

Maria Olinda S. de S. Pimentel

Imagens da Escola
Significado de Representações Sociais
de Alunos de Escolas Públicas

1998

Maria Olinda S. de S. Pimentel

Imagens da Escola

Significado de Representações Sociais a alunos de Escolas Públicas

*Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação, da Faculdade
de Educação, da Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do Título de Doutor em Educação.*

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucila Schwantes Arouca

Campinas, 1998



Maria Olinda S. de S. Pimentel

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Maria
Olinda S. de S. Pimentel e aprovada
pela comissão julgadora

26 de Fevereiro de 1998

Lucila Schwantes Arouca
Imagens da Escola

Significado de Representações Sociais de Alunos de Escolas Públicas

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação, da
Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do Título de Doutor em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucila Schwantes Arouca

Campinas, 1998

28/12/82

*FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP*

So89i Pimentel, Maria Olinda Silva de Sousa.
Imagens da escola-significado de representações sociais de
alunos de escolas públicas / Maria Olinda Silva de Sousa. --
Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Lucila Schwantes Arouca.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

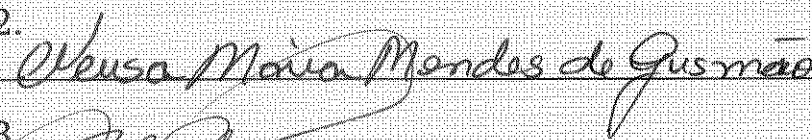
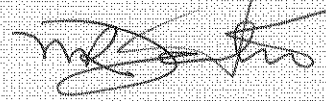
1. Desenho infantil – Aspectos sociais. 2. Imagem. 3. Co-
munidade e escola. 4. Criança maus tratos – Brasil. 5. Contrato
social. I. Arouca, Lucila Schwantes. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Banca Examinadora de Tese de Doutorado

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Lucila Schwantes Arouca

Membros:

1. 
2. 
3. 
4. 
5. Lucila Schwantes Arouca

Curso de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Data: 26 de Fevereiro de 1998

Banca Examinadora de Tese de Doutoramento

Orientador:

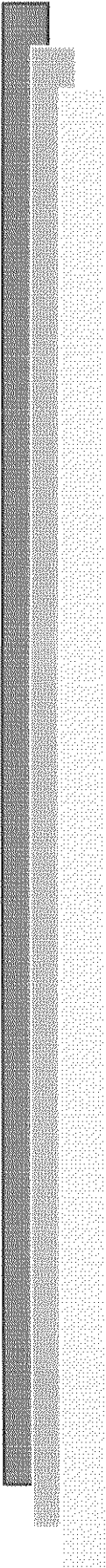
Prof^a. Dr^a. Lucila Schwantes Arouca

Membros:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

*Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas*

Data: ____/____/____



Dedicatória

À todos os alunos de escolas públicas...

Agradecimentos

- * *À Prof^{ra}. Dr^a. Lucila Schwantes Arouca, por sua competente orientação e por seu inestimável apoio. Pela sensibilidade com que acompanhou as dificuldades e discutiu impasses no desenvolvimento deste trabalho.*
- * *Aos demais **professores da FE/UNICAMP** que contribuíram com seu incentivo e discussão.*
- * *Às **professoras, diretora e funcionários da escola pesquisada**, por sua permissão e por sua participação necessárias à pesquisa.*
- * *Ao **Bento**, meu marido, por seu apoio, pela discussão e sugestões permanentes.*
- * *A **Bento Gustavo e Ana Betânia**, por seu carinho e pela alegria de tê-los como filhos. Estes, muitas vezes, souberam abdicar de minha presença em suas atividades diárias.*
- * *A **meus pais, Tertuliano e Cacilda**, que em sua juventude direcionaram seus esforços para a “formação” de seus filhos.*
- * *A **meus irmãos e irmãs**, que, mesmo de longe, me dispensaram seu apoio.*
- * *Aos **colegas do Departamento de Métodos, Técnica e Orientação da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA**, que garantiram a conclusão deste trabalho, permitindo minha permanência prolongada em Campinas.*
- * *A todos deixo meus agradecimentos*

Campinas, fevereiro de 1998.

Resumo

Este trabalho tem a intenção de valorizar o discurso da criança e do adolescente na perspectiva de verificar a compreensão que têm de suas condições concretas de vida tendo como ponto de referência o cotidiano escolar.

O seu processo caracteriza-se como um esforço de entendimento de significados de representações sociais de crianças e adolescentes de uma Escola Pública do Município de Campinas, valendo-se da decifração de desenhos e textos articulados ao conteúdo de entrevistas realizadas com participantes da pesquisa.

Os significados das representações ficaram delineados tendo como balizamento a relação entre o vivido (Escola Real) e o almejado (Escola Ideal). A contextualização destes significados foi estabelecida tendo em vista a discussão da situação de cidadania desta população que se encontra atirada para o final da cadeia das relações de poder em nossa sociedade.

A valorização do discurso da criança e do adolescente na qualidade de sujeitos políticos permitiu a identificação do conteúdo de crítica social de que são portadores desenhos, textos e entrevistas.

A conclusão deste trabalho aponta para o fato de que as representações analisadas deram um peso relevante aos espaços de convivência informal da escola estabelecendo uma discussão destes com os símbolos de poder institucional, ficando o peso do significado pedagógico da instituição relativizado.

Considero que nesta caracterização da escola está presente um conteúdo de crítica social que aponta para a necessidade de uma nova contratualidade.

ABSTRACT

This paper intends to appreciate the discourse of the child and of the adolescent under the perspective of verifying the understanding they have of their real life condition, having their everyday school experience as a point of reference.

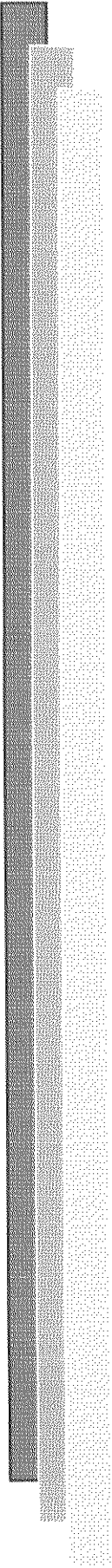
Its process is characterized as an effort for the understanding of meanings of children's and adolescents' social schemes in a public school in the municipality of Campinas through the decoding of drawings and texts connected to the content of interviews made with the participants in the research.

The meanings of the schemes were outlined based on the relationship between the real experience (the real school) and the aimed one (the ideal school). The context of these schemes was established with the objective of discussing this population's citizenship status, a population which has been thrown to the rear end of the chain of power relationships in our society.

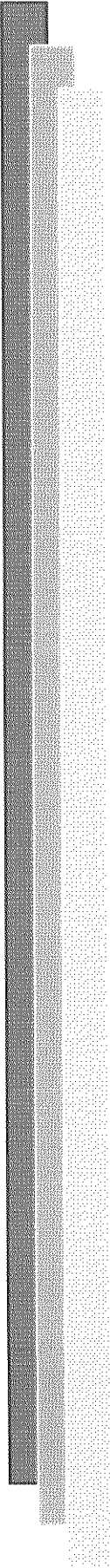
The appreciation of the discourse of the child and the adolescent while political subjects has permitted the identification of the content of the social criticism present in drawings, texts, and interviews.

This paper's conclusion points to the fact that the analysed schemes gave relevant weight to the subjects' informal exchange of experiences in the school environment outside the classroom, establishing a discussion between this non-institutional space and the symbols representative of the institutional power which showed the relativeness of the pedagogical importance of the institution.

The social criticism present in this characterization of the school points to the necessity of the establishment of new relationships.



Sumário



"A escola dos meus sonhos é muito bonita...
Lá tem cantina, piscina, parque de árvores, etc.

Lá é o meu sonho de estudar.

As crianças terão uma vida melhor

A escola que eu tenho é muito legal.

Lá tem diretoria, cantina e comida de graça que é muito gostosa.

Eu não pretendo mudar de escola pois já sei que vou passar de ano.

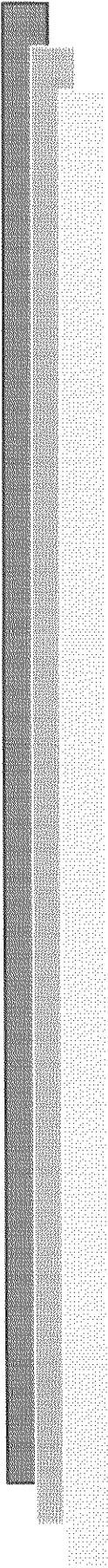
Eu estou muito feliz aqui."

Fernanda

RESUMO.....	
ABSTRACT.....	
INTRODUÇÃO.....	04
CAPÍTULO I - COMPREENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DA CRISE	
DO ESTADO BRASILEIRO.....	09
1.1. Escola e Crise	10
1.2. Um discurso ameaçador.....	21
CAPÍTULO II - O PROCESSO INVESTIGATIVO.....	
2.1. Experiência na Escola "X"	28
2.2. Experiência na Escola "Y"	38
2.3. Problemática Inicial	51
2.4. Os Caminhos da Pesquisa	54
CAPÍTULO III - A CONTEXTUALIZAÇÃO.....	
3.1. O Território da Escola	62
3.2. Uma Escola Pública Rural?	64
3.3. Definição da Investigação	69
CAPÍTULO IV - O DESENHO NO PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO.....	
4.1. O Desenho na Perspectiva da Pesquisa	75
4.2. O Desenho da Criança	78
4.2.1. Desenho: Conjunto de Formas, Portador de Discurso.....	79
4.2.2. Desenho e Texto como Mediação.....	82
CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS ASPECTOS GERAIS DO DESENHO	
	84

5.1.	<i>Procedimentos de Análise.....</i>	85
5.2.	<i>Relações e Contrastes entre Real e Ideal.....</i>	87
5.2.1.	<i>Características que Tiveram Representatividade Dominante</i>	88
5.2.2.	<i>Características que Tiveram Representatividade Mediana nos Conjuntos dos Desenhos Estudados</i>	90
5.2.3.	<i>Características Representativas Exclusivas no Conjunto de Desenhos.....</i>	90
5.3.	<i>A Análise Associada de Desenhos e Textos.....</i>	92
5.3.1.	<i>A Relação dos Ambientes de Lazer com a Instituição Escolar.....</i>	96
5.3.2.	<i>Público e Privado nos Desenhos</i>	99
5.3.2.1.	<i>Artifícios para Ampliar a Visão do Externo e do Interno.....</i>	101
5.3.3.	<i>A Configuração da Relação de Poder.....</i>	104
5.3.4.	<i>O Banheiro no Desenho.....</i>	108
5.3.5.	<i>O Significado do Refeitório nos Desenhos.....</i>	112
5.4.	<i>O Significado dos Espaços Convivência.....</i>	114
 <i>CAPÍTULO VI - ENTREVISTAS COMO IMAGENS DO REAL.....</i>		156
6.1.	<i>O Papel das Entrevistas na Pesquisa.....</i>	157
6.2.	<i>Casa e Bairro - Espaço de Convivência e Trabalho.....</i>	159
6.3.	<i>A Mãe como Sujeito na Reinvenção do Cotidiano da Família.....</i>	164
6.3.1.	<i>Quanto a Trajetória Ocupacional.....</i>	164
6.3.2.	<i>A Participação das Mães na Vida Escolar dos Filhos.....</i>	170
6.3.3.	<i>A Mãe Articulando Trabalho e Religiosidade.....</i>	171
6.3.4.	<i>A Mãe Abrindo Espaço de Convivência no Bairro.....</i>	173
6.4.	<i>A História Profissional dos Pais e sua Relação com a Vida Escolar das Crianças e Adolescentes.....</i>	174
6.5.	<i>O Relacionamento do Aluno com a Escola.....</i>	179
6.5.1.	<i>Conduta Pró-Escolar.....</i>	180
6.5.2.	<i>Conduta Anti-escolar.....</i>	183

<i>CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>185</i>
<i>7.1. As possibilidades da Triangulação.....</i>	<i>186</i>
<i>7.2. Retornando às Experiências a Escola "X", a Escola "Y", a Escola "Z"</i>	<i>189</i>
<i>7.3. A triangulação na Pesquisa.....</i>	<i>192</i>
<i>7.4. Espaço e Tempo na Pesquisa.....</i>	<i>197</i>
<i>7.5. Considerações Finais.....</i>	<i>205</i>
<i>7.6. Conclusão.....</i>	<i>207</i>
 <i>BIBLIOGRAFIA.....</i>	 <i>211</i>



Introdução

O interesse por esta pesquisa surgiu do contato direto com crianças de um modo geral e direto igualmente com crianças e adolescentes da escola pública. Seu objetivo inscreve-se como proposta de evidenciar a legitimidade política do discurso da criança e do adolescente.

A valorização da representação que alunos (crianças e adolescentes) tem da sua escola colocar em pauta um discurso diferenciado sobre esta instituição.

Este discurso é diferenciado porque traz a percepção que o usuário do equipamento público em uma fase específica de sua existência em que não lhe é legitimada a possibilidade do exercício de cidadania.

Com este trabalho pretendo estar dando uma contribuição para a construção da teoria da escola pública brasileira, a partir da introdução de um elemento novo nessa discussão, e valorizar um novo foco de percepção da escola, definido do ponto de vista da representação da população atendida.

A estruturação da proposta reconhece e questiona as relações que acabam por ativar para o final da cadeia de transferência de poder a população jovem (considerada menor) atendida na escola pública e procura inverter esta valorização.

Registrar a opinião, as imagens, as representações desses alunos é trazer para o nível da discussão teórica o pensamento dessa camada da população atendida na instituição escolar.

A construção do objeto de investigação teve 3 (três) momentos. Os dois primeiros eu considerei experiências preliminares, sendo que o último constituiu-se como a pesquisa propriamente dita.

Nas experiências preliminares, realizei estudos exploratórios com o objetivo de dimensionar a possibilidade da articulação de desenhos na pesquisa educacional. Nesse documento, as escolas públicas nas quais foram realizadas estas experiências passaram a chamar-se “X” e “Y”. Tal momento foi fundamental para a construção da matriz metodológica da presente pesquisa realizada na escola “Z”.

Procurei compreender como as crianças e adolescentes representam a escola e que significados trazem suas representações. Para isto, utilizei conceitos da Teorias das Representações Sociais, da teoria de Estado, da Teoria do Cotidiano, articulando-as com a Teoria do Desenho. As categorias do materialismo dialético auxiliaram na construção de bases epistemológicas para a abordagem do real e a estruturação da discussão pretendida. Tomei como representações o conteúdo comunicante de desenhos e textos.

A elaboração dos desenhos respondem à proposta de estabelecer relação entre real e ideal do ponto de vista da comparação das condições concretas de vida dos alunos com o almejado no limite das condições de cidadania.

A necessidade de compreensão dessas representações levaram-me à contextualidade das imagens, remetendo-me à história do bairro como também à história particular das famílias.

Nesse sentido, os próprios entrevistados passaram a participar da decifração do significado do desenho e, portanto, da construção do conteúdo da pesquisa.

Nas análises estão articulados desenhos, textos e depoimentos, constituindo um todo organizado.

O primeiro capítulo discute a escola pública no contexto da crise do Estado Brasileiro.

O segundo capítulo trata da mudança da base produtiva e da urbanização do distrito em que está situada a escola.

O terceiro apresenta o processo investigativo, articulando as bases epistemológicas com os procedimentos práticos desenvolvidos.

O quarto capítulo foi estruturado com base na teoria do desenho, fundamentando-se os procedimentos de investigação que valorizaram a imagem gráfica.

O quinto capítulo analisa os desenhos com base nos indicadores mais recorrentes que foram definidos do ponto de vista dos alunos.

O capítulo seis apresenta entrevistas que possibilitaram o aprofundamento do significado dos desenhos em relação à contextualidade das condições de vida dos alunos.

O sétimo capítulo consta da triangulação considerando a análise das representações que constam desenhos e textos.

Este capítulo se propõe a discutir o que a nível da pesquisa ficou configurado como representações do aluno participante sobre a escola. Nesta discussão deu-se evidência aos aspectos relacionados a configuração de tempo e espaço como polos de maior realce na representação dos alunos e que são privilegiados na teoria das representações sociais de LEFEBVRE 1983.

Traz também considerações finais sobre os aspectos que foram relevantes na compreensão do significado das imagens que os alunos elaboraram sobre a escola.

A abordagem da escola pesquisada, tomando-se como referência a visão do aluno, em configurada nas imagens e textos e constitui um processo que, sem se pretender alcançar a totalidade do real, buscou aprofundar as possibilidades de sua compreensão.

*Capítulo I - Compreensão da Escola
Pública no Contexto da Crise do
Estado Brasileiro*

1.1 Escola e Crise

Avaliar a escola pública hoje significa pensar necessariamente sobre a crise do Estado brasileiro, e, conseqüentemente reinterpretar as relações estabelecidas entre sociedade política e sociedade civil no Brasil¹.

Na concepção de GRAMSCI, O Estado é compreendido em dois sentidos. Num sentido estrito, o Estado é uma máquina estatal, correspondendo, pois, ao aparelho coercitivo que busca exercer sua dominação mediante a ação coercitiva de suas organizações. Num sentido ampliado e enriquecido, a compreensão do Estado extrapola o primeiro sentido e passa a ter, na sua constituição, aparelhos representativos particulares de hegemonia. Nesta compreensão, ele se constitui de duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política corresponde à burocracia executiva e a sociedade civil situa-se no nível das organizações da iniciativa privada capaz de promover a transição hegemônica, valendo-se da ação de sujeitos coletivos de massa na qualidade de base material desse nível do “fenômeno estatal”. COUTINHO (1989).

Análises de base progressista do Estado brasileiro consideram que hoje contamos com uma sociedade civil emergente que se caracteriza como contribuição de um período de grandes lutas travadas por setores organizados das camadas populares sob a forma dos movimentos sociais. A busca da democracia e da construção da condição de cidadania é o eixo dessa trajetória até os anos 90.

¹ Esta questão é discutida por SILVA Jr. 1990.

Para tratar da escola pública, adotamos a compreensão de S. JÚNIOR (1990) que situa a organização escolar na confluência entre a sociedade civil e a sociedade política, porque, em relação à sociedade civil, a escola encontra-se entre as organizações responsáveis pela elaboração de ideologias e, no âmbito da sociedade política, encontra-se no nível da estrutura da burocracia executiva que compõe o Estado em sentido estrito. Neste último caso, a correspondência é de máquina estatal.

*Vista como “força social viva”, ** a escola compõe-se como um espaço de luta ideológica no qual o entre-choque de idéias, interesses e convicções estrutura e define o perfil das relações cotidianas. Em seu interior manifestam-se tramas e correlações que configuram as lutas políticas pelo poder as quais atravessam todo o tecido social.*

Os setores da educação, saúde e as demais áreas que contemplam a esfera do social e deveriam servir como garantias aos cidadãos das camadas menos favorecidas de oportunidades para a construção de uma estabilidade e qualidade de vida melhor, configuram-se, a cada dia, de forma mais definida dentro do quadro de serviços privados, no âmbito do mercado.

Em relação às escolas públicas, o Estado brasileiro tem manifestado historicamente um comportamento que se caracteriza pelo descaso e pela omissão na gestão da área social da política oficial. Em contraposição ao caráter da política social do Estado brasileiro, as massas populacionais reclamam para si um atendimento que corresponda ou faça jus ao seu suposto caráter de promotor do equilíbrio social e econômico e do bem

comum, um atendimento social responsável pela satisfação de suas necessidades e direitos fundamentais.

O direito de acesso à educação, na forma de atendimento escolar, é um dos efeitos desses movimentos sociais que ganharam visibilidade no período recente de distensão no regime político do país. No final dos anos 80 e início de 90, a questão da reforma da educação foi também fortalecida pela reivindicação dos movimentos sociais e organizações sindicais que passaram a definir frentes de luta por melhorias na qualidade de vida. Estas lutas determinaram demandas por uma sociedade mais justa baseada em princípios de igualdade e equidade no acesso às oportunidades. Algumas frentes integradas por profissionais da escola pública elaboraram propostas que atingiram concretamente a estruturação da vida de populações de baixa renda e das minorias sociais, que, se não tiveram melhorias nas suas condições de vida, pelo menos puderam, baseando-se nesses movimentos organizados, tornar públicas as condições de discriminação e injustiça em que viviam.

O conteúdo marcante, definidor do processo de reforma educacional dos anos 80, foi a reafirmação da educação como um direito de cidadania e como um elemento crucial para a formação do cidadão, concepção absorvida pela Constituição Nacional de 1988, a chamada Constituição Cidadã.

Outra referência marcante na defesa da priorização da educação nos planos de governo advém da questão da retomada do crescimento econômico do país. Neste contexto, a

* Esta concepção de escola é própria de EZPELETA 1989. P.13.

educação passou a ser vista como condição fundamental na formação da mão-de-obra qualificada necessária para a estruturação de quadros profissionais que dariam garantia à retomada da escalada da economia brasileira. O período político anterior aos anos 80 viu a retomada dos investimentos no setor educacional caracterizado pela preocupação em ampliar quantitativamente o atendimento escolar no Brasil garantindo o acesso à escola a um maior número de pessoas, o que significava a retomada de medidas vigentes nos anos 30 e 40.

Neste contexto de lutas políticas, as propostas e iniciativas de reforma no setor da educação nos anos 80 e 90 tomaram, como referência, o contexto de democratização do país e passaram a se preocupar com a formação e educação de mão-de-obra adequada ao mercado de trabalho com vistas ao crescimento econômico do país.

Se, por um lado, a sociedade brasileira viu a chegada dos anos 90 com a expectativa de uma democracia política consolidada, aberta ao reconhecimento formal de direitos sociais, garantias civis e prerrogativas de cidadania, de outro lado, ela convive, cotidianamente, com a violência, viés recorrente da negação da condição de cidadania e violação dos direitos humanos. Na compreensão de CALDEIRA (1996), é uma democracia questionável uma vez que não se impõe, mas, pelo contrário, nega-se permanentemente uma vez que “ignora elementos outros que não os do sistema político”.

Uma das formas fundantes deste perfil societário define-se e configura-se pela formação e qualificação para o mercado de trabalho. Este processo, que tem suas bases na família e na escola, é complementado por outras instâncias da sociedade, marcadamente

pontuado por agências de formação, colocando no mercado aqueles que dispõem de condições para nele se introduzirem pela porta da legitimidade social.

A sociedade capitalista competitiva em que vivemos acena com um lugar no mercado de trabalho para um trabalhador que tenha domínio de um novo conjunto de habilidades: o pensamento analítico, o domínio da linguagem e de práticas valorizadas pelo mercado, além do conhecimento das ciências, de um modo geral.

A nossa escola pública atual certamente não vem sendo a agência formadora deste tipo de profissionais. Sabemos que, quando alinhamos os egressos das escolas públicas àqueles egressos das escolas privadas, pouquíssimas condições têm os primeiros de enfrentamento social em relação aos segundos. Esta questão vem integrando debates clássicos que situam a escola pública como espaço de reprodução das desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista.

Integrada a um Estado caracterizado por setores mais progressistas da nossa sociedade, e até por outros ligados ao pensamento liberal, como clientelista, corporativo, de estrutura ineficaz e produção ineficiente, a escola pública traz, associados ao problema da baixa qualidade de ensino, alguns indicadores que a caracterizam, que podem ser resumidamente apresentados como²:

- a) problemas de estrutura da rede física que se agravam pela deterioração dos prédios, a falta de manutenção de condições sanitárias e higiênicas marcadas por depredação.*

- b) *escassez de material de apoio e inadequação dos existentes.*
- c) *baixa remuneração dos quadros profissionais que precisam se submeter a inadequadas condições de trabalho.*
- d) *inadequação pedagógica que se configura marcadamente no perfil das numerosas turmas de alunos por séries, e a falta de adequação dos conteúdos.*
- e) *inexistência de investimentos na capacitação de professores.*

Hoje a escola pública não consegue competir com o mercado de trabalho, e o cenário social, no qual se delineia o discurso popular alvissareiro sobre o papel da escola pública como agência de formação para o trabalho, continua sendo de crise, tendo no seu perfil a marca destes elementos:

- *convivência com o aumento da violência e da criminalidade policial e civil em permanente escalada contra setores mais indefesos da população;*
- *deslegitimação da ação estatal (por sua descredibilidade) vista pela população com base na visibilidade do seu perfil clientelístico e corporativo chegando ao nível da impunidade tanto em relação à violência quanto à corrupção e à irresponsabilidade pública, “tanto em relação aos cidadãos como em relação às autoridades, CALDEIRA (1996);*
- *convivência com o medo dada a falta de credibilidade das instituições diante da população;*

² Cf. FARAH. 1995. p. 36 a 37

Este é o cenário social que herdamos dos anos de arbítrio, agravado pela crise de legitimidade do Estado que não consegue mais impedir à população a percepção do seu viés corrupto. Tal situação contribui para a pobreza, miséria e abandono a que grande parte da população em nosso país está entregue. Na concepção de TELLES (1996), a crise social que vivemos põe em foco as questões clássicas da definição dos direitos, da justiça e da igualdade; questões, portanto, que não apenas delineiam, mas constituem igualmente o núcleo definidor das sociedades democráticas.

A crise do Estado brasileiro vem sendo alvo de inúmeras reflexões teóricas e críticas que buscam por meio da análise, em alguns casos, denunciar à população medidas, atos e fatos que caracterizam a gestão do Estado brasileiro. Tendo em conta a maximização da eficiência da máquina, algumas dessas análises apontam a necessidade da reforma estatal baseando-se na gestão de uma elite burocrática que seria competente para garantir a relação entre a estrutura gerencial do Estado e a sociedade civil³.

Análises mais progressistas apontam para a necessidade da reconstrução do Estado dentro de uma concepção política e não apenas gerencial⁴. Nesta concepção política, a relação entre a sociedade política e a sociedade civil adquire um perfil relacional que tem como um dos objetivos centrais o controle das instituições e serviços pela própria sociedade civil (população organizada) lutando pela construção de uma sociedade que tenha por base a equidade. Propostas vindas destes setores reafirmam a necessidade de descentralização e participação que elas assumem nesta perspectiva, essencialmente o caráter de discussão e

³ Valeria a pena ver a análise de Gilda Portugal (1997) sobre esta temática

redistribuição do poder por meio da construção de espaços públicos para o exercício da cidadania.

A tradição clientelista que marca a estrutura institucional brasileira funda-se nas relações corporativas que pouco consideram as representações de diferentes segmentos da sociedade civil que, nos últimos anos, vem se reorganizando na feição dos movimentos sociais rurais e urbanos, nos movimentos sindicais e, posteriormente, nas Organizações não Governamentais (ONGs). Estas últimas são marcadamente organizadas com o apoio de fatos bem datados de abusos do poder estatal. A caracterização desses abusos está no descaso com que o Estado observa as condições de pobreza absoluta em que vive grande parcela da população brasileira, ou ainda, na permissão de que se estabeleçam tramas de corrupção que chegam a atingir setores marginalizados da sociedade. Esta atitude por parte do Estado reduz esta população a uma camada destituída de identidade civil, alvo fácil de práticas políticas e ações coercitivas que culminam com sacrifícios e chacinas dos mais fracos, sejam estes os mais pobres, os iletrados, os mais jovens, entre os quais está um expressivo contingente de crianças e adolescentes.

A ofensiva dos organismos internacionais na luta pelos Direitos Humanos nos países do terceiro mundo e a ativa participação de entidades e lideranças de relevante peso político tem se caracterizado pela seguinte:

- promoção de debates sobre os problemas de ameaças e abusos sofridos pelas camadas mais desprotegidas da população;*

⁴ Cf. FARAH, 1995. p. 29-30.

- divulgação de relatórios que denunciam as condições subumanas em que vivem as populações excluídas da sociedade;
- apoio financeiro e institucional de incentivo à estruturação de ONG's que se destinam a discutir estes problemas.

Esta interferência, apoiada no debate institucional e no posicionamento dos setores progressistas de nossa sociedade, vem contribuindo para dar visibilidade às condições de exclusão social em que vive um expressivo contingente populacional. Um grande número de crianças e adolescentes relegados à condição de população de rua, ou absorvidos pelas instituições assistências passando à categoria de “infância assistida”, ou ainda ingressando precocemente no mercado de trabalho, tem à sua frente pouquíssimas alternativas de construção do seu futuro.

As famílias de baixa renda tem no máximo para seus filhos uma escola pública pobre que oferece uma jornada de atendimento reduzido. Valendo-se de um leque de atividades também reduzido, esta escola pretende caracterizar ensinamentos de conteúdos que pressupõem uma formação em diferentes graus prevendo uma preparação para o mercado de trabalho, nos modos já citados anteriormente.

A baixa qualidade do atendimento oferecido nas escolas públicas, de um modo geral, é uma questão amplamente discutida não apenas em planos burocráticos e projetos governamentais elaborados a título de propagandas, campanhas e debates políticos, como também em teses acadêmicas nos quais o posicionamento contestado é a característica dominante.

Na recente retomada do processo de democratização da sociedade brasileira, a questão da municipalização da gestão dos serviços de atendimento à população vem sendo uma questão na pauta de discussão dos setores mais progressistas da nossa sociedade com a premissa básica de que o cidadão vive no âmbito do município, podendo melhor exercer seu poder de controle do Estado neste âmbito e baseando-se nele. Para exercer esse controle, o mesmo cidadão deverá pensar seu espaço social e político que está adstrito a uma definição geopolítica definida pelo Estado. Esta região a que está diretamente relacionado o cidadão em sua estrutura de vida cotidiana precisa, portanto, ser pensada por ele, por meio das organizações da sociedade civil e sua correlação com a sociedade política.

Na sociedade contemporânea, a revisão dos direitos da mulher e a sua conquista de espaço no mercado de trabalho trouxe uma nova configuração para a família. Hoje, a família encontra-se em permanente discussão tendo em vista a superação de dificuldades no plano sócio-econômico com base no novo papel da mulher na qualidade de sujeito político. Na tentativa de ocupar esse espaço importante não apenas pelo seu conteúdo político, mas pela própria necessidade de sobrevivência sem relegar a segundo plano seus filhos, as famílias de trabalhadores vêm pensando algumas formas de arranjo de vida familiar delineado pelo perfil:

- a) participação de crianças e adolescentes como força de trabalho, antigo problema, o qual, baseando-se em denúncias recentes, passou a merecer atenção dos poderes públicos no sentido de sua coibição;*

- b) delegação de tutela informal de seus filhos a vizinhos e parentes em períodos em que se encontram ausentes de casa;
- c) abandono de menores em suas casas enquanto passam relevante parte do dia em atividades laborais fora de casa.

Diante destas estratégias concretas de sobrevivência, esta camada da população tem o seu tempo de infância abreviado, assumindo, desde cedo, responsabilidades que pressupõem a exigência de força física, disciplina, experiência e comprometer-se com adultos.

Em nossa sociedade as populações jovens crescentemente constituem-se como força social, não apenas como contribuidores para as mudanças no curso dos acontecimentos políticos em nosso país⁵ como no movimento dos “cara pintadas”, mas também e, em especial, por sua organização valendo-se de movimentos que discutem sua identidade como o Encontro Nacional de Adolescentes (ENA).

É neste contexto, marcado pela crise da sociedade capitalista e pela crise do Estado brasileiro que me proponho discutir a cidadania de crianças e adolescentes.

Para isto, adotei procedimentos de abordagem definidores de uma determinada população com a finalidade de objetivar com maior justiça esta discussão. Considerando que as relações de cidadania concretizam-se nas condições de vida do homem em suas relações com seus direitos e garantias asseguradas pelo Estado, discutirei a cidadania de determinado grupo de crianças e adolescentes baseando-me em sua relação com a escola e estabelecendo pontes com a história de famílias que possam esclarecer o significado de suas representações.

1.2. Um discurso ameaçador

Há grande número de trabalhos que discutem a escola pública, dirigindo-lhe críticas de diferentes perspectivas (ensino, relações de poder, gestão, etc.) e elaboram propostas estratégicas de reconstrução. No entanto, muito reduzido é o número de obras que se interessam por garantir espaço e voz a alunos e às suas famílias.

Na verdade, como profissionais da educação, a nossa tendência é explicar com frequência os problemas de nossa sociedade com base na visão da própria escola.

O discurso da população atendida, nesta perspectiva, é elemento ameaçador à instituição e percebido como perturbador da ordem escolar.

Por sua vez, vários discursos foram elaborados no nível do senso comum como fala da clientela escolar, caracterizando-a como uma população que, além de culturalmente pobre, demonstra desinteresse em assegurar formação escolar a seus filhos. A suposta falta de comprometimento da família em assegurar à prole uma educação de qualidade, passa a situar-se na cadeia de reprodução da miséria e exclusão social reconhecidamente um viés característico de nossa sociedade.

Sobre o discurso depreciativo de profissionais de educação dirigido ao suposto sentimento de desinteresse pela escola, os alunos de Barbiana (1982) assim se posicionam:

⁵ Sobre esta análise consultar trabalho de KRICHKE. 1993. p. 13-23

“É a senhora e os seus colegas que dizem que os miúdos detestam a escola e que só querem é brincadeira. A nós camponeses, ninguém nunca perguntou nossa opinião”⁶.

Este entre choque de posições talvez se dê porque os dois discursos, o discurso da escola e o discurso da família, fundamentam-se em diferentes bases. O discurso da escola tem como ponto de partida os objetivos da instituição enquanto que o discurso da população atendida estrutura-se na história familiar, na expectativa de cada aluno construída com base na história laboral da família e as aspirações de vida social que estas constroem junto com seus filhos.

Para iniciarmos a discussão sobre o discurso de crianças e adolescentes é importante considerar que a infância possui seus teóricos, seus literatos, seus profissionais. Estes têm contribuído historicamente para a construção de uma conceituação que passa a orientar o olhar com que a sociedade observa essa camada da população.

MOLLO (1978) considera que os teóricos da infância vêem-na como “armação conceptual” elaborada por interpretações que tranqüilizam porque servem a diferentes interesses valendo-se de uma visão social pragmática. Estes interesses são utilizados graças à elaboração de iniciativas que passam a servir para fortalecer e amplificar o já esmagador mercado de métodos e serviços e, em especial a produtos de dimensão estritamente mercantilista direcionados a crianças e adolescentes, que têm seu espaço reduzido, uma vez

⁶ Livro escrito por alunos trabalhadores - Cartas a uma Professora. 1982. p.16

que, na complexidade das relações capitalistas, as condições de vida das crianças e adolescentes são marcadamente mais definidas do que definidoras do perfil societário.

A construção destas imagens da infância remonta à estruturação das modernas sociedades capitalistas, por terem origem no pensamento dominante das estruturas societárias pré-capitalistas, nos quais a imagem literária conflitava com a realidade concreta em que viviam crianças e adolescentes de diferentes camadas sociais a quem já era negada a condição infantil⁷.

A identidade da criança em nossa sociedade inscreve-se no nível da relação adulto-criança e nas relações institucionais, portanto em uma relação de subordinação, em que o adulto, quer na figura dos pais, da professora, do pároco ou do pastor, estabelece permanentemente com a criança uma relação pedagógica de dominação, ainda que sutil, na perspectiva da persuasão, como intenção permanente, na tentativa de impor-lhes os próprios modelos.

Criticando a prepotência de profissionais de educação que, valendo-se de sua formação, supõem conhecer seus educandos sem precisar conhecer suas histórias, suas condições de vida e suas necessidades, um dos rapazes da Escola de Barbiana (1982) assim se expressa:

⁷ Cf. ARIÉS, 1981. Cap. 1 e DEL PRIORI, 1992.

“Falava sem olhar para nós. As pessoas que ensinam pedagogia na universidade já nem precisam de olhar para os miúdos. Conhecem-nos todos como a palma de sua mão”⁸.

Se pretendemos reconhecer em nossa sociedade a cidadania da criança e do adolescente, requisitos para a construção e consolidação de relações democráticas, precisamos conhecer a possibilidade de expressão da criança em relação às suas necessidades, às suas possibilidades de análise e crítica das condições em que vive e do atendimento que recebe. Será necessário reconhecer a infância e adolescência com base nas condições concretas de sua existência e não em padrões de infância construídos. Da mesma forma, faz-se necessário conhecer o discurso da criança considerando sua contextualidade e os padrões elaborados como pontos de partida que, no entanto, não esgotam a sua compreensão.

Não se trata de acreditar no mito da criança autêntica, ou verdadeira, nem entender o discurso da criança como um discurso neutro, mas de buscar-lhe uma compreensão, no contexto relacional da sociedade. Para compreensão deste discurso é necessário um envolvimento comprometido com problemas da infância na perspectiva da observação das condições concretas em que vivem as crianças e adolescentes no contexto da crise das modernas sociedades capitalistas, não perdendo como referência o perfil corporativo e clientelístico do Estado brasileiro.

⁸ Livro escrito por alunos trabalhadores. 1982. 15

A criança codifica o seu discurso de acordo com os modelos da sociedade em que vive, com suas experiências, suas relações com os adultos, com as instituições e com outras crianças em um contexto baseado em valores, necessidades e aspirações.

