deixa	69.23	22.83
Deixam		
Deixar		
Deixasse		
Deixo		
Jeito	100.00	22.09
Modificação	87.50	25.58
Modificada		
Modificar		
Modificou		
Pegar	85.71	21.16
Pegava		
Pego		
Cozinha	66.67	18.92
Teve	100.00	17.61
Mesa	100.00	17.61
Meses		
Lembralembram	83.33	16.81
Lembre		
Lembro		
Tirar	100.00	13.16
Tirava		
Voltar	100.00	13.16
Direita	66.67	9.26
Direito		
Fundo	66.67	9.26
Fundos		
Sair	66.67	9.26
Tava	75.00	8.44



**Figura 19 : Perfil dendrograma classe 3 – Funcionários**

A classe 3 configura-se em dois eixos principais sendo um delineado pelas discussões referentes à organização dos lugares da escola e outro, às necessidades de transformação da cozinha.

Quanto à organização da escola, de forma geral destacam-se as seguintes falas:

A gente arruma, a hora que o professor entra os alunos já estão todos arrumadinhos, as cadeiras estão nos lugares, limpa, na hora que eles saem que deixam tudo desarrumado, mesa riscada. (suj. 1, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada)

[...] arrumamos do nosso jeito, jogamos água nas janelas, na parede, lavamos todas as carteiras, arrumamos enfileiradas, cada professora gosta de um jeito, essa limpeza fazemos no início do ano. (suj. 3, 2º grau completo, 13 anos na Educação, 12 anos na escola estudada)

[...] quem decide são os professores, o que eles querem mudar. Eu arrumo a sala do jeito que eles arrumaram a primeira vez. Eu não mexo em mais nada. [...] Quem muda a sala são eles. (suj. 2, 2º grau incompleto, 16 anos na Educação, 13 anos na escola estudada)

As falas acima mencionadas retratam uma relação do funcionário com seu trabalho, cujo caráter autoral parece ser suspenso pela autoridade docente que, para fins práticos, é quem decide o processo pedagógico mesmo que de forma questionável, na perspectiva dos funcionários.

Sem autoridade para decidir sobre os lugares reconhecidamente de domínio das professoras, o discurso dos funcionários volta-se para o desejo de maior investimento nos lugares de seu domínio, a cozinha, por exemplo. Além disso, aparecem nas suas falas elementos indicando a percepção de que os outros lugares da escola já receberam investimentos necessários sendo a cozinha o último lugar desprovido de uma infra-estrutura adequada, embora já tivesse sido reformada.

Não adianta mudar as cadeiras porque tem que ser essas mesmos. Agora, lá na cozinha precisava de um exaustor, nas outras salas tudo tem, eu acredito que já tem o que deve. [...] podia deixar ela lá, mas arrumava o jeito dela, né? Eu modificaria aquela pia que é muito pequena para nós, o exaustor. [...] desse tempo que eu estou aqui, a única coisa que teve aqui foi o que fez aquela sala ali, modificou a cozinha, a cozinha foi modificada porque era só um corredorzinho. (suj. 5, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada)

Os funcionários parecem sublinhar a relação entre valorização profissional e investimento real no ambiente de trabalho, também movidos pela necessidade destes de se perceberem providos de um certo poder regulador das relações estabelecidas no interior da escola, podendo assim superar a invisibilidade social que marca a sua condição. Novamente o que parece estar em jogo é a questão da identidade profissional, também presente no discurso do guarda da escola.

Tem, sempre na portaria, que eu estava de licença saúde, aí tinha uns três meses de férias. Eles perguntaram: - Ah você não vai voltar? Está fazendo

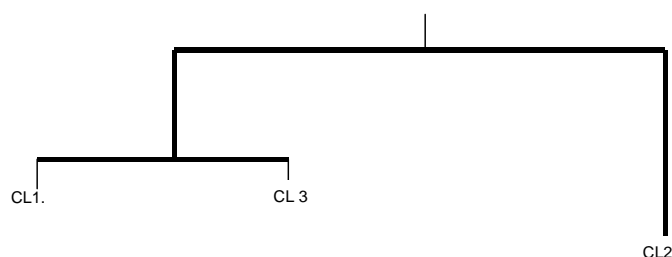
falta lá. (suj. 6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

[...] E as crianças, enquanto o pai não vem pegar e eu não deixo eles saírem. Aí, ninguém sai. Então o pessoal lembra disso. – Ah! O guarda não está aqui. Vem mais cedo pegar. – Ah! O guarda vai atrasar mais um bucado hoje. (suj. 6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

A classe 2 caracteriza-se pelo discurso sobre a *definição de territórios* e a *construção de lugares femininos*, a partir das palavras abaixo arroladas:

**Tabela 14: Palavras da classe 2-Funcionários**

Palavras	%	X2
Acha	86.96	10.43
Acham		
Achando		
Achei		
Acho		
Pessoa	94.12	9.55
Pessoal		
Pessoas		
Criança	91.67	8.08
Crianças		
Conversa	100.00	7.58
Converam		
Conversando		
Conservar		
Funcionaria	100.00	6.24
Funcionário		
Funcionários		
Senta	94.44	4.89
Sentada		
Sentado		
Sentar		
Sentava		
Sente		
Sentem		
Sentir		
Sentirem		
Colega (as)	100.00	4.51
Pro	94.12	4.09
Muita	100.00	4.09
Gente	83.33	3.84
Boa	100.00	3.24
Reunião	92.86	3.24
Faço	100.00	3.24
Acontece	86.96	2.83



**Figura 20: Perfil dendrograma classe 2 – Funcionários**

Como que em decorrência daquilo que foi exposto nas classes 1 e 3, a classe 2 revela dois movimentos; um, relativo à separação e territorialização entre funcionários e professoras e o outro, caracterizado como uma espécie de reação do

funcionário, definida em torno do resgate de sua identidade a partir das relações com seus pares.

De repente acham que lá não é lugar para funcionário, né? De baixo escalão, tem muito isso, né? Acho que todo lugar tem das pessoas sentirem: - Ah! Eu sou melhor do que aquela pessoa lá. Acho que aqui tem isso, né? (suj. 4, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada)

[...] Não tem muita intimidade porque eu acho que cada um tem sua função e acham que eles são melhor que outras pessoas, né? Então não tem muito o que conversar, não tem. (suj. 6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

[...] Tem que ser mais unidas aqui, as pessoas, as pessoas mal unidas. (suj. 6, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada)

A direção, mas isso eu acho que é desde criança, né? A gente fica com aquele medo da diretora, né? Acho que é isso, não porque ela é, ela não é má pessoa, ela é excelente pessoa, mas é que já vem com isso desde criança mesmo, aquele medo, aquele receio. E tem essa separação, de repente deles aqui na sala dos professores, lá no refeitório ali a gente fica ali, né? Mas acho que é só também que a gente fica com medo, né? Eu estou falando como funcionário, professor é diferente, né? (suj. 4, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada)

Nestas falas os funcionários retratam a sala dos professores como território dentro do qual não há espaço para eles, os quais se percebem como classificados na categoria de sujeitos inferiores, de *baixo escalão*. Por este motivo, provavelmente alimentado por relações hierarquizadas estabelecidas ao longo de suas vidas, os funcionários se excluem e/ou são excluídos dos lugares tidos como lugares de professoras.

Como forma de reação a esse jogo de *status* e desvalorização do humano os funcionários parecem ter definido seu território, seu lugar feminino na escola: o pátio, a secretaria e a cozinha.

[...] só assim que a gente conversa, tem conversa entre a gente, né? Acho que isso também, o aconchego. [...] E, acho que a gente mesmo tem que agarrar, a gente, mais iguais, né? [...] Tenta conversar, quantas vezes já chorei ali, desabafando com a colega de trabalho.[...] não, a gente brinca também, a gente fala um monte de asneira, pro tempo passar, né? (suj.4, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada)

De forma geral, os funcionários apresentaram um discurso queixoso, envolvendo quatro aspectos: 1. a insatisfação com relação ao seu *status* profissional, 2. a dificuldade em reconhecer-se como autores no exercício da organização e transformação da escola, 3. a relação estabelecida com as professoras e 4. a necessidade de afirmação de sua identidade profissional.

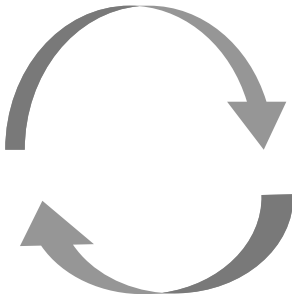
Ao depararem com o caráter instrumental de seu trabalho os funcionários queixaram de uma invisibilidade social que se agravou com o reconhecimento da docência como atividade fim da escola. Esta diferenciação entre o trabalho do funcionário e o trabalho das professoras é significada a partir da cisão mente e corpo. Desta forma, os funcionários furtam-se de assumirem, ao menos oficialmente, o papel de sujeitos que pensam a escola, preferindo sustentar esta faceta no interior do seu grupo de pertença. Assim colocam-se como espectadores da cena escolar e analisam a relação entre professoras e alunos que desfila na sua frente. Neste exercício mostram-se próximos da perspectiva do aluno.

Ao falarem da sua relação com as professoras, os funcionários assumem a hostilidade velada entre os grupos, confirmando o distanciamento já retratado pelas professoras. Nesse contexto, os funcionários sentem-se inferiorizados e buscam a reafirmação de suas identidades recolhendo-se à intimidade de seu grupo, assumindo um processo de territorialização que reconhece a cozinha, o pátio e a secretaria como seus lugares femininos na escola.

5.3.2.1 Dimensão escola: síntese dos aspectos levantados a partir das hipóteses interpretativas elaboradas nas três análises realizadas (observação, análise de conteúdo e análise lexical)

Os oito itens destacados como hipóteses interpretativas, elaboradas com base nos dois primeiros momentos de análise, são, neste momento, relacionados às informações analisadas no terceiro momento do processo de análise das informações.

Este exercício organizou-se em torno de uma matriz assim constituída:

				Análise Lexical		
				Alunos	Professoras	Funcionários
Observação	Análise de conteúdo	Indução de metáfora	Alunos			
			Professoras			
			Funcionários			
		Rotas imaginárias	Alunos			
			Professoras			
			Funcionários			
		Significação dos lugares	Alunos			
			Professoras			
			Funcionários			

**Quadro 05: Matriz de orientação para cruzamento das informações**

A discussão da matriz que orientou as informações analisadas priorizou três temáticas consideradas referências para o estudo. São elas: a) organização e transformação dos lugares, b) as principais marcações sociais e estruturas de oportunidades percebidas pelos usuários - *affordances* - que configuram o potencial feminino dos lugares, c) as representações sociais dos lugares tomados como potencialmente femininos e d) a intersecção entre a themata feminino e as famílias de representações encontradas.

a) Acerca da organização e transformação dos lugares

Os discursos sobre essa temática apareceram, sobretudo, nas informações relacionadas à questão denominada indução de metáforas e nas classes processadas pela análise lexical. A questão referente à indução de metáforas retrata a idéia de transformação da escola em algo metaforizado e sintonizado com o desejo dos informantes. Já as classes analisadas mostram as reais necessidades e os potenciais de mudanças.

