

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS: NOTAS SOBRE UMA  
PROPOSTA ESCOLAR “ALTERNATIVA”

JANETE ROSA DA FONSECA

Orientadora

MARIA LÚCIA CASTAGNA WORTMANN

Canoas, 2005.

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

# UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS: NOTAS SOBRE UMA PROPOSTA ESCOLAR "ALTERNATIVA"

JANETE FONSECA

Dra. MARIA LÚCIA WORTMANN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Educação da Universidade Luterana  
do Brasil para obtenção do título de MESTRE em  
Educação.

Canoas, 2005.

## AGRADECIMENTOS

Este espaço é pequeno demais para agradecer as pessoas que estiveram ao meu lado durante esta caminhada. Foi um grande desafio escrever esta dissertação de mestrado, não só pelos aspectos que normalmente perpassam a quem vive esta experiência, como o cansaço, a sensação de vazio e tantos outros sentimentos, como a questão da dúvida e da incerteza com relação ao curso que agora felizmente estou concluindo. Mas, considerando todos os momentos desta pesquisa, vejo as alegrias e os amigos que conquistei durante estes anos. Agradeço a meus colegas de curso, pois me ajudaram a ver o mundo sob um novo olhar.

Aos muitos professores que conheci, com suas experiências valiosas e conhecimento, que me ajudaram a despertar a curiosidade científica, necessária a todo pesquisador.

As crianças que fizeram parte desta investigação, que me ajudaram a ver alegria e esperança nas pequenas coisas do dia-a-dia.

A meus pais, Carlos e Jaci e a minha querida tia Elsa, que mesmo sem entender direito o que significa um título de mestre, na caminhada de um profissional em Educação, na sua humildade, vibraram e torceram pela minha vitória.

A professora Maria Lúcia Wortmann, que teve paciência em ler, reler e me ajudou com suas muitas considerações a refazer e a acreditar em minhas idéias e me ensinou a escrever sobre elas. Professora Maria Lúcia, obrigada, pelo afeto, pela compreensão e por suas significativas contribuições sem as quais esta pesquisa jamais poderia ter acontecido.

A escola que me permitiu investigar durante cinco meses, sempre colocando valiosas informações sobre os processos a minha inteira disposição. Agradeço a Scheila, secretária do PPGEDU, que com seu amável sorriso sempre esteve pronta para esclarecer meus questionamentos sobre várias questões ligadas à estrutura e ao funcionamento do curso.

Agradeço, acima de tudo a Deus, por ter me proporcionado a benção de ter filhos maravilhosos que lutaram ao meu lado, muitas vezes permanecendo em silêncio nos momentos que mais precisavam da mãe para que eu pudesse escrever. A meus amados filhos Priscila e Júnior, muito obrigada, saibam que é por vocês que luto pela realização dos meus sonhos.

Ao meu amado esposo e amigo, Dilmar, que abriu mão de seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, que enfrentou junto comigo inúmeras adversidades, agradeço por ter estado sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos e vibrando em todas as minhas conquistas.

## RESUMO

A presente dissertação apresenta uma proposta educativa desenvolvida através de um projeto social, organizado e mantido por uma instituição de ensino privada em uma localidade do interior do Rio Grande do Sul. Procura-se, nesta dissertação, descrever e analisar procedimentos utilizados no desenvolvimento do trabalho nela realizado, o qual é direcionado a crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Com base em algumas ferramentas encontradas junto a diversos autores, que discutem, por exemplo, o papel da escola nos dias atuais, bem como a questão da inclusão dos diferentes sujeitos que precisariam da escola, ou que caracterizam projetos de natureza assistencialista realizados através da escola, busca-se apresentar, neste estudo, ampla visão das atividades que acompanhei ativamente no já referido Projeto Social. Faz-se menção a algumas práticas que acabaram por configurar-se como assistencialistas bem como discute-se a questão da Escola e propostas de inclusão na educação.

Palavras-chave:

inclusão – assistencialismo – diferença – escola

## ABSTRACT

This paper presents a proposal of social inclusion, developed and kept for a private education institute. It is looked to describe and to analyze the procedures which were used in the promotion of this work that is about to the inclusion of children who are in the situation of social vulnerability. On the basis of some joined tools which are in the studies of many authors about some forms of inclusion that are been developed this inquiry is an attempt to give an ample vision of the activities which I actively observed and participated in a social project called: “Espaço para a promoção da vida”. Mention to some practical becomes that they had finished for configuring itself as assistencialists as well as it is argued about the school and other proposals of inclusion in the education.

Key-words:

inclusion – assistencialism – difference - school

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 ALGUMAS PROBLEMÁTICAS ATUAIS DA ESCOLA .....	14
A) A escola ainda é um importante modo de organização social .....	14
B) Inclusão social – um tema em/e para discussão .....	19
CAPÍTULO 2 ALGUMAS PROPOSTAS VOLTADAS À REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA.....	25
A) Propostas voltadas à questão da inclusão – a educação para jovens e adultos (EJA) e os ciclos .....	25
B) Propostas voltadas à educação assistencialista .....	33
CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJETO <i>ESPAÇO PARA A PROMOÇÃO DA VIDA</i> .....	39
CAPÍTULO 4 TRAÇANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....	46

CAPÍTULO 5 FUNCIONAMENTO DO PROJETO ESPAÇO PARA A PROMOÇÃO DA VIDA.....	50
5.1 Detalhando e comentando as visitas e o processo de seleção .....	52
5.2 As reuniões de planejamento realizadas com os professores e a reunião com os pais dos alunos .....	55
5.3 A escola – e a delimitação de locais para o desenvolvimento do projeto .....	57
 CAPÍTULO 6 CENAS ESCOLARES – RELATOS E COMENTÁRIOS.....	67
 PARA CONCLUIR, MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	75
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	79
 ANEXOS .....	82



## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, em meu percurso como profissional da educação, questionei-me sobre o tema que um dia gostaria de discutir em minha futura dissertação de mestrado. Não sei se devido às convenções e exigências da época, relutei em perceber que o tema que enfoco nesta dissertação era o que eu realmente buscava para traçar uma investigação já há muitos anos.

Devido ao trabalho que desenvolvia naquela mesma época, era professora universitária em um campus situado em Cachoeira do Sul Rs, passei a me interessar por pesquisa. Em uma primeira abordagem, meu trabalho de dissertação direcionou-se ao estudo da relação professor-aluno no ensino universitário. Mas, mais tarde, além do trabalho como docente, passei a desempenhar a função de coordenadora do núcleo de Orientação Educacional do mesmo Campus e essa nova atividade teve efeitos importantes sobre meus interesses de pesquisa.

Conforme fui me envolvendo com os atendimentos que realizava com os acadêmicos, minha visão sobre o relacionamento professor-aluno no ensino universitário começou a modificar-se e passei, então, a olhar com muito mais interesse para questões relacionadas à ética e à sensibilidade do educador.

Quando iniciei minhas observações em uma universidade pública, percebi com mais clareza, ainda, que não era esse o foco sobre o qual gostaria de conduzir meu estudo.

Passei, também, a me perguntar, se não estaria “eu mesma” a faltar com a ética ao propor a investigação sobre uma temática que envolveria analisar se meus “colegas” de profissão estavam sendo éticos e sensíveis com seus alunos?

Decidi, então, rever tudo o que havia lido e escrito até aquele momento. E continuei a me perguntar: O que realmente eu queria analisar? O que eu queria dizer?

Em função disso, resolvi redimensionar totalmente o foco da minha pesquisa e por uma estranha coincidência, nesta mesma época, troquei o espaço universitário pelo trabalho de diretora de uma escola de ensino fundamental e médio, passando a atuar em uma instituição privada e confessional situada em um pequeno município de colonização germânica. Esta minha “nova” experiência profissional fortaleceu, ainda mais meu interesse em mudar totalmente o olhar sobre minha proposta de estudos, até porque passei a me sentir bastante distante da função que até então ocupava como professora universitária.

Faço tais considerações, ao iniciar a apresentação de minha dissertação de mestrado, para indicar que muitas foram as tentativas que fiz para delimitar minha proposta de estudos.

E, para marcar, também, como minhas experiências profissionais influenciaram a escolha de meu tema de pesquisa.

Destaco, ainda, neste retrospecto que faço para indicar pelo menos brevemente os caminhos que foram me conduzindo a essa escolha, que grande parte da minha escolarização ocorreu em escolas públicas e que só vim a ter contato com o ensino particular quando ingressei na Faculdade de Pedagogia, onde se deu também o início da minha trajetória profissional.

Percebi, finalmente, que um dos aspectos que me mobilizava para a pesquisa era a questão do preconceito que sofrem aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos/as estudantes que integram a situação que apresento nesta dissertação.

E foi assim que, ao conhecer um projeto chamado *Espaço para a promoção da vida*, já de volta ao meu município de origem, Cachoeira do Sul, decidi desenvolver um estudo acerca dessa iniciativa voltada à questão que passou a me mobilizar e que diz respeito ao estudo de propostas que têm afirmado lidarem com a complexa questão que é a exclusão social.

Comecei meu trabalho junto à escola<sup>1</sup> que implantou este Projeto, ao mesmo tempo em que realizei as observações das quais me vali para desenvolver esta dissertação. No início, percebi que eu mesma não estava preparada para a realização de um trabalho cujo objetivo manifesto era lidar com a relação inclusão-exclusão. Cabe ressaltar que, contemporaneamente, questões relacionadas a este complexo binômio inclusão-exclusão têm

---

<sup>1</sup> Serão utilizados nomes fictícios para designar a escola, o projeto, bem como as pessoas envolvidas na pesquisa.

figurado em muitas e em diferenciadas propostas educativas assumindo formas, algumas vezes, bastante controversas. Entre as propostas que se configuram como voltadas a tal objetivo, destaco, por exemplo, as escolas cicladas, as turmas de progressão e a experiência denominada “Educação de Jovens e Adultos”(EJA), todas elas direcionadas a grupos de estudantes configurados ou como carentes, ou como deficientes, ou como portadores de retardos em suas aprendizagens. A proposta que acompanhei, não se inclui muito claramente entre nenhuma das direções acima indicadas. O projeto que me interessou examinar foi desenvolvido em uma escola particular que atende regularmente a crianças das chamadas “classes média e alta”, que selecionou grupos de estudantes considerados carentes, que estudam em diversas escolas públicas do município de Cachoeira do Sul/RS, e os organizou em turmas que passaram a receber aulas de professores, monitores e religiosos em horários diferentes dos de suas aulas regulares.

As crianças selecionadas para participarem desse projeto tinham idades compreendidas entre 8 e 12 anos e freqüentavam a 2ª, 3ª ou 4ª série em escolas públicas no turno da manhã. A atividade acompanhada desenvolvia-se à tarde, caracterizando-se de certa forma, como um reforço escolar, especialmente quando envolvia língua portuguesa e matemática. Além disso, outras atividades também integravam esse projeto. Entre essas estão: atividades esportivas, aulas de dança, de teatro e trabalhos manuais, muitas vezes orientadas por monitores, sendo um destes monitores um estagiário do curso de educação física da universidade local, outro uma jovem que concluíra a pouco o curso de magistério em uma escola pública e fora contratada como auxiliar de escritório e a outra monitora era eu mesma que me dispus a fazer o trabalho para acompanhar essa situação que povoou minha mente de questionamentos, pois um dos objetivos indicados na proposta corresponderia a promover a interação entre as crianças do projeto e as que freqüentam a escola no ensino regular.

Destaco, nesta apresentação, que a presente pesquisa parte do pressuposto teórico de que o conhecimento se constrói na interação social e que as relações sociais são também responsáveis pelos modos como os sujeitos vão se posicionando (e sendo posicionados) nas sociedades.

Para desenvolver este estudo, realizei observações das atividades desenvolvidas no período da tarde na escola referida, entre os meses de março e setembro, mais precisamente de 11 de março a 02 de setembro do ano de 2004. Organizei tais observações em um diário de campo, no qual foram registradas as visitas e as atividades desenvolvidas para e pelos alunos participantes. Cabe indicar, também, que esta escola configurava as propostas de atividades que integraram este Projeto, como “uma proposta diferenciada de inclusão social”, sendo este um dos motivos que me levaram a optar pelo seu acompanhamento.

Após fazer esta apresentação da situação que acompanhei destaco que, me proponho a discutir, nesse estudo, aspectos envolvidos nas seguintes questões:

Que propostas, intenções, atividades e ações integram o Planejamento do *Projeto Espaço para a promoção da vida*?

Que características são salientadas nos documentos e situações analisadas para identificar e descrever as crianças que participaram deste Projeto?

Em que direção e de que modo as propostas contidas no projeto caracterizam as ações nele realizadas como promovendo a inclusão?

Como é configurada “inclusão” no Projeto acompanhado? O que caracteriza propostas assistencialistas em educação? O projeto acompanhado atende a características que têm sido indicadas como próprias a projetos de cunho assistencialista?

## CAPÍTULO 1 ALGUMAS PROBLEMÁTICAS ATUAIS DA ESCOLA

Neste Capítulo distribuo minhas considerações acerca da escola em dois itens principais. No primeiro, faço considerações acerca da importância que se atribui nos dias atuais à escola, mesmo que essa venha sofrendo, desde os anos de 1960 críticas que com frequência colocam em destaque o seu fim iminente. No segundo, apresento, brevemente, considerações acerca de como se tem pensado ser a escola um local capaz de promover a inclusão de sujeitos que têm sido marginalizados em função de suas condições sociais, étnicas, de gênero, ou mesmo de particularidades que os marquem física ou intelectualmente.

### A) A escola ainda é um importante modo de organização social

É notório dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a partir da organização social que a cerca. Apesar nas inúmeras contestações que têm sido levantadas acerca da escola, e das inúmeras profecias já feitas acerca de seu desaparecimento, é possível dizer que em diversas instâncias da sociedade<sup>2</sup> afirma-se, mesmo que de diferentes modos, que ela tem uma determinada função a cumprir.