Valorizar o discurso da criança significa passar de uma linguagem sobre crianças para uma linguagem com base na criança, buscando o significado atribuído por ela aos elementos e relações do contexto social e do mundo em que vive. Na concepção de MOLLO (1978), isso significa reconhecer que a criança e o adolescente, atirados para o fim da cadeia de transferência de poder, devem ter seu espaço de voz e da presença repensado.

Para isto, é necessário que reconheçamos que a relação pedagógica - a relação adulto-criança em qualquer instância - implica necessariamente o processo de exclusão e de conservação das desigualdades sociais, em razão particularmente da sua legitimação institucional. Se quisermos trabalhar com discurso da criança precisamos reconhecer suas peculiaridades como discurso construído no contexto de relações sociais que são relações de poder, e abrir espaço para uma intervenção marcada pela compreensão dos direitos civis de cidadania dessa população.

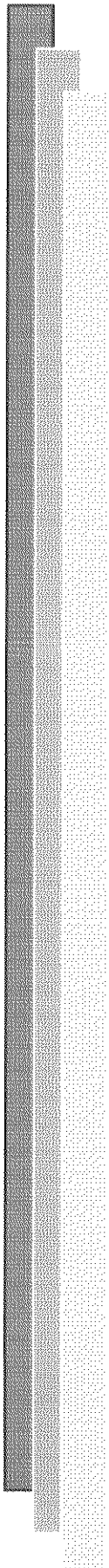
Isto nos leva a refletir sobre o que significa para a criança falar da escola na escola, falar sobre o professor e as práticas escolares no meio de relações complexas que caracterizam o cotidiano escolar. Significa compreender que a criança precisa estar à vontade e confiante para produzir sua fala e ter honestidade de utilizar seu discurso a seu próprio serviço. É preciso perceber que um discurso sobre a escola, elaborado na escola, tem

muita possibilidade de ser velado, considerando a complexidade das relações de poder que permeiam a instituição escolar.

Retornando o conteúdo dominante das reflexões teóricas que tecem críticas e denunciam os problemas do estado e da sociedade brasileira, podemos considerar que estas no seu bloco mais progressista vem apontando para a construção de um novo perfil societário e que tenha suas bases em um contrato social em que o conceito de justiça corresponda a uma proposta de equidade, ou igualdade socioeconômica enquanto componentes de uma nova ética.

Esta proposta de justiça como equidade exige que se pense a crise do Estado e da sociedade a partir de uma proposta que não se restrinja apenas a visão de gerenciamento da máquina estatal mas exige uma reconstrução política com base na redistribuição do poder com base na reconstrução dos espaços sociais para exercício da cidadania.

Apropriando esta visão crítica que aponta para um ideal de sociedade e de cultura como campos de conflitos em que se constroem direitos e deveres como níveis de exercício de cidadania é que busca a compreensão dos espaços de convivência, de educação e de vida das populações.



Capítulo II - O processo Investigativo

2.1 Experiência na escola "X"

Desenhos produzidos por crianças de 9 a 12 anos cursando a 3ª série - (1989)

O processo investigativo teve início em duas experiências realizadas em duas escolas públicas diferentes. A escola "X" e a escola "Y", para posteriormente realizar-se de forma mais sistematizada na escola "Z".

Constou inicialmente de uma análise do desenho que limitou suas bases entre a teoria do desenho enquanto representação gráfica e a teoria do desenho infantil enquanto manifestação das habilidades de sua expressividade.

Estas experiências realizadas nas escolas "X" e "Y" constituíram um momento fundamental para no segundo momento proceder a definição do processo investigativo.

Estes desenhos foram produzidos após uma atividade de estudo do meio que constou de uma excursão pelo bairro da escola até à horta da AR - 10 (Administração Regional do Bairro), onde a escola possuía canteiros. No percurso entre a escola e a sede da AR - 10, a professora da turma orientou a observação que devia ser realizada pelos alunos.

Valendo-se desta atividade de estudo, foram propostos desdobramentos pela professora da turma, que constou da sistematização do trabalho em relatórios e produção de texto, propus, na qualidade de pesquisadora participante que a professora solicitasse aos alunos a produção de desenhos sobre o tema da excursão a AR - 10.

Alguns desses desenhos são analisados neste capítulo e mostram uma visão contextualizada da escola. Registram os estabelecimentos comerciais, prédios e logradouros públicos (praça, linha férrea), características do relevo do terreno do bairro (aclives e declives). As vias de acesso entre a escola e a AR - 10, a vegetação da via pública, serviços de atendimentos à população (ponto de ônibus) etc. Todos estes elementos que refletem a complexidade do espaço urbano e a relação da escola com este estão configurados nos trabalhos.

As representações gráficas são complementadas por legendas. Alguns desenhos apresentam-se mais complexos que os outros, graças à quantidade de elementos de sua composição e o nível de sua elaboração.

Algumas características destes desenhos são assim observadas:

- a) O significado da proporção no conjunto da representação gráfica. As casas e prédios configurados no desenho têm proporções aproximadas entre si, embora concretamente o terreno e o prédio da escola tenham dimensões maiores que outros estabelecimentos do bairro.*

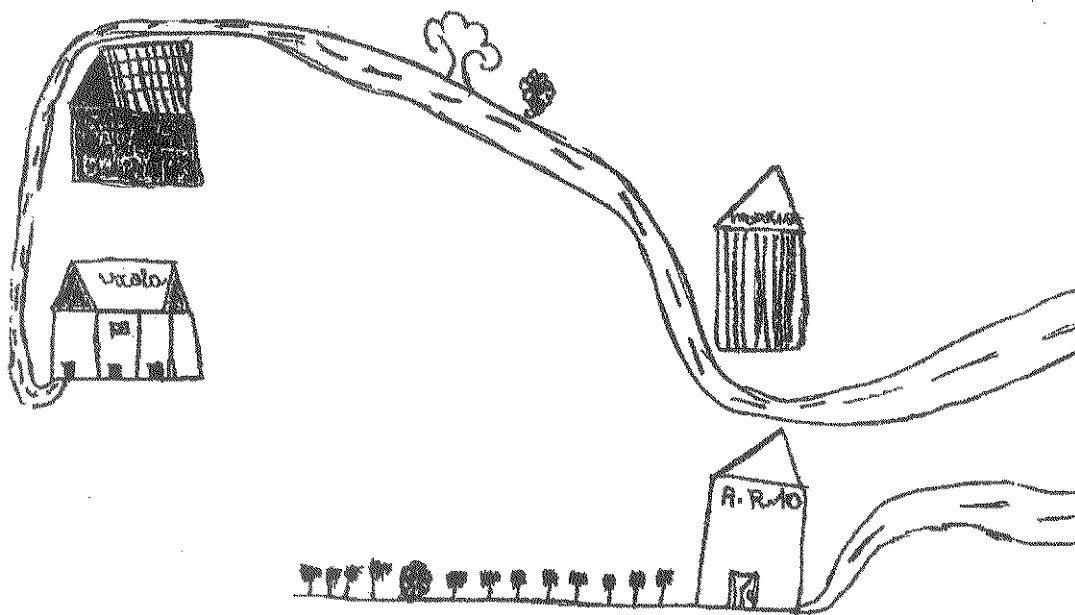
Há também representações em que o prédio da escola toma proporções avantajadas demais em comparação com outros estabelecimentos, como a padaria, mercearia, oficina e outros prestadores de serviços que aparecem em proporções extremamente menores ao lado da figura da escola. A relação de proporção entre os

elementos e formas dos desenhos destes alunos tem significado afetivo. Segundo Mèredieu "...a ligação do espaço obedece primeiramente a imperativos que não são materiais mas afetivos"⁽¹⁾.

b) Artifícios para representar o movimento do vivido.

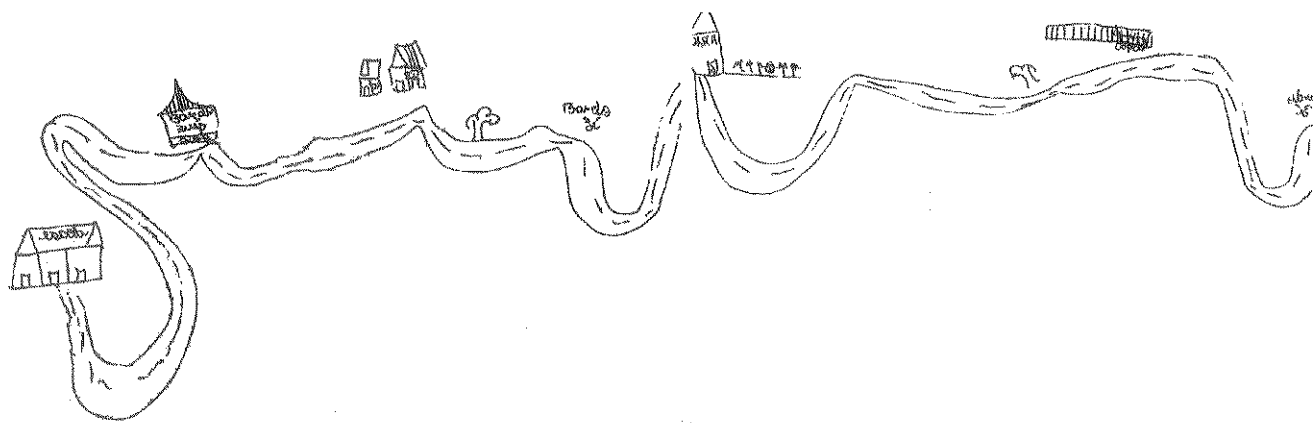
Há alunos que desenharam em uma face do papel a imagem do seu percurso de ida da escola a AR - 10 e no verso da folha a imagem do seu retorno da AR - 10 à escola. É o caso dos desenhos que demonstram uma visão dinâmica adotada pela criança de registrar sua mobilidade, o que sugere movimento à imagem. (desenhos 1 e 2).

Isto fica um pouco mais evidente quando se observa a articulação entre as linhas do traçado das duas faces do papel que têm continuidade, particularmente quando se dá movimento à folha de papel.

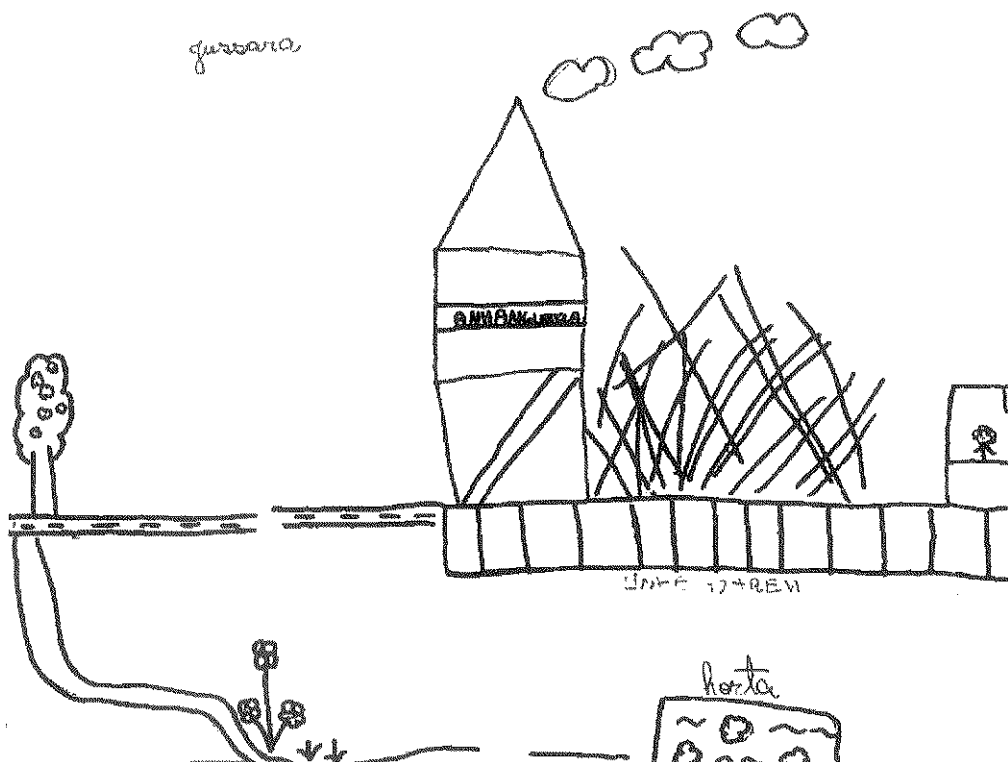


Desenho 1

⁽¹⁾ Florence de Mèredieu. O desenho Infantil. 43. *Revista Brasileira de Educação*. 1998, n. 29, p. 30.



Desenho 2

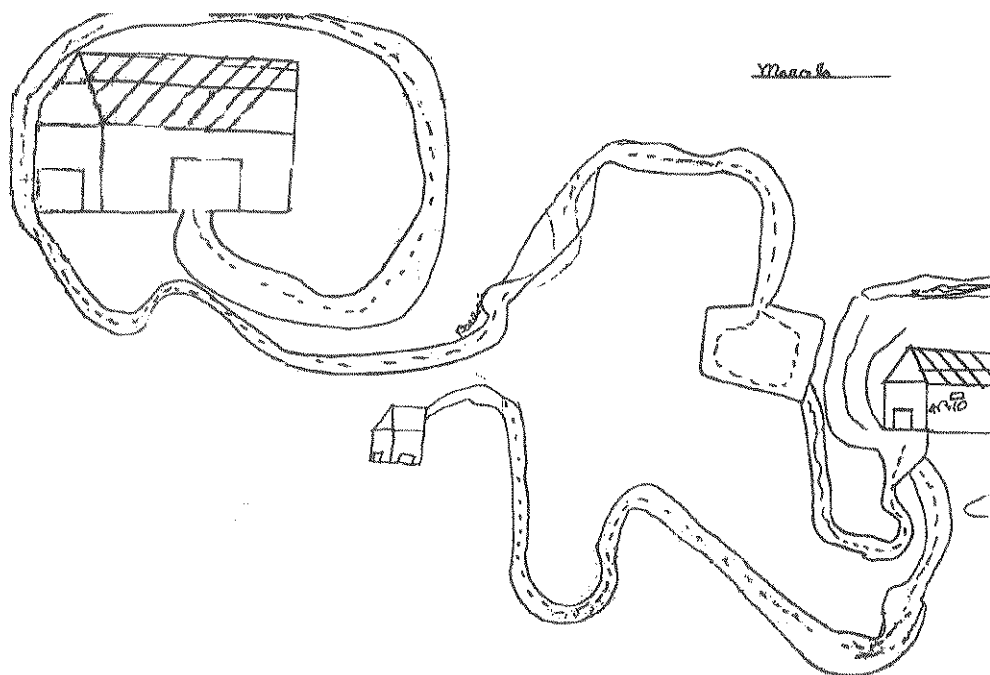


Desenho 5

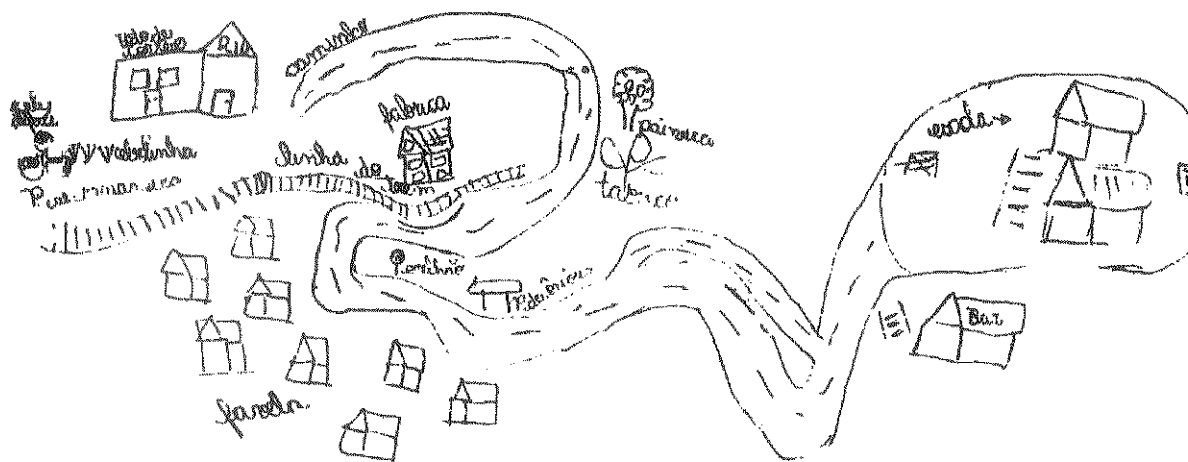
De modo geral, estes desenhos assemelham-se a mapas com ícones registrando os pontos de referência dos alunos.

Outros artifícios para representar o movimento do vivido:

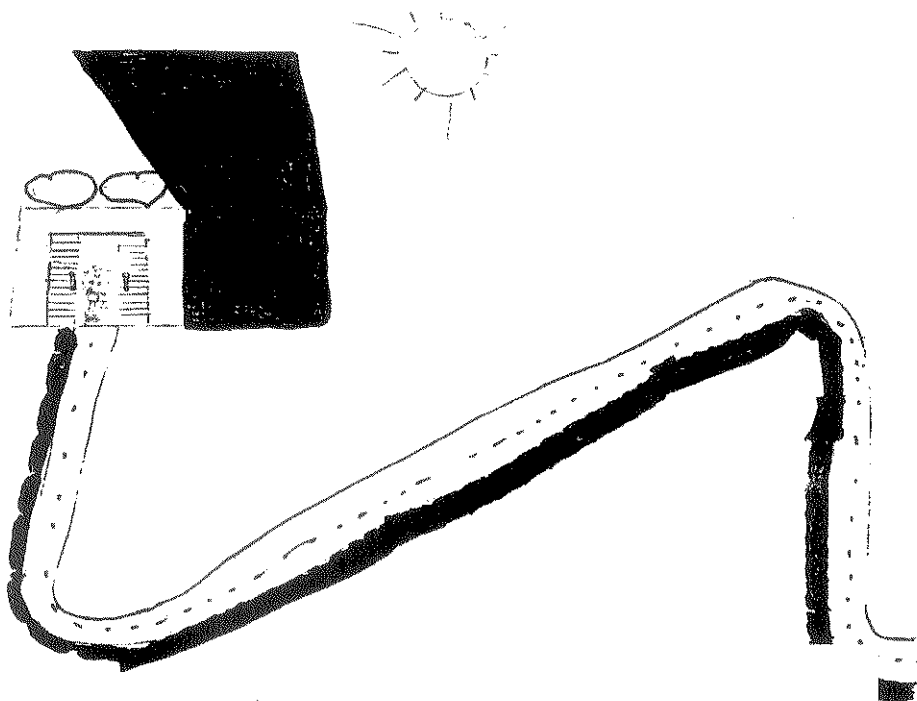
- a) *Sinuosidades das linhas que configuram as vias urbanas;*



Desenho 6



b) Traçado entrecortado mostrando o sentido percorrido pela turma.

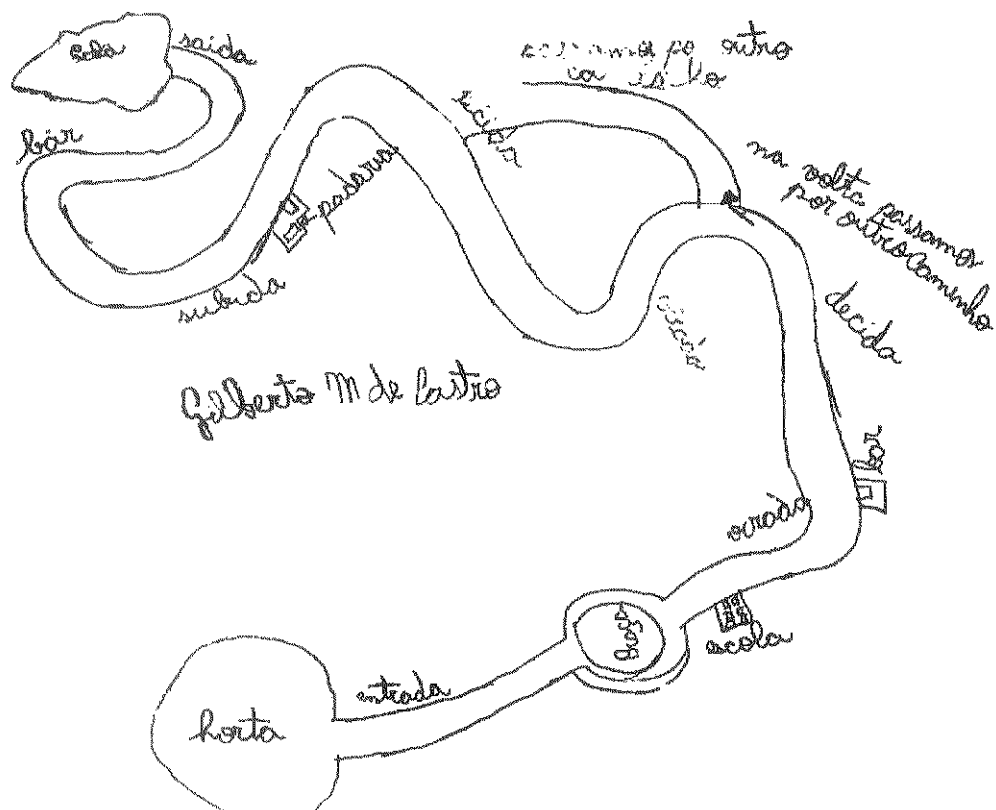


Desenho 8

c) A presença de esquemas - alguns desenhos tomam um perfil de esquema simples. Outros enriquecidos com detalhes apresentam formas mais definidas.

Nestes há uma percepção igualmente complexa da contextualização do bairro e da vida urbana pela igual quantidade de elementos representados. No entanto, neste trabalho a escola está freqüentemente isolada em um canto da folha de papel, contornada pelo traçado das ruas. É o caso dos desenhos 9 e 10.

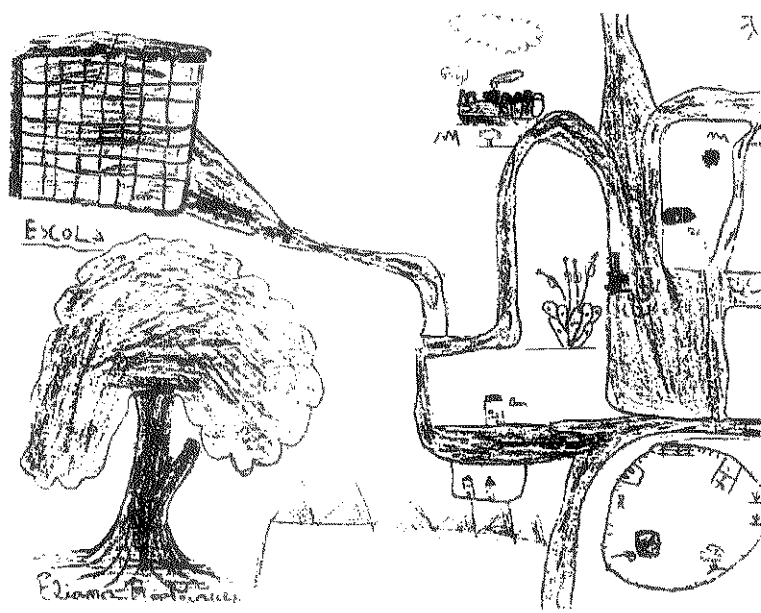
A característica desses desenhos é a simplificação do traçado e a presença de legendas indicativas.



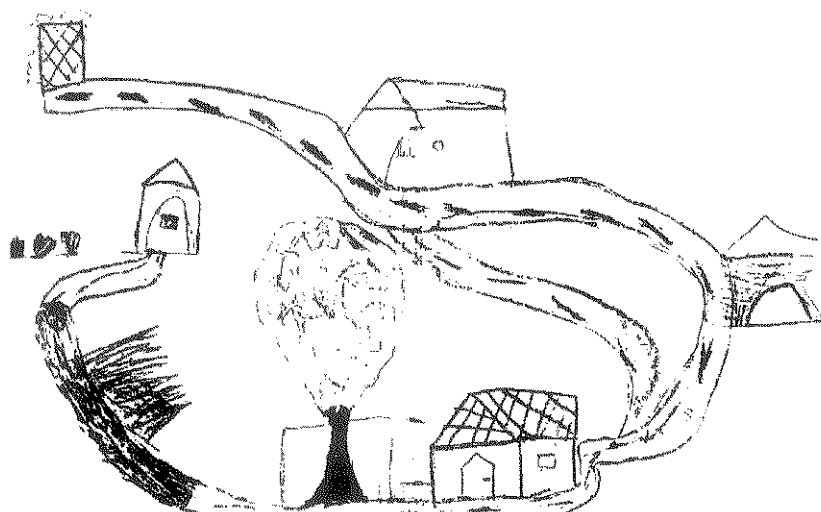
Desenho 9

por apenas um portão gradeado (des. 11 e 12) localizado no lado esquerdo superior da folha de papel.

A escola parece, então, ser percebida como uma estrutura velada, difícil de decifrar, ou ainda um nível aparentemente sacralizado da vida do aluno onde supostamente se dá o corte na interferência da família e nas relações sociais mais amplas.



Desenho 11



Desenho 12

Algumas crianças situaram a figura da escola no desenho, de forma a mantê-la isolada dos demais elementos do contexto, limitando-a por um traço semi-circular (conforme desenho 7 e 9).

A escola, sendo ponto de partida e de chegada, não parece constituir-se como parte do todo dinâmico da vida daquelas crianças e do bairro. Parece situar-se totalmente à parte.

Neste primeiro conjunto em que o aluno deveria elaborar um desenho relacionado com uma atividade escolar específica, realizada no bairro em que reside, em que ele realiza suas experiências de vida, a escola (também situada no mesmo bairro) está configurando no conjunto da experiência de vida dos alunos, uma relação, no mínimo, instigadora.

Esta percepção levou-me a pensar em uma segunda abordagem, especificamente voltada para dar ao aluno espaço para que ele pudesse por meio de desenho e texto apresentar seu julgamento sobre a sua escola.

2. 2 Experiência na escola "Y"

Conjunto de desenhos e textos feitos por alunos de 10 e 13 anos cursando a 4a série, (1990 - 1991)

A elaboração destes trabalhos pelos alunos atende à solicitação da professora da turma.

Segundo esta solicitação, os alunos deveriam apresentar reivindicações em relação à escola em que estudavam e falando do atendimento recebido nela.

Entendo, portanto, que estas reivindicações apresentadas, por crianças com idade entre 09 e 12 anos, trazem contidas em si o sonho sobre a escola que gostariam de ter. Este ideal de escola é uma forma de representação das suas necessidades e de seus valores.

Uma reivindicação representada pela maioria dos alunos foi a possibilidade de adaptação do horário escolar em dois sentidos:

- 1) Terem suas atividades concentradas em apenas um turno, deixando parte do dia totalmente livre para que pudessem dispor de acordo com o interesse da família, de um tempo livre, e, para outros, a garantia de poder assumir uma atividade remunerada, na maioria das vezes, na esfera do trabalho informal.*

Na opinião destes alunos, o horário escolar que ocupa parte da manhã e avança pela tarde (o intermediário) é desfavorável, uma vez que ocupa parte dos dois períodos do dia, acabando por comprometer a criança em tempo integral com a atividade escolar, impossibilitando-os, em decorrência disto, de assumir outras atividades pois as crianças das camadas populares dessa idade já se identificam freqüentemente com o trabalho remunerado.

As reivindicações são expressas nos termos seguintes:

"Mudar o horário de escola das 13h até as 17h porque daria tempo da gente trabalhar".

- 2) Ter condições de cursar a 5ª série de noite em sistema regular mesmo tendo idade inferior a 14 anos, também com o mesmo interesse de envolver-se em atividades remuneradas.*

Neste período (1990), a escola oferecia à noite, um programa de alfabetização de adultos enquanto que seus alunos, oriundos da quarta série do ensino regular, eram levados pela própria necessidade de dar continuidade a seus estudos, a buscarem escolas distantes do seu bairro ou mesmo a interromperem sua formação escolar para se encaminharam definitivamente, ainda que precocemente, ao mercado de trabalho formal ou informal.

Suas reivindicações são claramente expressas nos textos e desenhos. O número de alunos que apresenta esta necessidade é elevado, quando se trata daqueles que estão em fase de transição da 4ª para a 5ª série.

"Eu reivindico um curso noturno"

"Eu reivindico ter um período ginásial completo à noite, por causa do trabalho de dia".

No caso deste aluno, o seu desenho representa uma escola funcionando à noite. O céu estrelado e a lua representam o sonho do seu ingresso no mercado de trabalho, na vida profissional, na sua vida de jovem, de trabalhador.



O trabalho precoce tem se configurado com um valor que se consolida de forma acrítica nas diferentes camadas da sociedade brasileira.

A valorização do trabalho precoce encontrou, de um lado, espaço político e ideológico na transformação sócio-econômica que vem se configurando nos últimos anos na sociedade brasileira pós-milagre econômico, período recente da nossa história social que trouxe a ilusão do falso desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento excludente.

Por outro lado, as transformações radicais pelas quais passou a sociedade no período de 60 a 70 trouxe uma mudança no papel da mulher na estrutura familiar, tanto do ponto de vista moral como do ponto de vista legal.

Acrescenta-se a estas duas vertentes a falta de uma política contínua de proteção à infância que resguardasse o direito à segurança social, o direito à educação e à saúde como direitos fundamentais que garantem no mínimo uma base para a qualidade de vida.

A falta dessa política provocou a situação em que crianças abandonadas dentro e fora do lar passavam a gerir sua própria vida ainda em tenra idade e passaram a configurar muito cedo um apoio financeiro à família.

Em uma tentativa de caracterizar o trabalho precoce, o que é tido como valor, no conjunto das relações sociais seria identificado na teorização de Ágnes Heller como desvalor⁽²⁾ na medida em que fragmenta o homem e o expropria de suas energias, impedindo-o de estruturar-se no seu aspecto mais genérico (a sua totalidade como homem). O agravante é que este homem como adolescente é submetido da maneira mais perversa à relação de venda de sua força de trabalho, comprometendo, assim, todo o seu projeto de vida.

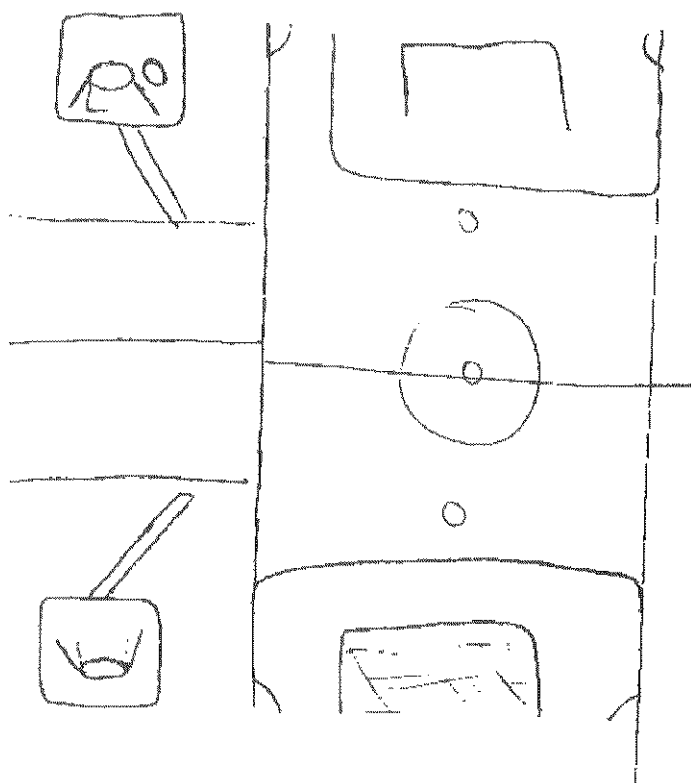
- 3) *Uma outra reivindicação frequentemente apresentada pelos alunos consultados, dá-se no campo do significado da escola como equipamento*

⁽²⁾ Ágnes Heller, *O cotidiano e a História*, 1989

público caracterizado como centro de convivência para a população escolar atendida.

Solicitam a estruturação de um ambiente agradável configurado com o seguinte perfil:

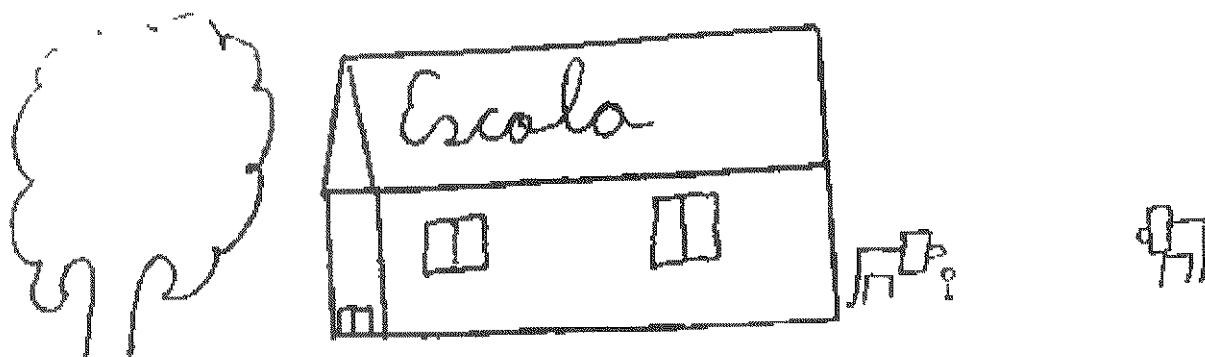
- a) cuidar mais da arborização do espaço escolar tornando-o mais agradável;*
- b) construir quadras de esportes no terreno da escola e promover a prática de esportes como o basquete, o vôlei e o futebol;*
- c) criar ambiente esportivo, promovendo competições na escola;*



- d) *criar uma estrutura de segurança para os alunos atendidos;*
- e) *abrir a escola aos finais de semana para atividades de lazer para os alunos;*
- f) *ampliar o horário de pausa para garantir lazer no horário do lanche;*
- g) *fazer da hora do lanche um momento organizado e agradável.*

Um exemplo da forma como estas reivindicações foram apresentadas:

"Eu queria que na hora do recreio nós pudéssemos brincar na quadra".



Estas reivindicações revelam que para estes alunos, a escola é muito mais que uma instituição destinada à educação formal, ou transmissão de conhecimento. Sendo todos residentes no bairro da escola e suas adjacências, as relações de parceira não se dão apenas em razão das relações escolares, mas também graças às condições de vizinhança e brincadeiras de rua.

Por esta razão, para estas crianças, a expectativa que têm da escola é de um ponto de encontro em que elas tenham a possibilidade de usar seu tempo livre de infância para jogos e brincadeiras, longe das ameaças que sofrem no seu cotidiano nas condições de residência em região de periferias urbanas e em contato direto com as relações de trabalho informal.

- 4) Quanto ao currículo, os alunos direcionam suas reivindicações no sentido do fortalecimento das disciplinas que vêm representando para eles uma

experiência mais dinâmica. É o caso de Educação Física, Educação Artística e Literatura.

No caso da Educação Artística, uma aluna assim se expressou:

"Mudar a aula da D. Gilda (Profa. de Educação Artística) das 14h até as 16h para que a gente aprenda mais".

Neste caso, a aluna sugere que seja ampliada a hora de trabalho da professora para fins de melhor atendimentos aos alunos.

No verso da sua folha de papel, a aluna elaborou o desenho abaixo.



No desenho da criança, os elementos representam a vida escolar, e entre eles, D. Gilda (Profa. de Educação Artística) tem um lugar de destaque, garantido pela “grandeza afetiva”⁽³⁾ manifestada nas proporções que sua figura mantém em relação às outras que compõe a imagem gráfica.

Neste campo também solicitam que sejam realizadas excursões periódicas. Isto talvez pela riqueza que numa atividade do estilo da excursão pode sugerir ou deflagrar em uma sala de aula, contribuindo para o enriquecimento do cotidiano escolar e para maior dinamização do currículo, tornando a escola mais interessante.

⁽³⁾ Florence de Mèredieu. O Desenho Infantil. 43.

5) No campo das relações, as reivindicações apontam para a valorização de elementos que possam contribuir para a construção de relações de igualdade entre os diferentes segmentos da estrutura escolar.

Preocupam-se com o uniforme. Para uns, este aparece como um elemento que vem contribuir para nivelar os alunos em uma base de igualdade social aparente.

Há também posições diferenciadas de crianças que apresentam uma argumentação inversa. Consideram que sendo todos os alunos antigos na escola e residentes no bairro não há necessidade de uniforme uma vez que todos se conhecem. A igualdade para estes alunos não é definida, portanto pela aparência do uniforme, mas, por sua condição de classe. Morar no mesmo bairro, e portanto, pertencer aos mesmos grupos de convivência e estudar na mesma escola.

E. M. P. G. "Prof. Uira Exel Magna".
Campinas, 20 de agosto de 1990.
Cma Ruda Mansalva - 4º série B.
Professora: Xerxi Regina Silva.

Reindicação:

Eu queria mudar de uniforme por-
que o branco suja muito.

Eu queria que na 4ª série teria 1 por
fazer por cada matéria.