Desta forma, tem-se a seguinte distribuição:

Alunos	classe 1	<i>Transformações da escola: seus atores, suas necessidades e apegos,</i>
Professoras	classe 3	<i>Organização e transformação dos lugares,</i>

Funcionários classe 3 *Autoria e autonomia na organização e transformação dos lugares.*

Os alunos utilizam a metáfora da escola como um espaço para o brincar e com isso falam do seu desejo por uma escola lúdica e acolhedora. Um lugar onde se pode brincar, ser cuidado e protegido, como se fosse um ambiente familiar. Ao mesmo tempo, projetam a escola aberta, que permite um brincar vinculado às necessidades de suas elaborações simbólicas.

Na classe 1, relativa à análise lexical, os alunos discorreram sobre a *transformação da escola, seus atores, necessidades e apegos*. Neste contexto, os alunos se referem às arrumações e modificações da escola, passando pela limpeza, pelo enfeite da sala de aula e ações voltadas à manutenção da mesma. Ao retratarem essa dimensão da escola, também apontam os seus responsáveis.

As professoras abordaram tal discussão utilizando-se de metáforas associadas às brincadeiras e aspectos da convivência, tal como a integração das relações. Também se destacam aspectos voltados para a ludicidade, diversão e prazer. As metáforas associadas à imagem de casa, lar, explicitaram um conflito posto na relação trabalho e família.

Na classe 3, da análise lexical, as professoras falam sobre a *organização e transformação dos lugares*, contexto onde se destacam discursos vinculados à condição financeira da escola e à arrumação de murais e enfeites da sala.

Os funcionários apresentam metáforas que associam a escola a lugares tal como um parque, também falam de relações harmoniosas e alegres. No discurso dos funcionários sobre a escola idealizada, destacam-se três aspectos: a qualidade do espaço físico, a ludicidade e as relações.

Na classe 3 da análise lexical, os funcionários abordam a questão da *autoridade e autonomia na organização e transformação dos lugares*. Nesse exercício, falam sobre as arrumações com base nos critérios das professoras, desejos de reformas e maior investimento na cozinha.

A análise dessa temática caracterizou-se pela ênfase na questão da autoria, também identificada na personalidade do discurso, destacando, sobretudo, o poder de decisão dos usuários de organizar ou mesmo transformar a escola.

Alunos e funcionários parecem perceber que o poder de decisão, no que se refere aos assuntos da escola, pertence a um outro seja ele prefeito, pedreiro, diretora ou professora.



Para os alunos, as *mulheres da limpeza* também são protagonistas no contexto da escola, mais do que eles próprios que vinculam a sua participação à atuação da professora de Artes.

Os funcionários, em especial os da limpeza, destacam que a função de arrumar não garante poder de decisão mas sim a obrigação cotidiana de manter a arrumação da sala da forma como a professora quer. Assim, o poder de decisão é conferido às professoras. Apesar disso, quando falam de uma escola idealizada sob a forma de uma metáfora, alunos e funcionários demonstram envolvimento e implicação com aquilo sobre o qual estão discorrendo.

No que se refere ao discurso das professoras sobre a organização e transformação da escola, estas assumem uma maior autoria especificamente no que se refere à organização da sala, compreendida como o ato de decorar.

Sobre este assunto, destaca-se a prática de algumas professoras que escolhem o tema dos enfeites e contratam uma outra professora para executar o trabalho.

Essa prática, que envolve parte da verba da professora, remete para a questão da marca dos usuários nos lugares, sendo o mesmo direcionado para uma produção cuja temática é escolhida pela professora e executada por outra. Os alunos, nesse contexto, só participam com suas produções nos momentos de culminância.

No discurso sobre a escola metaforizada, pode-se observar uma tendência das professoras em utilizar a terceira pessoa do plural, indicando um certo distanciamento daquilo sobre o qual estão falando.

Ao considerar os discursos de alunos e professoras, percebe-se que a temática da transformação dos lugares está associada de um lado a uma idéia de morosidade ou mesmo inexistência e, de outro, a marcadores sociais definidos por datas pré-estabelecidas tais como: *início do ano, nas férias de julho, na época da primavera*.

Os alunos destacam o quanto não identificam processos de mudança na escola e, ao mesmo tempo, revelam uma dificuldade com relação ao fato de terem que mudar de escola ao final do ano, já que estão cursando a terceira etapa do primeiro ciclo.

O desejo de mudança e de continuidade também apareceu com relação aos diferentes lugares. Neste contexto, os alunos indicaram o recreio, a sala e o pátio

como aspectos da escola que não devem ser modificados no sentido de serem trocados por outra coisa. Na melhor das hipóteses, os alunos apontam o desejo por melhorias. Junto a isso, também falam da necessidade de transformação das relações mantidas no interior da escola.

O discurso dos funcionários também se pautou pelo desejo de mudanças, sobretudo dos lugares de trabalho, em especial a cozinha. Assim como os alunos, a partir da expressão *se pudesse modificar a escola eu modificaria*, os funcionários demarcaram a associação entre *status* profissional e investimento na infra-estrutura que serve o seu ofício.

As professoras falam de uma transformação vinculada à idéia de reforma e, ao falarem sobre isso, revelam uma outra tônica no discurso. Se os alunos e os funcionários optaram pela transformação a partir de uma idealização onde os mesmos seriam autores do processo, as professoras falaram das impossibilidades, dos limites financeiros que, fortalecendo-se no discurso da classe 5 intitulada *idealizações, condicionantes e justificativas acerca dos lugares potencialmente femininos*, mostram uma preocupação em justificar o não fazer, ao mesmo tempo em que indicam clareza das ações que devem ser realizadas.

Assim, as professoras falam de uma escola lúdica, prazerosa com quadra, pátio e parquinhos reformados e, neste sentido, aproximam-se do desejo dos alunos. Todavia, afastam-se dos discursos dos alunos, quando incluem determinadas justificativas que concorrem para o enfraquecimento do poder de decisão e de execução dos profissionais presentes na escola.

De um lado, as professoras sugerem que a escola lúdica e prazerosa precisa ser postergada em função da falta de apoio financeiro e de infra-estrutura, negados pelo poder instituído. De outro, os alunos querem e sabem que podem transformar a escola real, mesmo sem infra-estrutura e apoio financeiro, em uma escola lúdica e prazerosa. Nesta direção agem, inventam, arriscam. Já os funcionários parecem assumir uma postura de lamento e queixa que se manifesta na animosidade das relações entre eles e as professoras.

A partir da análise acerca da organização e transformação da escola, observou-se a existência de uma tensão entre as expectativas de professoras, alunos e funcionários no que se refere à construção de uma escola lúdica, prazerosa e harmoniosa.

A pergunta decorrente desta proposição se coloca da seguinte maneira:

Como essa tensão é negociada no interior da escola, levando em conta que, para as professoras, a escola lúdica existe no plano da idealização, para os alunos, ela se manifesta nas brechas da realidade e para os funcionários ela se corrompe nas relações hierarquizadas estabelecidas no interior da escola?

b) Principais marcações sociais e *affordances*: configurando o potencial feminino dos lugares

A busca dos lugares potencialmente femininos implicou na análise das marcações sociais e estruturas de oportunidades dos lugares percebidas por seus usuários, *affordances* (Sennett, 1990), estes foram destacados na questão intitulada rotas imaginárias e na análise lexical.

Com relação às rotas imaginárias, pode-se observar a caracterização de um fluxo proposto com base naquilo que o informante considera como principais pressupostos de uma escola. Por outro lado, revelam os lugares que são enfatizados pela ocupação na prática cotidiana. As respostas apresentadas nesta questão parecem sintetizar a forma com que o informante se coloca na relação com a escola.

A análise lexical permitiu identificar elementos para a compreensão dos marcadores sociais e da percepção dos usuários acerca da estrutura de oportunidades que os lugares oferecem. Estes foram destacados nas seguintes classes:

- Alunos

Classe 3 *Lugares, marcadores sociais, escapes e fluxos,*

Classe 6 *Sala de aula e a construção do bom aluno,*

Classe 4 *Dentro e fora da sala de aula.*

- Professoras

Classe 5 *Idealizações, condicionantes e justificativas acerca dos lugares potencialmente femininos,*

Classe 2 *Escapes, perigo, receio e disciplinarização.*

- Funcionário

Classe 2 *Definindo territórios e construindo lugares femininos*

Inicialmente é possível destacar que alunos, professoras e funcionários apresentaram uma tendência em descrever a escola a partir de uma distribuição espacial e de uma abordagem relacional, buscando identificar um lugar personalizado na escola, geralmente indicado como *minha sala*, no caso dos alunos.

Em menores proporções, também chamam atenção duas rotas propostas: a rota lúdica e o desvio de rota. A rota lúdica indica que, para os alunos, a percepção das estruturas de oportunidades da escola estão associadas ao brincar, neste âmbito sinalizam a quadra e o parquinho como pontos de partida. Em uma situação contrária, não identificam estruturas de oportunidades no interior da escola fato que se associa às respostas categorizadas como desvio de rota e interpretadas como uma disjunção de lugar, parecendo retratar um movimento de desinvestimento dos alunos na escola e a busca de novas estruturas de oportunidades fora do contexto escolar.

De forma geral, as estruturas de oportunidades da escola, percebidas pelos alunos, possuem um caráter relacional e lúdico de um lado e por outro, meramente descritivo e pouco atrativo. Relacionamentos e ludicidade parecem constituir os principais marcadores sociais que orientam parte do comportamento e da afetividade dos alunos na escola. Tais elementos indicam para uma demanda infantil voltada à construção de oportunidades que possibilitam o sentimento de pertença, acolhimento, identificação e espaços de expressividade.

A sala de aula aparece, no discurso dos alunos, como principal ponto de partida para a rota imaginária. A esse respeito, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro, refere-se ao discurso genérico sobre a sala de aula como elemento representativo do significado da escola associado ao aprender. O segundo, delimitado na expressão *minha sala*, revela o vínculo afetivo do aluno com aquilo que ele identifica como o seu lugar na escola, aquele que lhe oferece proteção, acolhimento e sentimento de pertencimento. Essa condição ambígua da sala de aula pode ser mais detalhada na análise lexical, especificamente nas classes 3, 6 e 4.