Isso é afirmado por Freitas, (2003, p. 14), quando ele nos diz que

---

<sup>2</sup> Marisa Costa (2003) mostra-nos, por exemplo, que a escola é um tema importante na mídia televisiva (em novelas exibidas pela SBT tais como *Carrossel* – há mais de uma década – e *Maria Belém* – em 2002, nas quais combina-se Escola, crianças e educação religiosa para discutir algumas questões de modo bastante moralista, mas, também, em programas humorísticos como *A Escolinha do barulho*, *A escolinha do professor Raimundo*), bem como na mídia escrita (artigos, editoriais de jornais e revistas de notícias como *Veja* e *ISTOÉ* e, ainda, em propagandas de franquias escolares etc. Costa (ibidem) também destaca os muitos textos que, em um outro foco, exploram e ressaltam a dimensão social e política da escola e a sua responsabilidade em promover a parceria educação- cidadania.

a escola obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social, podendo-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a partir da organização que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função.

Ainda segundo Freitas (2003), “o nível sócio econômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento, ou seja, os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível sócio econômico.” Dessa maneira, segundo esse mesmo autor (op. cit), “não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos recursos pedagógicos da escola, ocultando a diversidade de nível sócio econômico dos alunos” (p. 15). Mas, apesar disso, segundo o mesmo autor (op. cit.), “os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos.” O autor ainda destaca que “a sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais vigentes na sociedade que a cerca.” E esta é uma das maneiras de destacar-se que se processa na escola a construção social dos sujeitos.

Como nos indica Dayrell (1999) “falar da escola como espaço sócio-cultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição. Implica, também, destacar, os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais e o modo como essas exercem influência sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.” (p. 136).

Como diz este mesmo autor (op. cit.)



A instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, “[...] definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade do novo e resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar (p. 137).

Ao continuar a fazer críticas acerca do modo como a escola usualmente se organiza, Dayrell (op.cit) indica, também, que, freqüentemente, a diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição – os alunos são classificados como bons ou maus alunos, esforçados ou preguiçosos etc.) - ou na do comportamento - (e, então, eles se classificam em obedientes ou rebeldes, disciplinados ou indisciplinados etc.). O mesmo autor ainda destaca, que o tratamento uniforme dado pela escola aos estudantes só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. E, segundo ele, seriam as relações sociais as que verdadeiramente educam. Dayrell (op.cit) também faz questionamentos que vão na direção de indagar, por exemplo, se a escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? E, também, um local de ampliação dos acessos que são usualmente negados a tais sujeitos, cabendo-lhe, nesse sentido, ocupar-se em providenciar experiências culturais significativas?

O autor ainda indica que a pobreza estética, a falta de cor, de vida e de estímulos visuais percebidas em tantas salas de aula permitem entrever uma concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução. E, que, “para boa parte dos professores, a sala se reduz a uma relação simples e linear entre eles e seus alunos” (ibid), sendo os alunos vistos

de forma homogênea e como possuidores de mesmos interesses e necessidades, quais sejam as de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano.

O que este autor (ibid) propõe, então, é que pensemos a dimensão educativa da escola a partir do conjunto de relações sociais que ocorrem no seu interior e que também atentemos para quanto os papéis de aluno e de professor são construídos nas relações processadas no interior da escola e, especialmente, na sala de aula. Ele nos estimula a pensar que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, no qual se aprofunde o seu processo de humanização pelo aprimoramento de dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos.

Já Veiga - Neto (2001) nos leva a pensar sobre outros aspectos, ao discutir o papel atribuído à escola, a partir de enunciações feitas por Kant, que, segundo ele, talvez tenha sido o primeiro a caracterizar formalmente a escola moderna como a instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis. A partir da reflexão feita por Kant (apud Veiga-Neto, 2001) de que “enviem-se, *em primeiro lugar* as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente *sentadas, a observar pontualmente* o que se lhes ordena” (p.9), Veiga-Neto assim se manifesta: “se para vivermos civilizadamente no mundo moderno é mesmo necessário um mínimo de disciplinamento, então as crianças devem ir à escola” (p. 9).

No entanto, este autor (Veiga-Neto, 2001), mesmo indicando (e discutindo) os vários artefatos que organizam os tempos e espaços escolares e que atuam no disciplinamento dos corpos dos estudantes, sugere que “a sociedade contemporânea conta com algumas novas tecnologias e as está disseminando de tal maneira que, talvez, a pedagogia disciplinar

preconizada no Iluminismo – e tão bem formalizada por Kant – não seja mais tão importante ou necessária como o foi até há poucas décadas atrás”(p.10).

Como também destacou Veiga – Neto (2001) ao explicar como atua o poder disciplinar

Pode-se dizer que o corpo se constitui no objeto microscópico do poder disciplinar. Entender o poder disciplinar como um poder microscópico sobre o corpo – o que certamente não significa “fraco”, “invisível” ou “pouco importante” – bem como distribuído por toda a rede social nos permite enxergar as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais. (p. 11)

Esclareço que trago para este texto as considerações feitas pelos três autores referidos, neste momento, para que possamos de certa forma entender algumas posições acerca de como se tem pensado sobre o papel da escola, aspecto que está embutido na experiência não trivial de escola que acompanhei. Afinal, como pergunta Veiga – Neto, 2001, p. 9, “as crianças ainda devem ir à escola?” E eu agregaria a essa pergunta as muitas tentativas que têm sido feitas na direção de reformar a escola – posição que pode ser percebida tanto nas posições de Freitas (2003) quanto de Dayrell (1999) -, mas especialmente nas propostas que refiro no decorrer desta dissertação. Certamente, não tenho a pretensão de responder a pergunta enunciada por Veiga-Neto, nem, tampouco, pretendo eleger entre as propostas que apresento neste estudo, uma que possa ser considerada melhor, porque ser capaz de efetivamente proceder a inclusão dos tão diferenciados sujeitos a que a escola ao se democratizar passou a precisar atender, mas gostaria de poder contribuir com esta pesquisa para mostrar algumas propostas escolares e

me deter em uma delas para indicar alguns modos como se promove o disciplinamento dos corpos dos estudantes de modo a torná-los dóceis e capazes de acatar regras

#### B) Inclusão social – um tema em/e para discussão

Muito se tem falado acerca da inclusão social e de práticas que poderiam promovê-la, notadamente nos últimos anos, quando muitas instâncias sociais passaram a organizar programas e a definir ações voltadas à busca de soluções para tal questão, que tem afligido de diferentes modos as sociedades de nosso tempo. Seleciono e apresento introdutoriamente aqui algumas perspectivas assumidas frente a tal questão, tão controversa, e que está, de certo modo, relacionada à situação que escolhi para focalizar meus estudos nesta dissertação de mestrado.

Em função disso, indico, mesmo que brevemente, posições assumidas por alguns autores que têm se ocupado de tal temática, visando apresentar diversos olhares sobre como a questão da inclusão, que pode ser olhada, muitas vezes, sob a forma do binômio inclusão-exclusão, vem sendo pensada.

Já há algum tempo, muitas teorizações formuladas no campo educativo vêm se ocupando com as crianças consideradas à margem da sociedade; muitas têm sido, igualmente, as práticas que vêm posicionando esses sujeitos de diferentes formas, mas é especialmente no cotidiano do espaço escolar que esses sujeitos vêm sendo com mais frequência considerados como “inadequados”, “despreparados”, “deslocados”, enfim como diferentes daqueles que se esperava encontrar em um ambiente escolar. Ou seja, cabe destacar que, se promoveu, de diversas formas, e ao longo do tempo, e em muitas ações escolares, a uma normalização de

atributos, capacidades, atitudes, bem como de modos de proceder e de pensar, que foram, nesse processo, configurando quem seriam os sujeitos adequados, necessários e oportunos para freqüentarem as escolas. Como destacou Xavier (2003), ao estudar grupos de alunos/as que freqüentavam as turmas de progressão em uma escola ciclada da periferia de Porto Alegre/RS, tal população de sujeitos inclui agora sujeitos que anteriormente costumavam evadir-se da escola.

Tal situação foi também bastante bem destacada por Green & Bigum (1995), quando ele/ela indicam que “as escolas estão lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos de épocas anteriores (e que) um novo tipo de subjetividade humana está se formando”.(p. )<sup>3</sup>

Como esse autor essa autora (op.cit) destacam têm-se processado na Austrália

Uma onda crescente de pânico moral, cujo foco é o desvio da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou sua diferença mas, radicalmente, sua alteridade, e a ameaça que isso apresenta para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu [...], (sendo) este desvio oficialmente representado não como mudança que claramente parece ser, mas como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação (p.212).

Acrescento tal excerto a este estudo porque na situação que acompanhei, o pânico referido pela autor e autora parece advir, especialmente, da condição social ocupada por alguns novos freqüentadores da escola – os participantes do projeto que acompanhei - cujos

---

<sup>3</sup> Mesmo que esse autor e autora tenham organizado seu comentário a partir da realidade de escolas australianas, esse me parece ser bastante adequado às situações que vivemos na realidade brasileira. Ele/ela referem, inclusive, a importância de pensar-se a complexidade dessas populações escolares que segundo eles seriam dotados de novas capacidades e necessidades, que estariam representando um “sujeito-estudante pós-moderno”(p.209)

comportamentos “exagerados”, “inadequados” e “desregrados” passaram a incomodar não só os demais escolares, mas, principalmente outros segmentos da escola e até mesmo pais, vizinhos e outros sujeitos que mantinham contato com a escola na qual ingressaram. Pode-se dizer, ainda, caso se apele para um outro tipo de referencial mais moral, que esses sujeitos passaram a ser discriminados por preconceito, sendo que me parece ser no enfrentamento de preconceitos, algumas vezes velados, que percebemos as inúmeras dificuldades embutidas em propostas que configuram a elas mesmas como capazes de promover a inclusão de grupos marginalizados.

Pode-se dizer que houve um aumento das chamadas “políticas de inclusão”, as quais passaram a ser adotadas por algumas secretarias de educação, muitas vezes por força da legislação vigente, e que essas vêm abrindo espaço para o ingresso e permanência nas escolas dos sujeitos que Bauman (apud Xavier, 2003) refere serem considerados “anormais” – os que escapam à ordem, os fora de lugar, os arrivistas.

Como também destacou Xavier (op. cit.), “não se tem ensinado os sujeitos a serem alunos/as, pelo menos dentro dos padrões mais legitimados pela sociedade, mesmo que se continue deles “cobrando” tais padrões e posturas, sem se delinear, no entanto, com clareza nem quais são essas posturas nem quais são os motivos pelos quais as mesmas são desejadas.”

Como Xavier (op.cit) colocou em destaque em sua tese de doutorado, e como indiquei também ao referir considerações feitas por Veiga-Neto (2001) ao discutir uma citação de Kant, o papel disciplinador que se espera que a escola realize sobre os sujeitos desde há muito vem sendo buscado.

Reapresento, então, neste momento, a referida citação de Kant, para colocar mais uma vez em destaque, a emergência e a direção pensada para esta ação disciplinar da escola, transcrevendo-a agora a partir do texto de Xavier (op.cit)

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam [...] cada um de seus caprichos [...] (Kant, apud Xavier, 2003).

Refiro também Santomé (1998) (p. 165), que nos fala que, “as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder”, para lembrar que de fato podemos ver em algumas propostas ditas inclusivas, um cunho assistencialista. Muitas vezes tais propostas se restringem a colocar em interação diferentes sujeitos e, dessa forma até reforça-se e confirma-se interesses dos grupos que usualmente ocupam posições de superioridade nas instituições no que se refere a gênero, classe social, sexo etc.

Ainda, Santomé (1998) destaca, que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (p. 161).

Para refletir sobre a questão da inclusão desses sujeitos considerados “anormais” perante determinado grupo social, recorro também à Duschatzky e Skliar (2001), que me remetem à discussão de uma posição que parece ser freqüentemente encontrada em muitas das

situações com as quais nos defrontamos: a questão da tolerância que convida a admitir a existência de diferenças. Mas existe aí um paradoxo, já que se trata de aceitar o diferente como o princípio e, também, de se aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais ou opressivos. A sociedade cria um falso consenso, uma falsa convivência, que se pode presenciar nas escolas, que são locais onde as identidades são ou deveriam ser construídas. Além disso, eu acrescentaria, que a realidade denuncia que é muito difícil quebrar paradigmas, visões, representações, que nos atribuem algumas identidades, pois, tal como nos indica De La Ferre (2001), “a presença de seres diferentes aos demais é vivida com grande perturbação”, sendo que “esta incômoda situação nos faz refletir sobre a eficácia das ações ditas inclusivas no âmbito educacional”.

Para De La Ferre (2001) “ainda na atualidade inclui-se entre o alunado com necessidades educativas especiais, aquela parte da população escolar a qual se atribuem deficiências de ordem social e aos quais se define como alunado de risco, filho da desestruturação familiar”, sendo esta uma tentativa de incluir “aqueles que não têm um lugar social”. Nessa perspectiva, a educação deveria fazer dos excluídos alguém, pois como nos fala de La Ferre (2001), “já que te deixamos estar aqui que teu estar seja digno”. No entanto, o que se vê é uma tentativa de normalização que nada mais é do que a negação da diversidade desses sujeitos que encontramos na Escola. O que nos parece é que os currículos continuam sendo pensados para reforçar a exclusão, num processo que se diz inclusivo, daqueles que possuem algum tipo de deficiência seja ela de cunho social, econômico, físico ou psíquico.

Conforme análise de Veiga – Neto (2001), a diferença ainda continua sendo pensada “como uma mancha no mundo”. Mesmo que não tenha a pretensão de apontar soluções



milagrosas para resolver a questão da inclusão, pretendo discutir nesta dissertação algumas das diversas formas que vêm sendo apresentadas como “inclusivas” no âmbito escolar.

Como nos dizem Duschatzky e Skliar (2001), “o outro diferente é o depositário de todos os males, o portador das falhas sociais”, mas isto vai além das diferenças, isto exige uma reflexão e uma problematização do que o espaço escolar se torna para estas pessoas que ainda não conseguem fazer parte de um todo, com seus direitos e deveres, assumindo o seu lugar de protagonistas da sociedade.