Eu queria que não tivesse o uni-
forme porque os alunos são velhos da
escola.

Eu queria que aumentasse as aulas
de física e matemática e literatura.

Esta opinião é assim manifesta no texto de uma criança:

"Eu queria que não tivesse uniforme porque os alunos são velhos na escola"

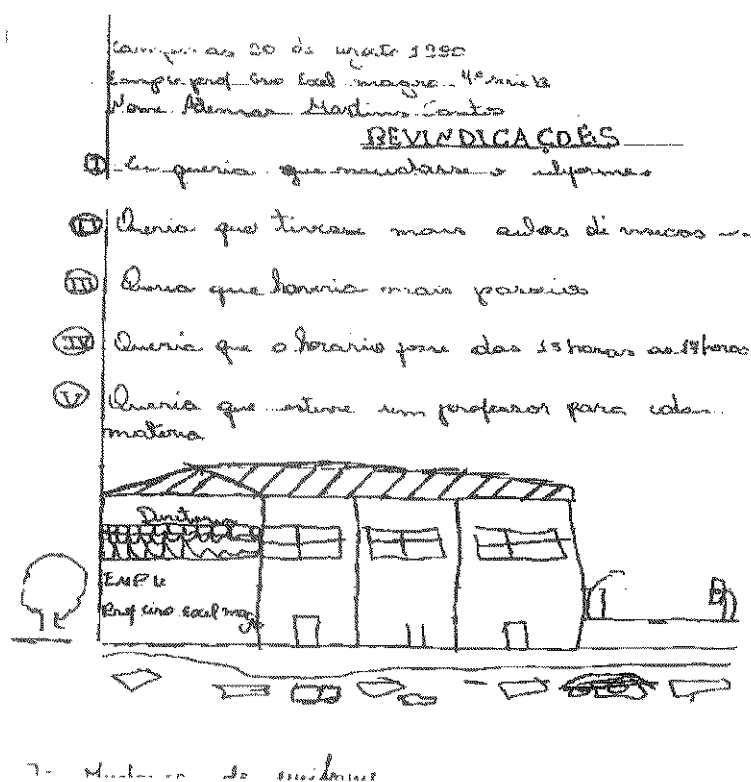
6) Condições de trabalho do professor. Para algumas crianças as professoras também deveriam usar uniforme. Estas deveriam ser bem tratadas, ter melhores condições de trabalho. Este posicionamento revela a importância atribuída pela criança ao conjunto de elementos que fora da família compõe a simbologia da sua infância, sendo para eles o professor a principal figura deste quadro.

No tocante à configuração da autoridade e poder da direção mostra-se muito significativa a relação entre o texto e o desenho abaixo.

Primeiro apresenta-se como um conjunto de reivindicações do aluno em relação à estruturação da vida escolar. É o que ele gostaria de ter. Já o desenho representa o real. O que sua escola é.

Neste a legenda "diretoria" está acima da identificação da escola, próxima do teto. É a representação aproximada da posição da diretora na estrutura funcional da escola.

Fazem também parte desta imagem a idéia da destruição, a desordem o abandono e a violência.



A imagem da escola contrasta com as reivindicações veiculadas no texto.

Este e o desenho trazem um conteúdo complementar um ao outro. É como se o desenho acrescentasse ao texto e este ao desenho conteúdos de denúncia de uma realidade do sonho de cada aluno em relação à escola que deseja ter. Este conteúdo que está no nível das representações situa-se no âmbito do indizível.

Como nível específico da imagem, o desenho é um quadro incompleto que nos convida a completá-lo, que sugere, que evoca em razão de seu forte conteúdo afetivo e emotivo, que toca profundamente e emociona

2.3 Problematisação Inicial

Neste primeiro momento que considereei de experienciais os elementos destacados nos dois conjuntos de desenhos foram analisados segundo seu conteúdo e sua forma.

Como observamos, no primeiro bloco, foi possível constatar registros de uma experiência escolar como uma excursão. Neste, podem ser encontrados mapas que mostram o percurso, desenho esquemáticos e desenhos elaborados. O uso de legendas é freqüente para identificar os elementos, compondo a representação e dando inteligibilidade ao quadro. Neste conjunto de trabalhos, foram indicadores de conteúdo e forma:

- a) a proporção de elementos do desenho e seu significado relacional no conjunto da representação;*

- b) *configuração geral do desenho (mapas, desenhos esquemáticos, desenhos completos ou detalhados);*
- c) *recursos e artifícios utilizados para dar movimento e dinamicidade ao desenho.*

Um elemento extremamente significativo nos desenhos é a configuração da escola no conjunto da representação gráfica assim caracterizada:

- a) *relação de proporção entre a figura da escola e os demais componentes da imagem gráfica;*
- b) *isolamento da escola em círculo;*
- c) *encerramento do ambiente escolar atrás de um portão gradeado.*

O segundo bloco de material, composto por desenhos e textos, traz um conjunto de idéias mais precisamente a respeito da escola.

As representações contidas nos desenhos dizem respeito às necessidades, aos interesses, e às concepções relacionadas à vida escolar.

As interpretações a que foi possível chegar-se com base na análise constitui um momento exploratório em que pude sistematizar, uma leitura do conjunto dos trabalhos o que me possibilitou uma reflexão sobre o potencial do desenho infantil na qualidade de material para se buscar uma discussão e, conseqüentemente, a compreensão de aspectos

específicos relacionados ao interesse e necessidade do aluno abordado, estabelecendo um diálogo com seu universo.

Foi a proposta de utilização do desenho da criança em idade escolar como material de trabalho que me possibilitou os questionamentos:

- a) Se nos conjuntos de desenhos e texto há manifestação de interesse pela escola noturna, ou uma escola extremamente recreativa, ou ainda uma escola predominantemente comunitária, que valores estão norteando a sua concepção de escola e de vida?*
- b) Se alunos justificam seu interesse por escola noturna pela necessidade de trabalho precoce, como esta necessidade está sendo socialmente articulada? Em outras palavras, que possíveis necessidades o seu projeto de escola está manifestando?*
- c) Se seu desenho traz uma escola isolada (como por um círculo ou encerrada atrás de um portão no canto da folha de papel), que possíveis significados de vida têm este isolamento?*

A princípio, a experiência com desenho e texto me pareceu mais rica, uma vez que uma completava a outra, elucidando pontos que o desenho poderia trazer apenas sugeridos para que o leitor completasse com sua imaginação. Por esta razão comecei a pensar em um

trabalho que a partir da elaboração de texto e desenho pudesse me possibilitar o contato com as representações que os alunos (crianças e adolescentes) tem dela.

2.4 Os Caminhos da Pesquisa

A experiência preliminar desenvolvida com análise de desenhos e textos elaborados por crianças e adolescentes realizados nas escolas “X” e “Y” foram de importância fundamental para a construção e seleção dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no âmbito da presente pesquisa.

No que se refere à problematização do objeto de investigação, considero que a experiência forneceu elementos para formular as bases das questões que ressaltaram o desenho e o texto, como instrumentos capazes de remeter ao tipo de representações sociais que a população estudada estabelece.

A apreensão do cotidiano do aluno com base no desenho, compreendido como discurso elaborado, permeado de sentidos, emoções e experiências, trajetórias do vivido, repertório de situações concretas, configurando o movimento da criança e do adolescente no espaço público, configurou-se como um desafio.

Este desafio manifestou-se quando da constatação da riqueza de informações que o desenho e os textos comunicavam. Estava posta a questão: Como estabelecer uma relação de pesquisa que produzisse a sistematização destas comunicações? A resposta a este questionamento apontava para a possibilidade de fazer uma leitura analítica dos desenhos e textos, confrontando os seus significados, valendo-se de uma abordagem do real, no plano empírico, tendo a escola e a vida familiar dos alunos como elementos fundantes para sistematizar estas comunicações.

Considero que os caminhos percorridos pela pesquisa já no território da Escola “Z”, atravessaram três momentos distintos que guardam especificidades próprias, mas, do ponto de vista geral, constituem-se de maneira orgânica e integrada.

- 1º momento - contato inicial (1995/1997)*
- 2º momento - desenvolvimento de desenhos e textos*
- 3º momento - entrevistas com alunos e suas famílias*

No primeiro momento, freqüentei a escola, com relativa regularidade, e participei de algumas atividades escolares durante os anos de 1995, 1996 e 1997.

No segundo momento reservado à aplicação de desenhos e textos em turmas de alunos, selecionados como objeto da pesquisa, as professoras das turmas tiveram importante papel para sua realização. A minha presença na escola, na qualidade de pesquisadora, foi o momento em que se efetivou a relação direta com os alunos, elemento fundamental para o processo de identificação pessoal, requisito estratégico para a abordagem investigativa mais

definida. Assim, solicitou-se às professoras de duas classes, - 3^{as} e 4^{as} séries da Escola “Z” - que desenvolvessem, com os alunos, a elaboração de textos e desenhos com os seguintes temas:

- a) Como você gostaria que fosse sua Escola?
- b) Como é sua Escola?

Neste instante da realização dos desenhos e textos, as professoras foram orientadas para debater com os alunos sobre os aspectos da estrutura física, administrativa, social e pedagógica da escola.

Entendo que a participação das professoras na aplicação dos desenhos com os alunos pode Ter possibilidade alguma interferência quanto a representação da escola.

No entanto não pretendi isolar o trabalho com os alunos das interferência mas trabalhar com elas reconhecendo-as como permanente possibilidade da relação pedagógica, na formação de opinião considerando a sua força. Não entendo a representação da criança como neutra e reconheço que seu conteúdo comunicativo se elabora com um forte conteúdo histórico e ideológico.

O terceiro momento constou de entrevistas feitos com as famílias de alunos participantes na sessão de desenhos.

Na leitura inicial dos desenhos, objetivei levantar elementos para a elaboração de um roteiro de análise. Este levantamento procurou identificar as semelhanças entre os desenhos, constituindo conjuntos de características afins. Estes conjuntos, na sua condição de

portadores de “Imagens de Grupo”, são, .na concepção de LYNCH⁹, identificadas com o cotidiano dos indivíduos, vivido em determinado ambiente. Aplicada no nível da vida escolar do aluno, esta concepção proporcionou as bases das articulações entre os elementos como fortes imagens, reveladoras da concreticidade da realidade social dos alunos.

Na experiência desta pesquisa, as imagens de grupo são consideradas imagens coletivas, elaboradas na relação do vivido pelo sujeito no seu ambiente cotidiano. Os elementos destacados na formação dos conjuntos passaram a ser pontos de referência para a identificação das imagens coletivas.

Ao optar por trabalhar com representações comunicadas por meio dos desenhos e textos de alunos, considerei as concepções de LEFEBVRE (1983), e SPERBER (1992), sobre as mesmas. Para LEFEBVRE as representações “não se distinguem como verdadeiras ou falsas, estáveis ou móveis... não podem reduzir-se nem a seu veículo lingüístico... nem a seu suporte social”¹⁰. Para SPERBER, “Os seres humanos são naturalmente aptos para construírem representações mentais, para memorizá-las e comunicá-las”¹¹ e as milhares de representações produzidas pelos sujeitos, são transformadas em representações públicas e transmitidas a outros, enquanto outras são esquecidas. O significado destas representações e a maneira como estas apresentam vitalidade em um dado espaço e tempo social pode passar a situá-las no campo da cultura de uma sociedade, definindo-as como representação cultural.

⁹ Confirma LYNCH, 1960. P 26-27

¹⁰ LEFEBVRE, 1983. P 23-24

¹¹ SPERBER, 1992. P 51-52

Tomando as representações sociais como recortes de problemas reais, mas que contém, configuram e dissimulam experiências e objetivos individuais ou sociais, entendendo a representação como um processo de construção e reconstrução do real, no qual o indivíduo manifesta a dimensão do vivido e do concebido e que tem bases na história social do sujeito como parte de uma totalidade, (a representação) é manifestação da relação deste sujeito com a extensão do contexto histórico e social em que vive.

Com esta compreensão é que pretendo buscar o significado das representações dos sujeitos relacionando o seu contexto de vida com o conjunto do conteúdo registrado, quer no texto, quer no desenho. Baseando-me nesta concepção, reconheço, a princípio, a presença de uma rede de representações sobre a escola pública, geradas e transmitidas a outros integrantes e gerações da mesma sociedade e que têm sua materialidade na história dessa Sociedade, nas bases do discurso ideológico dominante e na trajetória de vida da população estudada.

Tendo em conta esta caracterização, considero reveladores de representações culturais os depoimentos sobre a escola feitos pelas famílias pesquisadas, como por exemplo:

“Quero dar aos meus filhos o que eu não tive, que entrem de cabeça erguida em qualquer lugar, que não tenham medo de falar com as pessoas porque não saibam ler. Isso não ... Eu não tive nada. Nem atenção da minha mãe, porque ela trabalhava, mas, vocês tem de tudo.”

Mãe, do lar, iletrada, esposa de operário assalariado, trabalhadora desde os 07 anos.

“Espero que a escola seja boa para eles, que contribua para que aprendam uma profissão mais alta.”

Avó, ex-trabalhadora rural

“Espero que os professores ensinem bem o estudo para os alunos, mas que ensinem o que é educação.”

Mãe, do lar, esposa de operário aposentado.

Estes depoimentos, como tantos outros que constituem as expectativas das famílias dos alunos, estruturam-se em torno de uma representação cultural que as populações de baixa renda têm em relação à escola. Desta forma, ao discutir o quadro de representações constituintes do discurso das crianças e adolescentes pesquisados, reconheço, a princípio, a existência destas representações no plano da cultura da nossa sociedade. Estas representações são marcadamente caracterizadas pelas expectativas que as famílias têm em relação à escola no que se refere a formação de seus filhos.

Ao desenvolver entrevistas com alunos que foram participantes nas sessões de desenhos, e suas famílias pretendi construir uma matriz epistemológica, com base na triangulação dos três momentos da pesquisa.

A entrevista semi-estruturada desenvolvida nesta pesquisa possibilitou uma flexibilidade maior para colocação dos entrevistados.

A utilização das entrevistas neste processo ganha maior consistência como reforço para o cerco epistemológico do problema quando se considera que para LEFEBVRE 1983¹²:

"A representação é uma operação ulterior, uma atividade reflexiva, a que lhes confere verdade ou falsidade relacionando-as a condição de existência de quem as produz."

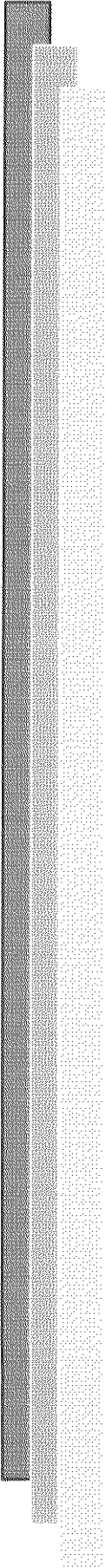
Sendo assim estas entrevistas tiveram o papel de possibilitar a discussão das representações, com base no levantamento de informações sobre o real, tecendo um conhecimento mais aprofundado deste na forma de histórias de vida dos sujeitos, estabelecendo, assim, uma relação destas com o real, buscando nesta aproximação seu significado.

No quadro abaixo indico resumidamente os principais marcos do processo de pesquisa:

Etapas	Período	Especificação dos procedimentos	Nº de famílias
1º	1995/1997	Contato com a escola pesquisada	-
2º	1995	Produção de desenhos	86
3º	1995	Produção de textos	86
4º	1997	Entrevistas com responsáveis	18

NOTA: Apesar de serem 86 crianças os participantes iniciais da pesquisa, somente 18 famílias puderam ser entrevistadas.

¹² LEFEBVRE, 1983 p.52



Capítulo III - A Contextualização

3.1. O Território da Escola

O trabalho de aplicação dos desenhos foi realizado em uma Escola Municipal de 1o Grau de Barão Geraldo, um distrito de Campinas, que até há bem pouco tempo se caracterizava como região semi-rural.

Atualmente, o distrito de Barão Geraldo conta 60.000 hab. e desses, 15.000 são flutuantes e 45.000 fixos¹³. Possui um comércio estruturado, marcado pela presença de pequenas galerias de lojas, uma praça bancária com aproximadamente 10 agências de 6 bancos e um razoável setor de serviços.

Este distrito conta ainda com uma rede completa de equipamentos públicos que caracterizam serviços do Estado destinados ao atendimento da população como: postos de saúde, escolas públicas, transportes urbanos, correios e infra-estrutura, benefícios esses que garantem o abastecimento de água e energia elétrica e telefones para todo o distrito, assim como razoável estrutura sanitária.

Há ainda uma rede de escolas privadas consideradas socialmente de bom nível.

Destaca-se em Barão Geraldo e adjacências equipamentos públicos estatais e multinacionais privados que contribuem para a definição do perfil do distrito, como:

¹³ Informações coletadas na subprefeitura do Distrito de Barão Geraldo.

- a) *Área de formação acadêmica e científica - presença de duas instituições de ensino superior, destacando-se a UNICAMP, considerada uma das mais bem conceituadas da América Latina. Esta universidade vem se destacando pela produção científica e tecnológica, com relevantes contribuições nas diferentes áreas do conhecimento.*
- b) *Empresas ligadas aos setores básicos da economia nacional, como a Refinaria de Petróleo da Petrobrás (REPLAN) e recentemente o Laboratório Nacional de Luz (SINCROTON), ligado ao CNPq - Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Pesquisa da Telebrás (CPQD) do Ministério das Comunicações.*
- c) *Representações e instalações de empresas multinacionais, como a RHODIA, empresa francesa instalada na região desde a década de quarenta e outras de menor envergadura.*
- d) *Serviços de saúde prestados pelo Hospital das Clínicas da UNICAMP e pelo Centro Infantil Dr. Domingues Boldrini que atendem grande contingente populacional oriundo das diferentes localidades do país.*

Pode-se considerar que o distrito de Barão Geraldo é dotado de serviços que caracterizam uma estrutura urbana necessária a uma área que se encontra em fase de transição. No que diz respeito a sua produção econômica, até há bem pouco tempo este distrito e sua região compunham uma área considerada semi-rural com uma produção predominantemente agrícola e hoje sua maior fonte de renda é assegurada pelos

investimentos e iniciativas na área da indústria e do comércio, cujos empreendimentos estão canalizando capitais privados da região de Campinas, do Estado de São Paulo e até mesmo de outros Estados do País.

3.2. Uma Escola Pública Rural?

A escola que se tornou local da pesquisa é identificada no conjunto da rede municipal de ensino como escola rural em decorrência de algumas especificidades do bairro em que está situada. São essas especificidades:

- a) a presença de uma das grandes fazendas da região remanescente das fazendas de café, e grandes sítios que, ao longo das últimas décadas, foram perdendo progressivamente suas áreas para loteamentos em pequenos sítios e chácaras em sua grande maioria destinada ao lazer, e recentemente para casas de campo e condomínios residenciais ocupados nos últimos 10 anos por pessoas de classe média e alta da região;*
- b) estrutura urbana ainda precária, pela ausência de estrutura sanitária e asfalto na maioria das vias;*
- c) densa arborização;*
- d) residência em estilo de casas de campo, abertas e avarandadas com amplo terreno.*

Os novos residentes do bairro são oriundos da região central de Campinas e municípios vizinhos e mesmo da região metropolitana de São Paulo, de onde migraram recentemente para este bairro semi-rural.

Esta migração é, em certa medida, movida pelo mito da área residencial que reúne qualidade ideal para viver, como o verde, a segurança e a qualidade de serviços que o distrito oferece como elementos básicos: a “felicidade” a “harmonia” e a “liberdade”, tudo criado ideologicamente pelas camadas sociais dominantes. Este mito vem sendo utilizado pelo mercado imobiliário, apoiado na idéia da busca de uma qualidade ideal de vida direcionada àqueles que podem adquiri-la.

Esta afirmação tem por base a análise de discursos articulados cujo objetivo é o de situar o território do distrito no patamar dos territórios economicamente privilegiados do Estado.

Em nível de propaganda comercial temos o exemplo de um dos maiores condomínios fechados do município de Campinas, o “Barão do Café”, a qual é veiculado em “out door”, televisão e jornais escritos. Este condomínio, em processo de construção mediante o loteamento da fazenda Rio das Pedras, está localizado nas proximidades da escola. A previsão é que este condomínio venha a possuir os mais sofisticados tipos de serviços que garantem a segurança e a comodidade dos seus moradores incluindo um Shopping Center e campo de pouso para pequenos aviões e helicópteros.

Por sua vez, o atual plano diretor de Barão Geraldo, aprovado em dezembro de 1996¹⁴, na qualidade de carta que representa os interesses políticos dominantes do distrito, vem dando ênfase à necessidade de promover o seu desenvolvimento, “mantendo e/ou melhorando a qualidade de vida”, pautando-a aos requisitos do equilíbrio ambiental. Este documento tem definido em seu conteúdo as áreas de preservação ambiental que fazem fronteira com o bairro da escola ou estão situados em suas adjacências.

Em visível contraste, ao lado deste bairro ocupado por famílias de condições sócio-econômicas privilegiadas estrutura-se uma área que configura outra situação.

Há uma concentração de habitantes de famílias de nível sócio-econômico baixo, formando um pequeno núcleo populacional em expansão que já vem apresentando reivindicações por serviços públicos com o objetivo de dar estruturação ao novo bairro do distrito. Estas famílias passaram parte significativa de suas vidas como trabalhadores de sítios e fazendas, ou mesmo como herdeiros em pequenas propriedades rurais onde dividiam o espaço de residência com outros de sua parentela. Recentemente estes trabalhadores vem migrando dos pequenos sítios e chácaras para o bairro, agora transformado em residência de nível sócio-econômico elevado.

Para CALDEIRA (1997), os novos condomínios alinham-se aos “grandes Shopping Centres e ambientes de lazer programados” e constituem uma forma de segregação espacial que atualmente se desenham nas cidades e que se constituem como uma

¹⁴ Plano Diretor do Distrito de Barão Geraldo. Diário Oficial do Município nº 6.626.

manifestação renovada da segregação social. Esta forma de segregação configurada pelos novos enclaves urbanos vem se justificando como uma construção defensiva e definidora de território que revela a cultura da privatização do público e uma arma de enfrentamento ao medo. As construções fortificadas por muros e protegidas por esquemas de tecnologia de segurança destinam-se a separar um grupo privilegiado o qual se considera de alto status. Caracterizam-se de forma geral por fazerem parte de um processo de segregação que fixa barreiras espaciais evidenciando o agravamento das desigualdades sociais que, na sociedade contemporânea, vem contribuindo para o aprofundamento do histórico processo de exclusão social.

Em decorrência da ambientação das famílias das camadas populares neste território, a população do bairro periférico à escola é composta predominantemente por antigos trabalhadores rurais de fazendas da região, assim como por imigrantes vindos do interior do Estado do Paraná, dissidentes do trabalho nas monoculturas agrícolas (cultura do algodão). Estes trabalhadores rurais, destituídos de sua prática em razão de inúmeras privações e situações apresentadas pela sua história de migração, acabam por assumir profissões e empresas típicas da cidade no mercado de trabalho formal ou informal.

Considerando que a população atendida pela escola situa-se neste local, optei por identificar separadamente estes dois bairros. No momento desta pesquisa, precisamente nas entrevistas, procurei priorizar a abordagem das famílias de alunos que residem nestes dois bairros ou que tiveram uma passagem significativa de suas vidas por eles, e por esta razão

faz-se necessário distinguir os bairros para facilitar a compreensão dos seus diferentes modos de vida.

Assim sendo, o bairro da escola será identificado como bairro “A” e aquele em fase de estruturação situado na periferia será chamado de bairro “B”.

As demais áreas que se localizam ao redor da escola onde residem 2 das 18 crianças que não têm habitação nos bairros acima (“A” e “B”), mas que tiveram passagem significativa por eles, serão identificados como “situação C”.

O bairro “A”, em que está situada a escola, é considerado rural por uns e semi-rural por outros, embora esta denominação não se deva a questão do atual perfil econômico - agrícola do mesmo, mas por sua história e pela referência de vida de grande parte de sua população.

Talvez, em razão deste quadro, a escola até hoje mantenha o rótulo de escola rural, embora sua estrutura física, seu projeto pedagógico e seus problemas se identifiquem com problemas de qualquer escola pública de área urbana, onde um dos problemas recorrentes são as limitações impostas pela área reduzida destinada ao espaço escolar.

Já o bairro “B”, não tendo traço nenhum que o aproxime de um bairro rural, e sim, que o aproxime de uma favela urbanizada, vem recebendo as famílias de trabalhadores que nos últimos 10 anos de sua permanência na região tinham residência nos locais de trabalho, os sítios e fazendas de Barão Geraldo. Com a transformação econômica da região

do distrito, estes sítios e fazendas que resistiram ao processo de urbanização passaram a cumprir outro papel convertendo-se tão somente em local de moradia. Sua função produtiva de base agrícola ficou comprometida com a mudança do perfil da região, movida nos últimos anos pelo novo impacto da urbanização caracterizada pela movimentação da população no contexto da reestruturação do mercado de trabalho a caminho da produção tercerizada. Estes trabalhadores, já com uma nova definição na sua história, procuram criar uma estrutura de vida para suas famílias adquirindo pequenos lotes de terra para construção da casa própria no bairro “B”. Por meio desta iniciativa deixam a antiga moradia que por muitos anos foi considerada provisória, para passar outros tantos anos investindo o tempo de sua vida na construção da casa própria.

3.3. Definição da Investigação

A escola pública em que realizei esta pesquisa (Escola “Z”) constitui-se, na qualidade de ambiente físico, como um prédio pequeno, simples com aproximadamente 15 salas de aula de proporções convencionais além de dependências destinadas ao serviço administrativo e de apoio, diretoria, secretaria e biblioteca, cozinha, banheiro, sala de atendimento odontológico e área de múltipla utilidade, em que é servida a merenda escolar. Recentemente foi construída uma sala destinada à instalação de projetos de ensino de computação.

A área aberta da escola é muito reduzida, não ultrapassando 350m². No meio desta área está localizada uma pequena quadra de esportes, restando apenas um espaço pequeno para circulação com um pequeno saguão onde alguns alunos guardam sua bicicleta.

A qualificação do quadro de profissionais que desenvolvem o trabalho de docência, serviços especializados e gestão da escola, varia entre graduação nas diferentes áreas de formação de educador à qualificação em nível de mestrado na área de educação.

A escola está situada no Bairro “A”, em uma rua de terra batida que possui uma densa arborização debaixo da qual os alunos se aglomeram em grupos enquanto aguardam a hora da entrada para o início das aulas.

Este mesmo espaço da via pública serve de estacionamento para os carros de funcionários da escola, em decorrência das reduzidas proporções do seu terreno.

Minha relação com a escola iniciou-se como integrante do grupo de pais representantes no conselho escolar do ano de 1993 a 1994.

Logo pude perceber que semelhante ao que ocorre nas demais escolas públicas¹⁵ há uma reificação da importância das normas disciplinares o que ficou evidenciado pela dedicação do tempo destinado a reuniões em razão de questões de condutas dos alunos. Em todas as reuniões da escola, fossem elas destinadas a discussões do aspecto pedagógico, ou a

¹⁵ Informações em observações empíricas e estudos realizados por GUIMARÃES 1986 e FREITAS 1989.

questões mais gerais e definidoras do perfil da vida escolar, eram tratados predominantemente problemas de conduta dos alunos e levantadas necessidades de controle.

O problema da preocupação com normas disciplinares cresceu de tal forma que o conselho chegou a compor uma comissão para tratar do assunto e para construir um instrumento que tivesse a função de orientar a administração de penalidades e até definisse que trato deveria ser dado a estes problemas que são os mais discutidos:

- violência entre alunos;*
- confronto entre professores e alunos;*
- depredação escolar;*
- pequenos furtos;*
- uso de drogas nas proximidades da escola;*
- consumo precoce de cigarro;*
- rotatividade de diretores (chegando o cargo de direção a mudar três vezes em um ano);*
- professores faltosos;*
- confronto entre pais e professores, o qual terminou com encaminhamento de abaixo assinado dos pais, denunciando sua insatisfação com o trabalho docente.*
- confronto em reuniões entre pais e professores.*

Os discursos dos diferentes grupos de interesse ficaram bem definidos nas reuniões, que, além de se caracterizarem como prolongadas queixas sobre condutas de alunos “problemáticos”, buscavam definir medidas punitivas disciplinadoras ou ainda manter uma correlação de forças em torno da responsabilização dos problemas da escola.

Os alunos representantes no conselho apresentavam freqüentes opiniões extremamente contraditórias em seu conteúdo, em relação à parceria com outros colegas e a sua condição de aluno.

Revelavam um viés de manipulação direta, característico da relação corporativa que há entre grupos intra-escolares e que resguardam interesses em que quase sempre a valorização das necessidades do aluno não tem representatividade.

Com base no complexo quadro das relações escolares, ficou evidenciando para esta pesquisadora que o discurso da criança e do adolescente não ganhava visibilidade e transparência, na dinâmica do processo escolar. Decidi por desenvolver, então, uma pesquisa sobre o discurso da criança diante da estrutura e o cotidiano das instituições construídas pelos adultos, neste caso especificadamente por profissionais, que idealizam e fazem a escola.

Para dar suporte à compreensão do desenho na pesquisa procurei me apoiar em uma análise ampliada do discurso de crianças e adolescentes da 3a e 4a séries de uma determinada escola municipal, situada no distrito de Barão Geraldo, baseando seu

significado na relação existente entre o discurso e a própria contextualidade da trajetória de vida do aluno.

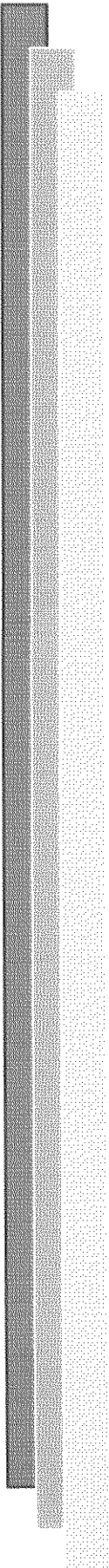
Para melhor compreender esse discurso procurei oportunizar a fluência do vivido no cotidiano da instituição, possibilitando o estabelecimento de relações das crianças e adolescentes com sua história extra-escolar.

Como processo de instigação foi apresentada aos alunos uma questão básica que tinha como objetivo provocar a visão de escola que a criança e o adolescente possuem, formulada em dois níveis, mas que possibilitassem sua visão sobre como é sua escola e como gostariam que ela fosse.

A maneira mais adequada para os alunos apresentarem essa visão, na minha percepção, é o desenho como representação gráfica que traz em si um rico conteúdo histórico.

Para mim, a leitura atenta e criteriosa desse material de pesquisa poderia apontar para uma compreensão do discurso do aluno da seguinte maneira:

- a) a visão de mundo e de sociedade;
- b) a visão de escola pública, seu funcionamento e organização;
- c) o sentido de bem-estar da criança e do adolescente no espaço público;
- d) a visão crítica da criança e do adolescente diante do que o Estado lhe oferece como sujeito de direitos sociais, civis e políticos.



Capítulo IV - O Desenho no Processo da Investigação

proposto, o desenho será tomado na sua possibilidade de registro e representação, que congrega a observação, a memória e a imaginação daquele que o elabora. Expressa a percepção, a noção e a concepção do sujeito, configurando-se como uma manifestação que se situa entre o vivido e o concebido.

Na condição de atividade imaginativa, podemos identificar que o desenho “tem sempre larga história atrás de si, e a criação não deixa de ser um catastrófico parto, consequência de uma larga gestação”¹⁶.

Com VIGOTSKY, vemos que a atividade imaginativa, e aí se enquadra o desenho, tem suas bases nas experiências de vida e estas lhes dão conteúdo. Fatos concretos do cotidiano, referências e aspirações geradas ao longo da história do sujeito são elementos que irão configurar a composição criativa. No seu processo, o desenho é um ato complexo que traz em si um conteúdo de existência, de relações, de história e de aspirações.

O desenho vem se constituindo, desde o século passado, como um recurso caro à psicoterapia, à psicanálise, à aplicação de testes e constitui-se como um elemento que deflagra, que abre as portas para a compreensão do universo oculto do sujeito. Pesquisas em outras áreas do conhecimento vem se utilizando do desenho com diferentes objetivos, quer como ponte para aproximação entre pesquisador/pesquisado¹⁷, quer como instrumento de investigação¹⁸ e, em casos não raros, apenas ilustração¹⁹. A compreensão do desenho na

¹⁶ Digna de nota é VIGOTSKY, 1987 p. 31.

¹⁷ Cf. KOMINSKY, 1992

¹⁸ Há um elevado número de trabalhos com esta característica

¹⁹ Cf. Guimarães. 1986.

interpretação do presente trabalho passa pela análise das condições de vida do sujeito que desenha, indo ao contexto da relação deste com o objeto desenhado. Não se trata, portanto, de uma compreensão com base em seu universo intimista e particular, nem de conhecer ou surpreender aspectos escondidos ou reprimidos da mente humana, uma tendência psicanalítica. Não se trata também de verificar por meio do desenho em que nível ou estágio do desenvolvimento cognitivo ou emocional se encontram os alunos, sujeitos da pesquisa.

Este trabalho foi elaborado tendo como eixo básico concepções sócio-antropológicas, permanentemente recortadas pelos recursos da psicologia social, valorizando procedimentos e propostas que este campo do conhecimento estabeleceu para o estudo do desenho infantil. Buscando compreender o discurso gráfico e escrito dos sujeitos no seu contexto histórico, o presente estudo possibilita compreender o conjunto das relações sociais que contextualizam a história dos alunos no cotidiano da escola pública. Para este fim, duas questões são destacadas:

- 1ª) Os desenhos das crianças e adolescentes são manifestações de sua cultura;*
- 2a) Os desenhos das crianças e adolescentes são comunicações que se elaboram com especificidade própria e apresentam vitalidade social na dimensão política de suas reivindicações, elaborando um fluxo sistemático e constante dirigido à sociedade e ao mundo em que eles vivem.*

A partir destas concepções se coloca a possibilidade de tornar o desenho no conjunto das representações sociais entendendo estas na concepção de LEFEBVRE 1983²⁰ para quem as representações não são nem verdadeiras nem falsas.

"mas verdadeiras como resposta a problemas "reais" e falsas como dissimulação das finalidades reais"

A compreensão do desenho como representação parte de sua possibilidade de configurar o vivido sem rechaçar o "concebido".

Nesta concepção está implícita a relação sujeito objeto no processo de representação. "Não há sujeito sem objeto e não há objeto sem "sujeito", sendo que estes, o sujeito não existe sem a materialidade no sentido amplo compreendendo lugares e bens, suas relações com o corpo e com o espaço.

4.2. O Desenho da Criança

Os estudos de VIGOTSKY sobre o desenho infantil (1986 e 1987) mostram o seu desenvolvimento em quatro etapas que correspondem às etapas do desenvolvimento infantil. No início do seu ensaio, o autor admite que as características que se manifestam no desenho infantil, correspondendo a cada etapa do desenvolvimento, se mantêm no desenho do adulto, em especial, se o sujeito, por alguma razão, não exercita ou não cultiva a prática do desenho (1987 : 93-108).

²⁰ LEFEBVRE, 1983, 62

Na leitura feita do trabalho dos alunos observei que seus desenhos trazem traços do desenho infantil levantados por este autor²¹ e priorizei a observação destes elementos relativizando o valor dos trabalhos pelo seu aspecto formalístico, concentrando-me na possibilidade de registro e representações que o desenho traz ao organizar um universo complexo.

Assim sendo, as análises produziram-se segundo os entendimentos do desenho: um conjunto de formas, ser ele portador de discurso; e o desenho e o texto como mediação.

4.2.1. Desenho: Conjunto de Formas, Portador de Discurso

Ao entender os traços e formas do quadro gráfico, a fim de proceder à leitura do conjunto temático e seu conteúdo, sem preocupações de enquadrá-lo no padrão de qualquer estética convencional, algumas características identificadas nos desenhos têm, como compreensão básica, a disposição de formas que se relacionam entre si, distribuídas no espaço da folha de papel. Esta disposição é ordenada segundo uma lógica, um significado relacional, compondo e sugerindo um conteúdo.

²¹ VIGOTSKY, constrói este quadro de características do desenho que revela etapas do próprio desenvolvimento infantil:

1ª etapa: puro esquema

2ª etapa: esquema em que a imagem apresenta uma correlação formal entre as partes.

3ª etapa: representação de formas esquemática com a configuração detalhada das partes. Apresenta detalhes radiográficas.

4ª etapa: Preocupação com a elaboração que reflita aspectos realísticos do objeto. Preocupa-se com a forma plástica.

A necessidade de compreensão do conteúdo exige decifração do desenho. Esta decifração é um mergulhar no universo infantil, nas relações sociais concretas que contextualizam a existência do sujeito que desenha na história do seu cotidiano.

Das características do desenho infantil levantadas por VIGOTSKY, 1987, destaquei duas por considerá-las mais adequadas a este trabalho: o conteúdo de memória que possuem e os aspectos radiográficos que apresentam.