A classe 4 coloca dois marcadores sociais cujo caráter estruturador estipula diferentes formas de condutas as quais são partilhadas pelos alunos. A sala de aula, nessa perspectiva, funciona como uma espécie de *divisor de águas* que leva os alunos a atenderem a prescrição em atenção ao que se pode fazer *dentro e fora da sala de aula*. Neste aspecto, a maioria dos alunos assume o discurso oficial da escola e reproduz a dicotomia estudar e brincar, obrigação e prazer.

A atitude de acomodação desses alunos frente ao marcador *dentro da sala de aula* representa uma seqüência de condutas que começa *fora da sala* com o reconhecimento dos diferentes sinais indicando a hora de parar de brincar, tomar água e ir ao banheiro. Além disso, quando o aluno está dentro da sala de aula precisa responder a outros marcadores tais como: 1. a hora de copiar do quadro; 2. prestar atenção nas explicações da professora; 3. a hora de fazer os exercícios; 4. a hora de levar para a professora corrigir; 5. ajudar outros colegas, quando solicitado; 6. quando merecedor, ser liberado para ir ao banheiro e beber água e 6. ser um dos primeiros a sair da sala para ir embora em função do seu *bom* comportamento.

A obediência do aluno frente aos marcadores de *dentro e fora da sala de aula* parece funcionar como referência que concorre para a construção da representação social do bom aluno, também partilhada pelo discurso da família internalizado pelos alunos.

Ao abordar a construção social do bom aluno, outro aspecto veio à tona. Este pode ser identificado como o custo afetivo desse processo e que apresenta certa coerência com a noção do desvio de rota como um elemento representativo da tendência do aluno em desinvestir da escola, deslocar suas expectativas relacionadas à realização de seus desejos para outros contextos.

A tensão vivida na relação professor e aluno, no interior da sala de aula, é retratada por alguns alunos, em especial aqueles com ritmo mais lento de aprendizagem e aqueles que resistem ao estabelecimento dos marcadores sociais já definidos, na sua maioria, meninos.

O sistema de recompensa criado pela professora parece gerar uma relação estabelecida não pelo prazer de ensinar e aprender, mas pelo prazer pelo domínio. O que se percebe é um meticuloso sistema de premiação e castigo, em diferentes escalas, o que envolve também diferentes formas de intimidação da professora para com os alunos e de confronto destes para com a professora.

Como forma de confronto indireto apresentado por alguns alunos, tem-se os *escapes*, uma espécie de pequenos desinvestimentos dos alunos com relação à situação de aula que se caracteriza por freqüentes pedidos de ir ao banheiro e beber água ou mesmo escapadelas em forma de brincadeiras, conversas paralelas e mesmo devaneios solitários.

Esta outra referência do comportamento infantil concorre para a construção da representação do aluno problema, seja ele bagunceiro, lento ou desatento.

Resumidamente, os alunos indicam duas formas de se relacionarem com a escola: uma, meramente protocolar, motivada pelo desejo de aprovação e proteção dos adultos, e outra, espontânea, regida pelo desejo e pelo risco.

As professoras também destacaram o caráter descritivo da rota imaginária. Além disso, foi possível identificar o caráter afetivo e institucional das rotas propostas.

Do ponto de vista afetivo, destaca-se a sala do prézinho como um lugar associado a uma carga afetiva que parece motivar as professoras a uma atitude de maior abertura e inventividade e a sala dos professores, retratada como um lugar que confere identidade aos docentes, e a escola de uma forma geral.

Juntamente com o caráter protocolar das rotas descritivas, algumas professoras propuseram rotas orientadas pela hierarquização dos cargos estabelecidos no interior da escola. Desta forma, a diretoria ganhou maior evidência em um discurso orientado por argumentos institucionalizados. Essa tendência pode ser confirmada na análise lexical, sobretudo nas classes 5 e 2 intituladas: *idealizações, condicionantes e justificativas acerca dos lugares potencialmente femininos e escapes, perigo, receio e disciplinarização*.

Na classe 5, as professoras apresentam as principais justificativas frente a não realização de melhorias nos lugares destinados à ludicidade, qual sejam: a quadra, o parquinho e o pátio. Ao explicarem, desenvolvem um discurso cuja responsabilidade das ações e da ausência das mesmas é depositada em personagem abstrato, aquele responsável pelo fato da escola ser pequena, de não possuir ambientes amplos e cobertos, de não ter parquinho que ofereça segurança para os alunos e de não haver verba disponível.

Na mesma linha, orientada por justificativas, as professoras destacam, na classe 2, os perigos encontrados em determinados lugares da escola e o problema que se estabelece na relação entre a escola e a família em situações onde o aluno se machuca. Neste aspecto, as professoras colocam-se de forma mais ativa o que implica dizer que as referências sobre os possíveis acidentes no interior da escola justifica a adoção de medidas disciplinares as quais podem ser caracterizadas como marcadores sociais elaborados a partir da observação do comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Dentre os comportamentos observados pelas professoras, destacam-se aqueles vinculados ao mecanismo de *escape*, caracterizado pelo freqüente pedido

dos alunos para irem ao banheiro e tomarem água e as brincadeiras na hora do recreio, em especial no parquinho. Com relação a isso, observa-se um discurso orientado no sentido de regulamentar a conduta infantil através do princípio do domínio e da proibição. Assim, os alunos são encorajados a dominarem suas necessidades fisiológicas, ao mesmo tempo em que são dominados na sua tentativa de *escape*. Além disso, são excluídos do parquinho e direcionados para um recreio que obedece regras mais ou menos estipuladas pelo projeto *Recreio Encantado*, que se caracteriza pelo acompanhamento das brincadeiras pelas professoras e funcionários escalados os quais, ao mesmo tempo que observam, inserem-se no recreio com a função de bater corda para os alunos pularem.

A exclusão dos alunos maiores do parquinho estabelece elementos para se pensar a construção da representação social do aluno mais velho como aquele que perde, paulatinamente, o direito à ludicidade em nome de uma disciplinarização voltada para os estudos. De certa forma, o avesso deste raciocínio está associado a um deslocamento da ludicidade dos alunos mais velhos que, ao resistirem, acabam sendo classificados e nomeados como desobedientes, rebeldes ou mesmo transgressores.

Os funcionários, assim como as professoras e alunos, propuseram rotas descritivas e protocolares. Também indicam que critérios afetivos e analíticos orientam a sua relação com a escola. No que se refere aos aspectos afetivos, observa-se que os funcionários elegem a secretaria como um lugar provido de um apelo afetivo. Junto a isso, a análise da classe 2 intitulada: *definindo territórios e construindo lugares femininos* demonstra a formação subjetiva de lugares com forte potencial narrativo para os funcionários, sendo eles, o pátio, a secretaria e a cozinha. Tais lugares parecem ser delimitados a partir de três marcadores sociais: antes do horário de aula, a hora da aula e a hora do recreio.

Antes do início da aula, os funcionários se orientam no sentido de organizarem os lugares. Na hora da aula, tem-se o intervalo de tempo em que os funcionários, após o cumprimento de suas obrigações, reúnem-se nos seus lugares preferidos. A hora do recreio indica a necessidade de trabalho, seja na cozinha, seja batendo corda para os alunos, no pátio.

A percepção das estruturas de oportunidades dos funcionários baseia-se na existência de uma espécie de territorialização a delimitar o lugar dos funcionários na

escola, o que revela a configuração de relações hierarquizadas e de exclusão mútua entre eles e as professoras.

Provavelmente, esta tensão nas relações pode explicar a adoção de uma atitude mais distanciada dos funcionários frente aos acontecimentos da escola.

No entanto, o fato de manterem-se distantes não significa que estão indiferentes. A atitude analítica representa a opção dos funcionários por comentarem as práticas docentes e discentes colocando-se como uma espécie de platéia que, ao se reunir no pátio, na hora da aula e do recreio, observa os fluxos tanto dos alunos, quanto das professoras.

O exercício de análise das práticas proporciona aos funcionários elementos para compreenderem o que se passa na relação professor e alunos, quais seus principais marcadores, estratégias de *escapes* e disciplinarização.

Com o foco no outro, os funcionários parecem deixar em aberto a necessidade de uma ressignificação de sua identidade e *status* profissional que se demonstram fragilizadas no contexto das relações hierarquizadas.

#### c) As representações sociais dos lugares tomados como potencialmente femininos

A análise das representações dos lugares potencialmente femininos, para os diferentes grupos, articulou, além dos dados da observação, os resultados da questão 39, intitulada *significação dos lugares* e a análise lexical, mais especificamente as seguintes classes:

##### Alunos

Cl 2 *O bem e o mal na escola: medo, segredo, tristeza e solidariedade*

Cl 4 *Dentro e Fora da sala de aula*

Cl 5 *Tempos e lugares preferidos*

##### Professoras



- CI 1 *Aconchego, proteção e privacidade*
- CI 4 *Prazeres reais e idealizados na escola*
- CI 5 *Idealizações, condicionantes e justificativas acerca dos lugares potencialmente femininos*

## Funcionários

### CI2 *Definindo territórios e construindo lugares narrativos*

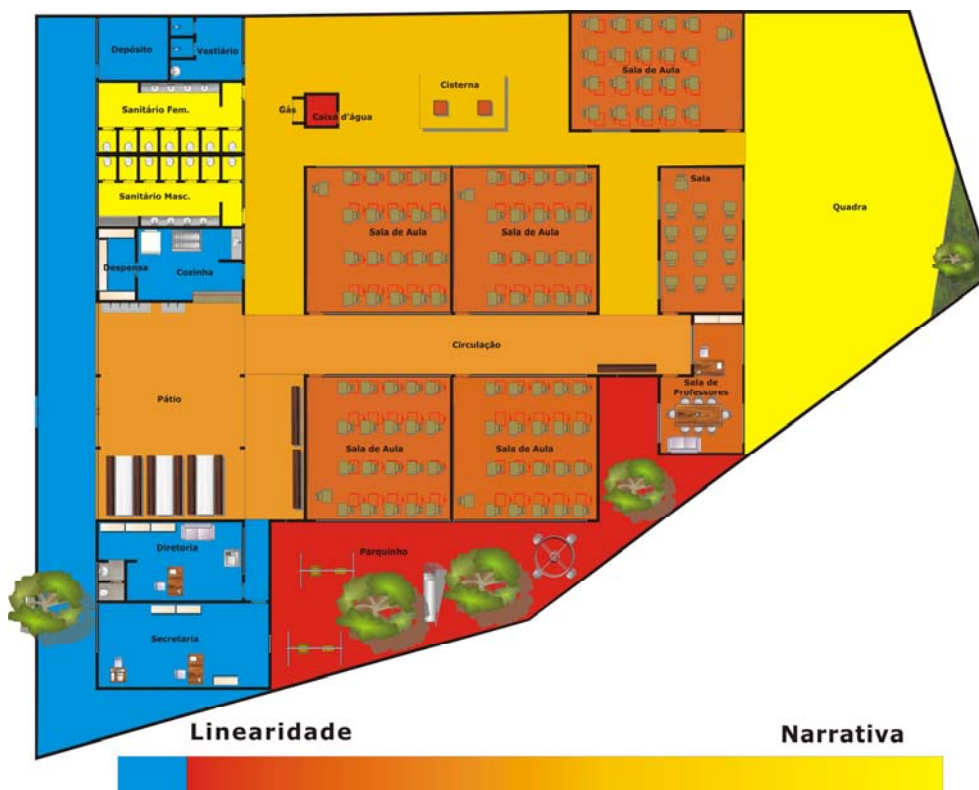
Como decorrência da análise das informações coletadas, foram elaborados três esquemas figurativos que buscaram sintetizar não somente o fluxo e a acessibilidade dos usuários aos diferentes lugares da escola, mas também o caráter sócio-afetivo, a narratividade e a linearidade empreendidos na ocupação dos mesmos.