## CAPÍTULO 2. ALGUMAS PROPOSTAS DIRECIONADAS À REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

### A) Propostas voltadas à busca de inclusão - a educação para jovens e adultos (EJA) e a escola ciclada

No momento atual da Educação, em muitas instâncias educativas, e entre essas está inclusive a esfera estatal, tem-se afirmado que a escola precisa voltar-se para os interesses práticos dos alunos que, por situações adversas, não puderam concluir seus estudos no tempo devido e que agora buscam recuperar esta etapa nas escolas que dispõem de turmas da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ao lado desta proposta têm-se optado, ainda, por uma outra forma de organização escolar representada pela escola ciclada, sendo tais iniciativas possibilitadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 23 diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Alternativas como essas têm sido vistas como sendo capazes de “incluir” novamente na escola, sujeitos que não conseguiam nela permanecer devido, especialmente, a problemas indicados como relativos à rígida estruturação seriada durante tanto tempo vigente nas escolas brasileiras.

Para tal, tem-se afirmado, ainda, tal como fazem Freitas (2003), e outros defensores da escola ciclada, que é preciso voltar-se a atenção para o ambiente escolar, notadamente na direção de organizá-lo de forma a facilitar a esses sujeitos que a ela retornam em função das opções propiciadas por tais modalidades de ensino, condições de apropriarem-se de conhecimentos e posturas que lhes permitam transitar nas práticas sociais contemporâneas tão marcadas, por exemplo, por avanços tecnológicos.

Freitas (op.cit) também destaca que não se pode refletir sobre a escola regular noturna (especialmente sobre as turmas do EJA) sem relacioná-la com a forma desigual como a sociedade está estruturada. Estão na escola noturna os alunos que não tiveram uma oportunidade objetiva de acesso à escola em idade considerada apropriada, ou seja, no tempo e espaços devidos. E nas turmas de progressão, muitas vezes associadas à organização escolar por ciclos, são localizados alunos classificados como possuidores de problemas de aprendizagem, de conduta ou, ainda, portadores das referidas “necessidades especiais”.

Na escola noturna, por exemplo, é imprescindível que seja considerado que o aluno é fundamentalmente um trabalhador e geralmente, um trabalhador precoce. Portanto, a escola precisa voltar-se para os interesses práticos deste aluno, que busca nela um complemento na construção da reflexão de sua prática social marcada por avanços tecnológicos ainda bem pouco incorporados pela escola. Talvez aí resida a principal crise do modelo educacional.

Os “inimigos” de quem trabalha e estuda são incontáveis . Numa avaliação rápida podemos destacar: a falta de tempo, o cansaço físico, o sono atrasado, a fadiga mental, a má alimentação, a carga horária inferior em relação aos alunos do diurno.

Entendo que o professor que atua com alunos da escola noturna deve buscar atentar para as condições de tais estudantes. Buscar identificar-se com eles, ser generoso sem deixar de ser exigente, ser amigo sem esquecer das obrigações de profissional. Acima de tudo é preciso que faça do trabalho da escola noturna uma opção. Optar pelos alunos significa gostar de estar com eles, ouvi-los, auxiliá-los nas dificuldades, buscar entendê-los e considerar a experiência de vida que trazem.

A organização do currículo exige um pensar reflexivo e criativo sobre todo o contexto. O currículo da educação de jovens e adultos precisa contemplar muito mais que o ler e escrever, mas sim todo o referencial e a expectativa que o aluno adulto trabalhador traz.

Segundo as abordagens críticas da educação, o currículo deveria construir-se num processo de tematização da vida. Tal posição tem sido assumida fortemente em tais abordagens, ao indicar-se, por exemplo, que a escola precisa estabelecer elos entre a razão e a realidade, refletir sobre o significado do conhecimento e a forma como ele está sendo assimilado pelo aluno. Assim, nesta perspectiva seria função da escola captar o conteúdo da vida real, estabelecendo relações novas no espaço da escola, motivando o aluno para concepções emancipatórias sobre o mundo, o trabalho, as relações sociais, enfim sobre a vida.

Os alunos da EJA – trabalhadores em sua maioria – são diferentes dos alunos que cursam a escola nos anos adequados à sua faixa etária. São jovens maduros ou adultos trabalhadores. Há no EJA, alunos ainda bem jovens, muitos dos quais abandonaram a escola diurna por necessitarem trabalhar, e esses estão ao lado de adultos com larga experiência de vida; e, sendo assim, postula-se nos documentos que apresentam tal proposta, que é

necessário que o professor descubra os pontos comuns e os divergentes nesse mundo escolar compartilhado por jovens e adultos aprendentes para que se torne possível a ação educativa.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), os termos Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas. Então, os “incluídos” no caso do projeto EJA são, especialmente, adultos e jovens que abandonaram anteriormente a escola regular.

Outras propostas tidas como inclusivas e que configuram um importante desafio para os profissionais de educação são as escolas ‘cicladas’, as quais incluem muitas vezes em sua organização as turmas de progressão.

O que fundamenta a organização da escola por Ciclos de Formação é, como destaca Freitas (2003), a convicção de que todos podem aprender. Mas o que há de tão misterioso que não pode ser entendido neste Projeto? Como destaca o mesmo autor. Basta esquecer-se ou inverter-se a lógica da educação seriada para buscar entender os Ciclos a partir deles mesmos. Basicamente, os Ciclos partem da compreensão de que é necessário considerar-se as fases da vida do aluno, bem como respeitar-se os conhecimentos que esse desenvolveu junto à sua família, aos seus amigos e à cidade em que vive para que, então, seja possível construir-se o seu dia-a-dia na escola.

Façamos, então, uma reflexão: imagine ou lembre-se daquelas correrias de final de ano. Pais, alunos e professores desesperados tentando recuperar o que não foi aprendido. Pior, se o aluno não alcançasse a média, perdia o ano todo, era reprovado, mesmo que fosse em uma só matéria. A idéia dos Ciclos vem para modificar essa história. A proposta é avaliar o

aluno todos os dias; é também, e especialmente, defendida a proposição de que, na avaliação, o parâmetro a ser principalmente considerado seja a história pregressa de desenvolvimento deste aluno. Além disso, espera-se que em tal proposta de escola, o professor reavalie suas práticas de ensino para promover a aprendizagem cotidianamente, com uma estrutura voltada para a promoção dos alunos.

Tal tipo de proposta foi implantada nas Escolas Municipais de Porto Alegre RS, mas, também, em Belo Horizonte MG e São Paulo SP, com algumas particularidades que as diferenciam entre si. Souza e Alavarse (apud Freitas, 2003) advertem que

embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos, na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino no país, para caracterizar uma organização de ensino oposta a seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar.

Em tal projeto, o Ensino Fundamental tem a duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e, o III, à adolescência. A organização dos Ciclos é, então, feita buscando atender as chamadas fases da vida. Como destacou Dalben (apud Freitas, 2003), o ciclo [...] “é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência” (p.53). Nesse sentido o ciclo teria, como também destacou Freitas (2003), “uma lógica marcada pelo rompimento da seriação, sendo, então, o estágio de desenvolvimento dos sujeitos o novo articulador dos tempos e espaços da escola.”

Apresento, a seguir, de forma resumida alguns aspectos relativos à estruturação da escola ciclada. Nela o I ciclo é composto por três anos, atende a crianças dos seis aos oito anos e tem carga horária semanal regular de 20 horas. Neste Ciclo, os alunos têm um professor referência que ministra as aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Sócio-históricas e Matemática e um professor itinerante (volante), para cada três turmas, que auxilia alunos com dificuldades nestes conteúdos. A Educação Física e as Artes são dadas por professores especializados. A escolha dessas disciplinas não acontece por acaso; ela está vinculada às características da etapa de desenvolvimento do ser humano. Como destacam os defensores dos ciclos, é nessa fase que aparecem mudanças significativas nas relações sociais, especialmente para aqueles que nunca frequentaram a escola, configurando-se, assim, um importante passo para que a criança sinta-se à vontade na escola e não adquira nenhuma rejeição ao novo espaço.

A continuidade do trabalho é dada pelo II Ciclo, que recebe alunos com idades entre 9 e 11 anos de idade. As bases do currículo desta etapa são as grandes áreas do conhecimento. Através da Matemática, da História, das Ciências, das noções de Economia e de diferentes formas de expressão, os alunos deveriam aprender a interpretar o mundo que os cerca, bem como seu papel na sociedade e na História. Nesses três anos é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da Geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste Ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor itinerante (volante) para cada quatro turmas, um professor de Língua Estrangeira, um de Educação Física e um de Arte-Educação. A Informática é utilizada como apoio à aprendizagem.

As crianças e pré-adolescentes, neste período, apresentam uma maior resistência às opiniões dos adultos e aumenta a identificação emocional com os amigos, principalmente com os do mesmo sexo, formam-se as “turminhas” e o sentimento de competição.

O último ciclo, o III Ciclo, atende a alunos dos 12 aos 14 anos. É a etapa de culminância do Ensino Fundamental, sendo, ao mesmo tempo, a época em que ocorre a passagem para o Ensino Médio. Assim como nos Ciclos anteriores, nela devem ser desenvolvidos e aprofundados os conceitos nas diferentes áreas, devendo ser estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna. A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho.

O grupo de professores deste Ciclo é formado por um professor itinerante (volante) para cada cinco turmas, um professor de Língua Estrangeira (Francês, Inglês ou Espanhol), um de Arte-Educação (Artes Plásticas, Artes Cênicas, ou Música), um professor de Língua Portuguesa, um de Ciências, um de História, um de Geografia, um de Filosofia, um de Matemática e um de Educação Física.

Outra forma de organização escolar também caracterizada como voltada à inclusão e que está usualmente associada aos Ciclos corresponde às turmas de Progressão. Em tais turmas são localizados tantos alunos que não possuem escolaridade ou conhecimento compatível com o Ciclo correspondente à sua idade, quanto alunos que chegam transferidos de outras escolas, outros que pararam de estudar há algum tempo, ou até mesmo aqueles que não têm escolaridade alguma.



Assim, por exemplo, um pré-adolescente de 11 anos que, por diversos motivos, abandonou a escola e a ela está retornando será acolhido em uma turma de Progressão por um prazo de até dois anos. Depois disso, ele deverá ser enturmado no Ciclo compatível. Nesse sentido essas Turmas também servem como um instrumento de transição da escola seriada para os Ciclos. Cabe esclarecer, ainda, que os alunos que estão nas Turmas de Progressão, podem avançar em qualquer época do ano para outra turma de progressão ou para determinado ano Ciclo, dependendo da avaliação feita pelo coletivo da escola e dependendo também de sua faixa etária.

Tal tipo de organização escolar – os ciclos- incluem ainda, uma outra estrutura de apoio ao aluno que são os laboratórios de Aprendizagem. Esses espaços são especialmente destinados à investigação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, funcionando no turno inverso ao das aulas regulares, que continuam a ser freqüentadas pelo aluno. O atendimento neles realizado faz-se em pequenos grupos e, até individualmente, contando o Laboratório com professores especializados para esse atendimento, eleitos pelos outros professores para exercer tal função, mediante a apresentação de um projeto de trabalho. Além da função de investigação buscam-se criar, nestes laboratórios, estratégias para superar as dificuldades dos estudantes. Cabe ressaltar que as salas destinadas a tal atividade contam com materiais didático-pedagógicos e que os especialistas responsáveis buscam estabelecer parcerias com as famílias dos alunos, visando comprometê-los no trabalho realizado no Laboratório.

De acordo com as palavras de Freitas (2003), “a diferenciação entre a estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno e de agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno está no fato de que a primeira exige uma proposta global de

redefinição de tempos e de espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental, destina-se a melhorar a aprendizagem com medidas de apoio como reforço, recuperação, etc” (p.9).

Ao revisar tais formas de organização da escola, que têm sido caracterizadas, especialmente por seus idealizadores, como capazes de promover a inclusão de alguns grupos de alunos – nos dois casos referidos especialmente dos multirepetentes, dos classificados como possuindo problemas de aprendizagem e dos que abandonaram a escola prematuramente, posiciono a experiência educativa que acompanhei neste estudo como seguindo uma outra direção. Parece-me que essa funciona em uma direção bem mais aproximada de um Laboratório de Aprendizagem. Cabe destacar, também, que no Projeto que acompanhei não se abandona a organização seriada e que não são propostos arranjos estruturais mais complexos no que tange a organização dos grupos, tal como sucede na proposta de organização da escola por Ciclos. A propósito é interessante destacar que nesse Projeto, muitas vezes, categoriza-se o estudante que dele participa como “assistido”, como voltarei a indicar em outro momento dessa dissertação, e é em função disso, que me ocupo agora em destacar alguns pontos relacionados ao que poderia ser chamado de uma educação assistencialista.

#### B) Propostas de educação assistencialistas

Muitas foram as propostas de educação assistencial surgidas ao longo dos séculos. Como nos indica Kuhlmann, (1998, p. 60), “algumas delas assumiram um enfoque de caridade, outras um enfoque filantrópico”, sendo que o autor considera a interpretação das idéias e instituições que elas foram sendo associadas como modos de expressão de uma polêmica travada entre caridade e filantropia.

Ainda, segundo Kuhlmann (1998, p. 60)

a palavra caridade relaciona-se a um período anterior ao que o historiador Eric Hobsbawm, chamou de Era dos Impérios e assumiu significados diferentes ao longo da história, referindo-se a religião, ao Estado, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. O mesmo ocorreu com a palavra filantropia, que pode se referir à secularização, à iniciativa não governamental ou à organização racional da assistência. Em torno da economia social diferentes escolas de pensamento se organizaram, do catolicismo social ao socialismo.

Como podemos observar, esta busca por “incluir”, ou melhor assistir aos menos favorecidos remonta a muitas décadas. Temos notícia que em 1885 já se apresentavam propostas relacionadas ao oferecimento de moradia, vestimenta e alimentação à população pobre e trabalhadora. E que, desde esta época pensava-se em prover a educação da infância e do adulto e também se buscava a disciplina e a organização do trabalho.