Quando o autor afirma que os desenhos são feitos de memória, quer dizer que as crianças não desenhavam o que vêem, mas o que sabem do objeto. Segundo este autor:

“Não somente a observação, como também a análise do desenho demonstram facilmente que as crianças desenhavam de memória. Desenhavam o que sabem à cerca das coisas, o que lhes parece mais importante nelas, não de modo algum, o que estão vendo nelas...”²²

Por este ponto de vista, os elementos que compõem o quadro gráfico não podem ser percebidos como uma cópia do real, mas como um conjunto relacional de formas que têm o conteúdo do vivido, do percebido e do imaginário.

Os desenhos possuem aspectos radiográficos, refletindo a experiência do sujeito, o que ele sabe do objeto e o que sente em relação ao mesmo. O desenho apresenta a idéia de transparência pela sobreposição dos traços, formas e detalhes na congregação dos elementos que estruturam o quadro gráfico. Frequentes exemplos deste tipo podem ser encontrados nos

²² VIGOTSKY, 1987 p. 95.

desenhos de casas feitos por crianças e que trazem configurados o seu interior. As particularidades conhecidas pelo sujeito sobre o objeto enriquecem o desenho. Estas características dos desenhos infantis imprime-lhes a dimensão de relatos gráficos, ainda que não se configurem como uma cópia do real.

Esta descrição ou relato gráfico apresenta-se em formas diferenciadas de esquemas simples que, aos poucos, vão adquirindo complexidade de acordo com a variedade de detalhes. O registro enfático ou minimizado de alguns detalhes do objeto e omissão de outros está ligado ao fato de os desenhos constituírem-se como um registro feito baseando-se na memória de quem o elabora. Este registro ou omissão, exacerbação ou minimização de elementos de uma representação dá-se mediante o processo de conjugados de formas e cores na composição da imagem gráfica. Esta elaboração tem na sua base as experiências do sujeito que são estruturadas nas suas relações vividas no grupo ou classe social a que pertence.

No que diz respeito ao seu conteúdo de história, o desenho é memória coletiva, memória do grupo ou classe social ao qual pertence o seu sujeito. No entanto, mesmo como memória coletiva, a relação entre experiências e os interesses de cada um guarda suas especificidades, o que garante o perfil de particularidade à composição do quadro gráfico. Desenhos que trazem componentes comuns estão nivelados neste trabalho ao conceito de imagens coletivas. Estas imagens coletivas, particularmente, serão destacadas para fins de análise e discussão.

4.2.2. Desenho e Texto como Mediação

O desenho é para mim, conforme esclarecido nos itens anteriores, uma espécie de discurso gráfico. Como discurso, ele é portador de representação ou representações que contêm uma história, como, a história do seu processo e também a história de quem o elaborou. Com esta conceituação, o desenho caracteriza-se como mediação na apreensão da realidade na relação sujeito/objeto. Reconhecendo esta dimensão do desenho, por certo que poderia deter-me na sua utilização para buscar a compreensão das representações dos alunos. No entanto, nesta pesquisa optei por trabalhar com a análise articulada de desenho e texto porque ambos fazem parte de um mesmo processo, embora cada uma tenha sua especificidade e sua maneira particular de comunicar.

A relação entre texto e desenho, sendo este uma dimensão da escrita é assim apresentada por DERTYK: “A natureza do desenho propiciou o surgimento da escrita, participando igualmente de uma natureza iconográfica. O limite é sutil”.²³

O desenho e o texto constituíram-se, na trajetória da humanidade como formas diferenciadas de expressão. Uma totalmente normatizada e outra amplamente livre. Ambos, desenho e texto, apresentam convergências entre si e contradições, cujas bases estão no longo processo de institucionalização das relações sociais.

A análise articulada de desenho e texto possibilitou-me uma compreensão enriquecida em que a interpretação do desenho se ajuíza pelo texto, e em que o sentido do

²³ DERTYK, 1986 p. 98

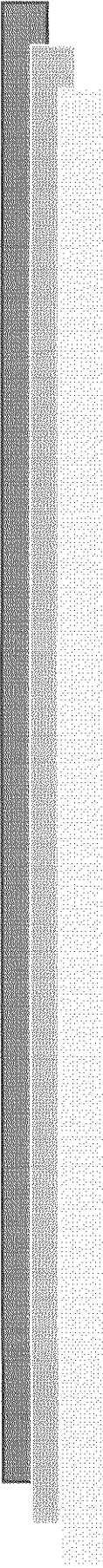
texto se enriquece pelo conteúdo afetivo, emocional e espontâneo do desenho, afastando a possibilidade de uma interpretação deslocada do significado social destas elaborações sobre o vivido.

Segundo VIGOTSKY, desenho e escrita fazem parte de um mesmo processo e, em determinado momento do desenvolvimento infantil, os dois se fundem. O desenho ou “escrita por imagens” é um momento no processo de domínio do código escrito no seu sentido mais restrito, que corresponde à escrita alfabética(1986 : 143-189).

Desenho e texto para mim compõem uma mediação para buscar proximidade com o universo particular e coletivo dos alunos da escola pesquisada.

Para fins deste trabalho, desenho e texto constituem uma relação dinâmica e são tomados como um discurso construído com significados complementares latentes ou explícitos no conjunto das representações.

Procurei compreender as aspirações que os alunos representam, estabelecendo o diálogo posto pelos alunos entre a escola que possuem e a escola ideal. O desenho permite a compreensão do cotidiano da criança e do adolescente, por meio do trabalho mediador da escola.



O desenho contém representações do vivido e se elabora nas experiências do sujeito que lida com ele.

*Capítulo V - A Análise dos Aspectos
Gerais do Desenho*

5.1. Procedimentos de Análise

Este capítulo destina-se a tomar o material elaborado pelas crianças e adolescentes e analisar suas representações.

A análise desse material será realizada em duas etapas.

A primeira toma aspectos gerais dos desenhos. Esses elementos gerais dizem respeito à questão proposta às crianças e adolescentes, para manifestarem uma visão sobre a sua escola em dois níveis: a escola ideal e a escola real.

A segunda etapa deste capítulo constará de uma análise mais aprofundada do material elaborado, buscando dar visibilidade aos significados dos discursos produzidos pelos alunos da escola pesquisada, relacionando desenhos e textos.

Com base nesta análise, pretendo buscar uma compreensão de relação entre o real e o ideal, considerando o significado que estes dois níveis de cotidiano da população participante têm em suas expectativas, considerando suas condições concretas de vida.

Os oitenta e seis desenhos coletados foram tomados para uma análise preliminar que me permitiu tirar indicadores que subsidiaram o trabalho posterior. A esta análise já esclarecida no item anterior seguiu-se a escolha de desenhos representativos das características gerais do conjunto a que pertenciam. Foram então tomados trinta e nove deles para elaboração de uma análise qualitativa mais aprofundada.

Como critério de escolha dos desenhos para essa análise feita em profundidade foi considerada sua legibilidade (importante não apenas para a sua compreensão, mas para a sua reprodução como documentos a serem tomados e anexados ao texto analítico), bem como levou-se em conta o fato de os desenhos estarem totalmente elaborados.

Nas primeiras tentativas de análise dos desenhos, pude constatar que estes se diferenciam na sua elaboração e na sua apresentação. Embora todos tenham como traço fundante o esforço comunicativo, alguns desses desenhos constituem-se em esquemas, outros como planta de prédios e ainda outros como estrutura elaborada de forma a aproximarem-se de uma cena.

Nesta fase da análise, pude perceber a presença de um componente recorrente que, ao mesmo tempo, se destaca e se integra aos desenhos as legendas:

Na minha compreensão, as legendas têm uma função significativa e diferenciada no conjunto dos desenhos.

Na tentativa de compreender e esclarecer as funções das legendas, traço um esboço da sua caracterização valendo-me de uma observação integrada do conjunto de componentes do desenho.

Assim sendo, considero que, em alguns casos, elas têm o papel de informar sobre a composição da imagem representada identificando seus elementos os componentes. (Des. 1a) Outras legendas têm a função de completar nas imagens a presença de um componente

não configurado pelo desenho. (Des. 18b, 19c e 22b). Neste dois último a legenda tem a função de registrar a presença da figura humana, com seu significado social no conjunto da representação. Outras, ainda, sendo mensagens, têm a função, ou melhor, a intenção de convencer, de formar opinião. (Des. 13a e 36a)

As legendas, portanto, fazem parte destas imagens gráficas e foram utilizadas para identificar elementos, dar presença a outros ou ainda realçar o conteúdo dos desenhos, como podemos conferir.

Em razão desta caracterização, às primeiras chamei de informativas, às segundas, de legendas figurativas e às últimas de legendas formativas.

Apesar dos diferentes significados, as legendas tem o sentido de completar o desenho, fazendo parte dele.

5.2. Relações e Contrastes Entre Real e Ideal

Os 86 desenhos e textos elaborados pelas crianças e adolescentes foram organizados com o objetivo de realçar a sua representatividade, na qualidade de discurso socialmente elaborado.

A viabilidade de relacionar conteúdo e forma dos desenhos e textos com base na compreensão da perspectiva comunicante das crianças e adolescentes, foi o que tornou possível estruturar este capítulo da seguinte forma: Analisando primeiro os desenhos, procurei dar visibilidade ao contraste entre a escola ideal e a escola real. Segundo CHAUI

(1993 p. 146), há uma distância entre real e ideal. As comparações entre real e ideal revelam as condições das contradições concretas de vida comparadas com as desejadas.

A definição do ideal resume uma crítica à condição de situação de desvantagem e define suas aspirações em relação às vantagens, às condições favoráveis renegando as desfavoráveis.

Segundo o conceito de imagens coletivas, constitui elementos para discussão dos desenhos, formando os blocos abaixo: para o que considerou-se, para fins de agrupamento, a sua recorrência exposta em características que tiveram representatividade dominante, representatividade mediana e representatividade exclusiva.

5.2.1. Características que tiveram representatividade dominante:

- a) O perfil mais freqüente caracteriza-se pelo fato da escola real ser configurada com esquemas simples revelando estética real das construções escolares. Já a escola ideal é apresentada por meio de um desenho mais detalhado no qual o aluno ousa sonhar com um ambiente escolar mais elaborado em que cada detalhe articula o significado do sonho. (Des. 1, 3, 4, 6, 16, etc)
- b) Uma característica quase tão freqüente quanto a primeira está no fato de a imagem da escola ideal ser configurada com presença de cores, ao passo que

a escola real, no geral vem representada em preto e branco com alguns detalhes que merecem ser discutidos em outros capítulos. (Des. 1, 5, 9, 15, 18, etc)

- c) Foi significativa a quantidade de alunos que as duas escolas apresentaram em preto e branco. Na sua maioria, esta característica manifestou-se no desenho dos meninos que dispensaram o uso das cores e utilizaram outras formas de conteúdo simbólico para dar força à sua representação. (Des. 9, 10, 12, 13, 14, etc)*
- d) Grande número de alunos apresentou as duas escolas deste modo: a escola ideal rica em cores e detalhes de formas e a escola real foi representada (situada quer sob a legenda do real ou ideal) configurada em preto e branco ou com apenas um ou outro detalhe colorido, o que sugere uma avaliação diferenciada no conjunto da imagem. É o caso do conjunto dos desenhos que dão destaque representativo a um ou a poucos elementos dos desenhos que apresentam estas características. (Des. 2, 19, 34).*
- e) Alguns conjuntos de desenhos não apresentaram diferenciação acentuada. Nestas, tanto o desenho da escola real como da escola ideal apresentam-se com detalhes em cores e formas diferenciadas. (Des. 25, 26, 27)*

5.2.2. Características que tiveram representatividade mediana nos conjuntos dos desenhos estudados:

- a) O ambiente escolar configurado em esboço frontal ou plantas levemente coloridas, ou preto e branco. (Des. 8, 9)
- b) Escola real colorida e escola dos sonhos em preto e branco. (Des. 6 e 7)

5.2.3. Características representativas exclusivas no conjunto de desenhos.

É o caso do desenho 30 em que o aluno “Leonardo” resolveu representar a escola na forma de uma história em quadrinhos.

Considerando a proposta apresentada ao grupo de alunos participantes do grupo de pesquisa, podemos observar ideal e real:

- a) Em relação aos dados da história particular:
 - Um exemplo disso é o desenho no 20, de “Patrícia”, descendente de trabalhadores rurais do Paraná onde morou até os 9 anos.
 - A imagem da escola ideal corresponde a uma casa de fazenda muito comum naquela região. Já o desenho 12 de “Gabriela” lembra muito uma academia de esportes, ambiente em que a menina, pertencente a família de classe média tem freqüentado.
- b) Em relação à representação da estrutura de poder:
 - Revelam estes conteúdos grades e cadeados presentes e freqüentes na maioria das imagens. (Des. 1, 3, 4, etc)

c) *Na configuração das relações cotidianas:*

- *Há imagens em que a figura humana completa a representação da escola. (Des. 1, 2, 3, 4, 7, etc)*
- *Em alguns casos a figura humana está registrada por meio de legendas, as quais, por sua vez, têm o papel de resolver o problema da figuração (Des. 1 e 22).*
- *A figura humana é mais freqüente nos desenhos femininos. (Des. 1, 2, 4, 7, 17 e etc).*
- *Nestes desenhos, as figuras humanas dificilmente estão representando conflito, mas sempre sugerem uma ação harmoniosa, lúdica, artística. (Des. 4, 7, 17 e etc). Ao contrário desta configuração, as figuras humanas nos desenhos masculinos trazem frequentemente um conteúdo agressivo no conjunto do desenho. (Des. 14, 30, embora encontrem-se entre estes outros compondo significados diferenciados. (Des. 3, 26, etc.).*
- *Nos desenhos das meninas também estão presentes elementos da simbologia feminina como flores, corações, cortinas nas janelas e portas e outros detalhes como a predominância das cores intermediárias, como o rosa, o azul claro que dão à representação um perfil de leveza e suavidade, traços que historicamente passaram a constituir o perfil feminino. (Des. 18, 27, 31, 34, 38, etc).*

- Os desenhos dos meninos trazem frequentemente a escola representada por elementos que constituem o padrão da identidade masculina na sociedade brasileira. Com esta característica temos a escola representada por um time de futebol, com a presença de palavras de ordem de torcida organizada. (Des. 8, 10 e 22).

De um modo geral, os conjuntos de desenhos apontam para a discussão das condições contraditórias em que convivem as crianças e adolescentes no equipamento escolar em que são atendidas.

Estas condições são reveladoras da relação que o estado e a sociedade de adultos de maneira geral estabelece com as crianças e adolescentes bem como revelam o lugar e o tratamento que lhes reserva.

O estabelecimento da relação entre o sonho e a realidade tem um nível de visão crítica sobre o real, mobilizando a construção de um ideal que, em sendo ideal, situa-se no nível da utopia.

5.3. A Análise Associada de Textos e Desenhos

Para considerar a complementaridade entre o texto escrito e o desenho cabe considerar a questão já elaborada por MOLLO (1978) sobre o que significa escrever sobre a escola, estando na própria escola e atendendo a proposta de agentes escolares.

O discurso da criança não é neutro, nem livre. É, sem dúvida, um discurso codificado de acordo com os padrões emitidos por adultos, no contexto das relações cotidianas. O desenho da escola produzido pelas crianças não é diferente. Sofre as mesmas possibilidades de manipulações que qualquer discurso.

Mas também constitui-se como o nível do discurso que não sendo totalmente reprodutivista sofre um processo de reelaboração e re-significação tendo por base o conteúdo de vida de quem reelabora.

Como elaboração do pensamento, a sua lógica tem uma especificidade construída com base nos componentes sócio-culturais do vivido por ela.

Estas fronteiras que limitam a representação escrita da criança são reconhecidas pela mesma autora como ajustamentos a uma situação que a própria criança não domina.

Em uma situação que se constitui diante da criança pela necessidade de elaboração de um texto sobre a vida escolar, o peso das interdições, a densidade das normas são demasiado fortes para que ela supere a necessidade de se julgar, censurando, assim, seu próprio discurso que aparentemente passa a comprometer-se com a sua credibilidade na instituição.

Entendendo a linguagem escrita nesta dimensão política, faz-se necessário que a reconheçamos:

- a) na força da institucionalidade, impondo limites à construção lingüística;*
- b) na contextualidade das relações escolares nas quais o conteúdo explícito tem a possibilidade de expor o aluno a pressões.*

O adulto é institucionalmente mais forte e a comunicação deste com a criança inscreve-se nas estratégias da relação educativa que são relações de força, em que a criança se encontra atirada para o fim da cadeia das transferências de poder.

A análise de textos e desenhos tem o objetivo de tentar captar o dito e o interdito pela via da articulação dos dois discursos, em um esforço de buscar o significado das representações onde ele se encontra. As vias de acesso às representações da escola pela criança estão longe de ser evidentes.

Torna-se importante a aproximação de informações coletadas em diferentes processos, mas ainda assim é necessário escapar da esfera de controle da escola para tentar atenuar a sua forte opressão na produção do discurso representativo.

As crianças produziram um texto na escola e a redação é uma atividade tipicamente escolar. Por outro lado, produziram desenhos suportamente "livre".

O desenho livre, sendo também uma atividade escolar, não tem na escola pública o mesmo trato e o mesmo status do texto escrito. Na maioria dos casos, o desenho situa-se

nas séries de ensino fundamental dessas escolas no lugar das banalidades. Seu conteúdo aos olhos dos adultos tem o seu significado situado no nível das curiosidades e do exótico.

Para esta pesquisa, os desenhos resumem a intenção de incitação à configuração da realidade, contribuindo para a libertação da palavra escrita, e tem o papel complementar desta, ampliando a possibilidade de comunicar.

Com base no processo de identificação de imagens coletivas, foi possível levantar os indicadores que orientaram a elaboração da análise qualitativa de textos e desenhos, conforme se segue:

Demonstração quantitativa dos indicadores presentes nos desenhos. Com maior reconência

Nº de ordem	Especificações	Pres.	Aus.	Total
1	A relação dos ambientes de lazer	26	13	39
2	O público e o privado nos desenhos	17	22	39
3	A configuração da relação poder	17	22	39
4	O banheiro no desenho	13	26	39
5	O significado do refeitório	10	29	39

5.3.1. A Relação dos Ambientes de Lazer com a Instituição Escolar

Considero espaço de lazer ou de recreação da escola um ambiente destinado a receber os alunos em horário de descanso das atividades pedagógicas de sala de aula.

Nas escolas públicas de primeiro grau, salvo raríssimas exceções, estes espaços são compostos de uma área coberta onde é servida a merenda e uma pequena quadra de esporte, acrescida de uma área de circulação.

Esse espaço reduzido é preenchido por filas daqueles que recebem a merenda escolar e por outros que compram lanches na cantina, por aqueles que seguram cuidadosamente a merenda recebida, e por aqueles vêm abocanhando o lanche comprado. Ali também se encontram os que vêm correndo em brincadeiras com outros tantos atrás de si, ou ainda, grupinhos que conversam parados ou circulando. Nesse aglomerado de crianças e adolescentes todos se esforçam para serem ouvidos. Falam e conversam em tom de voz quase sempre elevado. A voz das merendeiras e serventes chamando a atenção eleva-se ainda mais, sobressaindo-se, no entanto, a voz do grupo.

É um ambiente cujo movimento é garantido pela agitação das crianças. Na sua ausência, os sinais de sua presença são dados por meio de sobras de merenda, lixo no chão, paredes marcadas e torneiras abertas.

Os registros dos ambientes de lazer estão assim caracterizados nos desenhos e nos textos:

- a) *A escola é representada pela sua área de lazer (Des. 19, 20, 21 e 22). Aqui se configura a relação todo e parte.*

“As professoras são muito boas. Melhor ainda é a quadra para jogar bola e brincar”.

“Na escola dos meus sonhos, eu queria que a entrada fosse às 6 h da manhã com aula até às 8 h. No recreio você escolheria o lanche... O resto do período poderíamos jogar bola e nadar”.

- b) *Os ambientes de lazer ocupam predominantemente o quadro representativo (Des. 16 e 28).*

O texto de JOYAY confirma suas aspirações manifestadas no desenho, além de trazer outros elementos:

“A escola dos meus sonhos é limpa, bonita, com piscina e quadra de esporte. Atenção para não fumar e não brigar”.

- c) *A área de lazer está com frequência agregada em outros ambientes equivalentes a espaço de socialização (como refeitório ou cantina) no quadro representativo.*

A presença recorrente dos ambientes de lazer nos desenhos revela a importância atribuída a estes espaços pelos participantes, mesmo que estes, na realidade da escola concreta não ultrapassem os limites de uma pequena quadra de esportes e uma área de

reduzidíssimas proporções. A predominância desses ambientes no quadro representativo revela o que MER identificou como peso afetivo dos componentes do quadro figurativo. Segundo esta concepção a proporção dos componentes do quadro gráfico é definida pela importância que cada componente tem para o sujeito que desenha.

Partindo do empírico, observa-se que esse é o único espaço onde é possível o desenvolvimento de jogos e brincadeiras formais e informais. Jogos que incentivam a competição e que trazem a emoção do desafio, e jogos que exercitam a cooperação e que trazem a compreensão do coletivo.

A quadra de esporte é o local de encontros, de contatos, de jogos e de brincadeiras, distantes da regulação exacerbada da sala de aula.

Este ambiente de proporção restrita passa a ser grande pelo significado que lhe acrescenta a presença das famílias dos alunos nos momentos em que pais e professores se reúnem para os festejos escolares, quando todos se esforçam para dar o melhor de si nesses encontros ricos.

Representar a totalidade da escola pela parte, por meio do ambiente de lazer é, de um lado, reconhecer nesta parte a totalidade das relações complexas que ela representa e, de outro, valorizar estes momentos como um espaço de rompimento nas relações institucionalizadas que caracterizam a sala de aula onde as relações se estabelecem por meio da mediação da autoridade. É estabelecer uma reflexão que discute a ordem escolar assegurada pela mediação desses agentes que definem desde a composição das turmas de

alunos, a formação dos grupos de trabalho chegando ao nível da mediação das falas e das parceiras de um modo geral. No espaço de recreio, os alunos se aproximam de acordo com sua identificação, suas afinidades, suas escolhas pessoais, etc.

O limitado tempo de recreio, como os dias de festas escolares, tem um conteúdo marcado pela escolha do que se pode fazer, com quem se pode estar, o que se pode falar, caracterizando a quebra do cotidiano de sala de aula e apontando para um outro nível de convivência dentro das relações de poder.

5.3.2. Público e Privado nos Desenhos

A configuração público e privado foi tomada segundo a observação da forma como a imagem da escola foi elaborada.

Nesta observação foram detectadas três formas:

- a) A escola mostrada por fora no seu aspecto externo (imagem de fachada frontal, aérea, etc) (desenhos nºs 3, 5, 6).*
- b) A escola mostrada por dentro - aspecto interno - recortando ambientes, utilizando efeitos radiográficos. (desenhos nºs 7,30)*
- c) A imagem articulando aspectos internos e externos da escola (desenho nº 19)*

A escola no seu aspecto externo. Estes desenhos não trazem de forma aparente ou explícita a sala de aula, nem diretoria, nem outro ambiente. O componente de austeridade

destas imagens é dominante. Portas fechadas, grades, cercas, cadeados, configuram a austeridade que caracteriza a instituição.

A maioria destas imagens que trazem a escola de fachada, apresentam-na em uma forma assemelhada a um galpão. (Des. 9)

O texto de André Luiz é complementar ao desenho:

Enquanto no seu desenho (Des. 09) apresenta a escola de fachada privilegiando a imagem externa e portanto pública da instituição, marcada pelos elementos representativos da austeridade quais sejam portas vizivelmente aferrolhadas e grades aparentes, o seu texto trata da escola por dentro configurando espaço e tempo do cotidiano escolar.

Sobre a escola real:

“Na escola tem uma quadra, 10 classes, recreio de 15 minutos, computador, sala dos professores, pátio, carteiras, salas de xerox, cozinha, água, sala do Diretor Jair, bolas de vôlei e futebol. Tem horário de 7 h a 22 h.”

Sobre a escola ideal:

“A escola que eu quero tem uma lanchonete que dá pizzas grátis, salgados, balas e chicletes. Tem uma cozinha que dá macarrão e suco todos os dias... tem uma hora para ir ao computador todos os dias e

educação física todas as segundas e quartas-feiras. Tem recreio de uma hora”.

Assim como este aluno, vários outros que priorizam a abordagem da imagem externa da escola no desenho, caracterizaram no texto aspectos da vida interna da escola, trazendo um conteúdo que fala do que acontece, valorizando a estrutura funcional e o cotidiano da instituição.

b) A escola mostrada no seu aspecto interno

A escola configurada por dentro dá a idéia de atividade, movimento e vida privada nas ações registradas.

O cotidiano escolar está presente nestes desenhos de um modo geral nas configurações das salas de aula, dos refeitórios, banheiros, do lazer, da ordem escolar, nas estruturas e nas relações de poder.

5.3.2.1. *Artifícios para ampliar a visão do externo e do interno*

c) A imagem articulando aspectos externos e internos.

Para caracterizar a escola por dentro e por fora foram utilizados recursos diferenciados. Como recortes de ambientes representativos (Des. 19), o artifício da radiografia com recurso de figuração. Houve também casos em que a escola foi mostrada por um ângulo específico (como visão aérea, Des. 5) que oferece uma percepção ampliada do

ambiente escolar. Entendo que o conteúdo de vida privada que caracteriza a imagem de sala de aula do desenho 19 e é extremamente expressivo neste desenho.

O registro amoroso contém-se no esboço de coração (Márcio e eu) articulado com o conjunto das duas carteiras juntinhas, indicando o despertar do interesse pelo colega. (Des. 19).

Um outro componente que está ligado à configuração do cotidiano escolar neste desenho com o que ele tem de sutil, privado, sagrado, são as relações entre professor e aluno.

A maçã e o vaso de flores se destacam no desenho como únicos elementos coloridos no conjunto.

À primeira vista, parece a apropriação das imagens conhecidas e veiculadas nos antigos livros didáticos e até em histórias infantis, em que a aluna ou aluno levava sempre maçã e flores para a professora.

Apesar deste desenho ser rico deste conteúdo simbólico entendo que o significado da presença desses componentes estropeiam a esta compreensão exigindo a percepção de um significado complementar.

Parece-me que não se trata apenas da ingênua atitude de levar uma maçã para a professora, pois a imagem que é forte no conteúdo relacional, sugere também a relação de troca.

A troca para MAUSS (1976) é uma forma de estabelecer o diálogo que, por sua vez, está na base de todo contrato social e se concretiza nas relações sociais entendidas como relações de poder.

Segundo esta concepção, a cadeia de trocas constitui-se como fato social total que tem nas suas bases uma economia que não se limita ao aspecto estreitamente utilitário do valor venal da dádiva.

A troca que se realiza na cadeia “dar - receber - retribuir” tem um conteúdo espiritual e suas conseqüências extrapolam a esfera material para situar-se na esfera da moralidade, redimensionando a relação contratual.

Estas prestações são feitas aparentemente de forma voluntária, embora tenham um conteúdo de obrigatoriedade, e sem a sua concretização o contrato social estará ameaçado de não se concretizar naquela relação.

Dar a maçã para a professora significa neste entendimento entrar no sistema de trocas, no diálogo simbólico, base do contrato social escolar.

Sendo assim, pode-se considerar que a simbologia da dádiva para a professora tem o conteúdo de apresentar a proposta do pacto existente entre alunos e professores em sala de aula.

Em uma linguagem mais pedagógica a troca significa aderir aos valores escolares o que, para ENGUITA (1989), significa adotar uma atitude pró-escolar, conceito que será priorizado no capítulo final deste trabalho.

A pedagogia escolar valoriza a relação em que há uma freqüente troca de dádivas entre alunos e professores. Os alunos que se adaptam aos valores escolares são recompensados. O contrário acontece com aqueles que apresentam uma conduta anti-escolar. Estes são punidos.

Tanto o prêmio como a punição são dispensados aos alunos pelas mãos dos agentes escolares. Ora, na sala de aula, este agente é o professor. Ele, supostamente tem o domínio do conhecimento. Mas com certeza é quem estabelece a dinâmica em que deve acontecer a rotina pedagógica.

Embora não haja figura humana desenhada nem explicitamente indicada por legenda, a presença do professor é simbolicamente valorizada.

5.3.3.A Configuração da Relação de Poder

Os componentes representativos das estruturas e relações de poder estão caracterizados nos desenhos, por elementos explícitos como estes:

- a) formas de esquadramento configurando as estratificações/separações/seriações. (Des. 21, 06, 11)

Rafael L. S. (Des. 11) configura no seu texto a setorização recorrente nos desenhos.

“A escola dos meus sonhos tem uma sala para cada matéria e as horas são divididas por matérias. Todas as pessoas são civilizadas. Ninguém fuma nem briga. Todos são amigos e companheiros. Os banheiros limpos e os lanches vendidos”.

Rafael L. S.

- b) *imagens que revelam o controle do tempo como uma outra forma de esquadrinhamento definidos pelos relógios e sinais correspondentes como sinos e campainhas. (Des. 23 e 29)*

Gabriel, (Des. 23) e Renata (Des. 29) trazem nos seus textos sobre a escola a seguinte elaboração:

“A escola dos meus sonhos seria assim: Os alunos entrariam às 9 h e sairiam às 11 h”

Gabriel

“Gostaria que a minha escola... tivesse professores bem legais com várias matérias... Que tivesse muitas salas de aula... Que todos os dias tivéssemos aulas de todas as línguas”.

Renata

Nos textos destes alunos percebem-se elementos que trazem abordagem de símbolos da modernidade como: a divisão social do tempo, as especializações das funções e especificidades dos espaços, o estudo de línguas estrangeiras.

- c) caracterização de crianças enfileiradas e outros traços que, em conjunto, dão relevância às práticas do cotidiano escolar que têm o papel de reproduzir a ordem vigentes. (Des. 1a)

O texto de Fernanda S. estabelece relação entre real e ideal e mostra que a menina está feliz com a escola que tem.

"A escola dos meus sonhos é muito bonito ... Já tem cantina, piscina, porque de árvores, etc. Já é o meu sonho de Estudar As crianças terão uma vida melhor. A escola que eu tenho é muito legal. Já tem diretoria, cantina e comida de graça que é muito gostosa.

Eu não pretendo mudar de escola pois sei que vou passar de ano.

Estou muito feliz aqui"

O registro do cotidiano escolar, seja na forma configurada nos desenhos, como nos textos, traz à presença elementos de poder: filas, setorização, necessidades de ascensão social aspiração ao acesso a benefícios concedidos pelo Estado e aos bens da modernidade. Estes elementos caracterizam a aspiração à condição de cidadania, no limite dos elementos que têm o papel de reproduzir a ordem vigente.

Algumas dessas configurações, como a prática das filas, têm o valor simbólico, uma vez que não fazem mais parte do conjunto de práticas cotidianas desta escola, mas dizem respeito a todo um conjunto de práticas que simbolizam a ordem vigente nas relações escolares cotidianas a uma história. Fazem parte, portanto, da representação da criança, uma vez que ela está desenhando não apenas valendo-se de sua experiência escolar presente, mas de imagens criadas com base no seu vivido e na experiência de muitos.

Há no entanto, desenhos que apresentam a escola de uma forma ousada, nada tradicional. São desenhos que trazem a escola com um forte conteúdo de movimento, de dinamismo e de motivação, revelando a ousadia de sonhar com a alegria e a descontração (Des. 2) mesmo em um ambiente onde predomina austeridade e pobreza, pouco favoráveis ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

“Minha escola tem várias coisas legais e divertidas. Tem piscina, biblioteca e sala de bagunça para você que quer brincar comigo”.

Eunizete

No texto da menina, piscina, biblioteca e sala da bagunça estão alinhadas em uma qualidade: são “legais” e são divertidas, embora conheçamos a diferenciação do conteúdo de cada um desses espaços.

A escola revela-se assim como um local de contradições onde, convivendo em condições de extremas limitações, os alunos estruturam bases para seus sonhos de liberdade

solidariedade, alegria, enfim, de realização pessoal e de participação em um projeto coletivo que fortaleça sua relação com sua própria identidade como ser humano e político.

- d) os elementos de segurança e austeridade como: grades, portas fechadas, cadeados aparentes.*

Uma vez que estes elementos têm o significado de permitir ou negar acesso a espaços sociais, entendo que o fechamento das portas, portões e a presença das grades e paredes tem o sentido da negação do acesso a essas oportunidades. São o significado da exclusão social.

- e) outra característica que está ligada à representação da estrutura de poder na escola é o registro das imagens de figura humana significando o serviço escolar representativo da estrutura de vigilância, da diretora, da professora, do vigia e de alguns outros agentes da estrutura escolar.*

5.3.4. O Banheiro nos desenhos

A preocupação dos alunos com os banheiros é marcante tanto nos desenhos como nos textos.

A abordagem destes ambientes nos textos são exemplificados abaixo:

- a) Quanto à escola real:*

“A minha escola é legal. Os banheiros têm espelhos, sabonetes e toalhinhas de papel para enxugar as mãos...”

Alice

“Os banheiros são meio sujos”.

Rafael .L. S.

“Os banheiros são sujos demais”.

Beatriz

b) Quanto à escola ideal:

“A minha escola ia ter... banheiros bem equipados”.

Rodrigo

“A minha escola teria... banheiros limpos com espelhos”.

Gabriela

“Gostaria que o banheiro dos homens tivesse tudo o que deve ter um banheiro para homens”.

João Paulo

A questão da depredação dos banheiros é configurada nos textos que trazem abordagens como:

“Os alunos quebram os banheiros e escrevem o que não devem”.

Josiane

“Na escola que eu tenho jogam lixo no teto do banheiro e papel higiênico na privada”.

Aline

Nas entrevistas, os comentários sobre os banheiros trouxeram referências à destruição permanente desses ambientes pelos próprios usuários, isto é, os alunos da própria escola.

Os entrevistados que fizeram comentários sobre esta questão tiveram o cuidado de nunca identificar os responsáveis, em uma espécie de pacto.

Dessa forma, a depredação dos banheiros é sempre promovida por algum desconhecido. Se o depoimento é de uma menina, os responsáveis por esses atos passam a ser os meninos. Se é uma mocinha ou um rapazinho, na sua versão os banheiros são estragados pelos menores. Por estas razões de cumplicidade, o usuário do banheiro quase sempre não está presente na imagem.

O fato é que os banheiros, como espaços menos controlados da escola, embora mereçam maiores cuidados, são espaços de transgressões.

O fato de serem menos controlados não significa dizer que não são vigiados.

A própria arquitetura dos banheiros escolares, caracterizado de um lado pelo esquadrinhamento e de outro pelo vazamento das divisórias e extrema simplicidade dos ambientes, fazem parte de uma proposta disciplinar com base na vigilância (FOUCAULT, 1963).

Esta vigilância, no entanto, dirige-se à obtenção do “controle das operações do corpo” com vistas à formação de indivíduos “politicamente dóceis é economicamente ativos”²⁴.

Pretende ser a garantia de evitar-se perder tempo, com brincadeiras fora de hora, condutas indevidas que discute o poder e ameaçam a ordem.

Em nossas instituições escolares, enquanto há atenção voltada para a disciplinação dos corpos, o controle do funcionamento das instalações é descuidado.

Talvez o precário controle dos banheiros, que implica manutenção da higiene dos mesmos e cuidados gerais com o seu uso, se deva à precariedade dos quadros de funcionários de apoio das escolas.

Além desse fato, na observação do cotidiano escolar, verifica-se que a falta de água é freqüente no equipamento como um todo e que os banheiros, com as torneiras secas em dias de intenso calor, são insistentemente procurados pelos alunos para matar a sede e mesmo para sua higienização o que os deixa muito desapontados, inquietos e muito irritados com a escassez de água.

Em entrevista, o aluno Alexandre declara:

“O problema de água na escola é grave, quando falta água não se pode fazer nada”.

²⁴ TOUCAULT, 1977 p 126 -127

Na fala deste aluno está um dos significados da presença aparente de água, elemento muito forte na maioria das imagens (quer na conjunto de piscinas, chuvas, banheiros, etc).

Seja por falta de habilidade, mau jeito, ou para extravasar o seu desapontamento por uma necessidade básica não atendida ou, ainda, por se caracterizar como um ambiente em que o usuário, em um espaço restrito de privacidade, decide objetivar uma atitude de desafio à ordem, o banheiro tornou-se um lugar de transgressão na escola.

5.3.5. O Significado do Refeitório nos Desenhos

Nas entrevistas, os alunos revelam uma certa rejeição pela alimentação, caracterizada pela merenda escolar, o que eles justificam com base em sua qualidade (sopa em dias quentes, pães velhos, etc). Nos textos, esta rejeição foi um aspecto muito presente. Pergunta-se: Por que a importância atribuída ao ambiente em que é servida a merenda se não pelo seu significado social como local de encontro dos alunos e local, portanto, de socialização ? Aí acontecem as trocas simbólicas cujo conteúdo é dar sentido às relações cotidianas. É este o significado do encontro entre colegas, do bate papo, das trocas de merenda que solidificam os grupos de convivência, sem contar que, nesse reduzido período, tudo acaba se transformando em lazer.

No depoimento da aluna Josiane:

“Quando a merenda não está boa, eu ganho de alguém que traz de casa, ou a gente empresta dinheiro, junta um pouquinho de cada um e compra alguma coisa na cantina”.