O critério que definiu a escala de cores atribuída aos lugares considerou a correlação entre: a) a cor vermelha com lugares caracterizados por uma sociabilidade disciplinar, excludente e não prazerosa, b) a cor amarela com lugares cuja sociabilidade está marcada por sentimentos de pertença, acolhimento e proteção, c) a cor azul associada aos lugares pouco referenciados e mesmo não percebidos pelos grupos.

Para efeitos de análise, torna-se útil pensar nos lugares potencialmente femininos como inseridos em uma malha de relações que os tornam interdependentes e regidos por mecanismos de acomodação e resistência frente às imposições cotidianas as quais se mostram diferentes em suas configurações e intensidades.

Desta forma, é possível falar sobre processos de territorialização que definem conjuntos de lugares ou lugares isolados com forte apelo identitário e narrativo, lugares que propiciam aos seus usuários uma abertura para o exercício de suas inscrições subjetivas na realidade, junto a seus pares e em seu grupo de pertença.

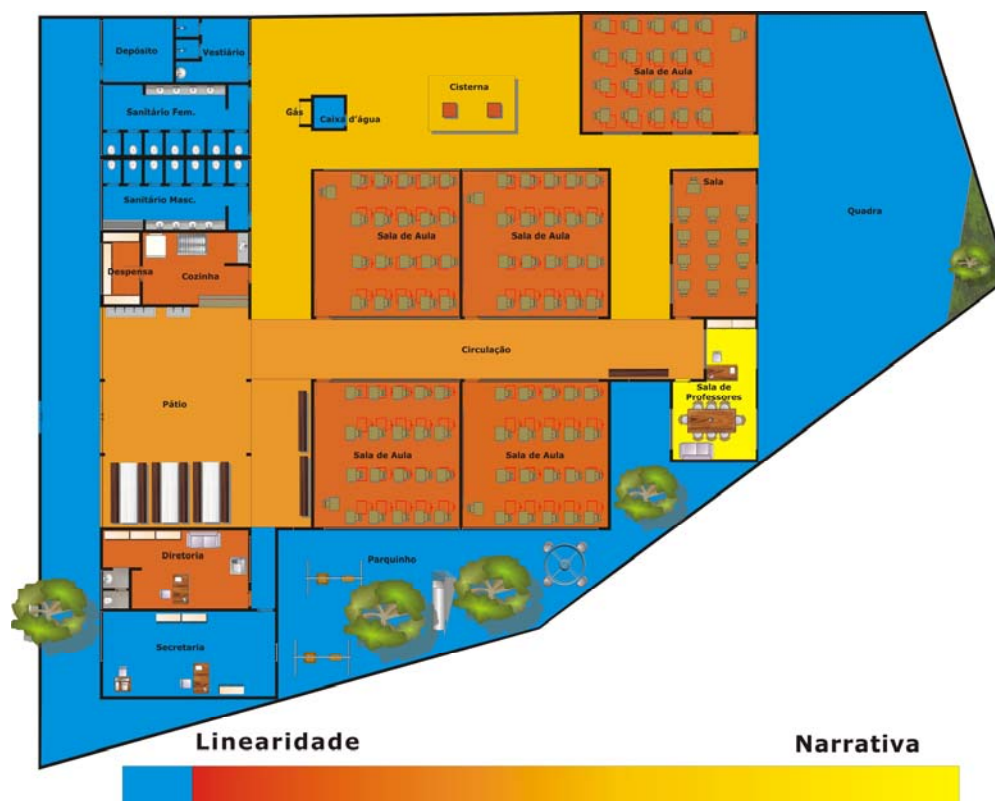
Ao levar em conta os três indicadores do feminino e a sua relação com o conceito de espaço narrativo (SENNETT, 1990), a análise das informações identificou que, no discurso dos alunos, a demarcação dos lugares potencialmente femininos configurou um território incluindo o pátio, a quadra, o banheiro e a sala de aula, ocupados, principalmente, no horário do recreio.



**Potencial Narrativo dos lugares da escola para os Alunos**

**Figura 21: Esquema demonstrativo do potencial narrativo dos lugares da escola - Alunos**

As professoras indicaram a sala dos professores, também no horário do recreio, como lugar potencialmente feminino, associado ao sentido de privacidade, descanso e conversa ou mesmo desabafo.



**Potencial Narrativo dos lugares da escola para os Professores**

**Figura 22: Esquema demonstrativo do potencial narrativo dos lugares da escola - Professoras**

Os funcionários, em um claro movimento de resistência ao modelo de relações hierarquizadas que se instituiu na escola, definiram um território constituído pela tríade pátio, secretaria e cozinha que é ocupado no horário de aula, sobretudo em situações tais como conversas informais, em clima de descontração.



**Figura 23: Esquema demonstrativo do potencial narrativo dos lugares da escola - Funcionários**

A territorialização, sugerida pelos alunos, baseou-se na marcação social que estabelece os comportamentos *dentro e fora da sala* de aula. Os lugares foram significados considerando três aspectos: a) a proibição do uso do parquinho pelos alunos mais velhos, b) a construção da representação de gênero a partir de uma oposição bipolar, caracterizada pela separação entre coisas masculinas e coisas femininas, c) as relações de poder que se constituem entre os alunos de diferentes idades e sexo e destes com os adultos.

A proibição do uso do parquinho parece ter indicado a necessidade dos alunos assumirem o pátio, a quadra, o banheiro e a sala de aula como seus substitutos. Neste processo, evidencia-se a resistência ou mesmo o incômodo dos alunos frente à ruptura com o mundo infantil que também se revela através das

queixas dos mesmos com relação às condições mais narrativas oferecidas ao prézinho.

Pátio, quadra, banheiro e sala de aula passam a ser demarcados a partir de elementos emblemáticos de conteúdo sexual, tais como jogar bola e pular corda, cuja proposta revela um grande jogo simbólico que objetiva a elaboração da sexualidade, da representação de gênero, de aluno e de si mesmo, assumidas por cada um dos alunos.

Junto às questões de gênero, encontram-se aspectos relativos às relações de poder caracterizados pela separação entre coisas masculinas e coisas femininas, soma-se a isso a diferenciação etária presente na noção de coisas de crianças mais novas e mais velhas.

As informações analisadas apontam para a existência de uma narrativa relacionada ao investimento da diferenciação sexual que pode ser identificada nas relações de repulsa e atração que meninos e meninas vivenciam com maior intensidade, especialmente na hora do recreio, em brincadeiras tais como a de guri-pega-menina.

Para os alunos, a oposição bipolar presente nas relações de gênero parece estar associada às hierarquias e relações de poder, marcando a diferença entre os mesmos e se expressando nas relações estabelecidas entre os alunos e os lugares da escola. Nesta perspectiva, os alunos caracterizam o pátio como lugar de meninas e a quadra como lugar dos meninos e quase que exclusivamente, um lugar ocupado por alunos mais velhos.

A exclusividade do uso da quadra por meninos mais velhos parece ser defendida por estes através da prática de intimidações, inclusive físicas, que são percebidas pelas meninas como uma expulsão.

Em contrapartida, o banheiro, tomado como o lugar do segredo e da ritualização em torno do mito da Maria Algodão, aparece como um lugar que acolhe uma postura mais ativa das meninas. Neste sentido, pode-se pensar que o envolvimento das meninas com o banheiro passa pela necessidade da discreta prática de intimidação dos alunos e da manifestação de suas tendências destrutivas.

Seja aterrorizando ou entupindo vasos, quebrando vassouras ou lançando bolinhas de papel higiênico molhado no teto, no banheiro, as meninas parecem assumir uma narrativa de resistência que lhes é característica uma vez que não o fazem através da força física, prerrogativa de alguns meninos.

Além disso, a expressividade destrutiva tida como transgressora e assumida por alguns meninos na relação com a professora, parece ser exercitada pelas meninas na privacidade do banheiro, estratégia provavelmente adotada considerando o discurso em torno do *bom aluno*. Este parece atrair alguns alunos em função da proteção e da aprovação social conferidas aos alunos que personificam o cumprimento das regras instituídas.

A sala de aula, assim como o pátio, aparece como um lugar que possui a possibilidade de uma ludicidade aprovada pelos adultos, sendo a mesma mais contida e selecionada segundo os critérios atribuídos ao *bom aluno*.

Essa separação entre uma ludicidade controlada e outra mais aventureira, registrada pelos discursos em torno da ocupação e significação da sala de aula, pátio, quadra e banheiro fala do contexto no qual se encontra a expressividade dos alunos, no interior da escola. De um lado têm-se o controle, o domínio, a proteção e aceitação social objetivada pela imagem do bom aluno; de outro, o arriscar-se, o brincar com o caos, ir além dos limites, objetivada na imagem de aluno transgressor.

De forma geral, pode-se dizer que os lugares, potencialmente femininos, definidos pelos alunos, são representados de um lado, como lugares potencialmente transgressores e que, em certo sentido, devem ser evitados pelos *bons alunos*. De outra forma, também são significados como lugares que permitem a expressividade, a inventividade e o protagonismo dos alunos, na construção identitária que move o seu processo de desenvolvimento.

O discurso apresentado pelas professoras apresentou, em sua maioria, uma característica suspensiva do potencial narrativo dos lugares, à exceção da sala dos professores. Esta foi caracterizada como um lugar onde se experimenta situações prazerosas como descanso, conversa com os colegas, às vezes em tom de desabafo.

A sala dos professores foi associada às palavras tais como: *aconchego*, *proteção* e *privacidade*, um lugar destinado à ocupação preferencial das professoras, cuja brevidade deve ser reservada para o atendimento das necessidades docentes, sendo a interferência dos alunos um fato tolerado mas não desejado, como indica a expressão: *a hora é minha agora!*

Nesta perspectiva, a sala de aula funciona como um marco que distingue trabalho do descanso, prazer do desprazer. Como decorrência lógica, estar entre os

alunos se coloca, para as professoras, em contraposição com o estar entre as colegas e estar com a família.