De acordo com Kuhlmann, (1998) “inicialmente surgiram instituições destinadas a remediar a falta de providência e a miséria; em segundo lugar, instituições para remediar os vícios e o terceiro de instituição seriam as destinadas a melhorar o estado intelectual e moral dos assistidos” (p. 62).

Cabe agora considerar que as três propostas que estou apresentando nesta dissertação têm sido apresentadas por seus propositores como constituindo ações de inclusão. Todas se caracterizam por buscarem oferecer aos sujeitos considerados como “desassistidos” pelas instituições da sociedade, ou os que se considera encontrarem-se em situação desfavorável em relação aos demais, novas chances que passam pela possibilidade de frequentarem a escola.

A escola obrigatória para todos a partir do século XIX reforçará ainda mais uma série de medidas destinadas ao controle das classes populares, como, por exemplo, “[...] regulamentação do trabalho de mulheres e crianças, fundação de berçários, casas de asilo, [...] o nascimento da assistência social e de sociedades para a proteção da infância em perigo e perigosa...” (VARELA e ALVEREZ-URIA, 1992<sup>a</sup>, p.89). Trata-se de vários dispositivos postos em ação para tutelar a infância e o operário no sentido de moralizá-los para neutralizar a luta social. De acordo com Donzelot (1986), é um processo de normalização da relação adulto-criança fundamentado em medidas que pretendem neutralizar como indissociável uma relação sanitária e política. Tal relação é que procura corrigir a situação de abandono em que poderiam se encontrar as crianças das classes trabalhadoras. No entanto, também essas medidas vão em um outro sentido: o de reduzir as capacidades sociopolíticas dessas camadas.

Com a obrigatoriedade e gratuidade da escola, procurou-se resolver essas questões, porém isso não foi o suficiente frente aos problemas que ameaçavam a ordem política. A escola e seus “conteúdos” do ensino, as normas de higiene e de comportamento propícios ao bem-estar buscavam limitar a imprevidência na reprodução e aumentar a previdência na organização da vida. Na Inglaterra, por exemplo, conforme Donzelot (1986), na primeira metade do século XIX, foram construídos soberbos estabelecimentos para os pobres, diferentes das “escolas de aventuras”, como eram curiosamente chamadas as escolas pagas, de qualidade desigual. Assim, as famílias com mais recursos preferiam colocar seus filhos nas escolas para pobres, concebidas segundo normas rigorosas e oferecendo um ensino unificado. Dessa forma, as crianças pobres desertavam progressivamente, muitas vezes indo parar em escolas paroquiais ou simplesmente deixando de freqüentar qualquer escola.

A gratuidade em si mesma não era a solução. Os discursos de igualdade procuravam atingir a todos. Também as mulheres necessitavam ser incluídas para que pudessem introjetar as normas de uma vida sã, regular, e disciplinar sua vida doméstica para difundirem as normas, para fazerem valer as vantagens de estar na escola, etc. No sentido de governar de forma mais econômica a população, seria preciso tornar essa escola pública competitiva por sua gratuidade frente às congregações religiosas.

A preocupação com o social se traduz na idéia de uma busca por um progresso social que coloca os problemas numa ordem moral. No século XIX, de acordo com Donzelot (1986), a aglomeração da população é extrema, as habitações são insalubres, a promiscuidade favorece o contágio de doenças, o trabalho é incerto, as crianças são abandonadas, o pauperismo floresce, etc., tudo isso colocando a necessidade de novas instâncias que resolvam essas situações. No entanto, a resolução para esses agravantes é colocada muito mais a partir de instrumentos moralizantes do que de fato econômicos. A partir da normalização por parte do Estado liberal, engendra-se toda uma preocupação com a relação adulto-criança. Através também de uma disciplinarização manufatureira, pretende-se instalar a pacificação da população.

Segundo Donzelot (1986, p. 71). “[...] a filantropia começará eludindo uma interpelação política do Estado, remetendo-a ao poder da família reforçado e autonomizado pela poupança [...] por intermédio da norma”. Será, então, também por meio da escola e por meio da filantropia que essas normas irão ser estendidas pelo corpo social. Recusar a educação passa a ser considerado uma falta moral e não jurídica, o mesmo ocorrendo com o pobre – recusar o socorro a ele ou ao doente é uma crueldade que envolve decidir sobre sua própria vida.

Essas questões morais em torno da família, da filantropia e da escola estão articuladas com os discursos mais contemporâneos sobre o voluntário que atravessam e constituem esses três campos de forma a projetar novas redes de relações. Outros mecanismos de poder, controle e regulação serão exigidos, além dessas instituições de seqüestro. Conforme Bauman (2003, p. 43), “[...] o desmantelamento dos panópticos anuncia um grande salto para frente no caminho da maior liberdade ao indivíduo”. Nesse sentido, novas formas de controle e governo, muito mais sutis e menos onerosas, passam a ser exigidas num “novo” contexto que se configura, mas que não se localiza fora desse projeto moderno de sociedade. O disciplinamento sobre o corpo individual dos sujeitos através das instituições pode controlar, mas, conforme aponte, o próprio aumento da população num determinado momento histórico exigiu outros mecanismos mais sutis economicamente e mais racionais para agir sobre todo o corpo social. Conforme Foucault (1997b), trata-se de mecanismos biopolíticos, os quais referem-se à maneira pela qual se tentou racionalizar os problemas propostos à prática governamental, “[...] pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (FOUCAULT, 1997b, p. 89).

Essas formas de governar funcionam juntamente com o aparato do Estado, o qual se constitui a partir de novos saberes: a Estatística, a Economia e a Demografia, a Saúde Pública, os saberes da Psiquiatria, Psicologia, etc. Esses saberes colocam em funcionamento os ideais do liberalismo, que pode ser entendido, de acordo com Foucault (1997b), como uma prática, como uma maneira de fazer orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. Na lógica do liberalismo, “governa-se sempre demais”. Para Foucault (1997b), essa

reflexão liberal coloca a questão de como governar o mais possível pelo menor custo possível.

Assim, a sociedade deve ser entendida como um todo harmônico,

[...] formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um sujeito-parceiro (VEIGA-NETO, 2000, p. 187).

Essa lógica configurou transformações na maneira de pensarmos as relações sociais e econômicas na modernidade.

### CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJETO *ESPAÇO PARA A PROMOÇÃO DA VIDA*

O *Projeto Espaço para a Promoção da Vida* direciona-se a grupos de crianças configurados por seus propositores como carentes e que são inclusive nomeados como “assistidos” em documentos oficiais deste Projeto.

Desde 2001, crianças consideradas carentes com idades entre 8 e 12 anos passaram a participar gratuitamente de oficinas e atividades recreativas organizadas neste Projeto, nas tardes de segunda a sexta-feira, divididas em turmas de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, e 4<sup>a</sup> séries na Escola Girassol. Tal projeto faz parte da ação “Apoio sócio-educativo em meio aberto”, que promove obras sociais no Estado do Rio Grande do Sul.

A idéia de desenvolver este Projeto surgiu de uma proposta sócioeducativa que postulava que toda criança carente deveria receber alimentação, estudo e condições adequadas para seu desenvolvimento. Tal proposta iniciou-se com o sonho de um religioso (marista) e transformou-se numa prática que hoje se estende por todo o Brasil nos locais onde essa ordem religiosa possui escolas. Na situação que acompanhei, a entidade que financia este projeto é a ordem religiosa a qual pertencia seu idealizador, a qual passou posteriormente a contar com o apoio de entidades colaboradoras dos municípios onde o Projeto se desenvolve e, também, da *Associação de Pais e Mestres* da escola onde o projeto foi realizado.

As 60 crianças que hoje participam desse Projeto foram selecionadas pela *Secretaria do Trabalho e Ação Social* (STAS) situada no município de Cachoeira do Sul/RS, tendo



participado de algumas dessas seleções os/as próprios/as professores/as ligados/as ao Projeto, como estarei relatando logo adiante.

Um dos requisitos para dele participar é que as crianças estejam freqüentando uma escola regularmente pela manhã e que tenham um bom desempenho comportamental, o que é evidenciado através de visitas que o (s) responsável (responsáveis) pelo projeto faz(em) ao setor de orientação educacional das escolas. As atividades que foram realizadas no período em que desenvolvi este estudo incluíram reforço escolar, recreação, dança, teatro, confecção de fantoches, formação humana, hora do conto, esportes, informática, trabalhos com lixo reciclável, pintura e desenho, distribuídas do seguinte modo: duas horas/aula semanais de informática; uma hora/aula semanal de hora do conto; duas horas/aula semanais de formação humana; duas horas/aula semanais de artes (teatro e desenho); três horas/aula semanais de educação física; e atividades de reforço escolar, desenvolvidas em 10 horas/aula, nas quais além de serem trabalhadas as dificuldades de aprendizagem, eram realizadas correções dos temas da escola de origem. Essas atividades eram ministradas em sua maioria por monitores, um estagiário de educação física, uma jovem que concluía a pouco o magistério de nível médio e uma profissional que se envolvera no projeto para fins de desenvolver a sua pesquisa.

Somente as aulas de formação humana eram ministradas por um religioso e o reforço escolar por uma professora. Os monitores de informática e educação física eram estagiários e os monitores responsáveis pelas artes e hora do conto eram pessoas com formação de magistério de nível médio contratados como auxiliares de escritório.

Entre as propostas ambicionadas, destaco que o colégio pretende oferecer nas próximas versões do projeto aulas de música e de capoeira, tendo em vista, por exemplo, a

valorização da cultura “afro”, bem como de habilidades consideradas, muitas vezes, como mais específicas e favorecedoras de integração entre os estudantes. Ainda buscando indicar como se desenvolvem as atividades deste Projeto, destaco que os alunos recebem diariamente lanches que constam, na maioria das vezes, de pão com geléia e leite com chocolate ou bolacha com iogurte. E que esses alunos têm acesso à biblioteca em horários “determinados” pela direção da Escola, pois as bibliotecárias assim o solicitaram.

Professores, monitores, religiosos e voluntários ministram as oficinas que acontecem eventualmente, as quais não constam da grade de horários.

As oficinas visam, conforme está indicado nos documentos que apresentam o Projeto, “ocupar de forma saudável e produtiva as tardes destas crianças, formando sua cidadania e aumentando sua auto-estima, além de incentivar o cultivo da espiritualidade”. Destaco que o documento do qual retirei tal afirmação é parte integrante do planejamento do Projeto, sendo utilizado como referencial em todas as unidades da rede, observação que também consta do planejamento estratégico do mesmo.

Destaco que algumas crianças que acompanham este Projeto possuem histórias de vida muito complexas e atribuladas. Muitas delas têm, inclusive, reações de muita agressividade, notadamente em relação aos professores ou monitores que com elas estiverem no momento. E isso tem sido apontado como um dos motivos da desistência de muitos profissionais, sendo, então, interessante destacar, que muitos professores/monitores já passaram por este projeto desde o seu início em 2001. O desafio desta proposta, configurada por seus idealizadores como promotora de “inclusão”, parece-me ser bastante extenso, merecendo uma análise mais

detida do que nele é pensado como sendo “inclusão”. Porém, antes de deter-me mais em tal discussão, continuo a apresentar mais algumas indicações gerais sobre este Projeto.

Cada grupo dividido por séries é formado em média por 20 alunos. Mas devido às desistências, as turmas acabam ficando, geralmente, com cerca de 16 ou 17 alunos. É importante indicar que, quando ocorrem desistências, os pais são procurados e os religiosos tentam trazer o aluno de volta ao Projeto. Se isso não for possível, o desistente é substituído por outro aluno indicado pela escola de origem daquele estudante que desistiu.

Este projeto social foi iniciado há quatro anos, sendo seu principal objetivo, conforme consta dos documentos analisados, oportunizar a crianças carentes “um ambiente sócio-educativo que favoreça a sua formação integral”.

Inicialmente, o projeto pretendia atender as crianças que residiam nos bairros próximos ao colégio que o sedia. No entanto, a partir do instante em que a *Secretaria do Trabalho e Ação Social de Cachoeira do Sul* passou a fazer a seleção dos alunos, tal opção foi parcialmente abandonada, pois as escolas próximas não possuíam um número suficiente de alunos que se enquadrassem nos critérios de seleção estabelecidos para participação no Projeto, o que determinou que se passasse a buscar crianças de bairros mais distantes.

Cabe ainda indicar, que desde o início do Projeto as crianças realizam apresentações artísticas em datas especiais e que para melhor acompanhar esses “atendidos” são enviados relatórios trimestrais às escolas de origem, informando acerca do rendimento de cada aluno. No momento em que acompanhei as atividades (2004), o projeto estava entrando em sua sexta edição e a realização de atividades comemorativas em datas especiais começara a ganhar

espaço como atividade capaz de dar visibilidade ao Projeto. Nesse sentido, as apresentações artísticas realizadas em datas especiais, parecem dar um significado maior aquilo que os “outros” alunos tem como padrão, como referência para se perceberem como pertencentes ou não a determinados grupos.

Destaco que, dentre os professores que atuaram na etapa que acompanhei deste projeto, somente um tinha envolvimento com as turmas de alunos regulares da escola, sendo esse o responsável pelo reforço escolar da 3ª e 4ª série. E que os dois religiosos que atuam no projeto são, respectivamente, o responsável pela disciplina, *Formação Humana*, e o responsável pela coordenação do Projeto. Já os monitores foram contratados exclusivamente para o trabalho realizado no projeto.

O projeto é quase totalmente custeado pela ordem dos religiosos, recebendo pequenas doações de entidades do município. A Prefeitura Municipal apenas coloca a disposição do Projeto uma merendeira e uma assistente social, sendo esse o seu único envolvimento financeiro com o projeto.

Conforme Freitas (2003), “queremos mostrar que o processo de exclusão e submissão apenas mudou sua forma de operar, a partir de sua internalização, motivada pela inclusão formal de 95% das crianças na escola. E, que tal processo de inclusão se dá como resposta às próprias lutas das classes populares que exigem mais escolarização e que, por necessidades intrínsecas ao próprio processo de reestruturação produtiva, visa estabelecer um novo padrão de exploração para a classe trabalhadora, incluída aí a necessidade de submeter um contingente cada vez maior de jovens as regras dominantes em uma escola cada vez mais controlada em seu conteúdo e método” (p. 85)

Os sujeitos cujas ações acompanhei neste estudo podem ser vistos como sendo esses “outros”, acerca dos quais os autores/as aqui referidos falam, pois fazem parte de um grupo de pessoas que estão à margem da sociedade e cujos hábitos e costumes muitas vezes chocam aos que pertencem a outras classes sociais.