Josiane

Um outro elemento que constitui aspecto específico do período de recreio escolar é o relacionamento dos alunos com o pessoal de apoio da escola.

O desenho elaborado por Douglas é um exemplo desses casos (Des. 26b). Sua imagem esquemática é dinâmica. Configura o momento em que a merendeira passa o alimento para a mão do aluno. No seu texto, o aluno tem o seguinte posicionamento:

“A minha escola é um lugar em que se pode jogar bola, tomar merenda e curtir o recreio. O certo mesmo é vir para a escola estudar, mas tem gente que vem para brincar”.

Douglas

A ruidosa hora do lanche na escola, mesmo com todos os conflitos é um dos momentos mais humanizados na representação da imagem escolar.

O dar e receber merenda, o fazer coletas para comprar lanches na cantina, a troca de lanches não tem apenas o significado material, mas o extrapola, atingindo o social.

5.4. O Significado dos Espaços Convivência

Os ambientes de recreação, de merenda e banheiros são os ambientes mais freqüentes na imagem da escola.

Voltamos à questão que pareceu predominante nos desenhos: a de atribuir um conteúdo importante aos ambientes que aparentemente fogem ao objetivo formal da escola.

Ao questionamento quanto ao significado dos ambientes de refeição, esportes e brincadeiras, acrescenta-se agora, a importância atribuída aos banheiros no ambiente escolar.

A imagem da escola elaborada com base nos recursos aqui discutidos, muitos deles identificados como traços característicos do desenho infantil, trazem o peso de uma simbologia.

Na sua configuração está caracterizada a forma como os alunos reinventam os ambientes de uso específico transformando-os em ambientes de convivência.

As brincadeiras, os jogos e as relações informais que acontecem nestes espaços imprime nestes ambientes o significado do vivido, superando assim o significado formal de cada espaço.

Embora assim representada, a escola não é apenas uma quadra, nem um refeitório onde os alunos tomam seus alimentos. Tampouco entendo que suas expectativas

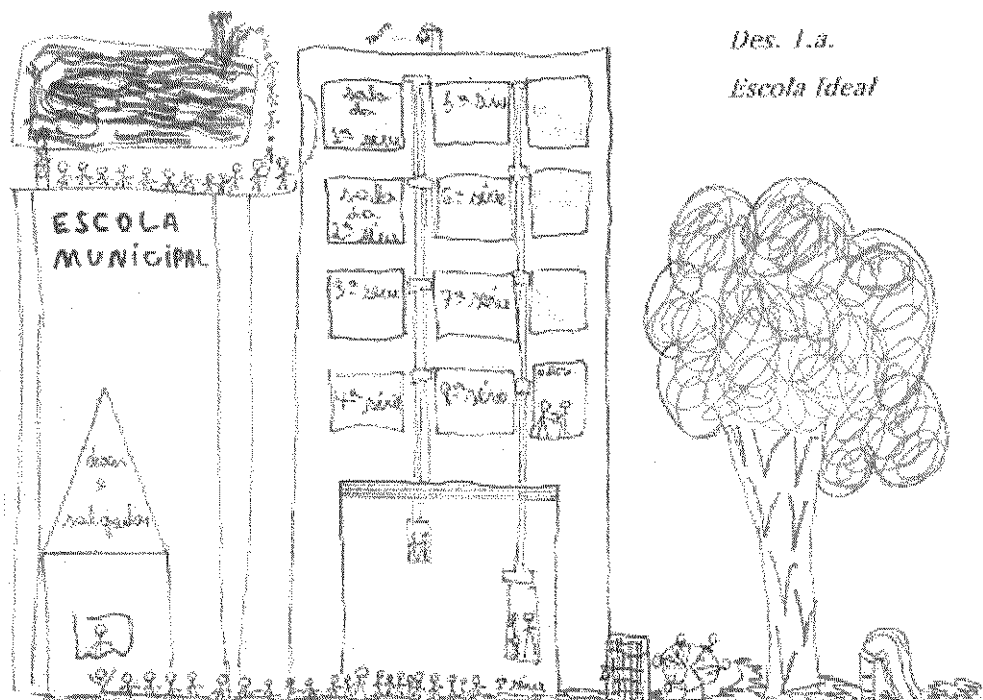
quanto ao atendimento na instituição reduza-se a este nível. A representação da totalidade da escola por um recorte desta, guarda a mesma relação entre o todo e a parte onde a parte guarda elementos do todo tendo, portanto, a força de totalidade. Estes ambientes representativos da escola têm um forte significado baseando-se no seu conteúdo social e afetivo.

Isto me leva a reafirmar a minha compreensão de que esta valorização se dá em razão do significado desses espaços (de jogos e de relações sociais) e que, por isso, extrapolam a sua materialidade para situar-se no nível das estruturas morais e sociais.

Para fundamentar esta compreensão, tomarei HUIZINGA para quem o jogo é uma atividade “livre” e, quando não tem este conteúdo de liberdade, ele deixa de ser jogo (HUIZINGA, pag. 10). Ainda, segundo este autor, “o jogo tem a possibilidade de quebrar o cotidiano intervindo nele”²⁵.

Os encontros que acontecem nos espaços reiventados de convivência escolar constituem um intervalo nas atividades e relações do cotidiano de sala de aula, constituindo atividades desinteressadas.

²⁵ HUIZINGA, 1996 p. 10-20

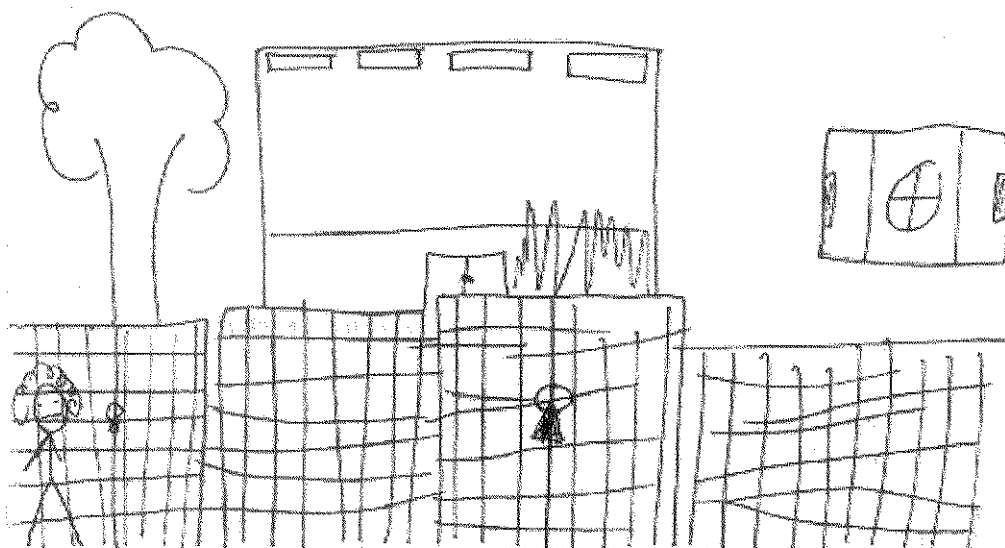


Des. 1.a.

Escola Ideal

Des. 1.b.

Escola Real

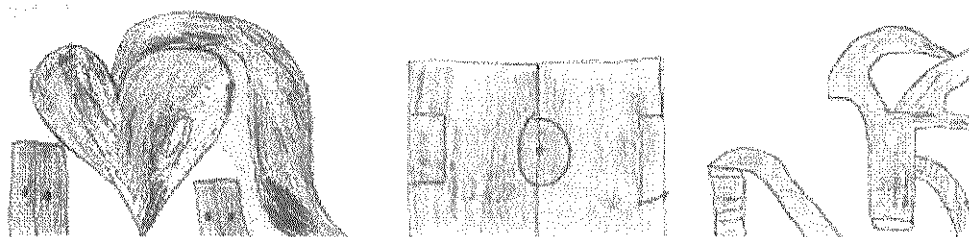
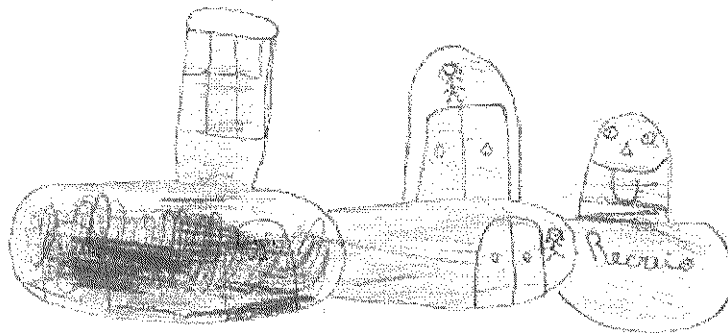


Fernanda - 9 anos - 3ª série

Des. 2.a.

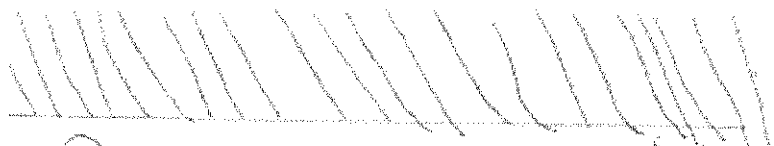
uma das minhas ideias

Escola Ideal



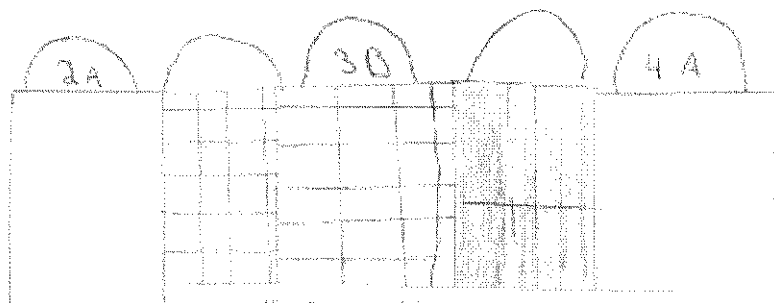
Des. 2.b.

Escola Real



Escola

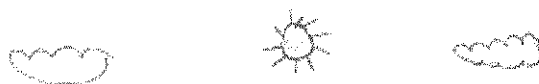
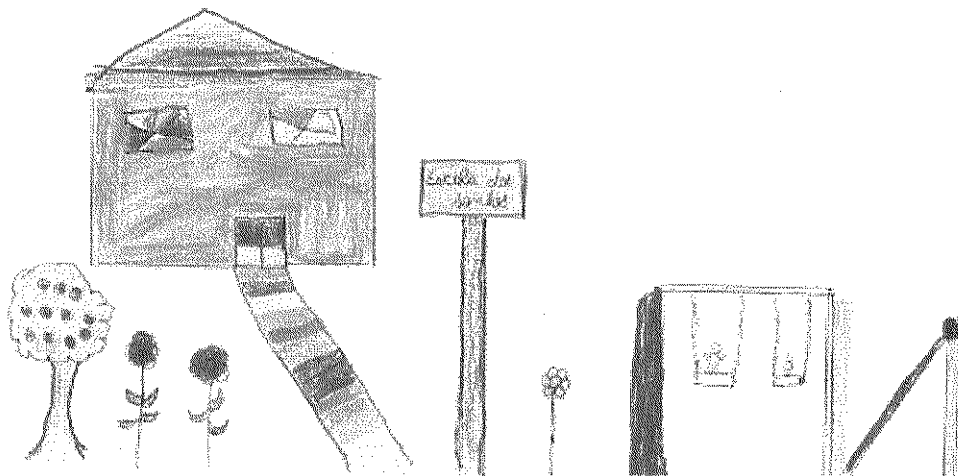
Enzete
55. 8/12/2007



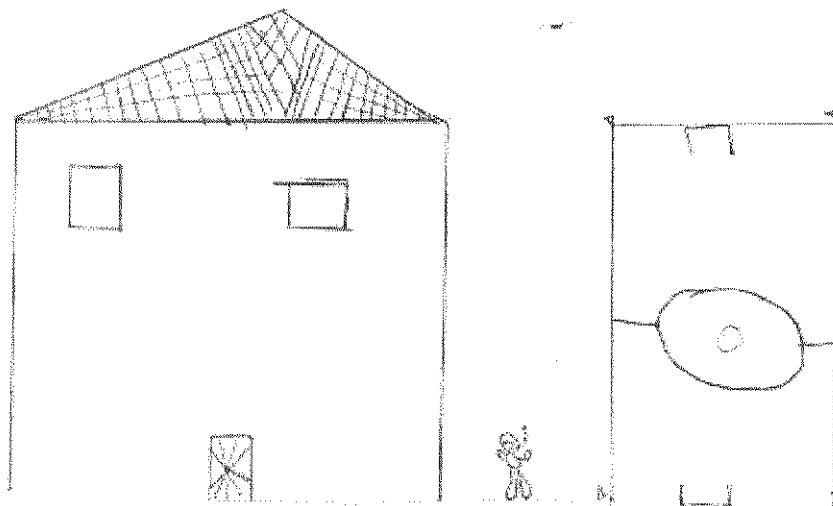
Enzete - 12 anos - 3a série



Des. 3.a.
Escola Ideal

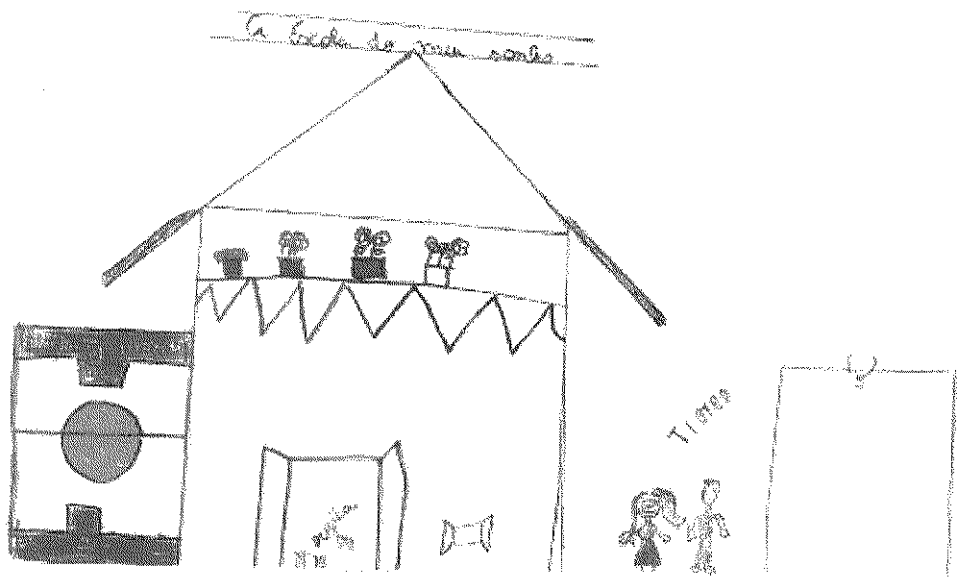


Des. 3.b.
Escola Real

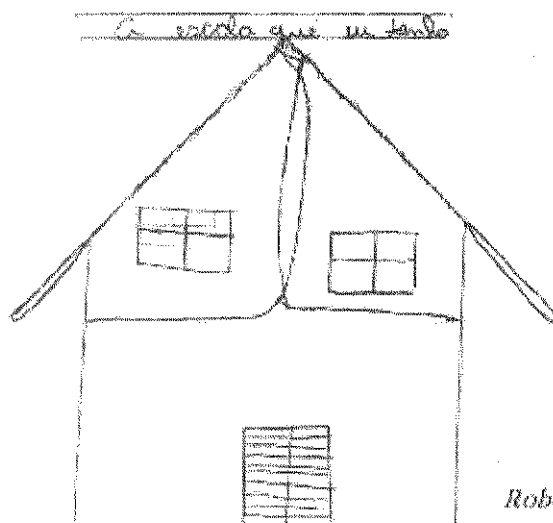


Richard - 10 anos - 3ª série

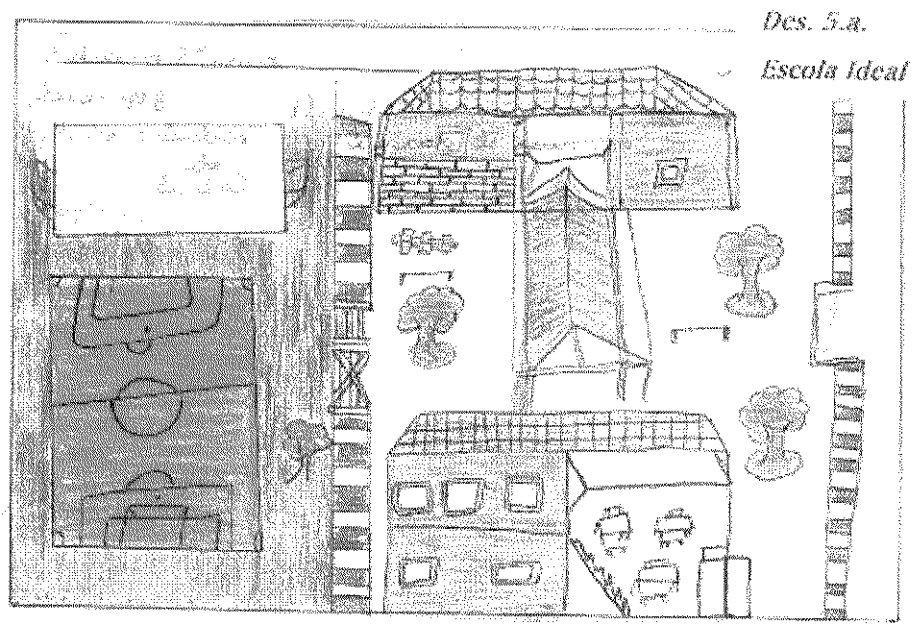
Des. 4.a.
Escola Ideal



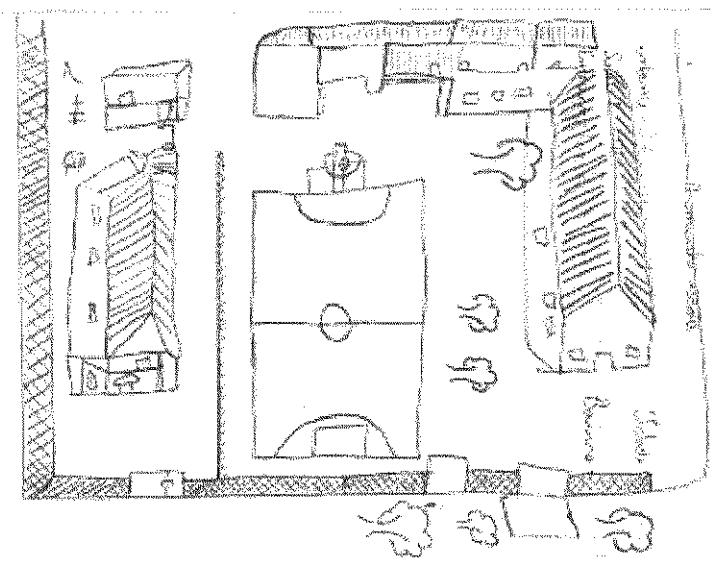
Des. 4.b.
Escola Real



Roberta - 11 anos - 3ª série

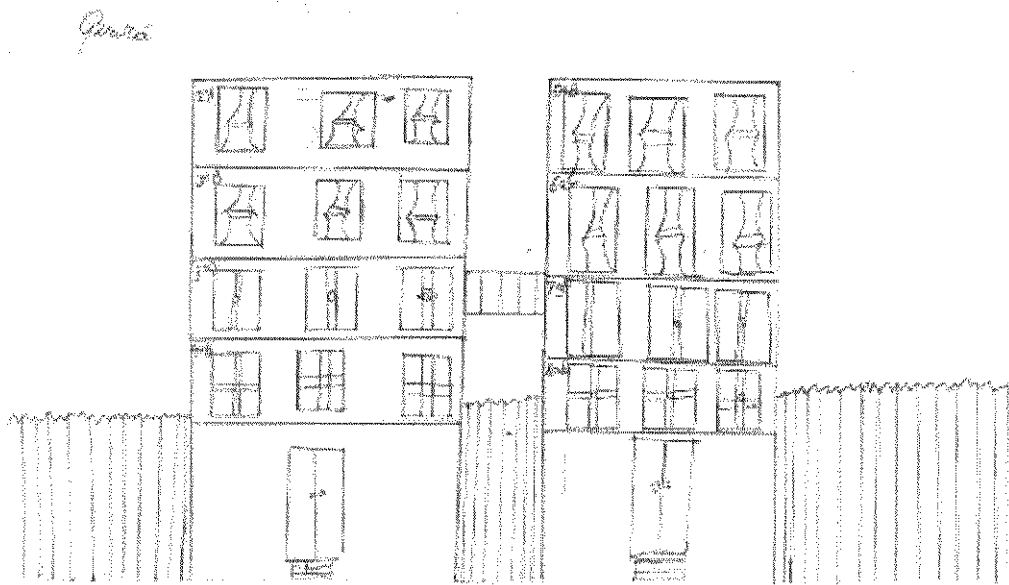


Des. 5.b.
Escola Real

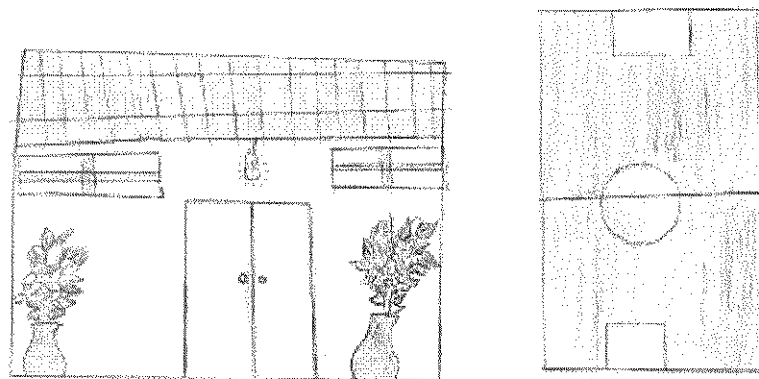


Adriano - 12 anos - 3a série

Des. 6.a.
Escola Ideal



Des. 6.b.
Escola Real



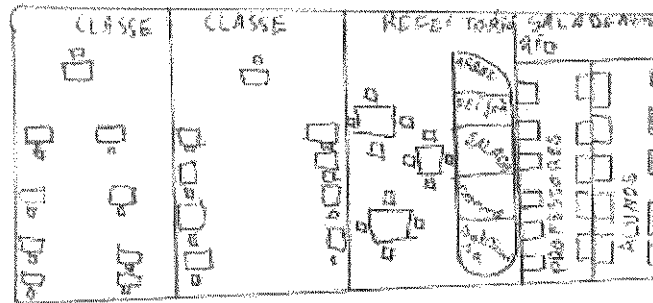
Armando - 12 anos - 4ª série

Nome: Alice
 Idade: 12
 Endereço: Rua da Liberdade, 123
 Cidade: São Paulo

Nome: Alice
 Idade: 12

Des. 7.a.

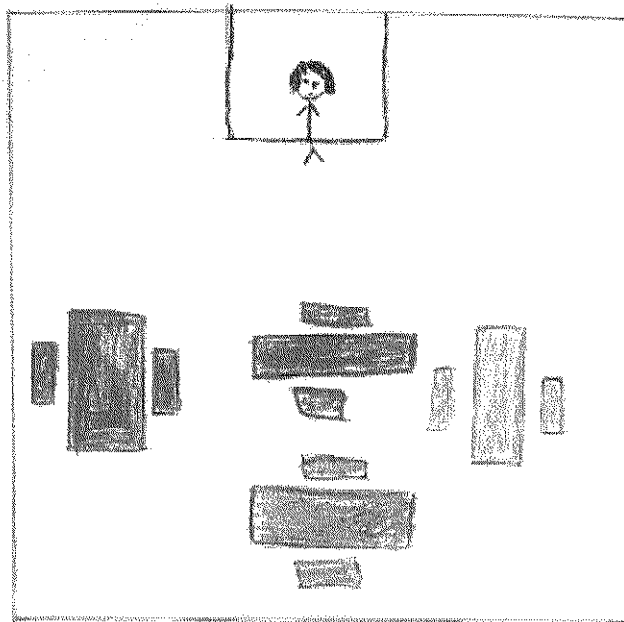
Escola Ideal



Des. 7.b.

Escola Real

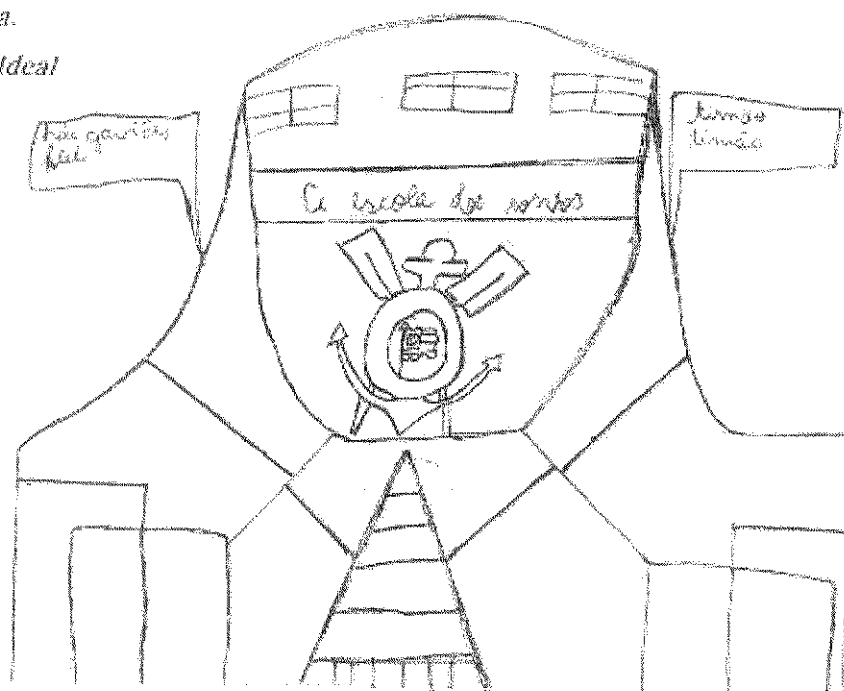
Nome: Alice
 Idade: 12
 Endereço: Rua da Liberdade, 123
 Cidade: São Paulo



Alice - 12 anos - 4ª série

Des. 8.a.

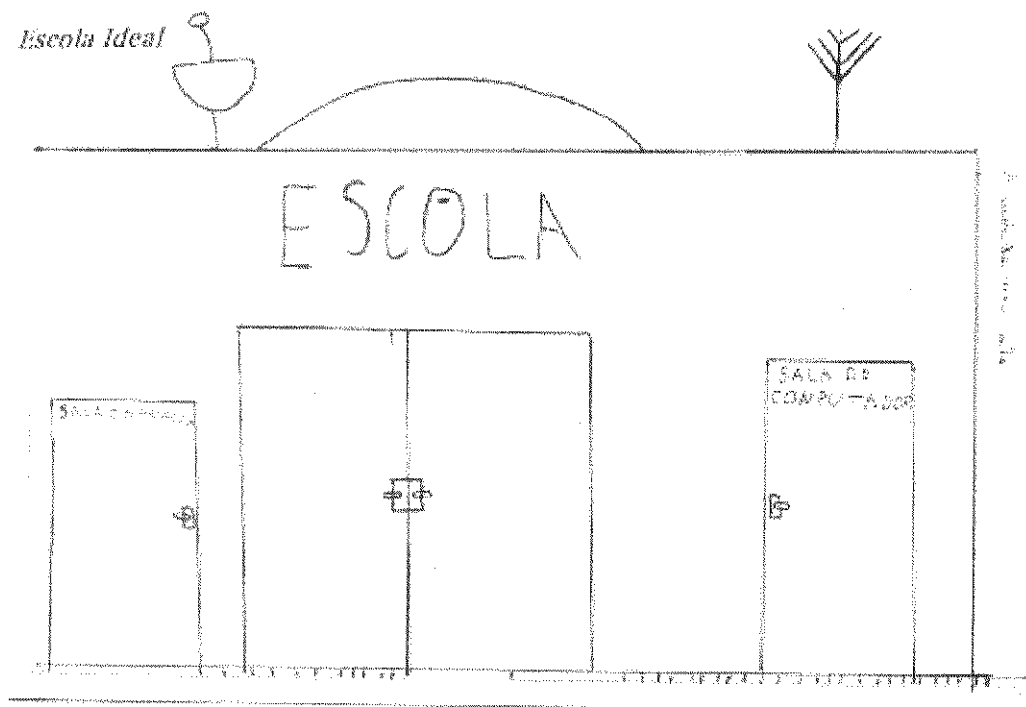
Escola Ideal



Thiago - 10 anos - 3ª série

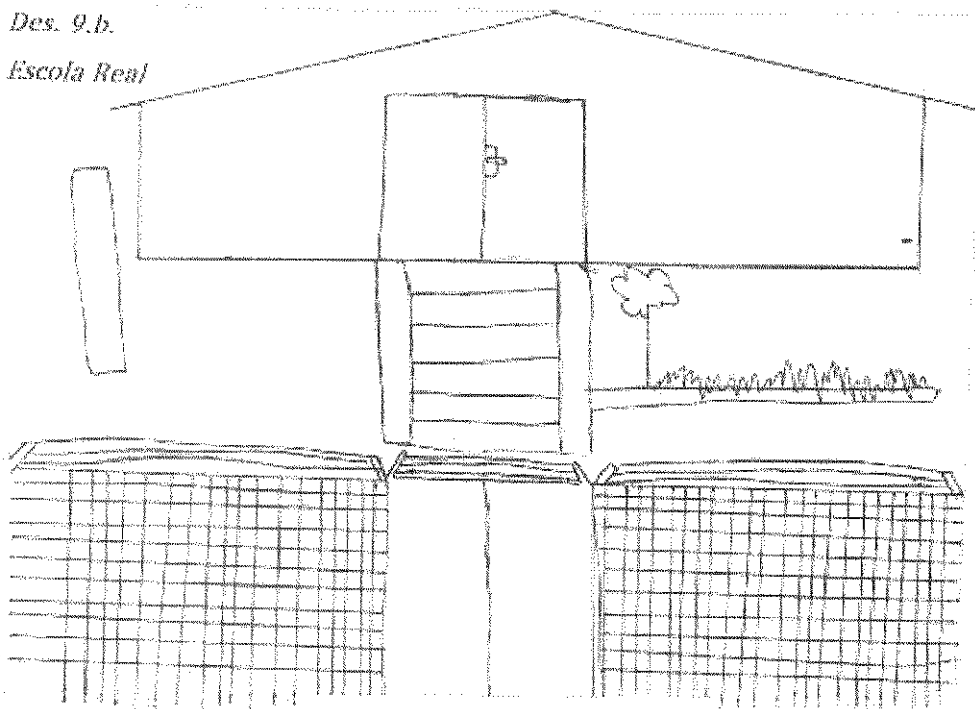
Des. 9.a.

Escola Ideal

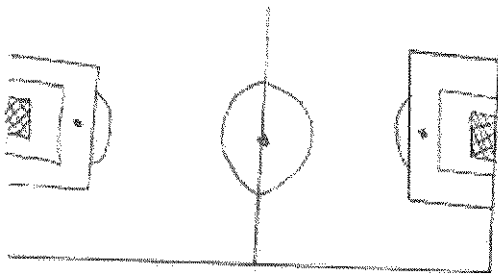


Des. 9.b.

Escola Real

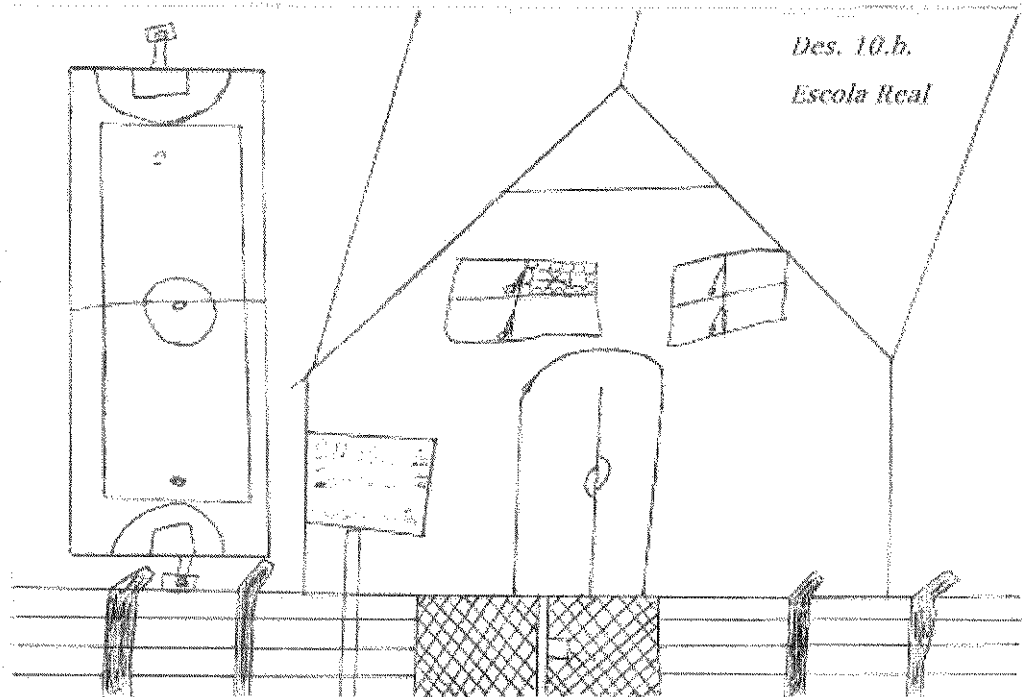
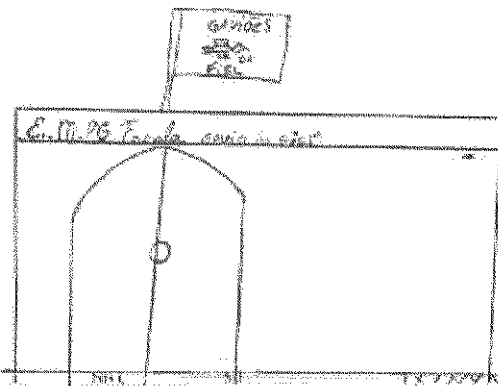
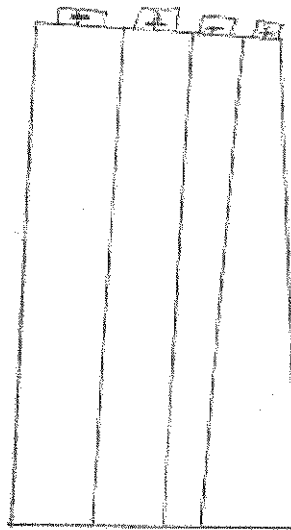


André Luís - 9 anos - 3ª série



Des. 10.a.

Escola Ideal

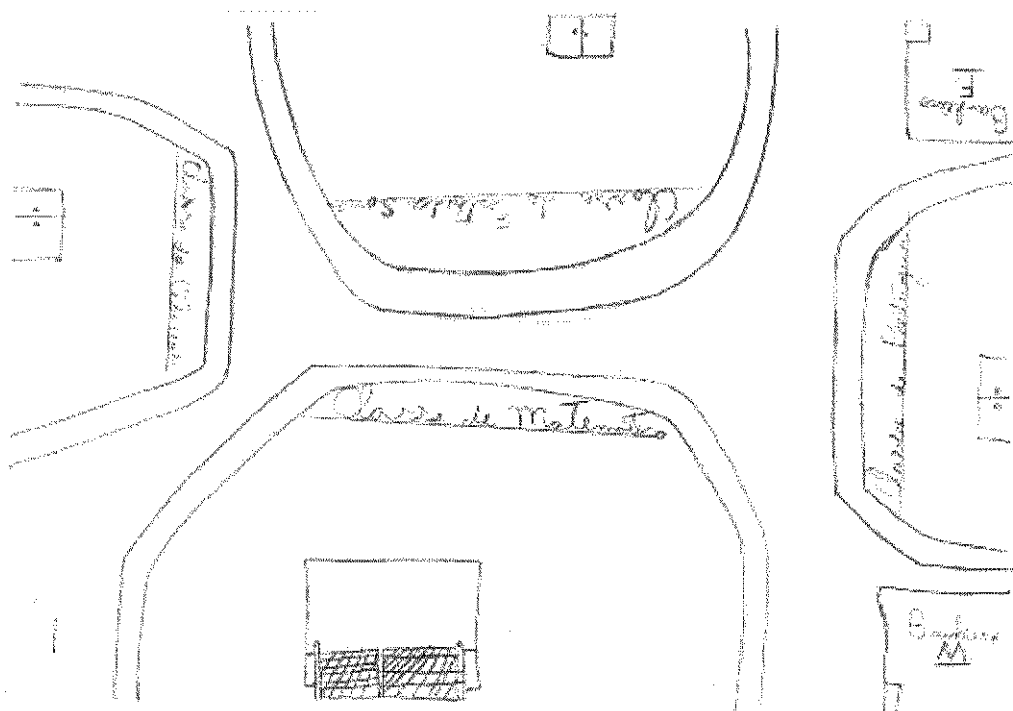


Des. 10.b.