Estar entre alunos, em sala de aula ou exercendo a função de professora fora da sala de aula, requer uma atitude voltada para o ensinar e para o cuidar. Estar entre as colegas, parece remeter à condição de cuidar e ser cuidada. Já estar com a família sugere que as professoras se dedicam ao exercício da sua função materna e de dona-de-casa, que ficam suspensas durante a jornada de trabalho.

Frente a estas distinções, pode-se notar que a orientação do prazer, presente no discurso das professoras, dirige-se para os vínculos estabelecidos fora da sala de aula, preferencialmente na sala dos professores e fora da escola, junto a sua família.

A territorialização dos lugares potencialmente femininos, indicada pelos funcionários, surge motivada pela necessidade de constituição de identidade, visibilidade e reconhecimento profissional. Desta forma, a cozinha e a secretaria destacam-se através das expressões: *meu lugar, minha responsabilidade, meu seguro, meu serviço*.

A orientação voltada para a reafirmação da importância de sua função na escola revela a existência de um sentimento de desqualificação dos funcionários que respondem a isso na forma de fortalecimento das relações no interior do seu grupo de pertença.

Neste sentido, a representação dos lugares potencialmente narrativos, vincula-se a noção de defesa, resistência e construção identitária.

O lugar feminino, tal como definido neste trabalho, parece ser delineado em contraposição às situações de opressão, disciplinarização e homogeneização que se estruturam nas relações sociais dos diferentes grupos de usuários.

Especificamente no contexto da escola, o que parece oprimir são as situações de trabalho regado e sistematizado, de caráter rotineiro e com ausência de prazer. Estas parecem não proporcionar possibilidades narrativas nem para os alunos, no trabalho de estudar, nem para as professoras, no trabalho de ensinar e nem para os funcionários, no trabalho de limpar, cozinhar, organizar, conservar e guardar.

Por sua vez, o trabalho dos alunos caracteriza-se por ser destituído da articulação com o brincar. Já o das professoras parece não explorar o potencial criativo que a docência possui, caracterizando-se por condições de cansaço físico e mental. O trabalho dos funcionários, surge marcado pela diminuta autonomia e pelo sentimento de desvalorização e invisibilidade social.

Desta forma, o lugar feminino se define pela busca do prazer e pela possibilidade narrativa no interior da escola e se constitui através da delimitação de territórios exclusivos dos diferentes grupos. Isto quer dizer que, os lugares potencialmente femininos na escola se diferenciam de acordo com os grupos de usuários e com os diferentes tempos da escola.

Se para os alunos e professoras o lugar feminino se constitui em territórios ocupados no tempo do recreio, para os funcionários este se dá no tempo da aula. Portanto, pode-se perceber que ocupar lugares potencialmente femininos consiste em se colocar fora da experiência da linearidade e da homogeneização típica do processo de institucionalização.

Os lugares potencialmente femininos identificados na escola, caracterizam-se por um potencial narrativo e identitário e, neste sentido, funcionam como lugares de formação do ser humano, abertos à experiência da contradição e às trocas de significados, onde se delimita a emergência de relações consensuais efêmeras. Lugares que se constituem motivados pela necessidade de sobrevivência subjetiva dos sujeitos os quais buscam relações de cumplicidade entre si.

Os lugares potencialmente femininos parecem ser, sobretudo, lugares inventados, consensuais que têm o poder de transformar uma área acimentada em quadra de futebol, um debate entre colegas em sessões de catarse. Lugares onde é celebrado o encontro, não necessariamente harmonioso, mas essencialmente lugares onde se experimentam relações orientadas por princípios democráticos.

d) A intersecção entre a themata feminino e as famílias de representações encontradas

O exercício de reconstruir diferentes níveis de análise, partindo da noção da themata feminino, sugere a identificação das diferentes camadas de significados e das famílias de representações a ela implicadas. O que se propõe é a compreensão da forma com que o feminino enraiza-se na rede de significados partilhada pela comunidade escolar, tomando como eixo condutor o discurso em torno dos lugares que compõem a escola.

Desta forma, como ponto de partida desta análise, tem-se a *themata* feminino tal como definida a partir dos indicadores - a *abertura para o outro, espera ativa e imaginário fecundo* - objetivados nos *lugares potencialmente femininos*, já devidamente analisados.

Ao traçar o segundo nível de análise, identifica-se a dicotomia *dentro e fora*, para se referir ao movimento dos grupos de pertencimento em se colocar fora das experiências da linearidade e da homogeneização associadas a determinados lugares da escola. Ao confirmarem tal escolha, assumem a imprevisibilidade que delas decorre.

Como terceiro nível de análise, surgem as famílias de representações associadas aos lugares da escola e as identidades sociais assumidas em função de uma espécie de contaminação entre a representação do lugar e de seus usuários.

Nesta perspectiva, pode-se pensar que as identidades dos lugares influenciam a construção de alguns aspectos da identidade dos seus usuários e as famílias de representações a elas associadas parecem orientar e justificar o comportamento de alunos, professoras e funcionários, influenciando suas escolhas e a formação de pequenos grupos de pertencimento.

Por exemplo: uma menina que frequenta a quadra da escola, durante o recreio, pode ser vista como aquela que está se oferecendo para os meninos ou mesmo está procurando confusão e, quando machucada, é questionada pelos pares ou pelos adultos que exclamam:- Também, o que é que você foi fazer lá!

Por outro lado, as meninas que frequentam o pátio, durante o recreio, não se arriscam na socialização com os meninos e são vistas como meninas bem comportadas, que gostam de brincadeiras femininas, cuja intensidade é administrada pelos adultos.

O pátio, neste sentido, é um espaço para um brincar vigiado e ao mesmo tempo, para um brincar com proteção, sendo geralmente ocupado por meninas, crianças mais novas e alguns meninos vistos como mais disciplinados os quais não conseguem inserção no grupo dos meninos que ocupam a quadra.

Mesmo com a presença do adulto, alguns alunos não percebem o pátio como lugar protegido e costumam não sair da sala de aula, associando o recreio com o perigo. Na sua maioria, são meninas que classificam os colegas como pessoas agressivas.



A ocupação do banheiro, pelos alunos, também é digna de atenção. Embora haja muita diversão no banheiro, esta é classificada pelos próprios alunos como *uciesa*, expressão local que remete ao sentido de cio, estar no cio, se oferecer sexualmente. Ao mesmo tempo em que a ocupação do banheiro parece ser marcada pela questão da sexualidade, também é sublinhada pela transgressão, vista nos comportamentos de entupir o vaso, quebrar vassoura, amedrontando os menores, dramatizando e estabelecendo rituais em torno do mito da Maria Algodão.

A escolha dos lugares preferidos pelos alunos também parece ser orientada por representações que os mesmos partilham acerca dos lugares, de si mesmos e dos seus pares. Tal fato faz com que os meninos mais velhos, que se reconhecem como bons jogadores de futebol e de passou-levou, não gostem do pátio, exatamente pelo controle que os adultos exercem nesse espaço. A quadra é, neste sentido, um lugar privilegiado para esses meninos que, na ausência de controle adulto, possibilita a emergência de suas narrativas, na maioria delas associadas às experiências que envolvem o sentido de virilidade e da disputa pelo poder. Provavelmente esta seja a mesma razão pela qual se observa a ocupação do banheiro, especialmente pelas meninas, as quais se incumbem de alimentar o mito da Maria Algodão.

Especialmente a quadra e o banheiro são lugares associados ao sentido de transgressão, partilhados tanto pelos adultos, quanto pelos alunos. Este sentido atribuído aos lugares parece se estender aos seus usuários que passam a ser reconhecidos como alunos transgressores.

Como elemento de análise, pode-se pensar que as identidades dos lugares influenciam a construção de alguns aspectos da identidade dos seus usuários. Esse raciocínio se estabelece como se reinventasse o dito: - *Diga-me com quem andas que direi quem tu és!* Para: - *Diga-me por onde andas, que direi quem tu és!*

De forma geral, o poder de decisão, no contexto da escola pesquisada, obedece a uma relação de força justificada a partir da lógica gerontocrática, do saber como poder e da hierarquização das relações de gênero. Assim, quando se pensa no poder de decisão que define a ocupação dos espaços escolares, obtém-se a seguinte ordem: 1º. os adultos, com destaque para as professoras; 2º os funcionários; 3º os meninos mais velhos; 4º as meninas mais velhas; 5º os alunos da Educação Infantil.

Portanto, colocar-se fora da experiência homogeneizante conduz os usuários a adotar preferências por determinados lugares que encarnam sentidos de resistência, expressividade, de construção identitária e de rompimento com os limites estabelecidos. Lugares que propiciam *escapes* da linearidade em diferentes níveis e de diferentes formas.

Ao assumir o risco de se colocar na tensão entre a homogeneização e aquilo que é distinto e singular, alunos, professoras e funcionários estabelecem diferentes relações com a representação de si mesmo e do outro.

No âmbito dos alunos, evidenciam-se as representações de gênero, de bom aluno, aluno mais velho, aluno transgressor e de Educação Infantil como importantes referências. Já para as professoras e os funcionários inclui-se a representação da identidade profissional bem como do *status* que dela decorre.

A reprodução das relações hierarquizadas, de certa forma, ajuda na compreensão da questão que trata da possibilidade de alunos, professoras e funcionários escolherem o que fazer, quando fazer e onde fazer.

## 6. ANÁLISES CONCLUSIVAS

As reflexões sobre o potencial feminino dos lugares que compõem a escola estudada apontam para a existência de uma dinâmica social caracterizada pela tensão entre forças homogeneizantes e forças diferenciadoras. Esta relação de forças que se auto-regulam, parece estar presente em diferentes níveis da vida social que envolve a escola.

Dentre os níveis da vida social que permeiam a história da escola, destacam-se as questões relativas à emergência da comunidade do Barbado em seu processo de inserção social, passando pelas relações hierarquizadas e de resistência estabelecidas especialmente entre professoras e funcionários e professoras e alunos, chegando nas relações dos alunos com seus pares, regidas por uma lógica gerontocrática e por uma oposição bipolar nas relações de gênero, utilizadas como instrumentos de intimidação na configuração de narrativas diferenciadoras.

No cenário desta oposição de forças, delimita-se uma espécie de fronteira entre as experiências orientadas por uma linearidade e aquelas apoiadas pela narratividade. Estas últimas foram, neste estudo, caracterizadas como experiências regidas pela *themata* feminino, tendo em vista os indicadores assumidos neste trabalho como bons descritores do feminino. São eles: *abertura para o outro, espera ativa e rebeldia do imaginário fecundo*.