E isso pode ser afirmado na medida em que muitas das crianças que freqüentavam regularmente a escola na qual o Projeto se desenvolveu (e também muitos de seus pais) sentiam-se incomodadas com a presença e até mesmo com o olhar dos alunos do Projeto dirigidos a suas brincadeiras nos períodos do intervalo.

Da forma como se marcaram os limites entre “eles” – os estudantes do projeto - e os estudantes que freqüentavam a mesma escola como alunos regulares, mais uma vez foi estabelecida não só a diversidade de nível sócio-econômico entre esses alunos, mas, também, as suas diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento. Estes aspectos eram minuciosamente definidos e detalhados, pois a ênfase dada à necessidade de “reforço” do comportamento que eles deveriam apresentar era o objetivo maior de muitas das atitudes assumidas frente a eles, atitudes essas que também podem ser lidas como cerceadoras do espaço que poderia ser utilizado por essas crianças.

Cabe destacar, ainda, que algumas parcerias foram desenvolvidas para colocar em prática este projeto. Percebe-se então que várias formas de inclusão e de assistencialismo estão envolvidas nesta proposta.

O objetivo deste atendimento às crianças de uma condição social desfavorecida era o de tirá-las da situação de vulnerabilidade social em que se encontram, ou seja, retirá-las da situação de risco a que estariam submetidas. Além disso, há uma intenção de evitar que elas fiquem nas ruas no turno inverso ao da escola, pois estas crianças, em sua maioria, fazem parte da população que vive nos bairros da periferia, tantas vezes caracterizados como locais nos quais a violência e as transgressões imperam. Como nos fala, Klein (op.cit) ao participarem de projetos como esse pensa-se, muitas vezes, que dessa forma “estas crianças estariam sendo conduzidas para um caminho do bem, a salvação”, o qual lhes permitiria igualmente a inserção na sociedade. E esse contexto mostra que estamos bem mais diante de uma proposta de assistência social do que de uma ação capaz de promover a inclusão social de tais sujeitos.

## CAPÍTULO 4 TRAÇANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Quero destacar que o caminho seguido nesta investigação teve que ser construído na medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo. Ou seja, eu não segui um caminho que já estivesse previamente traçado, o qual eu tenha seguido fielmente para conduzir meu estudo. Mas, ao mesmo tempo, este caminho não é fruto de uma produção inédita; ele combina (e se inspira) em caminhos por outros já trilhados. Entre esses, posso citar os trabalhos de Fraga (1998), Santos (1998), Amaro (2002) e Xavier (2003), que realizaram estudos sobre práticas escolares inspirando-se em abordagens etnográficas. Tais estudos buscaram captar o que Caldeira (*apud* Wortmann, 2002) considera ser uma “plurivocalidade” (p.86), uma multiplicidade de vozes que, no caso do estudo que realizei buscou incluir o que estava dito em documentos e proposta relativas ao Projeto que acompanhei, bem como as considerações feitas pelos estudantes e seus professores nas atividades das quais participei.

Muitas vezes têm sido apontado, em abordagens mais tradicionais de pesquisa etnográfica, que a etnografia é uma interpretação do real – que tal abordagem nos permite dizer uma coisa tal como ela é e que, o que se está descrevendo, ou o que se está lendo é o relato autêntico do que aconteceu ou acontece. Mas não foi esta busca “de realidade” a empreendida neste trabalho, nem, tampouco, naqueles em que me inspirei para realizá-lo. Em todos esses estudos buscou-se muito mais encontrar a ampliação das possibilidades de manter-se um diálogo inteligente entre pessoas que diferem consideravelmente entre si.

Destaco, também que me posiciono neste estudo, não como uma simples observadora da situação estudada, pois, tal como Santos (1998) referiu, no estudo que desenvolveu em uma escola freqüentada por adultos trabalhadores, minha participação neste Projeto não se

limitou a olhar e a anotar o que vi e acompanhei, mas a dele participar ativamente na proposição de tarefas, no acompanhamento das atividades dos alunos e no planejamento das mesmas. E, finalmente, a escrever e a buscar fazer algumas e limitadas interpretações acerca do que vi e vivenciei ao acompanhar o Projeto que estudei. E é nesse sentido que a inspiração dos estudos que acima referi me foram de grande utilidade, pois me levaram a olhar e a registrar com frequência e de modo muito atento tudo que lá ocorria.

Penso também poder dizer que empreendi uma análise discursiva das anotações que organizei em meu diário de campo, no qual foram incluídas entrevistas, relatos das observações feitas em salas de aula e em outros espaços escolares, depoimentos, comentários, conversas de professoras, alunos e alunas, bem como dados retirados de uma multiplicidade de materiais e documentos de diferentes ordens e procedências que circulavam na escola, referentes aos alunos e às alunas das turmas acompanhadas.

Busquei, também, valendo-me dos trabalhos dos/a autores/a acima citados, inspirar minhas análises em Estudos Culturais, um campo que me instiga, mas no qual transito, apenas, superficialmente. Destaco que a importância de tais análises provêm, especialmente, tal como referiu Wortmann (2002) a partir de considerações feitas por Stuart Hall, de que essas buscam atentar para “aspectos e relações não referidas em análises tradicionais, como as que tratam, por exemplo, das negociações ocorridas no cotidiano dos sujeitos, as quais têm inegável efeito e influencia em suas vidas”(p. 76). Assim, então, mesmo que também não tenha empreendido um estudo cultural, busquei atentar para algumas situações que envolveram negociações tais como as que foram procedidas relativamente à ocupação de certos espaços da escola pelas crianças do Projeto, como estarei referindo no decorrer das análises. Meu interesse por tais estudos culturais de inspiração etnográfica voltou-se, então, à



busca de atentar para um maior número de significados sociais na situação que examinei. Também procurei, dessa forma, ao considerá-los, exercitar o que foi destacado como importante por Wilcox (1993), a partir de Geertz, e que diz respeito a tentar “promover o adensamento das observações praticadas”.

Com estas idéias, iniciei o trabalho de investigação sobre as práticas desenvolvidas no Projeto social que selecionei para estudar.

Neste momento, diria que me sinto muito comprometida com esta investigação. Esse compromisso envolve o grupo que se tornou objeto do meu olhar durante 5 meses e também o meu próprio desempenho e envolvimento com os resultados da pesquisa, pois, como já referi, além do trabalho de observação, envolvi-me em atividades com os alunos, em reuniões de planejamento, em visitas a residências de alunos e, assim, por tudo isso, preocupou-me assumir a posição de quem apenas descreve uma situação eximindo-se da consideração dos efeitos que minha intromissão poderia vir a ter sobre os sujeitos e a situação observada.

Convém também salientar, a relevância do componente emocional envolvido nesta pesquisa, especialmente em função do impacto que a história de vida de cada um dos sujeitos nela envolvidos teve sobre minhas reflexões. Dauster (1999), nos fala que “ultrapassar estereótipos e buscar explicar a diferença e a especificidade de um determinado universo social fazem parte do percurso da investigação,”e é aí que entra a importância da pesquisa etnográfica. Ou seja, Assim que iniciei meu trabalho no projeto social *Espaço para a promoção da vida*, busquei atentar para aspectos relacionados com as muitas dimensões nele implicadas. Entre essas, as políticas, culturais, sociais, ambientais e econômicas que a ele podem ser articuladas, mesmo que minhas considerações nesta direção sejam incipientes.

Procurei participar de reuniões e me familiarizar com as propostas que estavam sendo discutidas nestas reuniões. Procurei, igualmente, acompanhar o maior número possível de situações relacionadas com o desenvolvimento desse projeto, bem como examinar documentos, textos, projetos etc que a ele dissessem respeito.

Como já referi organizei um Diário de Campo, no qual registrei os movimentos e os processos que consegui apreender nas situações acompanhadas. E, vali-me dele, também, tal como fez Santos (op.cit), para registrar minhas dúvidas, minhas perguntas, meus desconfortos, minhas apreensões. Foi, então, a partir da análise do que escrevi neste Diário que comecei a desenvolver este estudo.

## CAPÍTULO 5. O FUNCIONAMENTO DO PROJETO *ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DA VIDA*

Começo esta seção indicando os procedimentos que orientaram a seleção dos alunos que participaram do Projeto sobre o qual visa meu estudo.

A participação dos alunos neste projeto obedeceu a uma série de procedimentos que incluíram ações tais como a visita à Secretaria de Assistência e Ação social (STAS) para solicitar uma relação daqueles que viriam a ser figurados como possíveis “assistidos” neste Projeto. Depois disso, foram feitas visitas às famílias para que se pudesse ver *in loco* a situação em que viviam tais famílias, bem como foram realizadas entrevistas de caráter informal com os familiares. Feita uma primeira seleção ou triagem dos interessados, seus familiares foram convidados a participarem de uma reunião nas dependências da escola que sedia o Projeto *Espaço para promoção da vida*. Nela foram apresentados por seus organizadores os critérios para ingresso e permanência dos alunos no Projeto. Esses determinavam que: o responsável pelo aluno possuísse cadastro de pessoa física (CPF); a criança estudasse em uma escola regularmente pela manhã; a renda familiar fosse inferior a R\$360,00; e que os alunos comparecessem regularmente às atividades do projeto (de segunda a sexta-feira, das 14h às 17 horas e 30 minutos, exceto nas quintas-feiras, quando as atividades se estendem até as 18 horas).

Foram também indicados os documentos que deveriam ser apresentados no ato da inscrição. Entre esses, foram exigidos documentos de identidade dos pais e da criança, comprovante de residência, comprovante de matrícula em escola estadual ou municipal, bem como o comprovante de renda familiar, sendo que o responsável é que assinaria pela criança, sendo, também esse o responsável financeiro. Dessa forma, o CPF e o comprovante de renda precisariam ser da mesma pessoa, independente de ser pai ou mãe ou outro responsável.

Além disso, o responsável pelo interessado em participar do Projeto precisava preencher uma ficha da qual deveriam constar todos os dados do jovem que viria a ser “assistido” pelo já referido projeto social.

Cabe ainda detalhar um pouco mais as atividades que antecederam a realização do Projeto que analiso neste estudo.

No período compreendido entre 11 e 14 de março foram realizadas as sessões de estudo e as reuniões de planejamento, que envolveram todos os participantes (monitores, religiosos, bem como um representante da direção da escola) do já referido projeto social.

Nas reuniões de planejamento foram definidas as estratégias de visitação às famílias das crianças selecionadas para participarem do projeto, bem como os assuntos que seriam tratados na primeira reunião a ser feita com os pais dessas crianças. Foram discutidas, também, dinâmicas a serem utilizadas para recepcionar as três turmas que estavam chegando.

No dia 15 de março, iniciaram-se as visitas às residências dos alunos previamente selecionados pela *Secretaria de Trabalho e Ação Social de Cachoeira do Sul* (STAS).

Os critérios utilizados pela STAS para selecionar os participantes são os seguintes: crianças com comprovada carência financeira e que apresentem dificuldades de aprendizagem. Cabe destacar, no entanto, que algumas vezes nos foi relatado que as escolas nas quais os estudantes selecionados estudavam os teriam encaminhado ao Projeto por julgarem ser as crianças encaminhadas irrecuperáveis, ou por apresentarem sérios problemas

de disciplina e de aprendizagem. No entanto, inúmeras vezes nos fora afirmado que o requisito essencial à participação era a carência econômica e não possíveis *déficits* de aprendizagem ou problemas de conduta. Na verdade, é possível que ambos os critérios tenham, sido observados, mas que sempre a ênfase maior tenha sido dada para aqueles em que a carência econômica era maior que qualquer outro tipo de carência.

### 5.1 Detalhando (e comentando) as visitas e o processo de seleção...

De posse da listagem fornecida pela STAS, começamos - eu, um dos religiosos, um estagiário de educação física e uma monitora responsável pelas aulas de artes - a visitar as famílias inscritas para comprovarmos a carência das famílias nas quais essas crianças viviam. Visitamos um total de setenta famílias, residentes nos bairros Cristo Rei, Morro do Cascalho, Eucaliptos, Tibiriçá e Marques Ribeiro em um período de 2 semanas, sendo importante destacar que dentre as famílias visitadas sessenta tiveram seus filhos selecionados para participarem do Projeto.

Destaco, dentre as situações acompanhadas, algumas que mais chamaram a minha atenção em função das situações nelas encontradas. Pretendo, ao fazer tais registros, apresentar, mesmo que brevemente, aspectos que caracterizam a população que foi tantas vezes referida no Projeto como constituída por sujeitos que necessitavam ser “assistidos”.

Nestas visitas constatamos, em alguns casos, uma situação de grande miséria, onde o drama da fome e dos problemas de moradia eram muito visíveis. Em outras situações, menos drásticas, algumas atitudes das crianças foram bastante marcantes. Em um local da periferia conhecido como “Morro da Cruz” ou “Morro do Cascalho”, encontramos uma família com 3

meninos que estavam inscritos no Projeto. Os 3 meninos foram muito receptivos à visita e um deles chamou minha atenção pela afetividade, pois desde o início da visita nos recebeu com beijos e abraços e permaneceu abraçado às professoras durante todo o tempo em que lá permanecemos.

Esses meninos eram criados pelos avós, que têm como uma fonte adicional de renda a venda de fios de cobre extraídos do lixo. Cada kg de cobre é vendido por R\$4,00. No dia de nossa visita, todos estavam muito felizes por terem conseguido arrecadar R\$8,00. Esse valor, segundo o avô dos meninos, um senhor aposentado por problemas cardíacos que recebe como aposentadoria R\$ 240, 00, seria suficiente para comprar açúcar e café para que os meninos não fossem com fome à escola.