Escola Real

Rafael - 12 anos - 3ª série

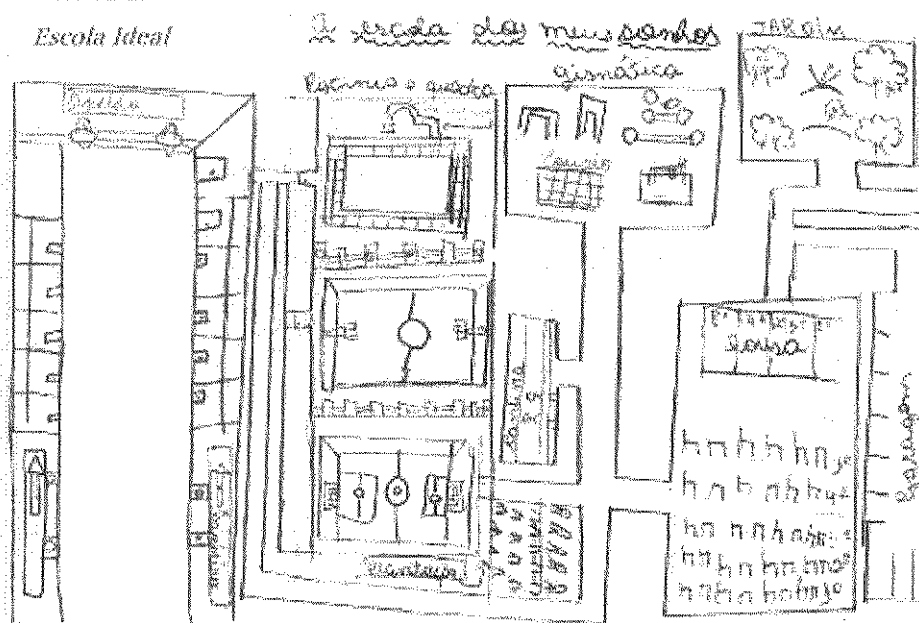
Des. 11.a.



Rafael - 12 anos - 3^a série

Des. 12.a.

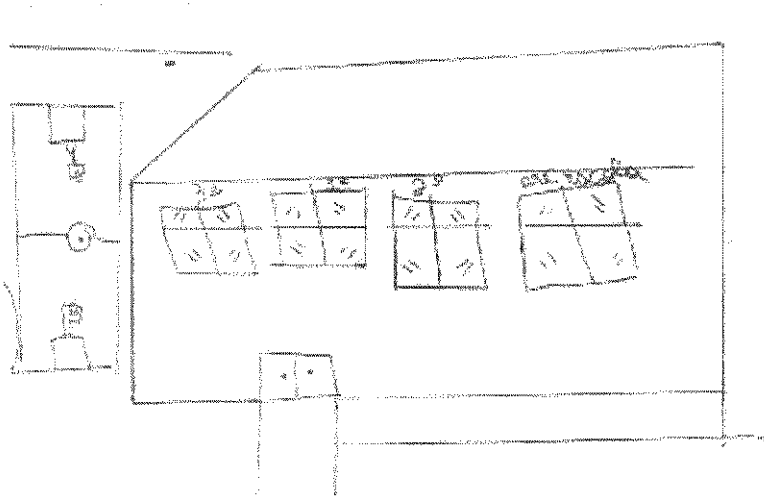
Escola Ideal



Des. 12.b.

Escola Real

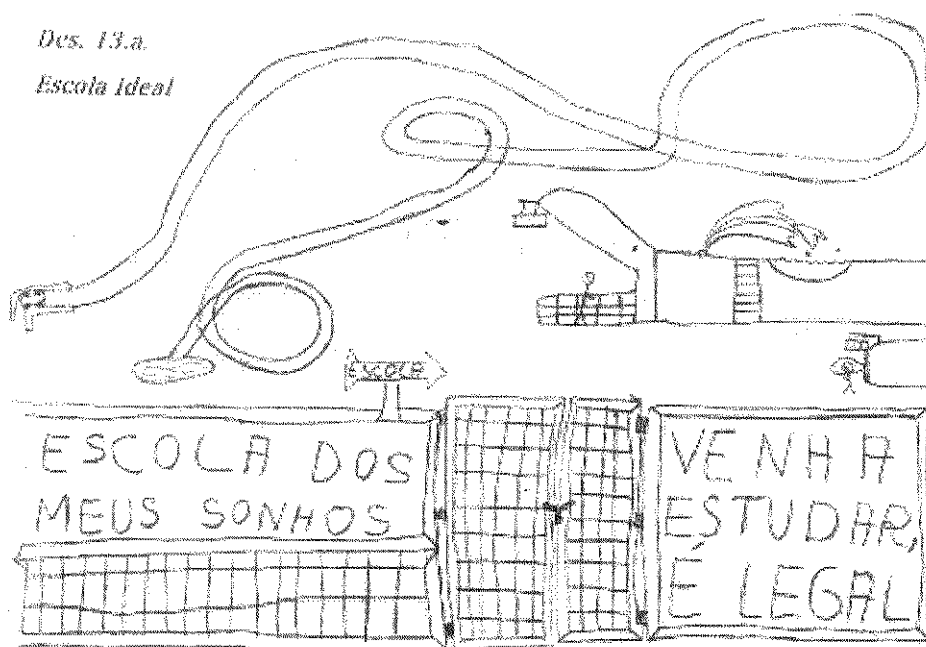
A escola que eu ~~de~~ tenho



Gabriela - 12 anos - 3ª série

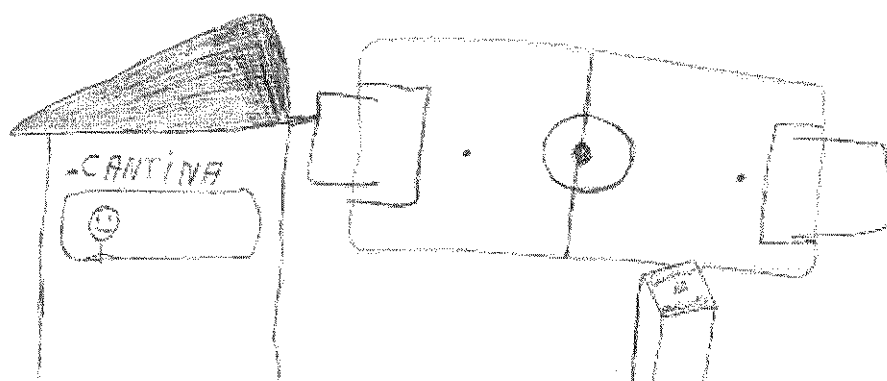
Des. 13.a.

Escola Ideal



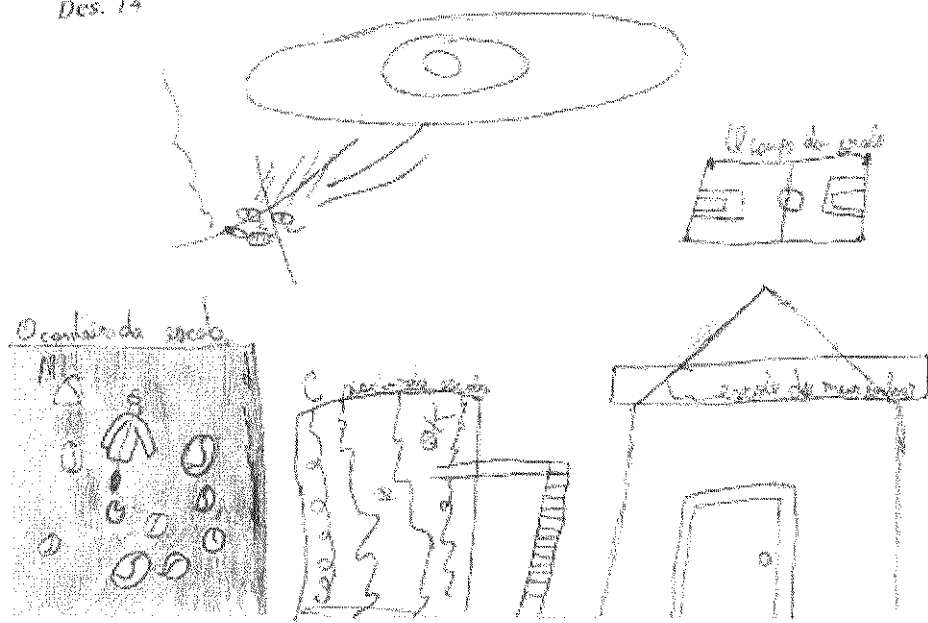
Des. 13.b.

Escola Real

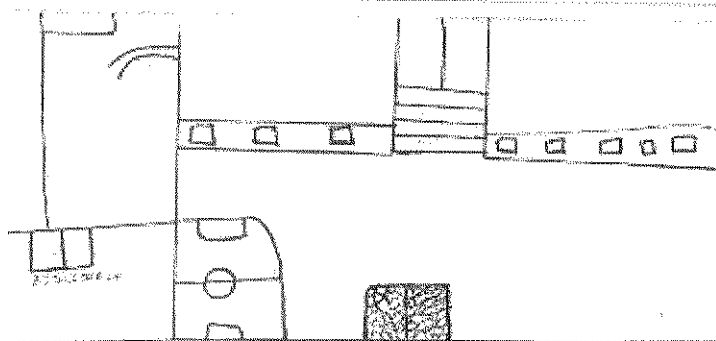
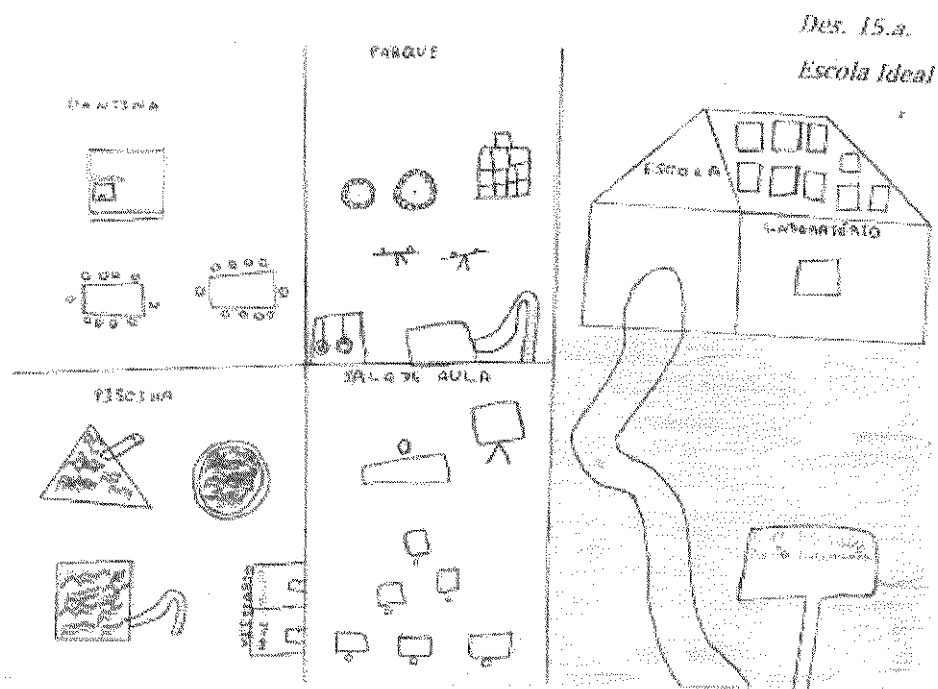


Gabriel - 13 anos - 4ª série

Des. 14

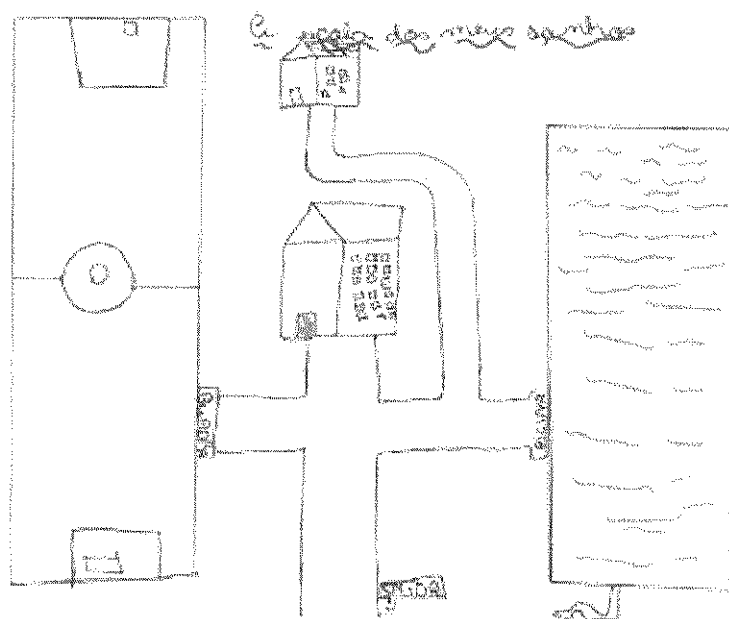


Thiago - 11 anos - 3ª série



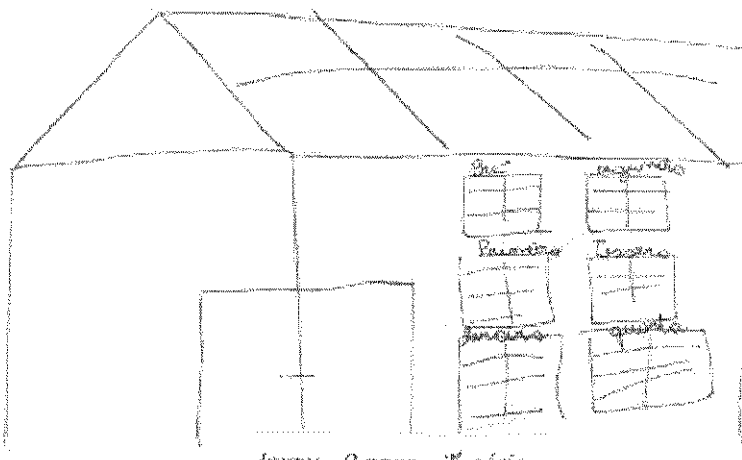
Talita - 10 anos - 3ª série

Des. 16.a.
Escola Ideal

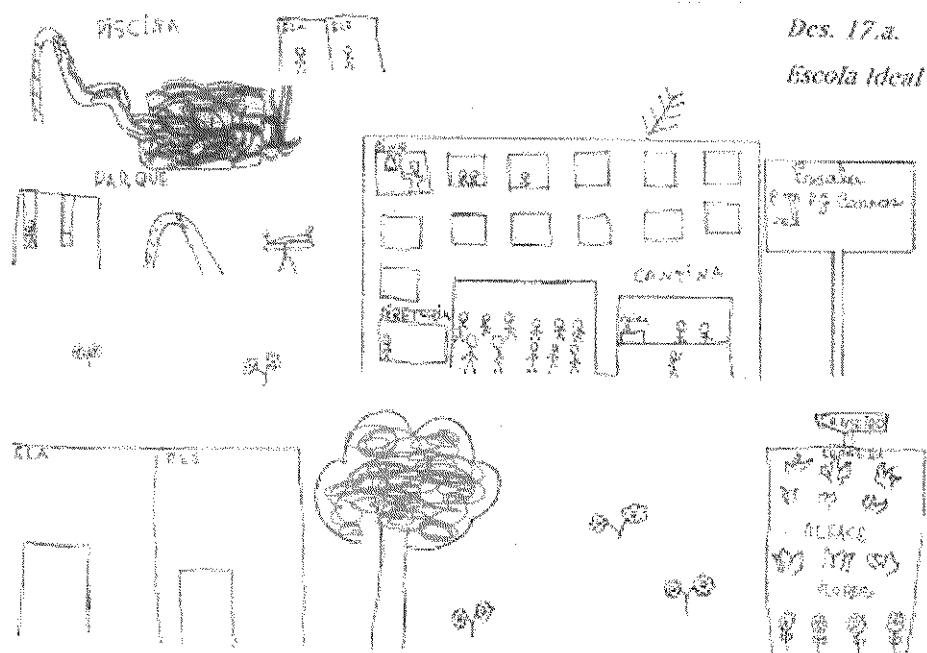


Des. 16.b.
Escola Real

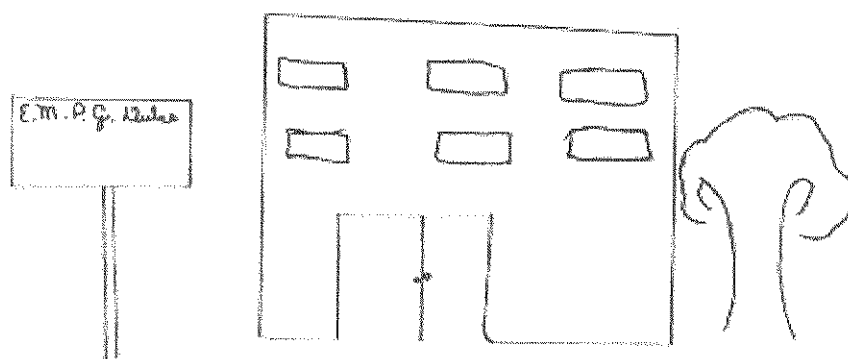
A escola que eu tenho



Joyay - 9 anos - 3ª série



Des. 17.b.
Escola Real

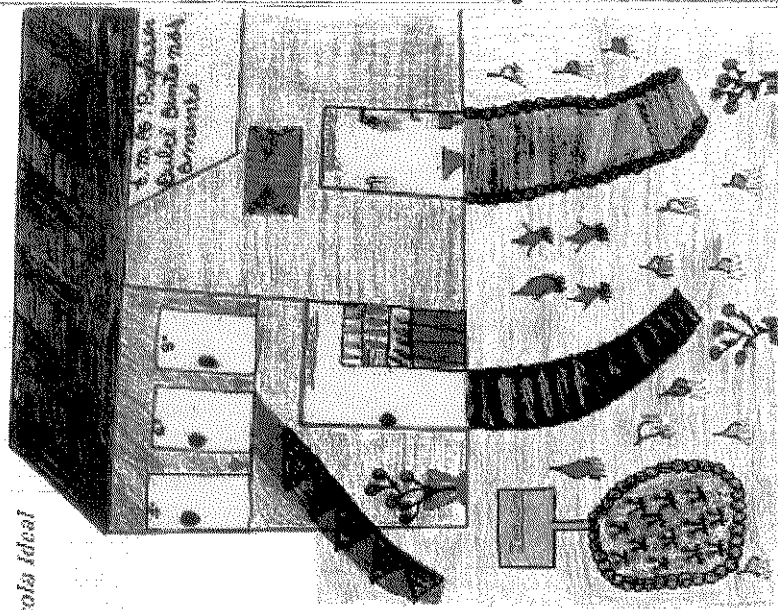


Karen - 9 anos - 3ª série

Desenho de uma casa idealizada por Denise, 11 anos, 4ª série.
 O desenho mostra uma casa com um jardim e um lago.

Des. 18.a

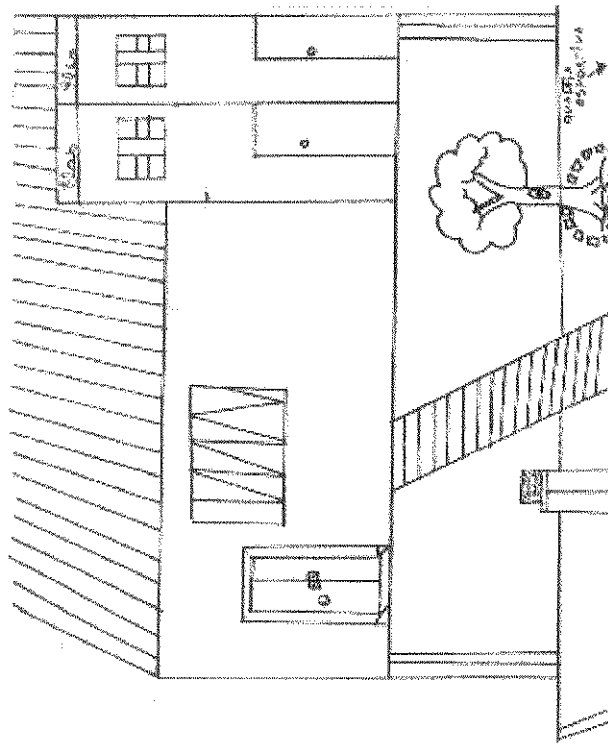
Escola Ideal



A minha escola

Des. 18.b

Escola Real



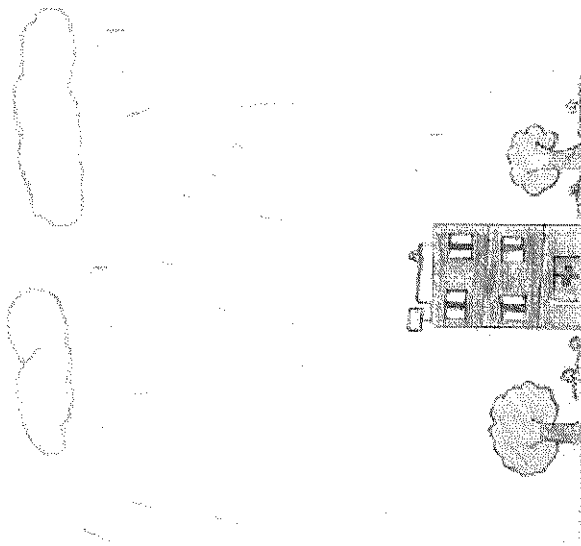
Denise - 11 anos - 4ª série

Des. 19.a.

Escola Ideal

Proj. M. de C. de S. J.

1.º andar



Des. 19.b.

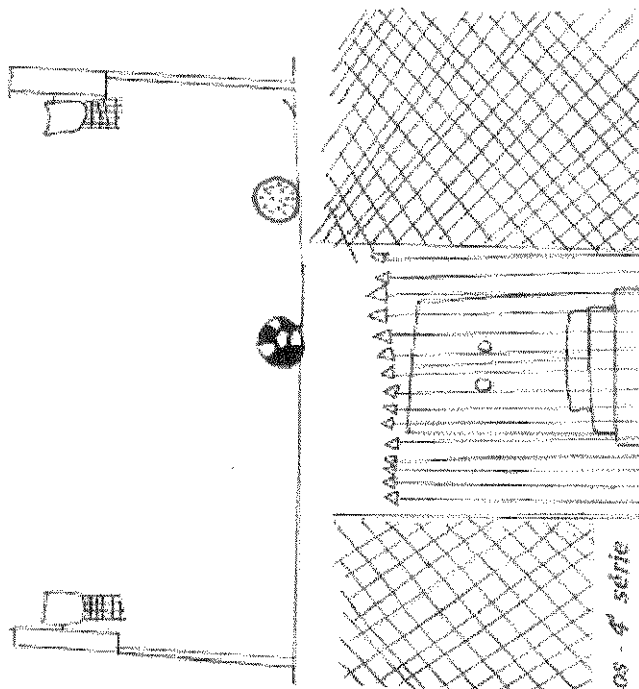
Escola Real

Proj. M. de C. de S. J.

1.º andar

Proj. M. de C. de S. J.

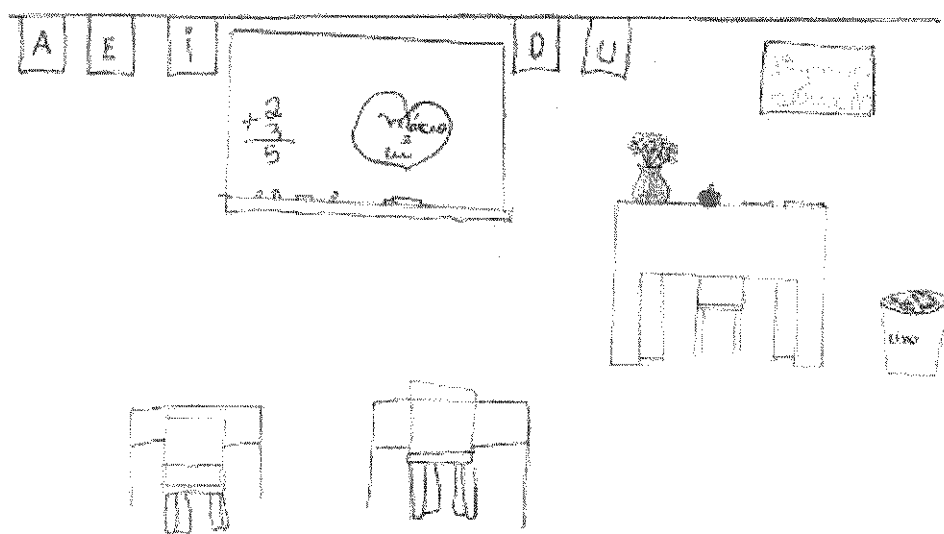
Proj. M. de C. de S. J.



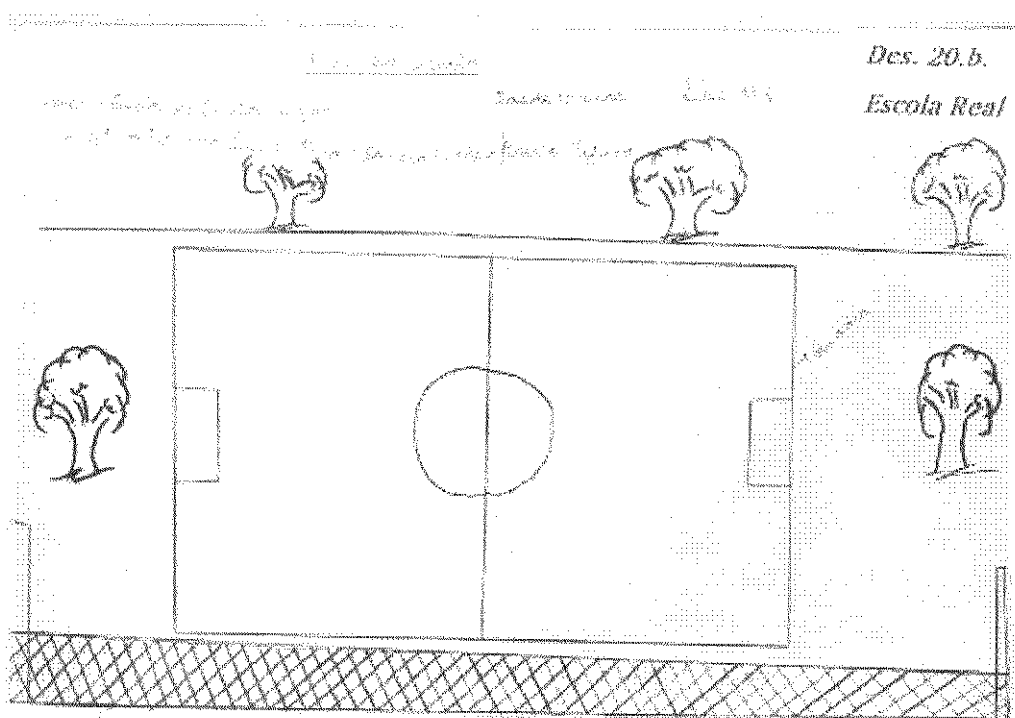
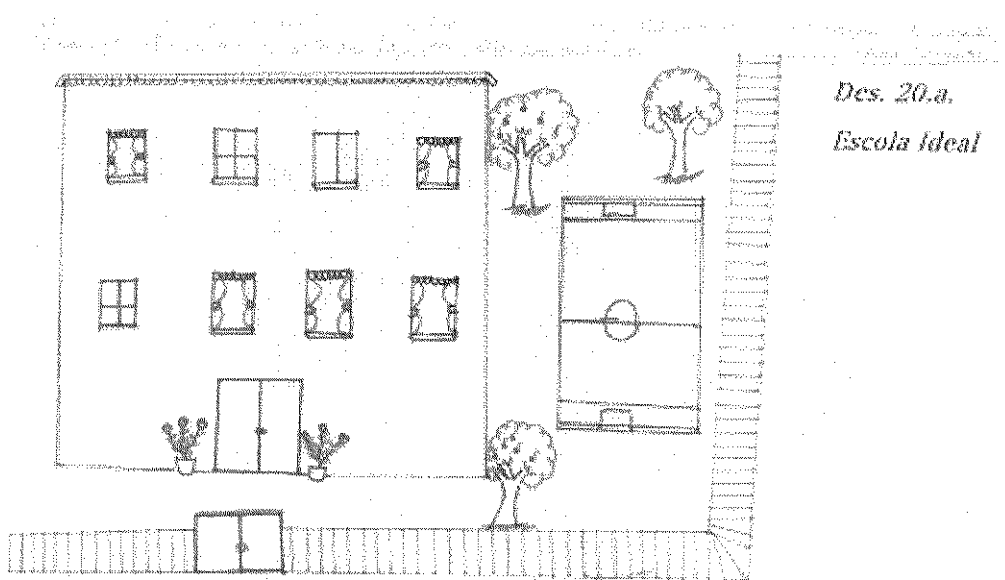
Clara - 10 anos - 4ª série

Des. 19.c

Sala de Aula



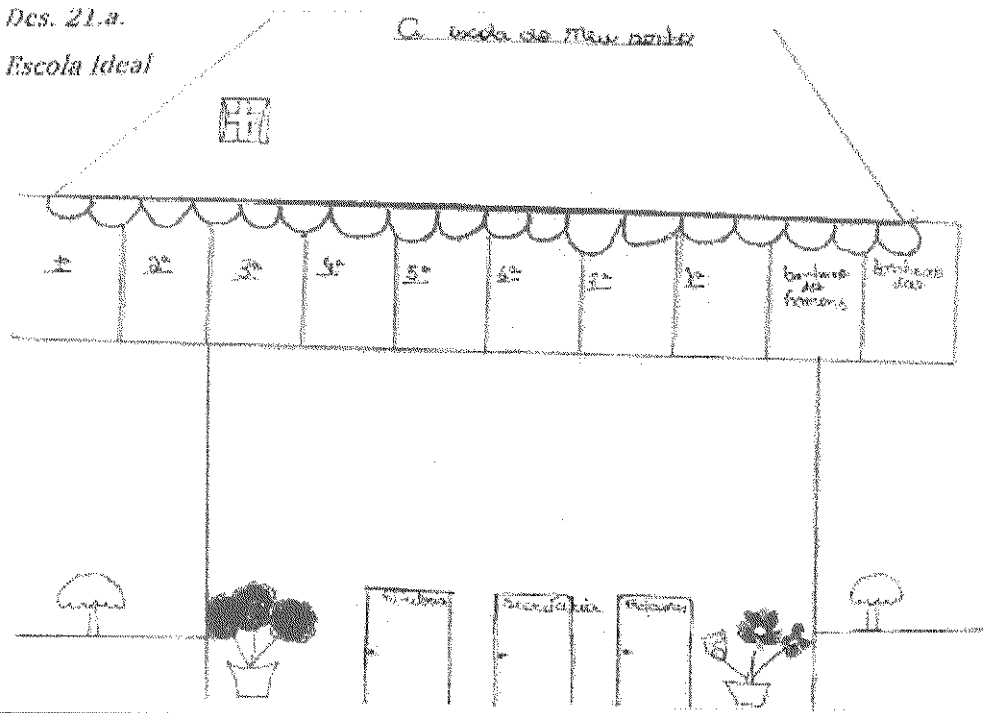
Clara - 10 anos - 4ª série



Patrícia - 12 anos - 4ª série

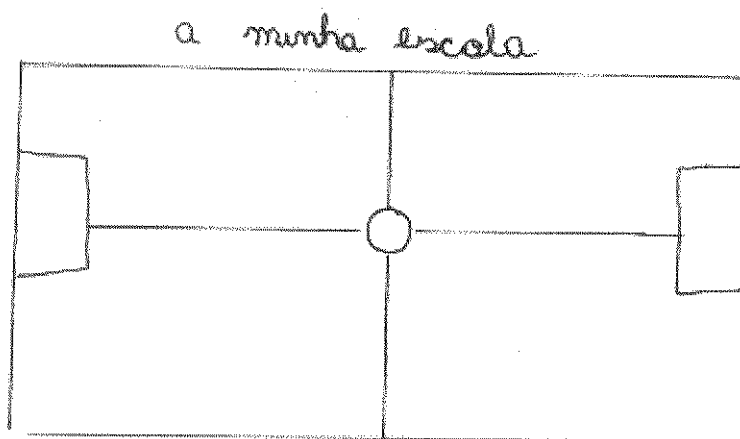
Des. 21.a.

Escola Ideal



Des. 21.b.

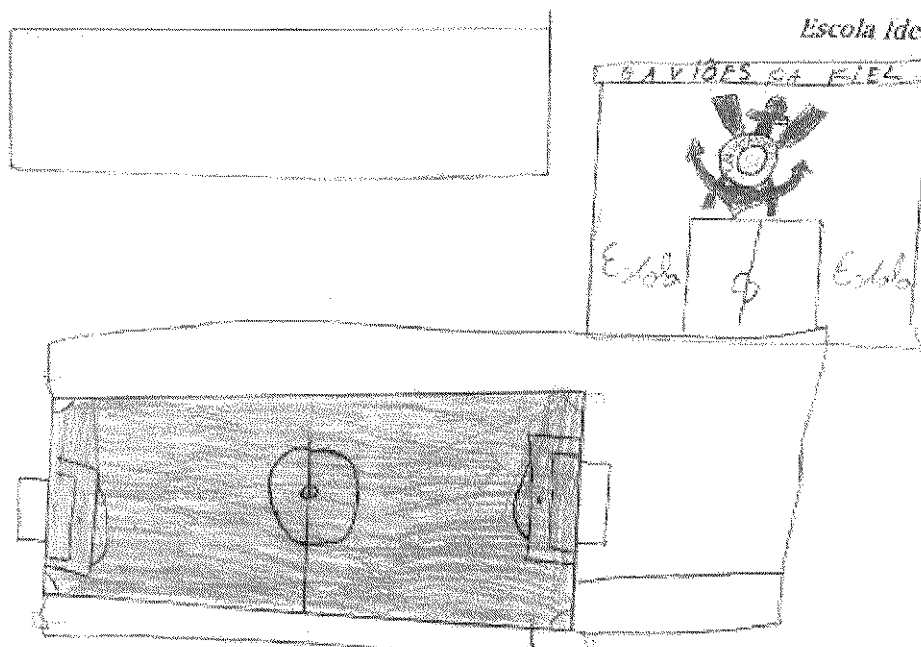
Escola Real



Renata - 12 anos - 4ª série

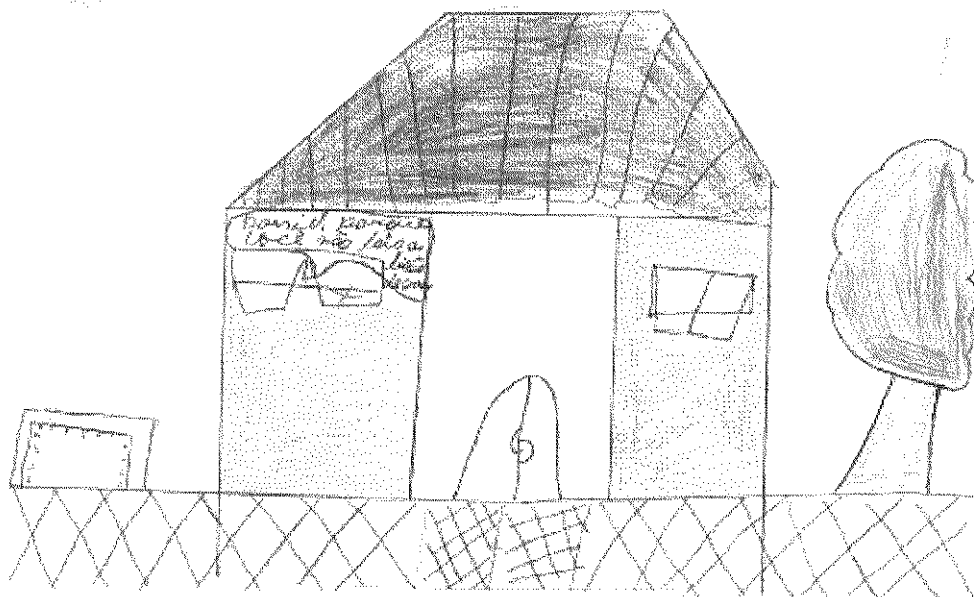
Des. 22.a.