As experiências regidas pela linearidade foram vinculadas aos processos de indiferenciação dos sujeitos e as relacionadas à narratividade, aos processos de diferenciação.

Ao perseguir a emergência das narrativas diferenciadoras, no interior da escola, pode-se estabelecer uma relação entre os lugares da escola e os eventos que neles decorrem. Neste sentido, este estudo sugere a expressão *lugares potencialmente femininos* para falar sobre identidades dos lugares, cujos significados estão associados, direta ou indiretamente, à construção de famílias de representações sintonizadas com o processo de construção identitária de seus usuários.

A identidade dos lugares potencialmente femininos, identificados neste estudo, apresentou três características: a) seu caráter diverso que se coloca como antítese do sentido de uma coletividade homogeneizadora, b) seu caráter efêmero que rompe com a linearidade e a cristalização de comportamentos prescritivos, c) seu caráter contraditório expresso a partir dos significados de acolhimento e risco.

Sobre o caráter diverso dos lugares potencialmente femininos, observou-se que a narratividade manifestou-se na intimidade dos diferentes grupos de pertença, sendo muito reduzida nas situações onde alunos, professoras e funcionários se reuniam.

O caráter efêmero dos lugares potencialmente femininos diz respeito à articulação do lugar com o tempo, no caso deste estudo, o tempo livre. Esta característica sugere que os lugares potencialmente femininos constituem-se na informalidade das relações escolares, apesar da existência de uma racionalidade pedagógica que se esforça em controlá-los.

O caráter contraditório refere-se especialmente aos processos de territorialização estabelecidos pelos alunos, professoras e funcionários, que destacam a importância dos lugares potencialmente femininos, sobretudo a função simbólica presente na quadra, no banheiro, no pátio, na secretaria e na sala dos

professores. Estes lugares são representados como lugares acolhedores, abertos à ludicidade e expressividade espontânea de um lado e como lugares ameaçadores de outro. Assim, a identidade dos lugares potencialmente femininos parece se estruturar na ambigüidade das relações que as colocam ora como zona de calor, ora como zona de perigo.

Estas associações em torno dos lugares potencialmente femininos permitem pensar que a focalização dos grupos se orienta pelo princípio da regulação homogeneizadora que anseia por uma socialização harmoniosa, e desaprova os conflitos e contradições próprias das relações sociais. Neste sentido, o referencial diferenciador presente na ocupação desses lugares parece não ser percebido e muito menos legitimado pelos atores sociais da escola ou, quando presente, refere-se à intimidade do grupo de pertença do interlocutor, não se estendendo aos demais.

Além disso, o discurso sobre o lugar feminino parece anunciar um julgamento da realidade baseado em uma cisão entre eu e o outro, o meu grupo e o grupo do outro, sendo concebido como acolhedor e diferenciador, quando a referência é o lugar preferido daquele que fala, e transgressor, quando o mesmo menciona o lugar preferido dos outros.

Por outro lado, o significado daquilo que se aponta como relação harmoniosa e de união parece esvaziar-se frente às incoerências estabelecidas nas relações cotidianas de animosidade, principalmente aquelas entre professoras e funcionários e entre professoras e alunos. Esse entendimento parece concorrer para a representação dos lugares potencialmente femininos como lugares onde decorrem atos transgressores e, por conseqüência, seus usuários passam a ser representados como sujeitos potencialmente violadores das regras de convivência instituídas sob a base da harmonia e união.

De forma geral, têm-se processos de territorialização dos lugares potencialmente femininos que revelam, através de sua organização, ocupação e transformação, famílias de representações sociais construídas nas relações escolares. Em torno da representação do lugar potencialmente feminino, articulam-se outras representações dentre as quais se destacam: a) a representação da Educação Infantil como lugar privilegiado para o exercício da narratividade, um *status* que se perde à medida em que o aluno cresce; b) as representações de bom aluno e aluno transgressor relacionadas ao caráter contraditório da identidade dos

lugares femininos, c) a representação de aluno mais velho que se apresenta em contraposição ao sentido de ludicidade e afinado com o de obrigatoriedade e concentração.

A análise das famílias de representações indica que a escola deixa de ser narrativa à medida que seus alunos crescem e que a ludicidade, pós Educação Infantil, tende a não ser reconhecida como uma linguagem própria dos alunos. O mesmo parece não se repetir com os alunos que continuam a desejar a sua ludicidade que se vê deslocada e, em certo sentido, impedida de se manifestar. Tal fato parece condenar a escola a ser regida pelo princípio da linearidade e a buscar o controle das manifestações lúdicas e contraditórias, ancorando-as nos significados de transgressão.

Esta tensão de forças compõe o cenário onde se vê, de um lado, alguns alunos assumindo uma postura de acomodação frente à linearidade; de outro, alunos que assumem uma postura de resistência e insistem, mesmo que desordenadamente, em assumir o desejo pelo lúdico, confrontando a autoridade das professoras as quais se esforçam, através de uma lógica meritocrática, em controlá-los.

Estas escolhas aparecem nos discursos dos grupos de maneira descritiva e desvinculadas de uma reflexão em torno do desejo e direito à narratividade diferenciadora. Daquilo que se pode perceber dos discursos coletados, a narratividade diferenciadora constitui-se em algo que passa despercebida embora o desejo de ser ouvido, acolhido e protegido esteja presente em forma de reivindicação, queixas e lamentos.

A expressão do feminino na escola converge para o sentido de comportamentos contra-normativos que, se assumidos pelos informantes, poderia remetê-los a uma espécie de desaprovação do seu grupo de pertencimento, em especial das lideranças adultas. Este parece ser o caso dos alunos, na grande maioria meninas, que preferem assumir a identidade de boas alunas com o objetivo de obter aprovação social de sua professora e colegas, a correr o risco de serem reconhecidas como alunas bagunceiras.

Esses elementos, levantados pela análise das informações coletadas, revelam importantes aspectos do processo de escolarização, dentre eles: a) o seu caráter homogeneizador, em detrimento de seu caráter diferenciador, refletido sobretudo na dicotomia estudar e brincar, prazer e desprazer; b) a sua racionalidade

pedagógica voltada para o controle e domínio, em detrimento de uma sensibilidade a qual considera a importância daquilo que é efêmero, da ordem do desejo, contraditório e imprevisto; c) sua postura ego-centrada com relação ao julgamento das relações e arranjos grupais em torno dos lugares potencialmente femininos, d) uma sincronicidade e indissociabilidade entre as relações estabelecidas com base nas temáticas masculino e feminino, sendo que o primeiro se manifesta na dimensão do instituído e o segundo se estabelece no âmbito da informalidade instituinte, e) seus processos de territorialização que revelam a forma como a socialização se organiza, levando em consideração as identidades dos lugares segundo os diferentes paradigmas.

Desta maneira, este estudo aponta para o fato de que, na escola pesquisada, as narrativas que se manifestam nos lugares potencialmente femininos não são representadas como legítimos atos políticos de partilhas, mas sim como ato de confrontação e resistência frente à exuberância da linearidade que se apresenta nas relações estabelecidas dentro do contexto escolar.

Ao retomar os questionamentos introdutórios deste estudo, pode-se perceber que a escola, constituída a partir do feminino, traduz-se em uma escola não dita, silenciada, o que não significa que seja compreendida como inoperante. Pelo contrário, essa escola, na sua síntese, parece viver por entre as brechas dos processos instituídos, na *zona muda* como propõe Abric (2003), *a face encoberta* e, estrategicamente, *não confessável* de uma rede de significados que participa da construção simbólica e dos processos identificatórios que envolvem a escola e seus atores sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar algumas das manifestações do feminino na escola, este estudo aponta para o fato de sua significação estar atrelada ao sentido de rebeldia e transgressão em oposição ao sentido de diálogo e horizontalidade nas relações.

Sobre essa dicotomia, pode-se dizer que o feminino surge no cenário das relações como algo que deve ser negado, seja com o objetivo de negar as possibilidades de mudança, impedir a construção de diferentes identidades ou mesmo garantir a verticalidade nas relações.

A negação do feminino parece se dar através do discurso anônimo, cujo caráter dissimulador busca esconder o protagonista. Esta estratégia defensiva orienta-se no sentido de proteger exatamente aquilo que é negado, o direito à singularidade e à expressividade e pode circunscrever uma zona de segurança no âmbito do lúdico e do imaginário. Isso decorre de pequenos, porém constantes escapes existentes nas brechas da rotina escolar que, apesar de seu forte caráter linear, ainda conserva seus lugares femininos.

Os resultados desse estudo lançam um olhar para a importância do reconhecimento de diferentes narrativas que circulam no interior da escola. Estas falam da construção de redes de significados que ora aproximam-se, ora afastam-se, em um movimento de consenso e dissenso.

Enquanto o consenso revela-se como uma faceta apaziguadora das relações sociais, o dissenso, muitas vezes assumido apenas no interior dos grupos de pares, é representado como transgressão. Daí dizer que a narrativa espontânea de cada grupo nem sempre pode ser sustentada no discurso oficial, necessitando recorrer à uma zona de segurança construída através de estratégias dissimuladoras.

Ao dissimular ou escamotear seus posicionamentos, nem sempre coerentes com o discurso oficial, adultos e crianças furtam-se da experiência da narrativa como um ato político, criativo e singular. Com isso, a escola se vê desprovida de seu caráter formativo, concentrando seus esforços nas práticas instrucionais e disciplinares.

Os reflexos dessa dinâmica no processo de subjetivação precisam ser discutidos mais detalhadamente tanto no âmbito da construção identitária dos adultos, professoras e funcionários, quanto das crianças, dos alunos.

A proposição que sublinha a importância do potencial narrativo da escola também necessita ser explorada, observando seus reflexos no cenário das relações sociais escolares, sobretudo aquelas desenvolvidas no interior das salas de aula.

A dicotomia *dentro e fora da sala de aula* objetiva a ruptura entre aquilo que se chama linearidade e narrativa e esta, por sua vez, encontra-se quase que naturalizada nos discursos apresentados.

Tais tentativas podem ser reconhecidas como estudos afinados com aquilo que Neri (2002) chamou de movimento feminino, caracterizando-se pela busca de novas formas de subjetivação e inscrição no espaço social, principalmente na escola.

Ao direcionarem o olhar para a dimensão feminina da escola, as pesquisas educacionais poderão contribuir no sentido de desvelá-la, ao menos parcialmente, possibilitando a sua ressignificação e a promoção do seu caráter formativo.

Desta forma, estes estudos, ao apontarem para o potencial feminino da escola como uma promissora categoria de análise, poderão contribuir para a reflexão das seguintes questões:

1. *Como o feminino e o masculino operam na construção das subjetividades de alunos, professoras e funcionários?*

2. *Como a escola pode se constituir em um lugar onde homens e mulheres, adultos e crianças se reconheçam nas trocas sociais inspiradas igualmente pela *themata* do masculino e do feminino?*



## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociaux**. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès, 2003. p. 57- 80.