A família nos recebeu muito bem e ficamos algum tempo conversando dentro do pequeno casebre improvisado com papelão, madeira, pedaços de lona e zinco. A família queixou-se, apenas, de não possuir água encanada, mas os meninos não vêem nisso grande dificuldade. A expectativa que mais destacaram naquele momento dizia respeito à possibilidade de participação no projeto da escola privada.

Ainda nesta mesma tarde foram realizadas visitas a alunos que vivem em bairros periféricos (Tibiriçá, Noêmia e Eucaliptos). Nessas visitas, encontramos mais três crianças - duas meninas e um menino - que mesmo não estando inscritos previamente para participarem do Projeto, dele passaram a fazer parte, pois apresentavam uma situação de carência comprovadamente visível. Além disso, suas famílias relataram que as crianças estavam enfrentando sérias dificuldades de aprendizagem na escola.

No dia seguinte, realizamos mais uma etapa de visitas às famílias inscritas no projeto. Desta vez, fomos para a parte baixa da cidade, o chamado bairro Cristo Rei. O bairro, que está situado atrás do presídio municipal, é tão grande, que parece uma cidade à parte com suas regras e peculiaridades.

Quando lá chegamos, preocupou-nos a questão do horário que poderíamos entrar e sair do bairro, pois os moradores possuem suas próprias regras e elas não devem ser desrespeitadas por quem vem de fora. Porém, ficamos surpresos com a receptividade e a demonstração de carinho dos moradores conosco. Fomos muito bem tratados em todas as residências, sendo que, na primeira em que chegamos, uma senhora colocou uma menina de 8 anos à nossa disposição para servir de guia, não só pela extensão do Bairro, mas também porque a menina conhecia todas as famílias que procurávamos. A maioria das crianças que ali encontramos já tinha sido classificada com portadora de algum tipo de “distúrbio de comportamento” (este geralmente se referia à agressividade das crianças para com colegas e professores. Em alguns casos, inclusive, nos foi relatado que as mães eram convidadas pela direção da escola que as crianças freqüentavam regularmente a assistirem aulas junto com seus filhos a fim de controlá-los.) ou de aprendizagem. Cabe ressaltar que, algumas vezes, as mães manifestaram ver o projeto como uma chance de solução para os problemas de suas crianças. Nesta tarde, constatamos que algumas das crianças selecionadas não se enquadravam nos critérios de participação enunciados pelos gerenciadores do Projeto, pois eram filhos de proprietários de pequenos armazéns espalhados pelo bairro, sendo que em uma casa surpreendeu-nos ver que o aluno inscrito como carente possuía uma boa casa de alvenaria, estando 2 carros e 1 moto estacionados no pátio da residência. Tais alunos foram eliminados do projeto.

Uma mãe ainda muito jovem nos solicitou que atendêssemos a um menino da vizinhança cujos pais haviam se separado. Segundo ela, o menino estava apresentando serias dificuldades de relacionamento com colegas e familiares. Anotamos o nome indicado e este menino foi imediatamente incluído no projeto após a comprovação da veracidade do que tinha sido relatado e também das dificuldades financeiras da sua família.

Cabe então indicar que tais estudantes trouxeram consigo para o Projeto suas histórias de carência financeira, seus insucessos escolares, suas carências afetivas entre muitas outras, e que foram todas essas carências que os posicionam como diferentes de outros escolares, especialmente daqueles que freqüentam regularmente a escola promotora do projeto, mas que foram igualmente essas histórias que lhes permitiram, ao mesmo tempo, a participação no Projeto ambicionado. Sendo assim, eles precisaram configurar-se como os “outros”, os “diferentes” como referem Skliar (2001), De La Ferre (2001) e Veiga-Neto (2001) para poderem ser “incluídos” no Projeto e, assim sendo, a sua diferença novamente se destacava e se configurava como um aspecto a ser “corrigido” e “apagado”.

## 5.2 As reuniões de planejamento realizadas com os professores e a reunião com os pais dos alunos.

A etapa posterior às visitas incluiu a realização de mais uma reunião de planejamento, da qual participaram as pessoas já citadas anteriormente. Ficou decidido neste dia como seria a recepção aos alunos que iniciariam as atividades no dia 22 de março. Destaco que entre as atividades previstas, planejou-se, para o primeiro momento da tarde, uma atividade de integração com as 3 turmas de alunos, o que totalizaria 60 crianças, as quais seriam acompanhadas pelos profissionais que atuam no projeto. A dinâmica escolhida foi a “dinâmica da música com bolinhas de borracha”. Neste jogo, ao parar a música, a criança que



estivesse com a bolinha na mão deveria apresentar-se dizendo o nome e a série em que estuda. Em seguida, após o lanche, os profissionais faziam a entrega do material escolar e, como atividade final, as crianças receberiam papel pardo e tinta para escreverem uma mensagem de boas-vindas para marcar o ano letivo que se iniciava. Concluída a atividade, os alunos seriam encaminhados ao portão lateral onde pegariam o transporte para suas casas. Destaco, que somente a atividade com papel pardo e tinta, e o encaminhamento para o transporte ocorreu conforme o esperado como voltarei a comentar posteriormente.

Antes do início das atividades, realizamos uma reunião com os pais dos alunos participantes. A presença foi maciça. O diretor da escola dirigiu algumas palavras aos presentes e apresentou os profissionais que trabalhariam no projeto. E também apresentou algumas das propostas a serem desenvolvidas como o trabalho ligado ao reforço escolar, enfatizando que todos deveriam orientar as crianças a trazerem seus temas de casa da escola de origem para desenvolverem nas aulas de reforço, nas quais um monitor os auxiliaria a resolver suas dúvidas. Notou-se que uma das grandes preocupações desses pais era com o transporte, pois algumas crianças nunca haviam entrado sozinhas em um transporte coletivo. O coordenador do projeto tranquilizou-os, dizendo que uma escala seria feita entre os profissionais que atuavam no Projeto para acompanhar os alunos, ao final de tarde até a parada do ônibus. Isso faria com que não existisse o risco de tomarem o ônibus errado ou de que ficassem correndo pelas ruas, evitando-se com isso problemas e eventuais acidentes.

A psicóloga e a assistente social da STAS participaram dessa reunião e colocaram à disposição do Projeto uma merendeira que ficaria encarregada de preparar os lanches das crianças. Desta forma, entendemos que o trabalho ficaria melhor dividido e que as crianças

seriam melhor atendidas por alguém com experiência em trabalhar com um grande número de crianças e com bastante prática para preparar os lanches.

### 5.3 A escola – e a delimitação de locais para o desenvolvimento do projeto

A Escola onde este projeto foi desenvolvido é uma escola conceituada da cidade e segue uma filosofia confessional. Em 1929, os religiosos que a organizaram chegaram a Cachoeira do Sul, RS, trazendo um modelo de educação original da França. Na França do período pós-revolucionário, estes religiosos romperam com o modelo educacional até então vigente e foram em busca de um novo modelo que valorizasse, por exemplo, a formação integral dos jovens, principalmente dos carentes que necessitavam de aprendizado, alimentação e um local onde pudessem morar com maior dignidade. Poderíamos considerar, assim, que tais iniciativas aproximavam-se bastante do que foi configurado como sendo uma educação assistencialista. Do início do século XIX até hoje a obra desses religiosos se espalhou pelo mundo sob a forma de escolas, universidades e obras sociais. Hoje, mais de 70 países são atendidos por esta filosofia educativo-religiosa. Em Cachoeira do Sul funcionaram nesta escola, até 1957, as diversas salas dos Cursos Primário, Ginásial e Técnico de Contabilidade, tornando-se o primeiro estabelecimento acanhado demais para abrigar todos os estudantes que já eram, nesta época, mais de 500. Por isso, em 1957, foi construída uma nova ala, um edifício de modernos traços arquitetônicos, bem mais confortável, e que preencheu uma das maiores aspirações do povo cachoeirense. A pedra fundamental foi lançada em 1º de maio de 1957.

E, assim, Cachoeira do Sul viu levantar-se as paredes do novo pavilhão, cujas obras foram concluídas em fins de 1959, sendo o prédio inaugurado em março de 1960. Então,

graças a essa nova ala, o Estabelecimento está em condições de abrigar atualmente cerca de 800 alunos.

A escola é hoje uma das maiores escolas privadas do município, sendo especialmente freqüentada por alunos da chamada classe média<sup>4</sup>.

Esclareço, então, que o projeto social, “Espaço para a Promoção da vida” ocupa o mesmo prédio no qual se desenvolvem as aulas dos alunos “pagantes” e o turno das aulas é o mesmo dos alunos do ensino fundamental regular.

Cabe referir, que essa concomitância de atividades acabou gerando descontentamento entre alguns pais dos alunos regulares (pagantes) da escola, os quais solicitaram que o grupo de alunos do projeto passasse a entrar na Escola por um portão lateral. Assim, os alunos do Projeto ficaram proibidos de usar a entrada principal da Escola e, dessa forma, começou-se a evitar o contato entre os alunos regulares e os alunos do Projeto. Problemas semelhantes ocorreram com a utilização dos banheiros. Em função das reclamações dos pais dos alunos regulares restringiu-se aos alunos do Projeto o uso dos banheiros e a trajetória de acesso a esses – enfim, as crianças do Projeto só podiam utilizar os banheiros localizados no terceiro piso da escola. Cumpre ressaltar que quando o Projeto iniciou não era assim; as crianças do Projeto usavam a mesma porta de entrada dos alunos pagantes, e tinham acesso a qualquer banheiro da escola.

---

<sup>4</sup> Waldir José de Quadros, professor do Instituto de Economia da UNICAMP, define a classe média em três níveis. A classe média alta, com renda familiar acima de R\$ 5 mil mensais. A classe média com renda mensal entre R\$ 2,5 mil e R\$ 5 mil e a classe média baixa com renda mensal entre R\$ 1 mil e C\$ 2,5 mil).

Além disso, logo que as crianças do Projeto começaram a chegar à escola, alguns moradores das imediações também passaram a demonstrar um grande descontentamento com as suas atitudes. Em função disso, a Escola começou a colocar os monitores do Projeto não só para orientar as crianças no seu retorno para casa, como havia sido solicitado por seus pais, mas para evitar que essas crianças perturbassem os transeuntes e moradores das redondezas. A presença desses estudantes também incomodou aos motoristas dos ônibus que servem ao bairro onde está localizada a escola – esses começaram a reclamar do comportamento das crianças, as quais consideravam inoportunas por caminharem durante todo tempo dentro do ônibus, por “mexerem” com os demais passageiros, proferirem palavrões e colocarem braços e cabeças para fora do transporte durante o deslocamento.

Pode-se considerar, então, que uma série de disputas foram sendo estabelecidas em função da presença desses estudantes na escola. Essas incluíram desde manifestações explícitas tais como as desconfianças dos pais dos alunos pagantes, que exigiram da escola a colocação de barreiras que evitassem o contato entre suas crianças e as do Projeto, passando pelas reclamações dos moradores do bairro e dos condutores dos ônibus, até situações mais sutis nas quais tais delimitações também se deram, mas sem tanto alarde.

O que é importante ressaltar, no entanto, é como se foi gradualmente limitando o território da escola que poderia ser ocupado por esses “sujeitos diferentes” que “invadiram” a escola, perturbando e desorganizando o que estava até então bem estabelecido. Assim, se em um primeiro momento permitiu-se que tais estudantes compartilhassem com os demais alguns espaços da escola, logo a seguir, quando esses começaram a “mostrar” ostensivamente a sua diferença, que incluía uma não aceitação das normas e regras mais usuais, passou-se a restringir os locais e os contatos que esses poderiam manter com os já referidos alunos

regulares. Marcou-se, então, os espaços em que esses poderiam circular e marcou-se, também, assim, nesta ação, a sua diferença – eles não possuíam “os modos” corretos; eles afrontavam os demais (colegas, vizinhança, professores, monitores, pais etc) com sua presença, com suas vestimentas e com suas atitudes “irreverentes” e insubmissas. Por isso, logo foi estabelecido que seria preciso controlá-los, impor-lhes limites e, a circunscrição do espaço de circulação configurou-se como uma alternativa bastante adequada para mantê-los em observação.

Como já indiquei anteriormente, as aulas sempre iniciavam as 14 horas, somente o término é que variava conforme o dia da semana e as atividades previstas.

As 13h e 45 min o portão era aberto (lembro que no caso do Projeto, esse passou a ser o portão lateral), e os alunos podiam brincar no pátio até as 14 horas, quando deveriam formar fila para subirem para as salas de aula.

É importante ressaltar a dificuldade que esses alunos também tinham de permanecer em fila. Eles corriam, saíam de seus lugares, sendo preciso voltar ao pátio inúmeras vezes para que se organizassem. Eles não conseguiam se ajustar às regras da Escola, que determinam que os alunos só podem subir para as salas de aula se estiverem em fila e organizados, e, também, ordenados por altura- do maior ao menor -, sendo que, além disso, há a separação entre a fila das meninas e a fila dos meninos. Cabe destacar que estas práticas mostraram ser bastante inusitadas para os referidos alunos, pois em suas escolas de origem já se aboliu o uso da fila para o ingresso em sala de aula. Cabe também salientar, que a fila atua, no caso da escola na qual o projeto se desenvolveu, como uma forma de limitar a circulação dos alunos pelos espaços escolares, sendo essa uma das práticas que regularmente atua na delimitação do espaço dos estudantes. Tal prática os ensina, ainda, que cada um deles ocupa

um determinado lugar e que esse está associado à sua altura, à sua capacidade de calar-se, de andar silenciosamente, enfim de disciplinar seu corpo e, ainda que não lhes é permitido circular pelos espaços da escola sem que estejam devidamente supervisionados e controlados pelos professores e monitores que devem exercer uma total supervisão de seus atos.

Uma outra prática interessante observada diz respeito ao modo como os alunos devem lidar com as suas pastas. Cabe referir que cada aluno do Projeto recebeu uma pasta, contendo lápis e caderno, sendo que essas pastas devem ser entregues à professora todos os dias ao final da aula. Ao que parece, pretendeu-se evitar, assim, que eles as esquecessem em casa, que as rasgassem etc e, assim, definiu-se que o uso das pastas pelos alunos ficaria restrito, apenas, ao espaço escolar. Pode-se dizer que, novamente, nesta ação, delimitou-se o espaço de atuação desses alunos, bem como o uso que pode ser feito do material escolar; marcou-se também esses alunos como não sendo capazes de lidar com tal tipo de material fora do recinto da escola, local em que se pode observar a utilização que dele fazem. Além disso, dessa forma, não seria preciso repor tal material em caso de extravio, garantindo-se que todos tenham sempre a mão àquilo que se considera necessário para a realização das atividades de aula.