Escola Ideal



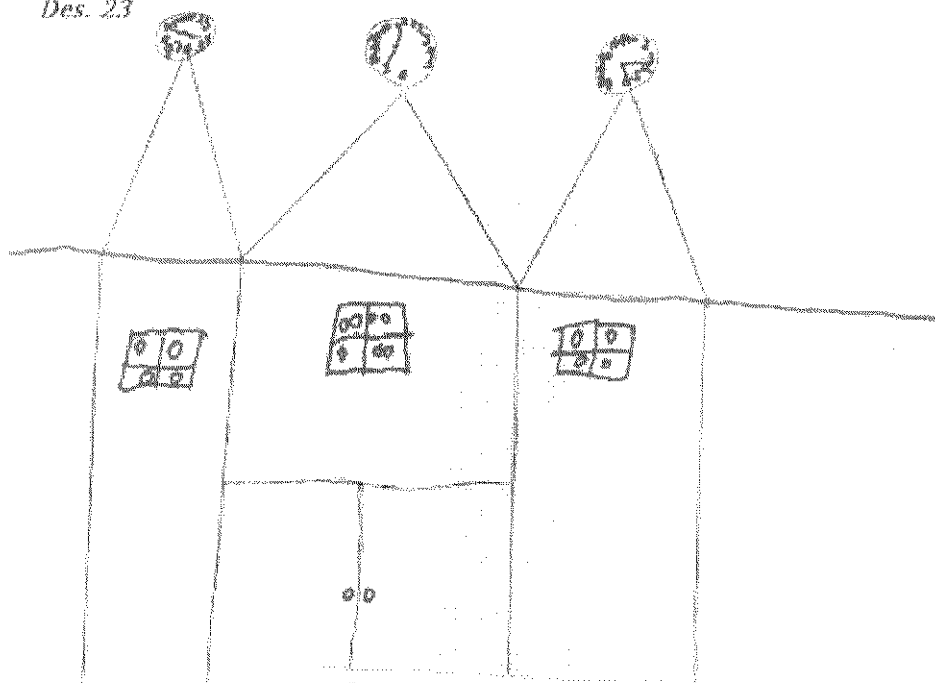
Des. 22.b.

Escola Real



Kell - 1º anos - 3ª série

Des. 23



Gabriel - 9 anos - 3ª série

Des. 24.a.

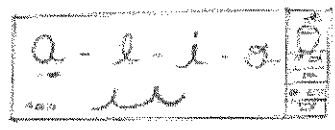
Escola Ideal



Des. 24.b.

Escola Real

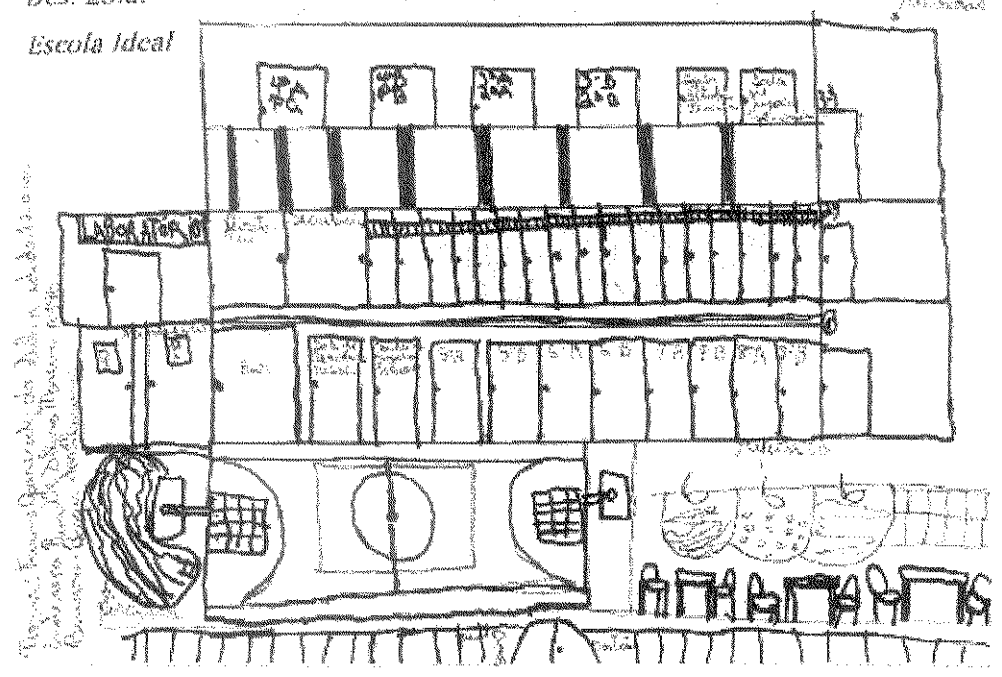
Quantidade



Karina - 10 anos - 4ª série

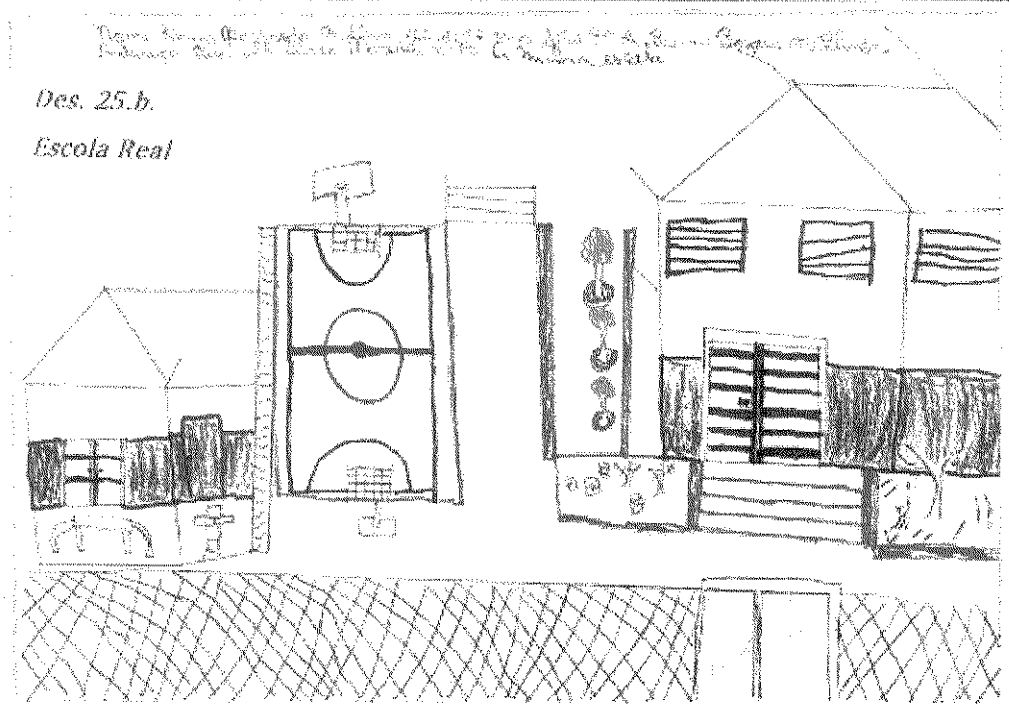
Des. 25.a.

Escola Ideal



Des. 25.b.

Escola Real



Karine - 10 anos - 4ª série

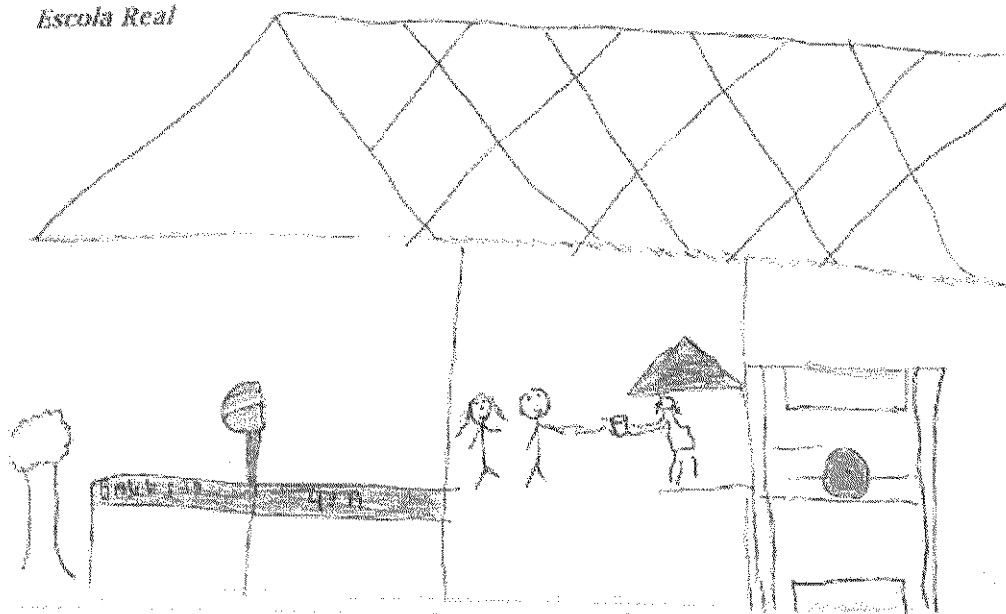
Des. 26.a.

Escola Ideal



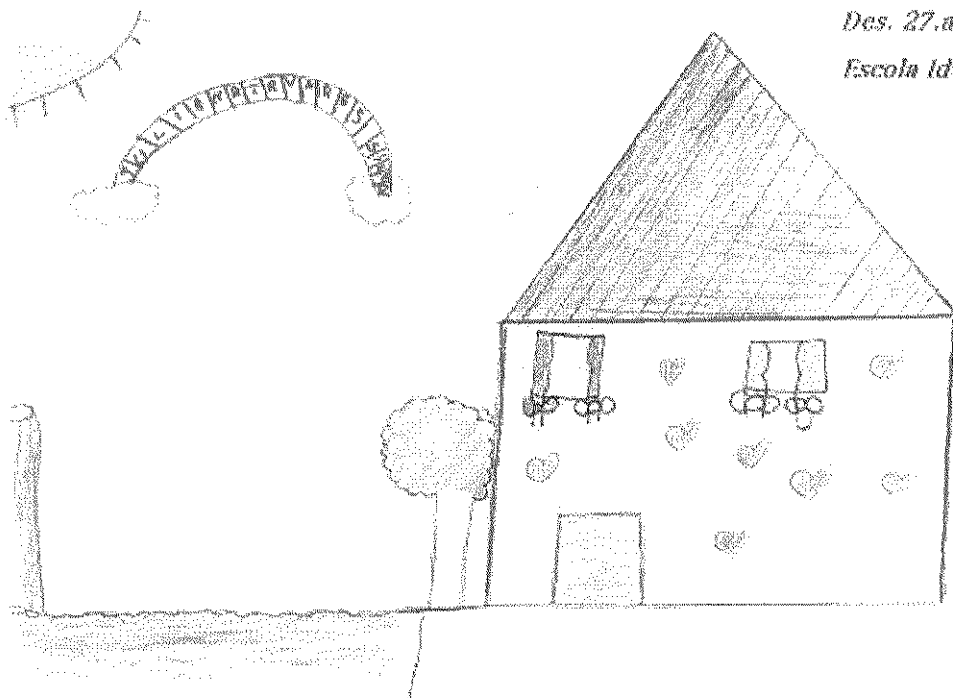
Des. 26.b.

Escola Real

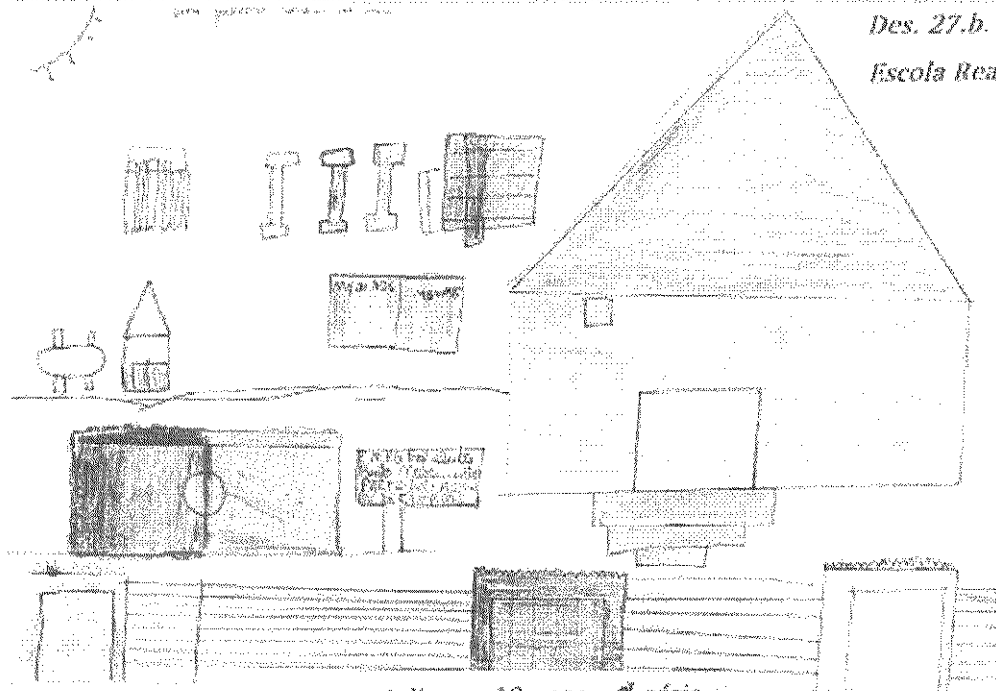


Douglas - 11 anos - 4ª série

Des. 27.a.
Escola Ideal



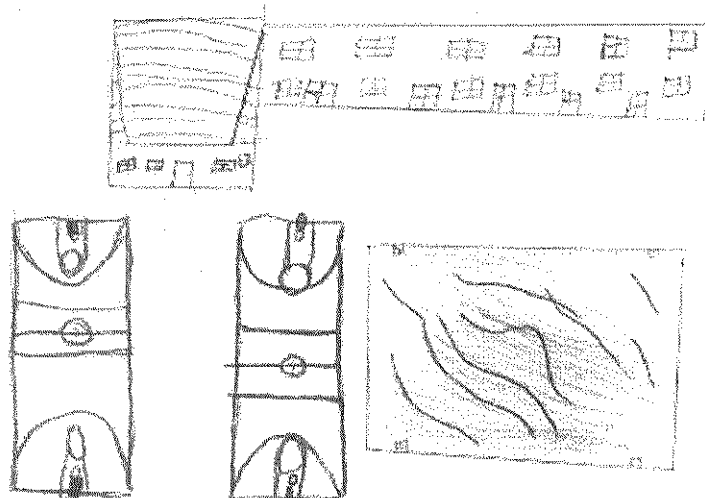
Des. 27.b.
Escola Real



Juliana - 10 anos - 4ª série

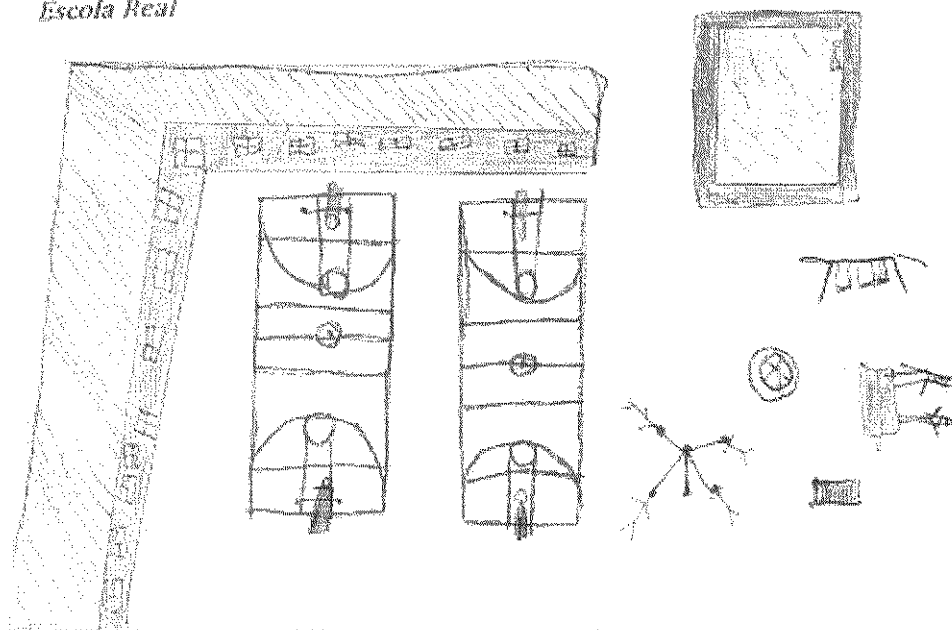
Des. 28.a.

Escola Ideal



Des. 28.b.

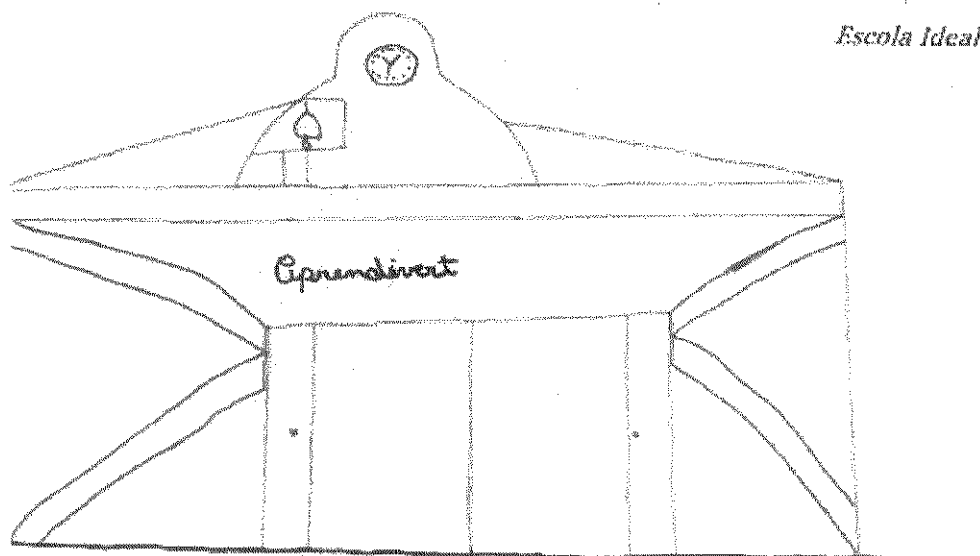
Escola Real



Luís - 10 anos - 4ª série

Des. 29.a.

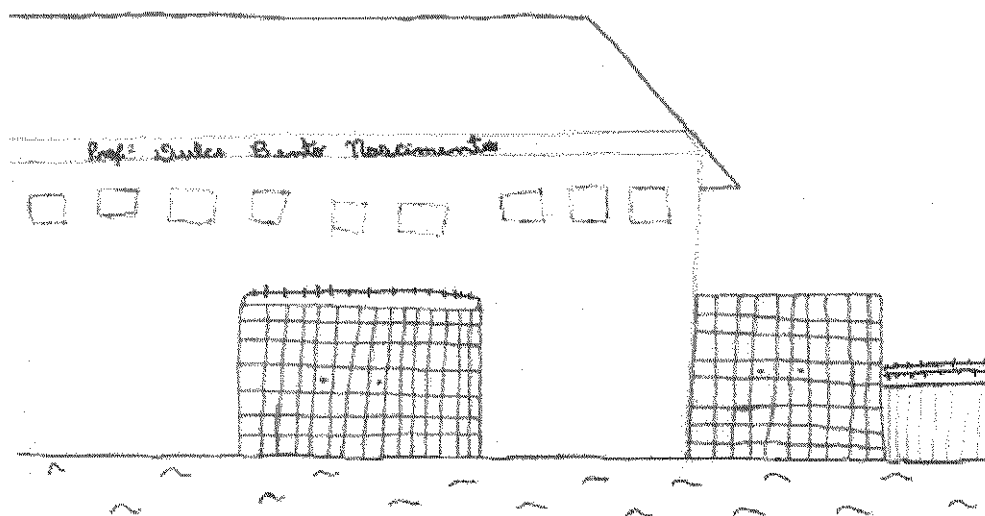
Escola Ideal



Renata Mariana dos Santos

Des. 29.b.

Escola Real

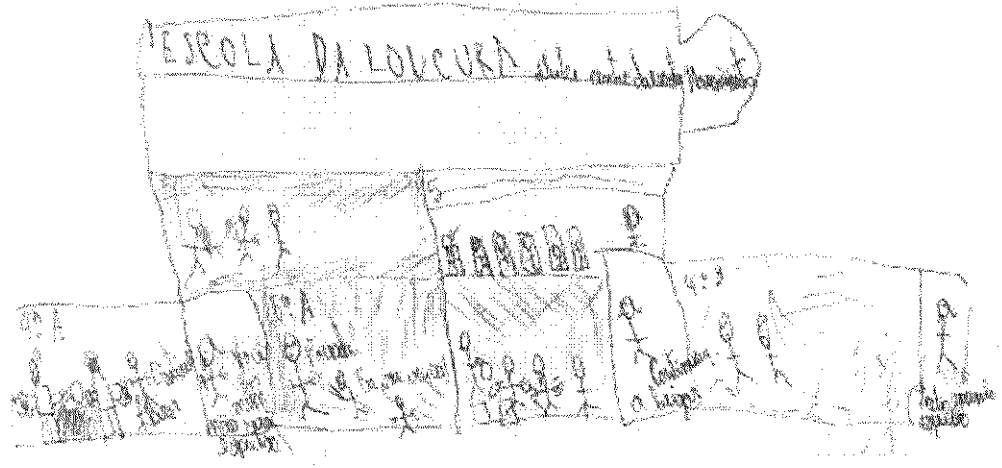
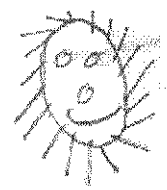


Renata - 10 anos - 4ª série

Des. 30.a.

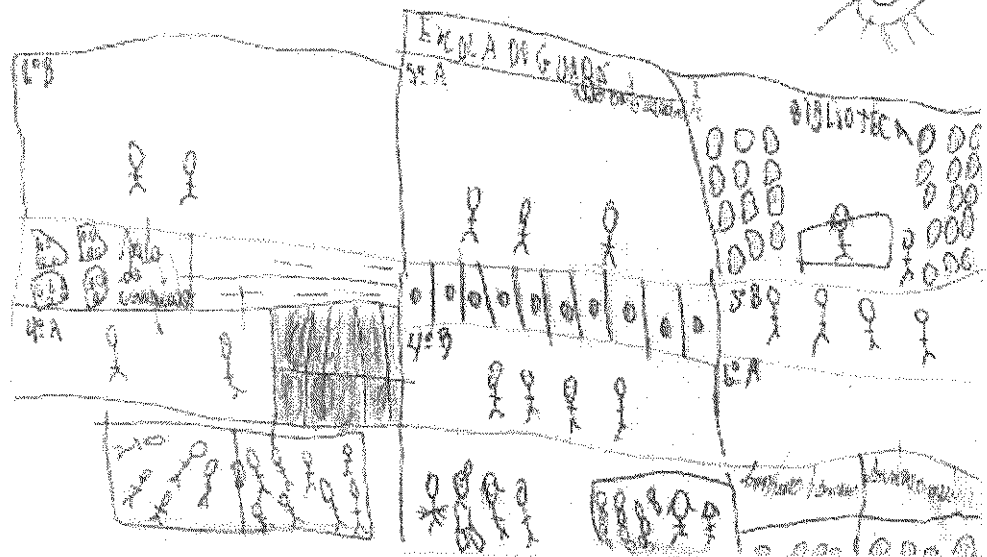
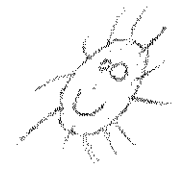
Escola Ideal

Quilômetro por Quilômetro (12.4) Lúcio Pedroso São Paulo
 São Paulo
 1980



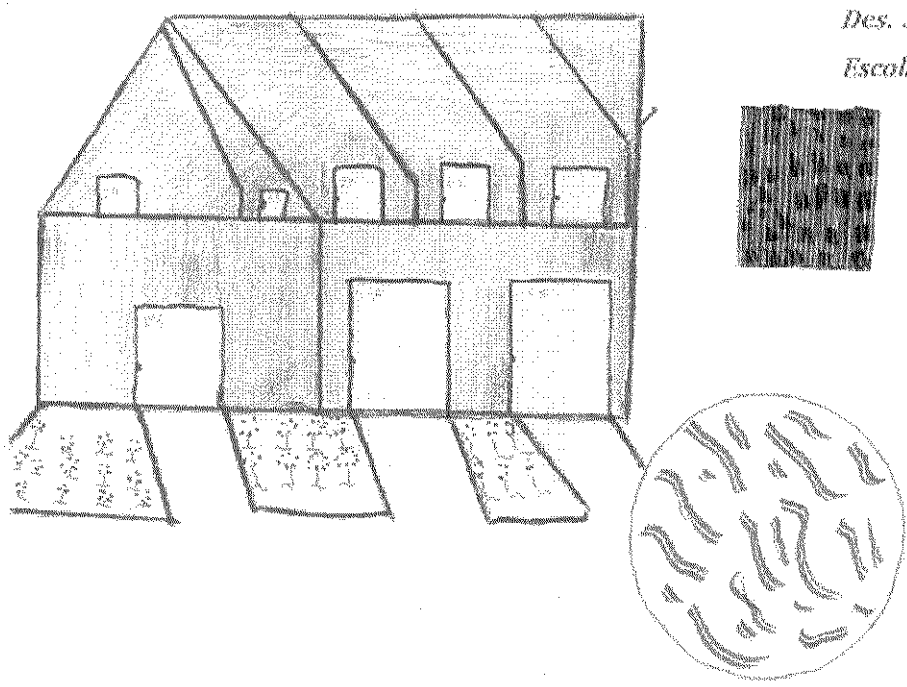
Des. 30.b.

Escola Real

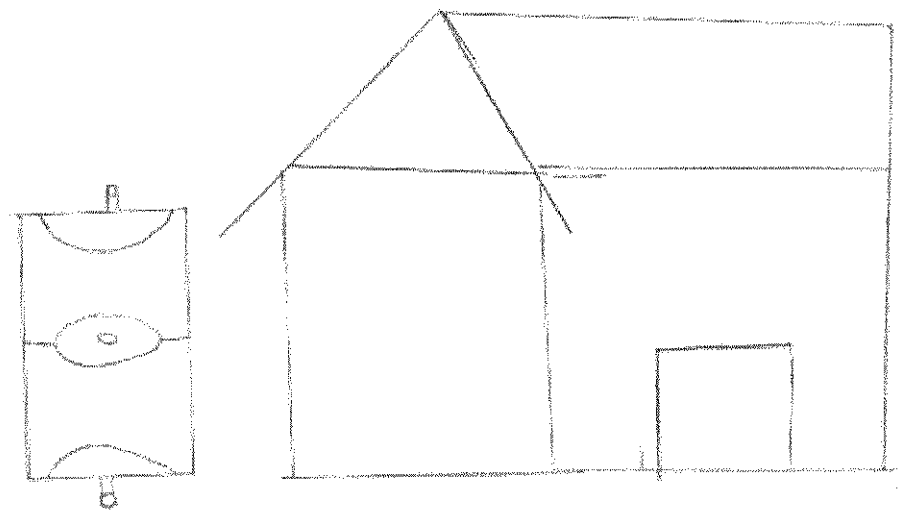


Leonardo - 10 anos - 4ª série

Des. 31.a.
Escola Ideal



Des. 31.b.
Escola Real

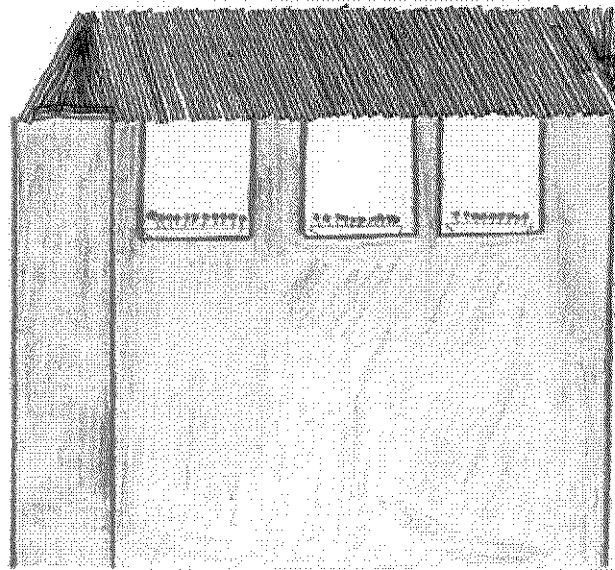


Roberta - 11 anos - 3ª série

A escola dos meus sonhos.

Des. 32.a.

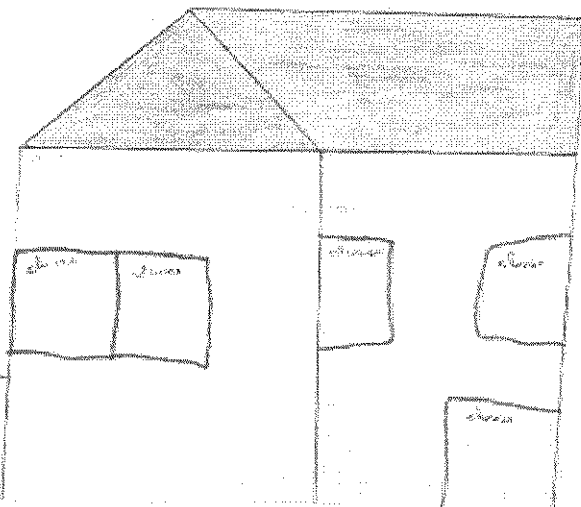
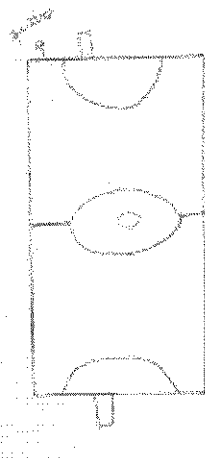
Escola Ideal



Des. 32.b.

Escola Real

A escola que eu tenho

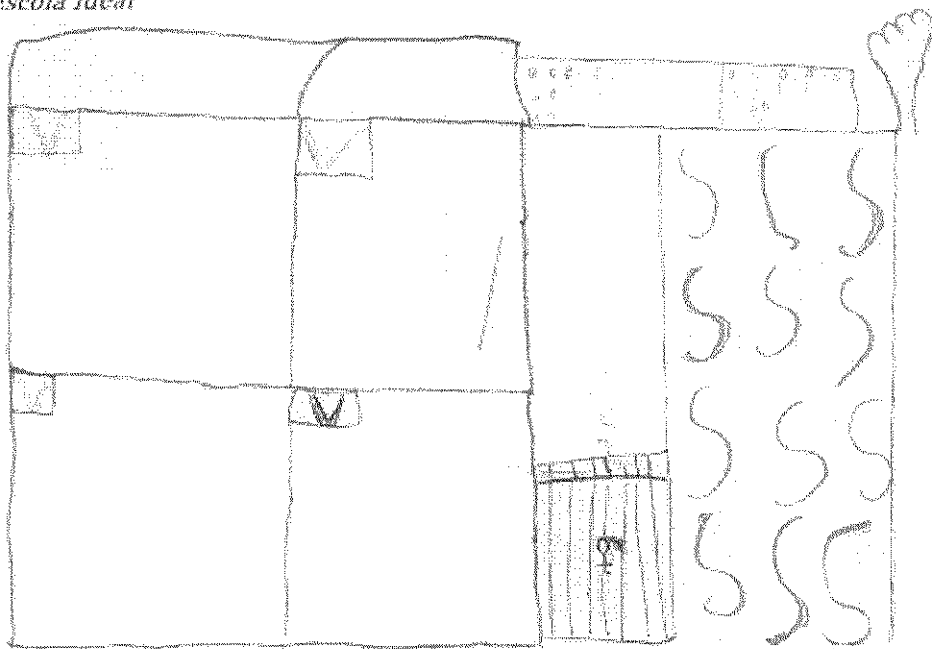


Paula - 9 anos - 3ª série

Des. 33.a.

Escola Ideal

A ESCOLA DOS MEUS SONHOS

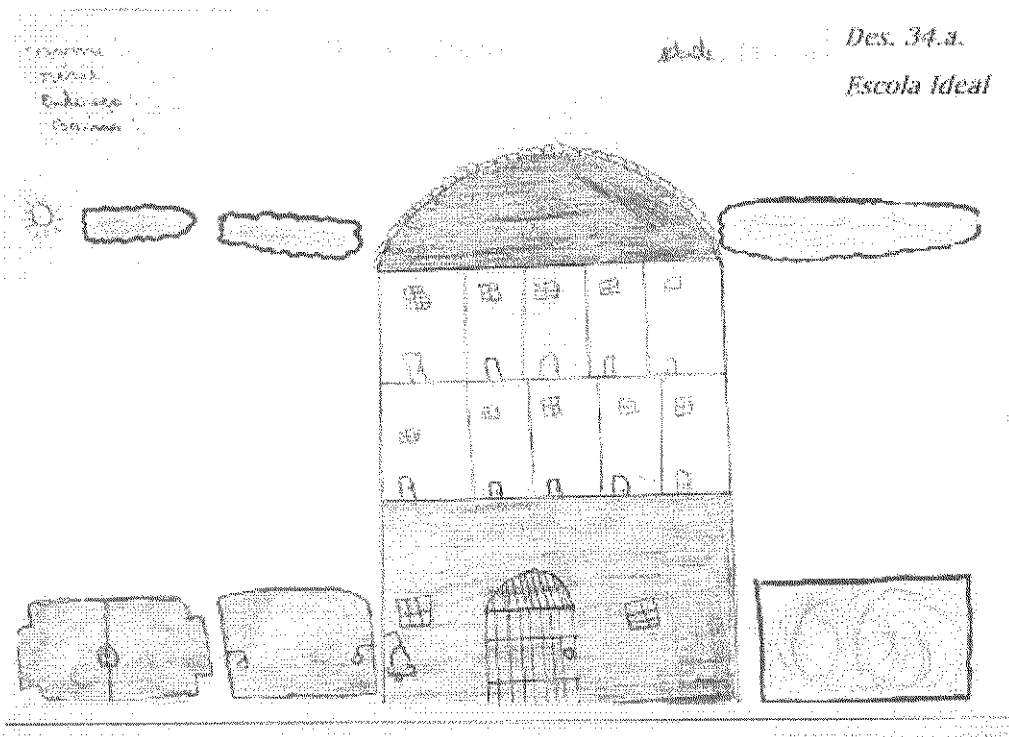


Des. 33.b.