ARÁN, M. A. Singularização adiada: o feminino na civilização moderna. In: BIRMAN, J. **Feminilidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. p. 59 -86.

APOSTOLIDIS, T. Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In: ABRIC, J. C. **Méthodes d'étude des representations sociales**. Saint-Agne: Edition Eres, 2003. p. 13 - 58.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito**. Tradução Antônio Abranches e César Augusto R. de Almeida. 5 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002.

BANCHS, M. A. Representaciones sociales al umbral del siglo XXI: reflexiones hacia un sentido común menos común y com mas sentido. cidade:ou [S.l] [s.n], [199-?] [inédito]

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BATISTINI, A. M.; CHICCO, E.; MELA, A. O espaço e a criança: em busca de segurança e aventura. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R. ; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto do lugar**: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002, (Coleção ProArq.), p. 211-219.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a Psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. Diferença, singularidade, pluralidade. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Feminilidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002a. p. 7-11.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-28.

CUIABÁ. Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Cuiabá: mapas digitalizados**. Cuiabá: 2004. 1 CD-ROM.

CUIABÁ. MT. Secretaria de educação. **Escola Sarã- Cuiabá nos ciclos de formação**, 2000.

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept, In: DOISE, W. ; PALMONARI, A. (Org.). **L'étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé. 1986. p. 81- 94.

DOISE, W. Cognições e representações sociais: a abordagem genética, In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.301-320.

DUVEEN, G. L'ê développement of social representations of gender. In; **Papers on social representations: threads of discusion eletronic versión**, vol. 1, 94-108, 1992. disponível em : <http://www.psr.jku.at/> Acesso em : 15 mar. 2001.

\_\_\_\_\_. The development of social representations of gender, In: **Papers on social representations: threads of discusion eletronic versión**, vol.2, 171-177, 1993. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/> Acesso em :15 mar. 2001.

FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M. L. **Anatomie des idées ordinaires**: comment étudier les representations sociales. Paris: Armando Colin, 2003.

GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sóciopoética. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n 25, p. 127- 142, jan/fev/mar/abr. 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-337.

HILLMAN, J. **Anima**: anatomia de uma noção personificada. São Paulo: Cultrix, 1985.

JODELET, D **Folies et représentations sociales**. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. A cidade e a memória, In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto do lugar**: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. (Coleção ProArquitetura). p.31 - 43.

JOVCHELOVITCH, S. Social Representations and narrative: stories of public life in Brazil. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapest: New Mandate. 2002a. 47-58.

\_\_\_\_\_. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2002b. p. 64 - 89.

JUNG, E. **Anius e Anima**. Tradução de Dante Pignatari. São Paulo: Cultrix.1967.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia Indígena**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e os Cinta Larga**. São Paulo: Olho d`água, 2002b.

KRISTEVA, J. **O gênio feminino**: a vida, a loucura, as palavras: Hannah Arendt. tomo I, Rio de Janeiro: Rocco. 2002.

LÁSZLÓ, J. Narrative organisation of social Representation. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapest: 2002. 28-46.

LINS, C. P. A. ; SANTIAGO, M. E. Representação social – Educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 411-440.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A S P. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 123-144.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARKOVA, I. Les focus groups. In: MOSCOVICI, S. ; BUSCHINI, F. **Les méthodes des sciences humaines**. Paris: PUF Fondamental. 2003.

MARQUES J. ; PAES D. Processos cognitivos e estereótipos sociais. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Coord.) **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004. 333-385.

MAZZOTTI, T. Núcleo figurativo: themata ou metáfora?. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº 1, dez. 1995, p. 105-114.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble, Universitaires de Grenoble, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Introductory address. In: **Papers on social representations: threads of discusion** eletronic version. vol.2, 1-170, 1993. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/>. Acesso em: 15 mar. 2001

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2003.

MOSCOVICI, S. ; VIGNAUX, G. Lê concept de themata, In: GUIMELLI, CH. (Org.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6 ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002a.

\_\_\_\_\_. **O método 5: A humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Salina 2002b.

MURARO, R. M. ; BOFF, L. **Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças..** Rio de Janeiro: Sextante. 2002.

NERI, R. O encontro entre a Psicanálise e o feminino: singularidade/diferença. In: BIRMAN, J. **Feminilidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. p. 13-34.

NEUMANN, E. **O medo do feminino e outros ensaios sobre a psicologia feminina**. São Paulo: Paulus, 2000.

OLIVEIRA, V. de O; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. In: ANPED, **Revista Brasileira de Educação**, RJ, Autores Associados Ltda, jan, fev,mar, abr, 2004, nº 25, 67-81.

PAREDES, E. C. **Parahyso incoberto: a percepção da mudança nas condições de vida da cidade pelos habitantes de Cuiabá**. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

PLÉH, C. Narrative constructions of texts and the self. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS, S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapest: 2002, 90-109.

PURKHARDT, S. C. stories that change the world: the role of narrative in transforming Social representations. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**, Budapest, 2002. 59- 73.

REINERT, M. Un Logiciel d' Analyse Lexicale: (ALCESTE). In: **Lês Cahiers de l'Analyse des Données**, vol XI, 1986, n.º. 4, p.471-484.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en Psicología: rumbos Y desafios**. São Paulo: Educ. 1999.

REY, F. G. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP- Psicologia da Educação**, SP, nº 13, 2º semestre, 2001, 9-15. 2001.

ROMANCINI, S. R. **Cuiabá: paisagens e espaços da memória**. Coleção Tibanaré, vol. 6, Cuiabá, Cathedral Publicações, 2005.

SAWAIA, B. Identidade - Uma ideologia separatista?, In:\_\_\_\_\_.(Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999. p-119 - 127.

SENNETT, R. **The conscience of the eye: the design and social life of cities**. New York: Norton & Company. 1990.

SILVA, I. A. **A linha do tempo e as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da escola em Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação).UFMT, Cuiabá, 2004.

SIMPSON, T. A. Streets, sidewalks, stores and stories:narrative and uses of urban space, **Journal of contemporary ethnography**. vol 29, n 6, 682-716, 2000. Disponível em: <http://jce.sagepub.com> . Acesso em: 30 out. 2004.

SOUSA, C. P de. et alli. Estudo psicossocial da escola. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: MG., 2004, p. 311-312.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia Social**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 457-502.

\_\_\_\_\_. As representações sociais dos paradigmas e metáforas da Psicologia Social. Lisboa: *Análise Social*, 28, 1993, 7-29.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA COM AS ESPECIALISTAS

1. Podemos começar com algumas considerações gerais sobre o feminino?
2. Como você situa o feminino na sua associação com a mulher? E de que forma ele se manifesta nas relações de gênero?
3. Podemos pensar na existência de alguns qualitativos para o feminino?
4. Esses qualitativos podem ser projetados para o sistema social, em uma escala macrossocial, a ponto de identificarmos sua manifestação em uma instituição, por exemplo?
5. Como você pensa a relação do feminino com o espaço físico? De que forma o feminino pode se manifestar na organização e na ocupação do espaço físico, por exemplo?
6. Seria possível identificarmos lugares qualitativamente femininos? Que lugar lhe vem à cabeça?
7. O feminino pode suscitar comportamentos próprios?
8. É possível pensar a manifestação do feminino na escola? Na sua opinião, de que forma o feminino se manifesta no cotidiano escolar?
9. Que características do feminino você elegeria como foco de análise para um estudo sobre o lugar feminino na escola?

### APÊNDICE B- PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E TEMAS ORIENTADORES DOS ROTEIROS DE ENTREVISTAS

#### A. CATEGORIAS DELIMITADORAS DAS SITUAÇÕES OBSERVADAS

- Organização do espaço
- Ocupação do espaço
- Apropriação e transformação do espaço

## **B. ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS**

1. Como os usuários utilizam os espaços pré-definidos pelos projetistas e construtores?

- Setorização das atividades;
- Organização dos usuários nos diferentes espaços;
- Mobilidade e rota habituais dos usuários;
- Flexibilidade do espaço frente às transformações propostas pelos usuários;
- Interação;
- Centralidade, lugares preferencialmente ocupados.

2. Cenários criados para as atividades educativas

3. Intervenções que os usuários procedem nos espaços (transformações ocorridas pós-ocupação)

4. Evidência de vestígios de antigas implantações e intervenções no espaço e sua atualização ou não para o tempo presente.

5. Qualidade das relações mantidas nos diferentes ambientes.

6. Espaços de inclusão e de exclusão relativos à existência de mecanismos de auto-proteção de grupos onde se pode observar um limite claro, onde o acesso é controlado e a permanência vigiada.

## **C. TEMAS DISPARADORES DO DISCURSO EM SITUAÇÕES DE ENTREVISTA**

- Conhecimento e interesse do aluno com relação ao espaço escolar (rota imaginária);
- Caráter sócio-afetivo;
- Caráter identitário;
- Caráter inclusivo;
- Flexibilidade, memória e transformação;
- Linearidade e narrativa do espaço;
- Espaço metaforizado.



## **APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1.1 Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa seria?

### **I. CONHECIMENTO E INTERESSE DO ALUNO COM RELAÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR (ROTA IMAGINÁRIA)**

1. Faz-de-conta que eu não conheço sua escola e que você irá me apresentá-la. Por onde você começaria? E depois?
2. Você sabe andar por todos os lugares da escola?
3. Que lugares você conhece mais e que lugares você conhece menos?

### **II. CARÁTER SÓCIO-AFETIVO**

4. Quais os lugares preferidos das pessoas que freqüentam a escola?
  - 4.1. O que acontece nesse lugar?
  - 4.2. Quem são as pessoas que mais ocupam esse lugar?
  - 4.3. Em que momentos esse espaço é ocupado?
  - 4.4. Como esse espaço é ocupado?
5. Qual é o seu lugar preferido na escola? Por quê?
6. Quais são os lugares que as pessoas não gostam na escola?
  - 6.1. O que acontece nesse lugar?
  - 6.2. Quem são as pessoas que mais ocupam esse lugar?
  - 6.3. Em que momentos esse espaço é ocupado?
  - 6.4. Como esse espaço é ocupado?
7. Qual o lugar que você não gosta na escola? Por quê?
8. Onde as pessoas se sentem bem na escola?
9. Onde as pessoas sentem medo ou receio na escola?