Uma outra dinâmica da tarde na escola incluía a hora do lanche. Destaco que há, a partir de 2004, um local específico para estes alunos fazerem o lanche: uma sala, que fica ao lado da cozinha, foi destinada a funcionar como um refeitório, sendo nela colocadas mesas e cadeiras. Na hora do lanche, a merendeira chega, coloca a merenda em duas grandes mesas e os alunos em fila vão retirando seu lanche. Na saída do “refeitório” estão colocadas duas grandes bacias para que eles lá depositem o prato e a caneca utilizados. No que se refere ao cardápio, cabe ressaltar que foram feitas tentativas de elaboração de um cardápio alternativo aos mais usuais - bolacha com suco, iogurte ou Nescau; pão com queijo e mortadela; ou pão

com geléia. Essa última alternativa é, ao que parece, aquela que esses alunos menos apreciam, pois toda a vez que essa era oferecida os alunos não comiam tudo e sempre acabava indo merenda fora.

A proposta de um cardápio alternativo incluía, uma vez na semana, o oferecimento de uma refeição mais forte, tal como arroz com galinha, ou massa com carne moída, ou arroz de carreteiro e sopa. Em um dos dias desta “merenda especial”, foi servida massa com carne moída e, ao contrário do que se esperava não houve muito entusiasmo com essa merenda. Em uma ocasião, devido ao frio, foi-lhes oferecida uma sopa. A merendeira da STAS comprou ossos e a preparou, mas as crianças não comeram a sopa, reclamando que estava muito gorda. A merendeira ficou muito chateada e disse que jamais faria sopa outra vez para eles. Aliás, as crianças costumavam reclamar muito do “humor” da merendeira, dizendo que parecia que ela não gostava deles.

Ainda com relação à merenda, cabe indicar que, numa determinada tarde, um grupo de alunos, envolvidos em um projeto direcionado à criação de uma pequena empresa na Escola, ofereceu a cada um dos 60 alunos do Projeto uma mini-*pizza* acompanhada de um copo de refrigerante; e esse foi o tipo de lanche que os alunos do projeto disseram querer e não “aquela sopa gordurosa”. No que diz respeito ao espaço de sala de aula cabe indicar que os alunos ficavam sentados um atrás do outro em classes individuais devido à construção do prédio ser muito antiga; além disso, todas as salas de aula possuíam um degrau, onde ficava a classe do monitor. É interessante indicar que sempre nos foi dito que jamais deveríamos ministrar aulas daquele lugar, pois isto representaria uma forma de mostrar aos alunos que estávamos nos considerando seres superiores. Como já referi anteriormente, durante os horários de entrada e saída, os alunos permaneciam em companhia de um monitor de acordo

com a escala elaborada pelo coordenador do projeto. Na entrada, o monitor dirigia-se ao portão lateral 15 minutos antes das atividades iniciarem e liberava a entrada; durante estes 15 minutos, os alunos recebiam bolas e podiam jogar até o início das atividades, sempre acompanhados por um dos monitores. Na saída, obedecendo a mesma escala do dia, o monitor acompanhava os alunos até a hora da chegada do ônibus de cada aluno, sendo que esses dirigiam-se a vários lugares da periferia da cidade. No recreio não era muito diferente, porém, nesse momento, todos os monitores deveriam fazer seu lanche caminhando no pátio, para que as crianças não ficassem sozinhas.

Enfim, ao que parece, essas crianças deveriam ser sempre acompanhadas, monitoradas, cuidadas para que se comportassem, para que se mantivessem em seus “lugares” e para que não invadissem os lugares dos outros. Como destacou Veiga-Neto (2001), tais ações podem ser vistas como técnicas espaço-temporais que funcionam na escola e que atuam no que o mesmo autor refere ser o eixo do corpo, sendo essa uma das muitas formas de promover-se a “docilização” dos corpos dos escolares.

Passo, agora, a deter-me mais na apresentação do roteiro de atividades desenvolvidas ao longo da semana. Essas também seguiam um cronograma elaborado pelo coordenador e, assim, dessa forma, controlava-se não apenas o espaço ao qual se confinam os corpos, mas também, o tempo, de modo que, como também destacou Veiga-Neto (2001), as experiências individuais seguissem a uma ordenação. Nas segundas –feira, por exemplo, a 2ª série tinha aula de reforço nos dois primeiros períodos e educação física nos dois últimos períodos, enquanto a 3ª série tinha educação artística nos dois primeiros períodos e teatro nos dois últimos; já a 4ª série tinha educação física nos dois primeiros períodos e educação artística nos dois últimos. Nas terças e quartas-feiras o cronograma das atividades desenvolvia-se de forma



semelhante. Na quinta-feira as atividades tornavam-se um pouco mais diferenciadas, pois a 2ª série tinha hora do conto no primeiro período e formação humana no segundo período. Essa disciplina era semelhante a uma aula de ensino religioso; nela as crianças cantavam músicas religiosas e conversavam sobre assuntos referentes à postura, valores e comportamentos em sociedade. Nos dois últimos períodos, os alunos tinham educação física e, depois, artes. A 3ª série tinha hora do conto e formação humana também nos primeiros períodos e informática e educação física nos últimos períodos. Já a 4ª série tinha neste dia duas aulas seguidas de educação física, sendo as outras duas, aulas de educação artística e informática. A 2ª série tinha informática em somente um período na sexta-feira, seguida de educação física (um período) e de duas aulas de dança. A 3ª série tinha nas duas primeiras horas de sexta-feira, aulas de dança e, nas duas últimas, aula de reforço escolar. A 4ª série finalizava as atividades da semana tendo nos dois primeiros períodos reforço escolar e nos dois últimos educação física.

Relativamente ao programa de estudos desenvolvido, cabe ressaltar, que nesse sempre se procurou dar ênfase a datas históricas e a comemorações tais como a do dia da árvore, o dia dos pais, o dia das mães, o dia do índio, entre outras. Os alunos do projeto tinham também um dia especial para realizarem apresentações referentes a essas datas comemorativas; já os alunos regulares contavam com um momento diferenciado no calendário para a realização de apresentações, as quais eram anunciadas para toda a comunidade e recebiam *status* de *show*. Em raros momentos tentou-se realizar essas comemorações de modo conjunto entre os grupos regulares e os alunos do Projeto. Tal prática foi logo abandonada, sendo mais freqüente evitar-se qualquer tipo de convivência entre os dois diferentes “tipos” de alunos que freqüentavam esta escola – os alunos regulares e os alunos do Projeto.

Aliás, cabe destacar, que esta cisão se estende aos profissionais que atuam no projeto, que ocupam também posições singulares frente aos outros que trabalham com as turmas “regulares” da Escola. Os profissionais que atuam no projeto costumam fazer seu lanche no mesmo espaço do refeitório em que as crianças lancham e só freqüentam a sala dos professores no horário em que os professores das atividades regulares ainda estão em sala de aula, ficando a interação entre esses profissionais e os demais muito restrita, pois até as reuniões pedagógicas acontecem em horários e momentos diferenciados.

Os professores do projeto devem ficar junto aos seus alunos durante o horário do recreio, especialmente para prevenir e evitar problemas de indisciplina tais como brigas, ou possíveis danos ao patrimônio da escola, mesmo que o recreio dos alunos do projeto ocorra em horário diferente dos demais alunos da escola. Destaco, também, que foi destinado um horário especial para que tais alunos ocupassem a biblioteca. Mais uma vez, dessa forma, delimitam-se os espaços e os tempos escolares para esses alunos, sendo que esses, não podem coincidir com os espaços e tempos dos demais usuários da escola, sendo essa uma das muitas formas de marcá-los como estudantes, mas, também, como diferentes dos outros estudantes da escola; enfim, eles não são como os “outros”, mas sim aqueles com quem é difícil conviver por não terem posturas escolares, tal como destacou Xavier (2003) em estudo já referido.

É interessante indicar que sempre existiu por parte das crianças participantes do Projeto, sentimentos que mesclavam revolta e resignação relativamente a essas segregações implantadas. Eles perguntavam, por exemplo: Por que não podemos usar o mesmo banheiro que as outras crianças? Ou observavam: o banheiro “deles” é mais bonito que o nosso.

Outras vezes, estas discriminações eram recebidas em silêncio por parte deles e, outras vezes, ainda, com indagações sobre o porquê destas medidas, que atuam, como já referi, não só como normas de controle e regulação, mas, também, como modos de classificá-los e de identificá-los como pertencentes a um grupo diferente de sujeitos, que podem, de alguma forma, “contaminar”, com suas atitudes inquietas e insubordinadas, os demais estudantes.

As proibições que apontei e que envolvem, ainda, a proibição de entrada na lancheria no mesmo horário que os demais alunos, ou a utilização da biblioteca no mesmo horário que eles, bem como não poderem ingressar pela entrada principal da escola ficavam sempre sem resposta, mesmo que esses fossem questionamentos que povoavam seus pensamentos pois inúmeras vezes ficavam em frente as portas apenas olhando os espaços aos quais não era permitido o seu acesso.

Passo agora, a relatar algumas das situações que acompanhei e relatei em meu Diário de Campo para, a partir delas, estender um pouco mais as considerações que venho fazendo no sentido de mostrar como, na situação acompanhada, esses estudantes eram marcados como diferentes dos demais.

## CAPÍTULO 6 CENAS ESCOLARES – RELATOS E COMENTÁRIOS

Cena 1. O primeiro dia de contato com as crianças foi totalmente diferente do esperado pelos profissionais/professores! O que fora planejado anteriormente (relatado quando apresentei a reunião de planejamento), infelizmente não aconteceu, pois os alunos não corresponderam e nem atenderam a nada do que lhes foi solicitado. Das 60 crianças participantes, aproximadamente a metade demonstrou uma agressividade (e agora me pergunto: isso não seria apenas muita vitalidade? Ou, talvez, um total desconhecimento das “regras” já partilhadas pelos demais estudantes?) quase incontrolável, que se expressava em uma total inobservância aos comportamentos exigidos dos grupos de alunos regulares da mesma escola. No primeiro dia de aula, por exemplo, eles chegaram à escola correndo, gritando e já proferindo palavrões, que eram dirigidos a qualquer um que por eles passasse.

Segundo Xavier (2002) “essas crianças vão à escola para aprenderem a se comportar segundo algumas normas sociais legitimadas, pois há uma pressuposição de comportamentos, de atitudes que devem caracterizar os estudantes”. Na situação observada, uns poucos alunos, muito tímidos, ficaram ainda mais introspectivos devido ao comportamento dos demais. A primeira atividade prevista só aconteceu até a apresentação do sexto aluno, pois o barulho era tão intenso que nem mesmo os alunos mais quietos quiseram continuar fazendo a sua apresentação. Foi necessário separar as turmas e cada professor ficou com 20 alunos para tentar acalmá-los e tentar voltar à atividade prevista. Infelizmente, todo o planejamento foi por água abaixo e nos confrontamos com uma realidade que pensávamos não acontecer mais, o único argumento que surtiu efeito positivo (pelo menos na direção que esperávamos) foi o da merenda. Então a merenda foi utilizada para fazê-los atender ao que lhes era solicitado, ou

seja, tanto a redistribuição (fragmentação) dos grupos, quanto a merenda serviram como estratégias para controlar e disciplinar esses alunos.

É interessante indicar que passado o momento da merenda e do intervalo, onde todos brincaram no *playground* da Escola, os alunos retornaram para sala de aula muito mais calmos. Cessaram as agressões, os palavrões e a atividade com tinta e papel pode ser realizada; e quando soou o sinal para a saída, muitos não queriam ir embora. É também interessante indicar que no momento da despedida, aqueles que chamaram a atenção das professoras pelo comportamento agressivo vieram despedir-se com beijos e abraços.

No caso do grupo com que trabalhei, no primeiro momento formal de aula, tentei iniciar as atividades de reforço de aprendizagem previstas e que consistiam em interpretação de texto e separação silábica, mas para minha surpresa os alunos da 2ª série não sabiam ler e três da 3ª série também não. Além disso, a maioria mostrou ter uma imensa dificuldade para entender as atividades propostas.

Tal como é estabelecido para a escola, iniciamos a aula com uma oração (sendo que a maioria não sabia rezar), e me chamou atenção que em um trecho da oração *Pai-nosso* eles diziam, “seja feita a nossa vontade, ao invés de “vossa” e que durante a *Ave-Maria*, diziam, rogai por nós pescadores ao invés de “pecadores”. O interessante é que conversando com eles, descobri que a maioria dos pais vive da pesca no Rio Jacuí. Ou seja, nesse sentido a oração havia sido adaptada às suas práticas e compreensões.

Conseguimos trabalhar matemática. O interessante é que eles me disseram que adoram cálculos, mas que detestam ler. E de fato pude observar que alguns eram muito rápidos para

calcular, e agiam como quem tinha muita familiaridade com os números, mas a leitura era considerada como um momento muito difícil. Diziam não saber ler, ou ficavam envergonhados a tal ponto que não conseguiam ler o que estava a sua frente. Com frequência, ou baixavam a cabeça ou riam freneticamente diante da situação. As interpretações para isso são muitas, mas, não vou me deter nesta questão.

Relato, a seguir, mais algumas Cenas que selecionei a partir de meu Diário de Campo.

Cena 2...

Iniciava-se mais uma tarde de atividades com as crianças. Estavam todos muito inquietos, talvez fosse o calor exagerado. Talvez a agitação fosse resultante de não terem tido nenhuma atividade pela manhã, pois em suas escolas regulares existia o prenúncio de uma greve e em algumas escolas da rede pública os professores já não estavam trabalhando.