10. Qual é o lugar que as pessoas escolhem ficar quando querem contar um segredo?

### **III. CARÁTER IDENTITÁRIO**

11. Qual é o lugar, na escola, que você gosta de ficar quando você está triste?

12. Qual lugar você gosta de ficar, na escola, quando você está fazendo algo que lhe dá prazer?

13. Existe na escola algum lugar que você pode chamar de seu, que tenha a sua marca ou a de seu grupo?

### **IV. CARÁTER INCLUSIVO**

14. Como as pessoas circulam pela escola?

15. As pessoas podem entrar e sair de qualquer lugar da escola?

16. Há lugares que não se pode entrar ou ficar por muito tempo?

### **V. FLEXIBILIDADE, MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO**

17. Se você pudesse modificar o espaço da escola, o que você modificaria? O que você manteria?

18. A sua escola já foi modificada alguma vez? Como era e como ficou?

19. O que aconteceu com as pessoas da escola depois dessa modificação?

20. Como as mobílias, quadros, murais ou enfeites são organizados na escola?

20.1. Quem se responsabiliza por eles?

20.2. Quem pode modificá-los ou transformá-los? Em que momentos?

## VI. LINEARIDADE E NARRATIVA DO ESPAÇO

21. Como você se comporta nos diferentes lugares da escola?
22. Como você aprendeu isso?
23. Existe algum lugar, na escola, que as pessoas podem inventar uma forma de ocupá-lo?
24. Como é esse lugar?
25. O que acontece lá?
26. O que as pessoas sentem quando estão ocupando esse lugar?
27. Como é a brincadeira na escola?
28. Ao final foi perguntado ao(à) entrevistado(a) o que significava, para ele(a), os espaços mais citados ao longo da entrevista.

## APÊNDICE D- QUADRO DE VARIÁVEIS

- ALUNOS

ALUNOS/ SUJEITOS	VARIÁVEIS	ALUNOS/ SUJEITOS	VARIÁVEIS
1.	Menino, 10 anos, período vespertino	28.	Menino, 9 anos, período vespertino
2.	Menina, 9 anos, período vespertino	29.	Menina, 8 anos, período vespertino
3.	Menina, 9 anos, período vespertino	30.	Menina, 8 anos, períodovespertino
4.	Menina, 9 anos, período vespertino	31.	Menino, 8 anos, período vespertino
5.	Menina, 8 anos, período vespertino	32.	Menina, 9 anos, período matutino
6.	Menina, 9 anos, período vespertino	33.	Menina, 9 anos, período matutino
7.	Menino, 8 anos, período vespertino	34.	Menino, 9 anos, período matutino
8.	Menina, 8 anos, período vespertino	35.	Menino, 8 anos, período matutino
9.	Menino, 8 anos, período vespertino	36.	Menino, 9 anos, período matutino
10.	Menino, 8 anos, período vespertino	37.	Menino, 11 anos, período matutino
11.	Menino, 11 anos, período matutino	38.	Menino, 8 anos, período matutino
12.	Menina, 8 anos, período matutino	39.	Menino, 8 anos, período matutino
13.	Menina, 7 anos, período vespertino	40.	Menino, 9 anos, período matutino
14.	Menina, 8 anos, período vespertino	41.	Menino, 8 anos, período matutino
15.	Menino, 9 anos, período vespertino	42.	Menino, 9 anos, período matutino
16.	Menino, 9 anos, período vespertino	43.	Menina, 8 anos, período matutino
17.	Menino, 8 anos, período vespertino	44.	Menina, 9 anos, período matutino
18.	Menino, 8 anos, período vespertino		
19.	Menino, 8 anos, período vespertino		
20.	Menina, 8 anos, período vespertino		
21.	Menina, 8 anos, período vespertino		
22.	Menino, 8 anos, período vespertino		
23.	Menina, 11 anos, período matutino		
24.	Menina, 10 anos, período matutino		
25.	Menina, 8 anos, período matutino		
26.	Menina, 9 anos, período matutino		
27.	Menino, 8 anos, período matutino		

**QUADRO 06: Quadro de variáveis/Alunos**

- **PROFESSORAS**

PROFESSORAS/SUJEITOS	VARIÁVEIS
1.	Professora, período matutino e vespertino, especialista, 19 anos na Educação, quatro anos na escola estudada.
2.	Professora, período matutino e vespertino, especialista, 19 anos na Educação, 13 anos na escola estudada.
3.	Professora multi-meios, período matutino, 2º grau completo, 20 anos na Educação, 20 anos na escola estudada.
4.	Professora, período matutino e vespertino, superior completo, 22 anos na Educação, 20 anos na escola estudada.
5.	Professora, período matutino e vespertino, especialista, 30 anos na Educação, 13 anos na escola estudada.
6.	Professora, período matutino e vespertino, especialista, 16 anos na Educação, 15 anos na escola estudada.
7.	Professora, período vespertino, superior incompleto, oito meses na Educação, três meses na escola estudada.
8.	Professora, superior completo, quatro meses na Educação, um mês na escola estudada.
9.	Professora, especialista, 27 anos na Educação, 25 anos na escola estudada.
10.	Professora, especialista, 20 anos na Educação, 16 anos na escola estudada

**Quadro 07: Quadro de variáveis/Professoras**

- **FUNCIONÁRIOS**

FUNCIONARIO/SUJEITOS	VARIÁVEIS
1.	Funcionária, superior incompleto, 18 meses na Educação, cinco meses na escola estudada.
2.	Funcionária, 2º grau incompleto, 16 anos na Educação, 13 anos na escola estudada
3.	Funcionária, 2º grau completo, 13 anos na Educação, 12 anos na escola estudada
4.	Funcionária, 2º grau completo, três anos na Educação, três anos na escola estudada
5.	Funcionária, 1º grau incompleto, 19 anos na Educação, 19 anos na escola estudada
6.	Funcionário, 1º grau incompleto, 20 anos na Educação, 17 anos na escola estudada
7.	Funcionária, 2º grau completo, quatro anos na Educação, três anos na escola estudada

**Quadro 08: Quadro de variáveis/Funcionários**

## APÊNDICE E ANÁLISE DE CONTEÚDO - DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DAS QUESTÕES 1, 2 E 39

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
1 ATITUDE FRENTE A QUESTÃO	1. Associada a forma como o sujeito recebe a pergunta, podendo ser expressa a partir de uma atitude de negação, de fuga ou por uma necessidade de familiarização com a pergunta ou mesmo uma atitude aberta de compreensão imediata.
2 METÁFORAS EVOCADAS	2 Categoria destinada a classificar o universo temático das metáforas evocadas. Está sub-dividida em: 2.1 LUGARES Metáforas que fazem uma analogia da escola com a casa, a igreja, a quadra e o parquinho. 2.2 BRINQUEDO Metáforas que associam a escola a brinquedos. 2.3 BRINCADEIRA Metáforas que associam a escola a brincadeiras. 2.4 OBJETO Metáforas que associam a escola a materiais escolares ou outros objetos.
3. IMAGENS DA ESCOLA	3 Categoria que busca indicar a imagem da escola revelada pelas metáforas evocadas. Possui duas sub-divisões:
3.1 CARACTERÍSTICAS	3.1 CARACTERÍSTICAS Trata-se das características implícitas nas metáforas.
3.2 LUGAR DO BRINCAR	3.2 LUGAR DO BRINCAR Essa categoria acolhe todas as respostas que associam a escola com o lúdico.
3.3 ATIVIDADES	3.3 ATIVIDADES Essa categoria destina-se a indicações de ações dirigidas ou não pelo adulto, incorporadas por um grupo ou por um ator social.
4 SUJEITO DA AÇÃO	4 Destina-se a um levantamento da personalidade do discurso

**Quadro 09 : Definição das categorias da questão.1: Indução de Metáforas**

**Quadro 10: Definição das categorias da q2 Rotas Imaginárias**

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
5. TIPOS DE ROTAS	5. TIPOS DE ROTAS Característica da rota estipulada pelo informante segundo o critério, levando em consideração para a proposição apresentada. Dentre os critérios identificados destacam-se o afetivo (relacional e lúdica), o institucional (distribuição espacial e burocrática), o analítico, (análise de práticas, reivindicação) e o desvio de rota.
5.1 AFETIVA	
5.1.1 RELACIONAL	5.1.1 rota definida levando-se em consideração os vínculos afetivos com as pessoas, amigos e parentes. (apresentar meus amigos)
5.1.2 LÚDICA	5.1.2 rota definida levando em consideração os lugares cuja atividade preponderante é a brincadeira. (quando é pequeno vai lá no parquinho... quando é grande pula corda...)
5.2 INSTITUCIONAL	5.2 Característica da rota definida segundo a importância conferida à hierarquização dos lugares e dos papéis institucionalizados.
5.2.1 DISTR. ESPACIAL	5.2.1 rota definida a partir da distribuição dos cômodos e o fluxo usual de um visitante. (direção, secretaria, parquinho, pátio, salas, quadra)
5.2.2 BUROCRÁTICA	5.2.2 rota definida levando em consideração os procedimentos de matrícula indicado para um aluno novo. (primeiro na secretaria, fazer a matrícula)
5.3 ANALÍTICA	5.3 Característica da rota definida segundo uma postura de análise daquilo que é realizado no interior da escola.
5.3.1 PRÁTICAS	5.3.1 rota definida levando em consideração a forma como as práticas educativas se apresentam. (ver como que tá arrumada a mesa, as cadeiras, como que tá arrumado o quadro)
5.3.2 REINVIDICATÓRIA	5.3.2 rota definida levando em consideração uma análise prévia da criança sobre as deficiências da escola. (queria que melhorasse o parquinho)
5.4 DESVIO DE ROTA	5.4 Característica da rota definida por uma disjunção de lugar. (ia te levar para tomar sorvete, pra minha casa, no shopping)
6. PONTOS DE PARTIDA	6 Dos lugares evocados, considerou-se como ponto de partida a primeira palavra apresentada pelo informante.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
7. NOME DO LUGAR INDICADO	Sala de aula, cozinha, banheiro, diretoria, sala das professoras, parquinho, pátio
7.1 CARACTERÍSTICA DO ESPAÇO	Refere-se à forma como o informante descreve o lugar, adjetivando-o. (limpo, fresco, tranquilo)
7.1.2 USUÁRIO	Refere-se aos atores sociais apresentados pelo informante como os habituais usuários da sala de aula, considerando a personalidade do discurso (aluno, menino, menina, professora, funcionário)
7.1.3 EVENTOS	Refere-se aos principais acontecimentos ocorridos no lugar. (jogo, aula, beber água)
7.1.4 CARACTERÍSTICA DA OCUPAÇÃO	Refere-se à forma com que o lugar é ocupado, incluindo as regras de comportamento bem como a opinião dos alunos com relação às mesmas. (rapidinho, não pode conversar, cuidar dela)
7.1.5 MOTIVOS	Refere-se ao fator motivador da ocupação da sala de aula. (emprego, ser bom aluno, descansar)

**Quadro 11. : Definição das categorias da q.39 Significação dos Lugares**





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)