Devido à inquietação dos alunos, e talvez em parte em função da proposta de trabalho daquela tarde, que era a de ensaiarmos uma peça de teatro criada por eles para ser apresentada no dia da reunião com as autoridades locais (prefeito, secretária de educação etc), a atividade teve que ser substituída e os alunos retornaram para a sala de aula.

Começamos a conversar sobre vários assuntos e o aluno C. me contou que tinha um bicho de estimação, um rato cinza! Perguntei a ele se não tinha medo de contrair doenças, me respondeu que não, pois em sua casa existiam muitos ratos e quando um gato matou um rato o pai dele matou o gato, pois o rato era o bichinho de estimação do menino.

Encerrei a conversa e tentamos ensaiar a peça, mas foi muito difícil, pois eles não conseguiram fazer nada além de brincar no palco uns cons os outros.

Alguns alunos estão em observação, pois muitos professores acham que o comportamento deles não é bom. Por isso, então, a partir desta data (12 de abril), devemos chamar o vice-diretor ou o coordenador de disciplina para resolver todos os problemas de comportamento que surgirem. A partir desta mesma época, eles também passaram a não poder entrar na escola sem uniforme. Esclareço que o uniforme foi doado pela associação de pais e mestres da escola. A partir desta mesma data, eles poderão passar a usar a sala de artes e o salão de atos, notícias que foram recebidas com vibração por todos.

A primeira atividade de dramatização ocorreu no dia das mães. Depois de muito ensaio aconteceu a primeira apresentação. As mães dos alunos do projeto foram convidadas a assisti-la e algumas autoridades municipais também. As crianças e os professores estavam muito nervosos.

Apresentamos a peça “Orelhudo bancado o corajoso”, que tratava da história de um coelho que estava cansado da vida no campo e queria conhecer a ‘cidade grande’. Mas para isso ele acabou por humilhar e até mesmo ignorar todos os seus amigos que tentaram aconselhá-lo a permanecer no campo. Tomado por uma grande arrogância foi para a cidade e não resistiu a violência e a poluição que lá encontrou; voltando para o campo teve que assumir perante seus amigos que não tivera coragem de permanecer lá.

A peça consistia em passar uma mensagem sobre a importância do companheirismo, da humildade e do perdão, uma vez que Orelhudo foi aceito por seus amigos e seu retorno comemorado com uma grande festa.

Terminada a apresentação, todo mundo aplaudiu bastante, sendo essa a primeira vez que percebi alegria neles.

Cena 3...

Temos um aluno novo na 2ª série. O B., veio de uma escola pública, e é o único aluno desta escola incorporado ao projeto. Ele alega que não sabe ler e que tem dificuldade de copiar do quadro por isso. Diz que não consegue pronunciar o “r”. Os outros colegas estão tentando ajudá-lo.

Como atividade do dia do estudante, fizemos uma gincana cultural; Nossos alunos se mostram cada vez mais carentes no que tange a demonstrações de afeto e apreço.

Não receberam nada no dia do estudante em suas escolas e alguns nem sabiam que era o dia deles.

Perguntei a data de aniversário de cada um para fazermos a festa coletiva dos alunos que aniversariavam no semestre. Fiquei surpresa ao saber que a grande maioria não sabe o dia do seu aniversário. Eles disseram que a mãe nunca lhes falara sobre a data de aniversário deles.

Até as folhas do papel de presente são importantes para eles;



Mais adiante, no dia dos pais, os alunos pediram para dar o cartão para alguém que eles amassem, EU fui a escolhida! Situação que inegavelmente me alegrou!

Neste dia estavam todos tristes e queriam sair para a praça. Destaco também que eles não gostaram de fazer o cartão para os pais.

Assim, ao longo do tempo, fui aprendendo que para animar a turma era necessário escolher entre 3 únicas alternativas: merendar, ir para a praça; e/ou ensaiar uma peça de teatro.

E foi então, por isso, que para tentar resolver o problema da postura que vinham apresentando no ônibus, começamos a ensaiar uma outra peça de teatro em que alguns deles eram passageiros “bons”, outros eram os “alunos do projeto”, um outro aluno era o motorista e o outro o cobrador.

Divertiram-se muito com estes ensaios. Olhavam uns para os outros e diziam: - Lá vem aquelas crianças do Projeto! E isso nos mostra, de certo modo, o quanto eles incorporaram as visões que circulavam sobre eles na escola e nos arredores da mesma.

Cabe destacar que, no entanto, durou pouco tempo a proposta de “conscientização” sobre como deveriam se portar dentro do transporte coletivo e que, logo em seguida, voltamos a receber muitas outras reclamações sobre a postura deles no ônibus.

Um outro aspecto a destacar é que, durante alguns momentos informais, eles falavam abertamente de suas famílias, dos problemas que essas tinham com a polícia, das brigas de vizinhos e também comentavam de não saberem a data dos seus aniversários.

Buscamos então, marcar tais datas, e para tanto, organizamos uma festa de aniversário coletiva com decoração, balões e docinhos.

Ainda recebemos a visita de cabeleireiros voluntários que fizeram corte de cabelos gratuitos nos meninos e escova e chapinha nas meninas.

Mais algumas cenas...

Com o objetivo de poder proporcionar mais atividades que promoviam o que era chamado de a inclusão dos alunos “assistidos” pelo projeto, elaborou-se um cronograma de atividades consideradas como “interessantes” para serem desenvolvidas com eles.

A maioria dos professores e monitores envolvidos no Projeto optou por trabalhar com as crianças aulas de culinária, ou, então, por ensinar-lhes a como arrumar e servir uma mesa (especialmente no caso das meninas) e a como capinar e cortar grama (no caso dos meninos), repetindo padrões bastante bem definidos socialmente para caracterizar o que devem ou não fazer figuras masculinas e femininas e, especialmente, sujeitos carentes.

Uma das professoras inclusive comentou: é só isso que podemos ensinar, pois eles não serão nada mais além de empregadas domésticas ou garis. Dessa forma, pressupunha-se e estabelecia-se a *priori* metas que deixavam poucos espaços e alternativas para essas crianças.

Além disso, tais ações pedagógicas adequavam-se bem ao objetivo enunciado nessa proposta e que corresponde à intenção de “oportunizar aos jovens que atuem dentro de seu contexto social através do trabalho”. É interessante comentar, também, que se define, deste modo, quais saberes e capacidades devem ser salientadas para os sujeitos pertencentes às classes sociais mais “baixas”, definindo-se, igualmente como tais sujeitos deverão (e do que precisarão para) viver em um modelo de sociedade capitalista. De certa forma, é como se fosse determinado pela sociedade vigente que estes sujeitos só podem ser e fazer estas atividades para passarem a ser incluídos na sociedade. Atua-se, assim, dessa forma, como também destacou Veiga-Neto (2001), no segundo eixo disciplinar – o eixo dos saberes – , “[...] que funcionam como matriz de fundo, na qual cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos como sujeitos modernos”[...] (p. 11). E é nesse sentido que as disciplinas e saberes estão envolvidas com os processos de subjetivação.

É interessante indicar, ainda, que, em conversas informais com os alunos, muitos deles manifestaram os seus sonhos para um futuro profissional: alguns queriam ser professores; outros médicos; outros advogados etc.

Nenhum disse sonhar ser nada menos do que isto. Ou seja, o que eles sonham para o seu futuro pareceu-me ser bastante diferente daquilo que até os seus professores prevêem que eles poderão fazer e ser.

### PARA CONCLUIR, MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES....

Ao apresentar as cenas que referi no item anterior – fragmentos retirados das considerações que fui fazendo em meu Diário de Campo –, procurei indicar algumas situações que apresentam procedimentos utilizados para a seleção e permanência dos alunos que integraram este projeto, bem como algumas práticas nele colocadas em ação, praticas essas que foram conformando tais sujeitos como estudantes, mas especialmente, como estudantes diferentes daqueles que usualmente freqüentam aquela escola.

Cabe então agora destacar, que cada vez mais freqüentemente temos sido chamados a participar e a conviver com as diferenças, sejam elas quais forem, até porque esses sujeitos tantas vezes qualificados como “diferentes” organizaram-se e passaram a proclamar e a exigir o reconhecimento de sua diferença.

Como nos indica De LA Ferre (2001) as palavras diferença e diversidade invadiram o vocabulário pedagógico, mesmo que essas sejam usadas, muitas vezes, com significados

embaralhados. Skliar & Duchatski (2001) falam-nos, igualmente, que tais palavras integram as retóricas da moda e perguntam-se em que medida essas, ao reivindicarem as bondades do multiculturalismo e pregarem a tolerância, estão anunciando pensamentos de ruptura com relação às formas tradicionais em que a alteridade foi denominada e representada.

Efetivamente, a própria *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9394/96) propõe e estimula que a escola promova a convivência com as diferenças e a sua aceitabilidade. Mas cabe aqui comentar, agora, acerca da perturbação que *a diferença* causa, como nos indica DeLa Ferre (op.cit). Podemos facilmente encontrar tal “perturbação” nas Cenas que relatei nesta pesquisa.

Nessas situações, vimos como as crianças do Projeto perturbaram (e desconcertaram) seus professores/monitores e propositores do Projeto, bem como os estudantes que freqüentam a escola como alunos regulares, seus pais e até a vizinhança da escola.

A preocupação da escola dirigiu-se então assim, a de certa forma tolerar a diferença que estava neles representada, mas se incumbiu, ao mesmo tempo, do propósito de buscar conduzi-los à norma. Como destaca a mesma autora (op.cit), a educação impõe a si mesma (e isso não ocorre, apenas, na situação descrita neste projeto) o dever de fazer de cada um de nós alguém, com identidade bem definida pelos cânones que marcam o que deve ser habitual e repetido em cada um de nós. Além disso, como ela também destaca, convivemos com uma invasão de textos que patologizam, culpabilizam, capturam o outro traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite conhecê-lo, nem adivinhá-lo.

Parece-me importante, ainda, antes de prosseguir, colocar em destaque o que De LA Ferre (op.cit) ressalta:

– somos todos igualmente diferentes porque somos homens e mulheres – homens e mulheres brancos; homens e mulheres mestiços ...negros, pobres ou ricos, orientais ou ocidentais .... E esta é a primeira diferença negada, subsumida, dominada, hierarquizada e que foi tomando forma e criou a ordem simbólica que estendemos as demais diferenças da diversidade humana (p.208).

Quero argumentar, com base no referencial teórico que consultei, e a partir do acompanhamento e participação que tive relativamente às ações analisadas, que não penso ser possível classificar esta proposta como inclusiva. Aliás, fica-me a pergunta se a inclusão tal como tem sido pensada a partir da legislação e por algumas propostas fortemente impregnadas de um ideal transformador configura-se como uma possibilidade ou se será melhor nela pensar-se como integrante de um binômio indissociável que a alia sempre de alguma forma à exclusão.

Na verdade, pareceu-me que a preocupação maior relativa a este projeto voltava-se à intenção de prolongar o tempo de permanência dessas crianças classificadas como carentes na escola, ou talvez de permitir-lhes o acesso a uma situação escolar diferenciada daquela a qual são usualmente encaminhados. Propósitos assistencialistas não são também descartados, especialmente, quando se enfatiza a intenção de compensar-lhes as carências alimentares e instrucionais e quando se qualifica tal experiência como sendo capaz de evitar o surgimento de “problemas potenciais” que tais sujeitos poderão vir a causar à sociedade.

Além disso, a intenção expressa nos textos que apresentam o projeto, coloca em destaque a possibilidade dele permitir que essas crianças, ao serem retiradas da rua e confinadas à escola, tornem-se cidadãos úteis à sociedade, tal como está expresso, por exemplo, nos Documentos que consultei. Cabe ainda destacar, que a proposta inclui, também, a intenção de promover, de certa forma, um reforço nas aprendizagens escolares tal como sucede no Programa *Aceleração da Aprendizagem*, conduzido pela Fundação Ayrton Senna em parceria com a Petrobras. Aposta-se, assim, nesta proposta, com a possibilidade de que tais ações, processadas em um local diferente da sua escola de origem, talvez mais bonito, amplo e agradável, "ensine" melhor os sujeitos a comportarem-se como cidadãos.

Para concluir, gostaria de indicar, mesmo estando ciente de todas as limitações que tal Projeto possui, minha crença de que as ações educativas nele realizadas tiveram, também, efeitos positivos sobre os estudantes que delas participaram, na medida em que essas diversificaram suas experiências e lhes permitiram circular em ambientes escolares diversificados. Gostaria igualmente de indicar que esta pesquisadora sentiu-se privilegiada em ter participado ativamente de tal Proposta. Sinto que cresci muito como profissional e como pessoa a partir do contato com aqueles olhos cheios de esperança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos II, Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2002.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

FRAGA, Alex Branco. *Do corpo que se distingue: A constituição do bom moço e da boa moça nas práticas escolares*. Porto Alegre. UFRGS, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação confronto de lógicas*. São Paulo. Editora Moderna, 2003.

KLEIN, Rejane Ramos. *Educação & voluntariado: Uma parceria produtiva*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo. Unisinos, 2005.



LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel, políticas e poéticas da diferença*.

Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2001

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei nº 9.394/96.

MATOS, Lúcia Helena. Dissertação de Mestrado “*Tem repetição professora?*” – A prática da merenda escolar e a produção de identidades. Porto Alegre. UFRGS, 2002.

MOISÉS, Kuhlmann Júnior. *Infância e Educação Infantil. Uma abordagem histórica*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1998.

MOLL, Jaqueline. *Educação de jovens e adultos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004.

RADA, Ángel Díaz. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993.

REVISTA COMEMORATIVA DOS 75 ANOS DO COLÉGIO MARISTA ROQUE, Cachoeira do Sul, 2004.

REVISTA REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, São Paulo. Editora FTDSA. Julho de 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis. Editora Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo-José. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir á escola?* IN: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Linguagens e tempos no ensinar e aprender*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WILCOX, Kathleen. *La etnografia como uma metodologia y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión*. IN: MAILLO, Honorio M. Velasco; CASTAÑO, F. Javier Garcia;

XAVIER, Maria Luisa Merino. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003 (Tese de doutorado)

ANEXOS

Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4





# 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](#)