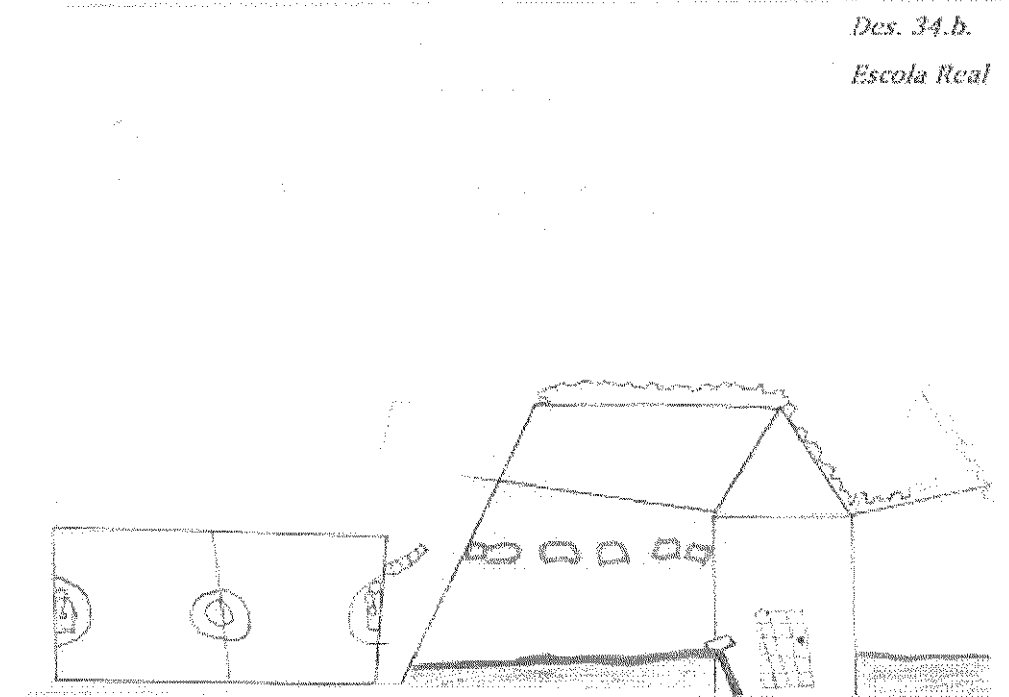
Escola Real



Josiane - 11 anos - 4ª série

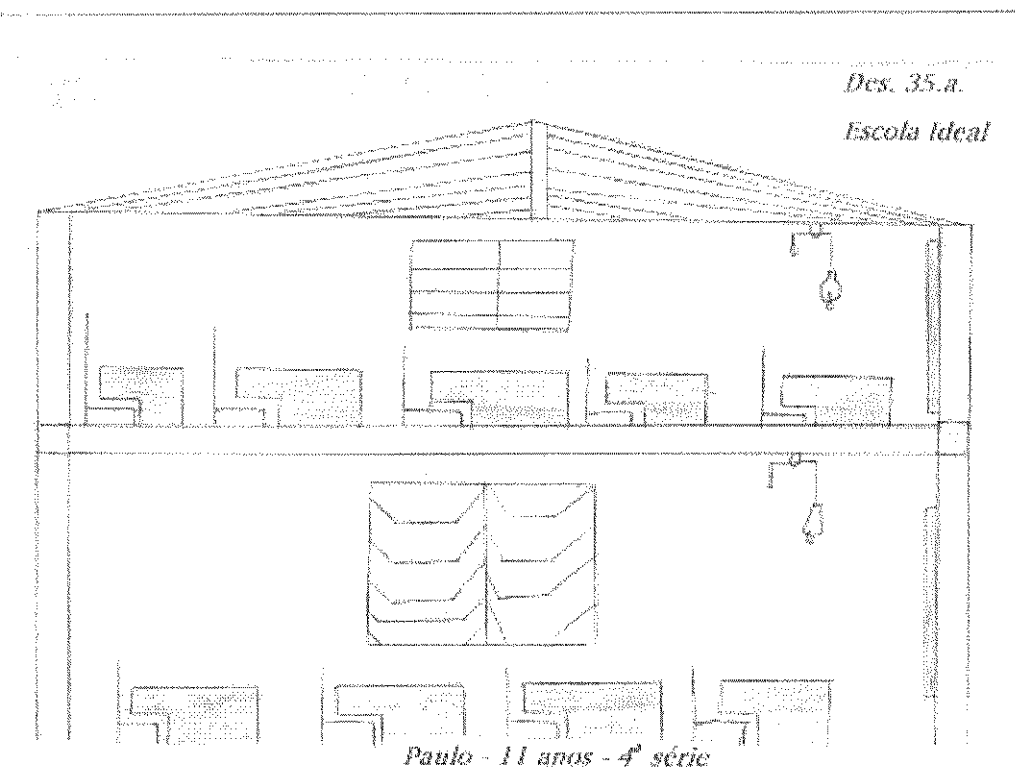
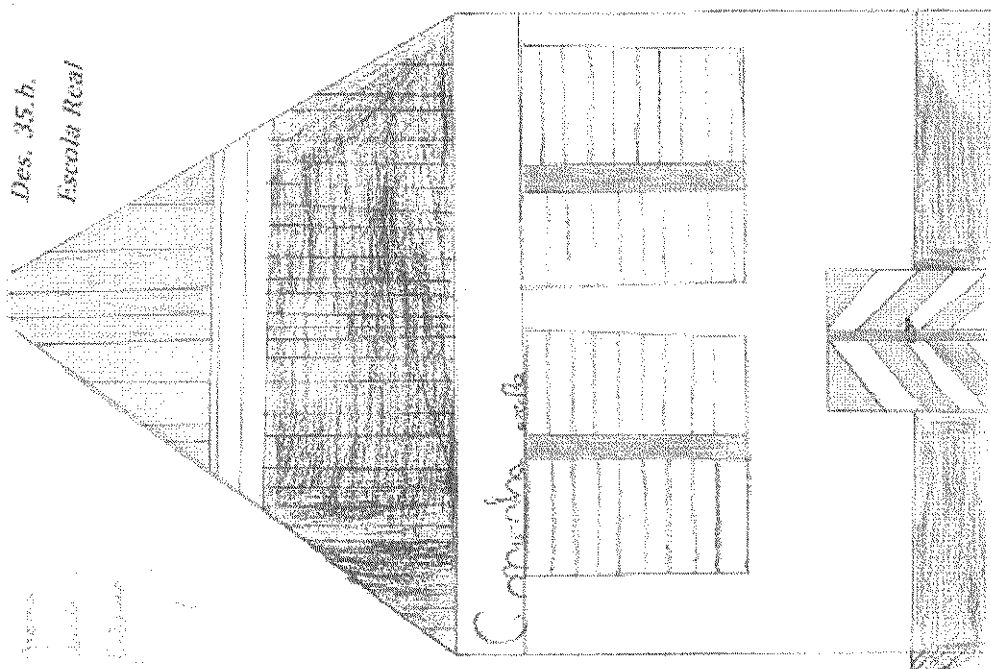


Des. 34.a.
Escola Ideal



Des. 34.b.
Escola Real

Juliana - 11 anos - 4ª série

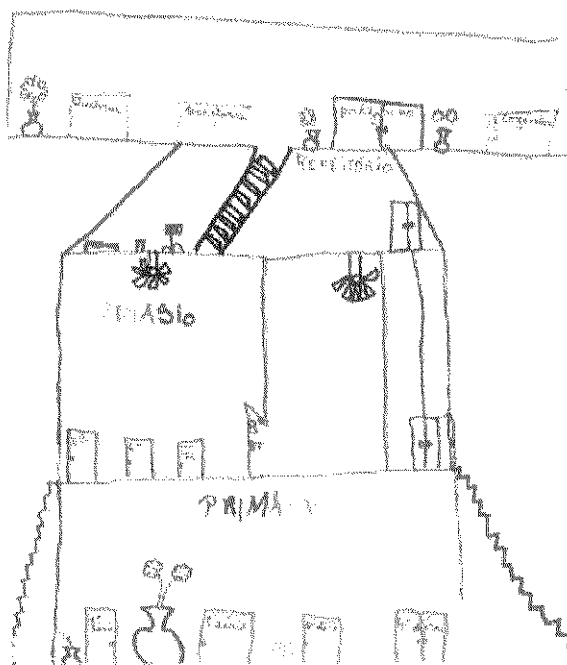


Des. 36.a.

Escola Ideal

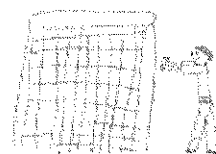
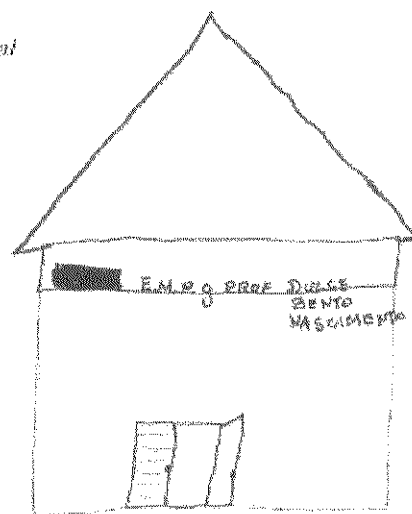
Escola Ideal

Desenho de uma escola ideal
 Desenho de uma escola real
 Desenho de uma escola real



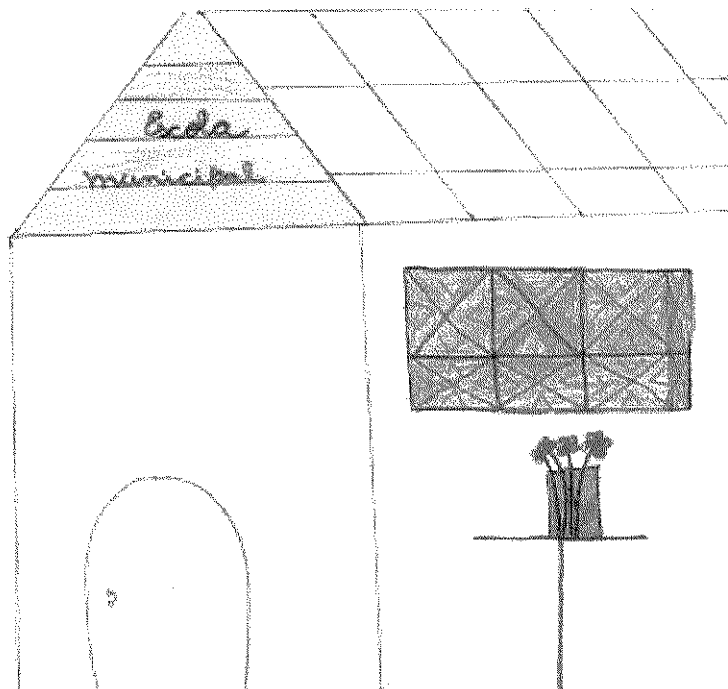
Des. 36.b.

Escola Real



Restriz - 10 anos - 4ª série

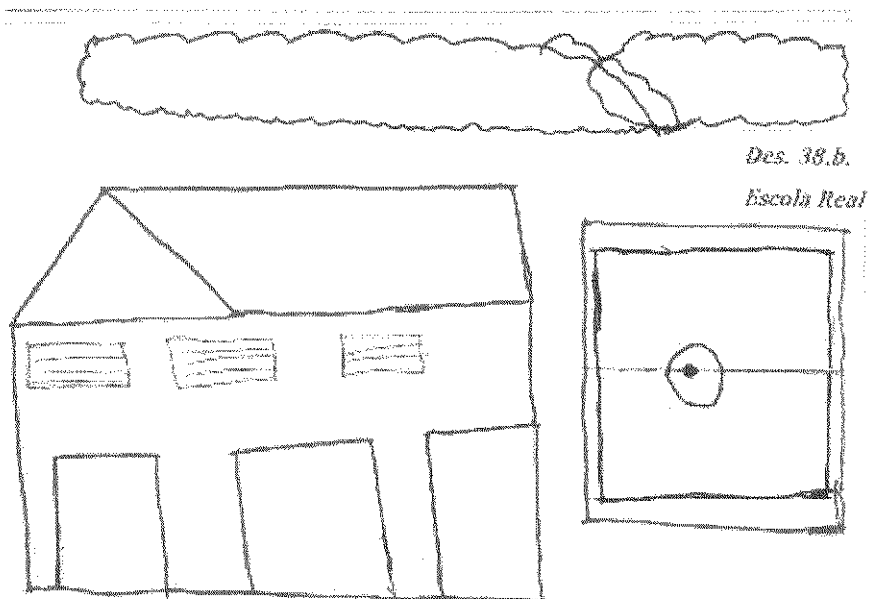
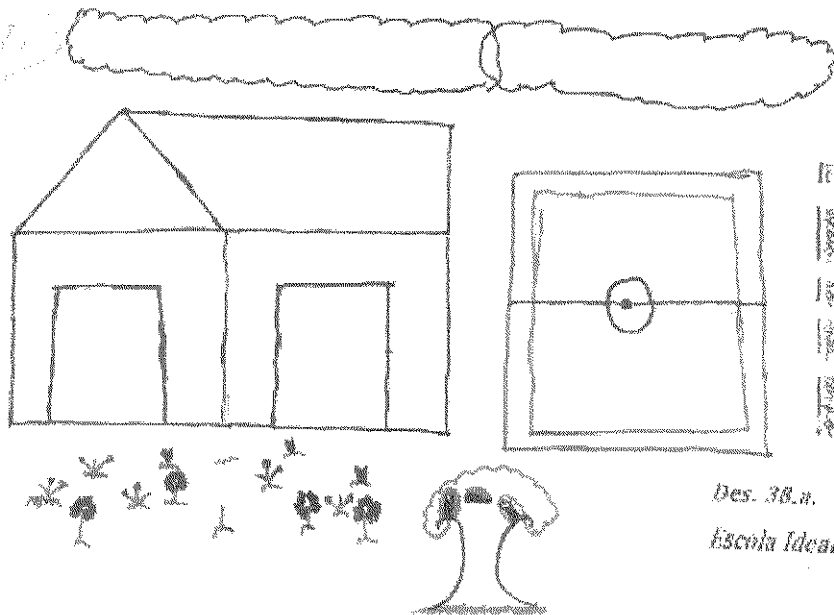
Des. 37.a.
Escola Ideal



Des. 37.b.
Escola Real



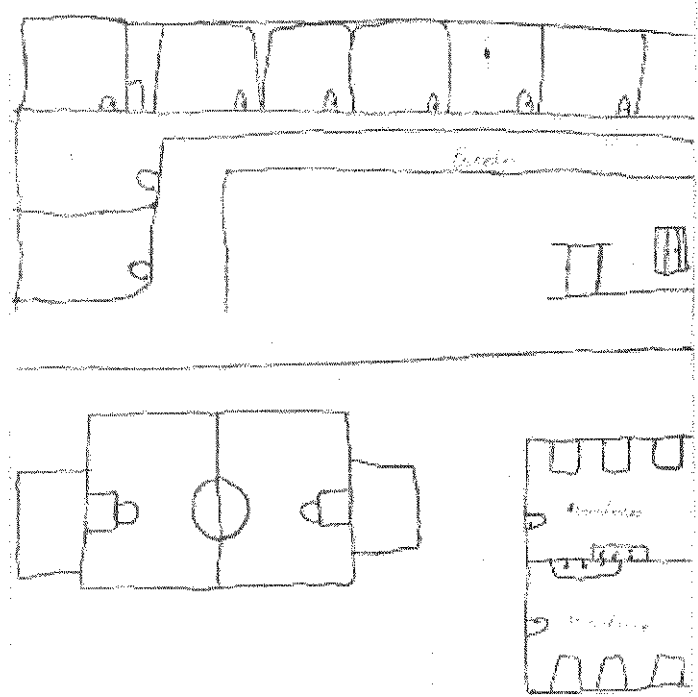
Paula - 9 anos - 3ª série



Jacqueline - 9 anos - 3ª série

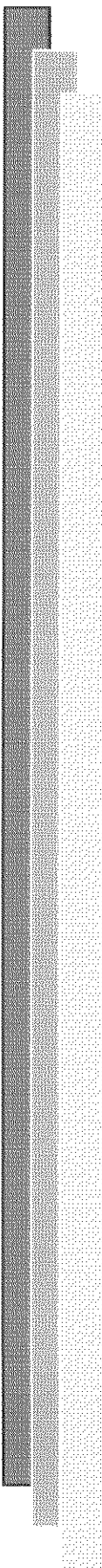
Nome do Aluno: _____
 Data: ____/____/____
 Turma: ____

Des. 39.a.
Escola Ideal



Eu acho que a escola ideal é um lugar que não
 tem muita coisa, apenas para brincar. A
 escola ideal é aquela que tem brinquedos que
 possam fazer com que as crianças possam se divertir
 com todos os dias.

Sidnei - 1. anos - 1ª série



"São casas simples com cadeiras na calçada...
E na fachada escrita em cima que é um lar..."
Subúrbios - Chico Buarque

*Capítulo VI - Entrevistas como Imagens
do Real*

6.1. O Papel das Entrevistas na Pesquisa

Como já falamos em outro capítulo, as entrevistas foram utilizadas para complementar e aprofundar informações obtidas em outros níveis da abordagem investigativa.

O processo desenvolvido foi o de entrevista semi - estruturada na concepção de TRIVINÕS, 1987, para quem este tipo de entrevista faz parte de um processo etnográfico.

Nesta concepção, a entrevista semi - estruturada tem a possibilidade de manifestar traços da cultura, de favorecer a captação de uma informação de significado profundo, que mais facilmente poderia escapar às possibilidades da entrevista estruturada em perguntas fechadas.

Este tipo de entrevista parte de questionamentos que interessam à pesquisa e, com base nela, segue-se a linha de pensamento do informante. O informante participa na estruturação do conteúdo da pesquisa, uma vez que seus relatos suscitam questões significativas.

As perguntas surgidas no processo da entrevista são resultado da relação levantada acerca do fenômeno social abordado em sua interação com a teoria, pela mediação do pesquisador.

No caso desta pesquisa, os informantes no processo de entrevistas tiveram o papel de ajudar a complementar, aperfeiçoar e destacar idéias ou aspectos já manifestados nos desenhos e textos.

Esta concepção responde a uma caracterização de THIOLLENT, 1987, que toma o informante, em situação de entrevista, como portador de cultura

No que diz respeito à idéia de modelos culturais, os depoimentos dos sujeitos foram reveladores da história laboral, da família, da estrutura familiar e da vida no bairro. Estes depoimentos puderam ser cotejados, primeiramente, na fala de muitos e, posteriormente, na relação destes com outros procedimentos da pesquisa, buscando minimizar o viés da subjetividade.

A relação do pesquisador com o informante, para QUEIROZ, 1988, constitui um canal de abordagem do coletivo :

“O indivíduo significa alguém que se tomou isoladamente, extraíndo-o do interior da coletividade ...”²⁶

Neste sentido o indivíduo trazendo sua história particular e portador da história coletiva de determinado grupo ou camada da população que nesta pesquisa corresponde a população residente em bairros definidos de um distrito, identificados por uma trajetória de vida que se aproxima.

²⁶ QUEIROZ, 1988 p. 35-36

As entrevistas, realizadas nas residências dos participantes foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

O trabalho conclusivo de realização de cada entrevista levou de uma a duas visitas que foram previamente marcadas considerando a possibilidade de atendimento das famílias e do aluno diretamente envolvido.

Sendo assim, a maioria das entrevistas foi realizada com a presença e participação de mães e/ou parentes.

A análise das entrevistas foi realizada com vistas a tentar levantar indicadores que remetessem a representações sociais na sua configuração de imagens coletivas.

6.2. Casa e Bairro - Espaços de Convivência e Trabalho

As dezoito crianças e adolescentes participantes da pesquisa apresentaram diferentes maneiras de utilização dos espaços e estrutura de convivência no bairro. O quadro abaixo é demonstrativo desses aspectos de seu cotidiano.

Ordem	Aspectos principais	Nº total das 18 entrevistas
01	Responsabilidades relevantes no ambiente familiar (trabalho doméstico)	08 cri/ad
02	Valorização do tempo livre (tempo de brincadeira)	06 cri/ad
03	Experiência - de trabalho formal	04 cri/ad

As crianças, que têm no seu cotidiano a possibilidade de priorizar o espaço de brincadeira, criaram, no próprio espaço dos bairros “A” e “B”, espaços de lazer nas ruas, calçadas, residências, bares, campos de futebol, etc. Conforme depoimento abaixo:

“A gente brinca de subir nas árvores, vai na casa uma das outras bater papo”

Aline (res. bairro “A”)

“Nas horas livres eu saio para ‘bater papo’ com os colegas ou brinco em casa mesmo”.

Gabriela (res. bairro “A”)

“Nas horas de folga e nos finais de semana nós vamos com o pai ao campo jogar futebol”

J. Paulo (res. bairro “B”)

As situações de crianças que assumem responsabilidades relevantes no ambiente familiar se caracteriza predominantemente por:

- a) assumirem a organização do ambiente doméstico;*
- b) assumirem assistência a crianças menores da família ampliada.*

Os depoimentos abaixo demonstram a forma como os alunos entrevistados assumem as responsabilidades domésticas.

“Eu passo o maior parte do dia sozinha. Cuido da casa e das crianças. Às vezes não dá tempo de fazer tarefas escolares”.

G. Tilli (res. bairro “A”)

“Organizo a casa, olho o meu irmão de 2 anos e dou conta da minha lição. Depois almoço e vou para escola”.

Douglas (res. bairro “B”)

Alunos que têm experiência de trabalho formal falam da sua experiência nos seguintes termos:

“Já trabalhei como garçom em um restaurante. Agora estou pegando serviço de ajudante de pedreiro”

Leandro (situação “C”)

“Não trabalho sempre, mas quando me convidam ajudo em faxinas em residências”.

Josiane (res. bairro “A”)

Nas visitas às famílias encontrei duas formas organizadas de residências que se assemelham a comunidades familiares. Uma é decorrente de loteamento de pequenos sítios divididos entre herdeiros (bairro “A”) e outro formado em razão da compra socializada de lotes e terrenos no bairro “B” para onde houve a migração da maioria de famílias de baixa renda.

No bairro “B” as pessoas organizam-se para comprar pequenos lotes que se subdividem posteriormente para fins de construção de suas moradias.

Nas duas formas de comunidades há um certo nível de cooperação com base na afinidade de parentela. Esta cooperação caracteriza-se como estratégias de sobrevivência já que as famílias vêm buscando de, um lado, fortalecer-se para enfrentar as dificuldades inerentes à sua condição sócio econômica, e, de outro, manter vínculos afetivos que estão na raiz de sua cultura familiar.

O depoimento da mãe de Nadiana é revelador deste tipo de organização:

“Aqui é tudo família. São três casas. Nós somos todos muito ocupados. A gente quase não sai. São eles lá no bar e nós aqui em casa. Mas de vez em quando a gente se reúne na casa de um de nós pra jantar. Alí cada um traz alguma coisa, a gente põe a mesa na varanda e fica até tarde.”

A família nuclear (pai, mãe, filhos), acrescida por laços de parentesco, constitui uma organização vital para a sobrevivência das famílias pesquisadas.

Se a organização em família ampliada é fundamental para a sobrevivência da família nuclear, o depoimento de mães como este abaixo contribui para estabelecer contradições do seu cotidiano.

“Eles ajudam muito... o que eu conseguir deixar para a Aline isto ela come. Caso contrário ela passa fome... mesmo assim e la está bem... passa o dia com as primas... adora ir ao pesqueiro com os tios”.

Depoimento da mãe de Aline, residente no bairro “A” Chácara Santa Rita.

O que está em jogo nesta forma de organização familiar são quatro fatores que contribuem para a sua estruturação:

- a) A organização familiar comunitária própria das sociedades primitivas.*
- b) A concepção individualista de vida característica dos tempos modernos.*
- c) A convivência familiar estruturada por meio de cooperações restritas.*
- d) O nível de cooperação restrito à organização do lazer e a “olhar” uns pelos pertences dos outros entre os quais estão incluídos os filhos.*

Ainda que a forma comunitária de família apresente contradições, constitui uma estratégia para que famílias não se sintam isoladas e enfraquecidas diante da estrutura social. Mas, pelo contrário, fortalecidas pela presença do outro que tem em comum a mesma trajetória de vida como trabalhador rural, imigrante, colega de chão de fábrica, etc.

Dessa forma, a estruturação das relações entre as famílias residentes nos bairros “A” e “B” e “situação C” extrapolam os limites do presente para se remeterem ao passado coletivo.

Comentando Magnani, CHAUI (1993) considera que os laços forjados na história de vida das populações residentes nas periferias urbanas tem o significado profundo do vivido.

6.3. A Mãe como Sujeito na Reinvenção do Cotidiano da Família

Nesta discussão iremos considerar aspectos que se manifestam na dinâmica escola/bairro valendo-nos da intervenção e do papel das mães na luta pela garantia das condições de escolarização de seus filhos.

Para estabelecer condições concretas para esta escolarização, as mães desenvolvem um conjunto de iniciativas que caracterizam envolvimento, que passam a ser discutidos nos seguintes itens:

- a) A trajetória ocupacional das mães;*
- b) A participação das mães na vida escolar;*
- c) A mãe articulando trabalho e religiosidade;*
- d) A mãe abrindo espaços de convivência no bairro.*

6.3.1. Quanto à trajetória ocupacional

O perfil sócio-econômico da clientela atendida na escola pública está significativamente representada no grupo de famílias pesquisadas, no que podemos evidenciar alguns indicadores como a diferenciação na origem, procedência, nível de instrução, formação e atividade profissional e condições sócio-econômicas reais.

Quadro demonstrativo da ocupação profissional das mães

Especificações	Quantidade
<i>Do lar</i>	<i>9</i>
<i>Doméstica (mercado informal)</i>	<i>7</i>
<i>Prof. Qualificado (mercado formal)</i>	<i>2</i>
<i>Total de mães entrevistadas</i>	<i>18</i>

A história freqüente das mães é de operárias com o primeiro grau incompleto ou domésticas, quando solteiras, e que deixaram de trabalhar com o nascimento dos filhos. Há casos freqüentes dessas mães que, já no período da pesquisa, estavam procurando re-enquadramento no mercado de trabalho, (segundo suas informações), por considerarem seus filhos “crescidos”, dizendo-nos “é necessário voltar a trabalhar fora de casa.”

Esta configuração desenha-se na situação da mãe de Denise e Denilson, o qual recentemente participou de treinamento para retornar à atividade de indústria, como cozinheira. De acordo com o depoimento da avó das crianças:

“Ela já trabalhou lá quando era solteira. Agora ela está esperando chamada para trabalhar na cozinha. Ainda não assumiu por causa do perigo. É exigido entrada às 5 h. da manhã andando a pé por dentro do mato, pois a empresa não dá transporte. Ela está esperando melhores condições para assumir.”

Também é o caso da mãe de Douglas que recentemente voltou a trabalhar por um turno na casa de parentes vizinhos. De acordo com seu depoimento, “procura ajudar” a cunhada, enquanto esta assume o trabalho como diarista em residência de famílias de classe média alta:

“Ela é diarista aí para a cidade... Eu aqui dou uma ajuda. Ela não tem com quem deixar os filhos que ainda são pequenos... Sempre trabalhei fora de casa e quase não tive tempo de ficar com os meus quando eram bebês. Agora posso ficar por apenas um período.”

A forma como as mães se posicionam evidencia suas preocupações de um lado em assumir o acompanhamento dos filhos marcando presença no seu cotidiano e, de outro, a preocupação com a condição de provedora das necessidades de base material da família, o que os impele a uma iniciativa de busca de trabalho fora de casa.

Ao passo que algumas buscam o mercado de trabalho, como mão-de-obra qualificada, outras se enquadram pela via do trabalho informal. Neste último caso, significa assumir produção de doces, confecções e artesanatos em geral no espaço doméstico; assumir trabalhos de faxinas como diarista em clubes, condomínios fechados de classe média alta, residenciais do bairro e do distrito.

Um exemplo típico desta situação é o caso da mãe de Cristiane que prepara um pequeno aposento em casa onde desenvolverá sua produção de flores artesanais e “lingerie”.

Segundo seu depoimento, o marido trabalha no próprio sítio:

“Eu tenho que cuidar de tudo... De manhã eu fico empataada controlando o horário das 3 meninas para estudarem, se alimentarem e sair na hora certa para não perderem aula. À tarde, quando elas saem, é que eu tento fazer outras coisas como me dedicar à produção de flores e lingierie, mas sempre tenho que dividir o tempo com o serviço de casa. Cristiane precisa de acompanhamento psicológico. A psicóloga já disse que a escola precisa fazer um trabalho conjunto. Este ano nós mudamos de escola porque na antiga as professoras não estavam nem aí para ela. Mesmo assim ela nunca repetiu ano.”

As mães consideradas “do lar” são dedicadas a acompanhar a educação dos filhos.

No caso da mãe de Cristiane, a forma como esta articula o atendimento direto às filhas, a atenção à vida escolar e o envolvimento com a atividade de pequena produção doméstica e comércio, é reveladora do envolvimento das mães na manutenção da família.

O envolvimento da mãe com a vida escolar influencia a forma de participação do aluno no seu desempenho e seu engajamento que pode chegar ao nível da representação em órgãos decisórios da escola, como o conselho, quando se chegam a definir reivindicações relevantes para a vida escolar.

Um exemplo concreto da situação é o de Richard, representante do conselho escolar. O menino é filho de pai assalariado e mãe “do lar” que se dispõe a diariamente levar os filhos à escola enfrentando para isso uma extensa caminhada em que atravessa capinzais, áreas de terrenos baldios e trechos acidentados.

O sair de casa para acompanhar os filhos, além do significado de lhes garantir segurança constitui também uma iniciativa visando à ampliação do seu espaço social extrapolando os limites domésticos sem, no entanto, romper com estes.

Ao sair de casa, as mulheres das camadas populares adquirem conhecimento entrando em contato com as instituições, conhecendo a cidade, novas pessoas e grupos de outros bairros que mantêm seus filhos na mesma escola.

É em função de sair de casa que as mães ampliam seu conhecimento não apenas na esfera do bairro, mas no movimento deste para fora e em relação com os outros bairros e com a cidade, estabelecendo pontos de referência pelos quais possam construir relações de colaboração para garantir segurança a seus filhos.

Sobre esta questão a mãe de Alice (residente no bairro “B”) dá o seguinte depoimento:

"Eu já disse para ela não vir sozinha aí por dentro, pois é muito perigoso. Tem o bar do Toninho onde ela pode ficar esperando até um de nós ir buscá-la. Isto aqui é muito ermo".

Assim, a família e a casa para a mulher das camadas populares manifestam-se como um espaço que pode ser ampliado e modificado. Essas mulheres são capazes de ampliar seu horizonte social, o que para CHAUI (1983) significa "modificar a rotina doméstica sem graves conflitos com seu marido e filhos"²⁷.

Das mães entrevistadas duas são profissionais com qualificação universitária, assumindo função técnica ou acadêmica no mercado de trabalho. As mães de nível sócio-econômico médio integram-se na escola por via burocrática, ou mesmo buscando estabelecer vínculos de cooperação com a estrutura escolar, conforme revelam os depoimentos:

“Minha mãe trabalha no setor de informática. Todos os dias ela vem almoçar em casa. Meu pai nem sempre. Às vezes só vem à noite... Ela participou no mutirão de pintura do prédio da escola promovido pela direção. Nós fomos lá e não tinha quase ninguém. Da minha sala só a minha mãe e a presidente da Associação dos amigos do bairro. Ninguém mais.”

Gabriela

A mãe de Kell, professora de Biologia, é integrante do conselho escolar:

“Eu considero que um maior número de famílias de classe média deveriam vir para a escola pública para lutar pela melhoria do nível da educação.”

²⁷ CHAUI, 1983 p. 148

6.3.2. A participação das mães na vida escolar dos filhos:

O relacionamento das famílias de diferentes camadas sociais dentro da escola pública carrega o peso do conflito de classes que passa a definir os espaços de dominação dentro da instituição.

O depoimento da mãe de Nadiana é conclusivo:

“Antes eu era do conselho mas como eu não sou nada resolvi sair... Não adianta... eu não sou doutor... não sou nada. Eles não ouvem a gente, não dão valor. A opinião da gente não vale. Só a dos grandes... Assim eu resolvi não ir mais”.

Ao passo que as mães de crianças de classe média se relacionam com a escola pela via da cooperação institucionalizada, como a representação no conselho e a participação em eventos que promovem a escola, as mães de crianças das camadas menos favorecidas buscam as vias da informalidade para se fazerem presentes na escola.

A rede de colaboração que as mães das classes populares constroem pelas vias da informalidade são procedimentos estratégicos para estabelecerem uma participação na escola e, conseqüentemente, cuidarem dos interesses dos seus filhos.

Este relacionamento se concretiza por meio de amizades:

a) *Com os professores:*

“Até falei para a professora V. orientar o menino a não falar o que não deve. Vivo em contato com a escola para me informar sobre o comportamento dele e aplico severas punições, se ele merecer”.

b) *Com o guarda e merendeiras:*

“Eles me avisam quando alguma coisa errada aconteceu na escola”.

6.3.3.A mãe articulando trabalho e religiosidade

As mães que assumem várias frentes de trabalhos, diversificando atividade durante o dia, contam com a ajuda dos filhos diante das responsabilidades.

Como exemplo desta situação, temos Alexandre de 11 anos, filho de mãe separada, caseira em uma chácara, diarista em outras residências e vendedora de importados que ela mesma compra no Paraguai. Esta mãe com tantas atividades para delas dar conta, acaba por repassar as tarefas de caseiro da Chácara para o próprio menino.

“Quando eu acordo minha mãe já saiu... Dou conta dos serviços de casa e fico com os dois cachorros que guardam a propriedade. Depois dou conta das tarefas da escola. Às vezes me alimento em casa e às vezes na escola. Só volto a ver minha mãe à tarde ou à noite, quando ela está de volta do trabalho”.

Alexandre

A mãe com ocupação de autônoma no ambiente doméstico, exige a participação dos filhos nestas atividades, dividindo responsabilidades em relação a cumprimentos de prazos, horários e qualidade de produção, o que contribui para definir uma semi - profissionalização na formação da criança e do adolescente.

O depoimento abaixo possibilita a visão de como a presença da mãe define o cotidiano da família.

“Eu não tenho tempo. Tenho que dar conta de tudo. Meu marido é muito ocupado os filhos têm que me ajudar. Eu faço faxina e também preparo salgados para vender em lanchonetes, inclusive na escola. O nenen eu deixo na creche. A mais velha de 18 anos, já trabalha. Ele (o Sidiel) por enquanto só me ajuda em casa e também organiza o culto junto comigo. O tio é o pastor. Agora ele (Sidiel) recebeu uma bolsa da escola para estudar inglês em uma escola paga. É coisa da prefeitura. Mas já falei. Você é muito bom, mas tá na hora de trabalhar.”

Abigail

Na fala desta mãe estão presentes elementos fundantes da vida familiar na sociedade brasileira como o trabalho e a religiosidade.

A importância que estes elementos assumem na vida das pessoas deste bairro é reveladora de um conteúdo de liderança com que esta mãe se relaciona com as demais

famílias no bairro. Sua autoridade extrapola os limites da casa para atingir o nível de orientação da vida cotidiana no bairro.

No seu ambiente de residência, estão articulados o sagrado e o profano de tal maneira que extrapolam a configuração da esfera do público e do privado na estrutura da família para constituir-se institucionalmente na materialidade do templo erguido no terreno da casa.

A verticalização que separa o sagrado do profano, o divino do humano estão configurados de forma relacional na estrutura da vida cotidiana de Abigail, conferindo a ela o carisma especial que as lideranças religiosas exercem sobre as populações das camadas menos favorecidas. O prestígio de Abigail no bairro tem suas bases nesse território, como se ela fosse portadora do poder de unir dois mundos: o material e o espiritual.

6.3.4.A mãe abrindo espaço de convivência no bairro:

A continuidade das relações de vizinhança, parentela, companheirismo, acaba por contribuir para a reinvenção dos espaços do bairro.

Esta reinvenção dá-se na iniciativa espontânea de crianças e adolescentes no curso das relações que se estendem até a escola, fortalecendo laços.

Os espaços de encontros e brincadeira no bairro são as calçadas da frente das casas, as ruas, as sombras de árvores, os campos de futebol, os pequenos pontos comerciais, alguns de propriedade de famílias das próprias crianças.

No depoimento da mãe de Alice o bar da família é ponto de encontro.

“Eu acordo cedo, preparo a marmita do marido, desço logo para atender no bar. As tarefas de casa ficam sob responsabilidade dos filhos que também ajudam bastante. Em casa eles vêem televisão e ficam com os amigos da escola que são muitos no bairro. No final de semana todos vêm para cá. Passam o dia aqui, pois o bar funciona direto.”

Desta maneira, fica configurada a importância da mãe na estrutura de vida das famílias pesquisadas. A forma como articulam as responsabilidades domésticas com a atenção à vida escolar dos filhos, a maneira como se expõem para garantir-lhes segurança, abrindo espaços de convivência, articulando redes de colaborações que vão do espaço do bairro até os domínios da instituição escolar, devem ser todas entendidas como estratégias de sobrevivência, por intermédio das quais tentam estabelecer relações com o meio social em que vivem e em que convivem com a falta de cidadania.

6.4.A História Profissional dos Pais e sua Relação com a Vida Escolar das Crianças

No contato com as famílias ficou demonstrada a forma indireta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Esta participação caracteriza-se pela cobrança, quando muito, do desempenho do filho.

Apenas um dos pais tem uma participação direta, freqüentando a escola em dias de reuniões e mantendo-se informado sobre as ocorrências escolares que envolvem seus filhos.

Mesmo assim, considere que a trajetória ocupacional dos pais oferece elementos para compreensão de seu limitado envolvimento com a vida escolar dos filhos.

O perfil profissional dos pais apresenta as características abaixo:

Especificação/Ocupação	Quantidade
<i>Metalúrgico</i>	<i>10</i>
<i>outras (motoristas, pexeiro, autônomo)</i>	<i>6</i>
<i>Funcionário Público</i>	<i>1</i>
<i>Profissional liberal</i>	<i>1</i>

Os antecedentes no trabalho rural é um elemento comum que se identifica na maioria dos pais que desenvolviam trabalho como lavradores ou ainda prestavam serviços nas localidades rurais onde residiam.

O depoimento das famílias evidencia a história profissional do pai:

“O pai paranaense, carpinteiro. Fazia casas de madeira que eram muito usadas... Quando viemos para cá, trabalhamos, os dois, em uma fazenda no corte de cana... Nessa época o menino nasceu, mas eu não tive folga. Deixava ele trancado com a mais velha de dois anos em

casa, enquanto trabalhava bem próximo classificando ovos. Depois ele (o pai) começou a pegar construção de alvenaria e agora trabalha em uma firma de construção de tubulações hospitalares.”

Mãe de Leandro “situação “C”.

“Nasceu e cresceu tocando o sítio com o pai.....agora... nós vivemos mesmo é de venda de terra do próprio sítio para construção.”

Mãe de Cristiane, bairro “A”.

“É filho de pequeno proprietário rural foi operário industrial e agora está conseguindo tocar seu próprio negócio”.

Mãe de Rodrigo, bairro “A”.

“É ex-lavrador hoje faz de tudo, mas está desempregado”

Tia de G. Tilli, bairro “A”

O pai, oriundo do trabalho rural, passa por um processo que envolve adaptação à vida urbana e que atinge particularmente o aspecto da ocupação profissional. Se, em alguns casos, este processo se dá pela via de uma requalificação, em outros, acontece um processo de deformação profissional em que o trabalhador destituído do seu saber laboral não consegue apropriar um novo perfil ocupacional.*

Os pais com melhor escolarização conseguem uma qualificação para o trabalho por engajamentos em cursos básicos e/ou preparatórios para atuarem na indústria ou em outras profissões típicas da cidade.

A história dos pais configura-se como uma pequena peça que se encaixa no amplo quadro da migração rural/urbana e que se dava no sentido do interior do estado e estados vizinhos para região do município de Campinas.

A relação entre a procedência da família com a naturalidade do filho matriculados na escola (ver quadro abaixo) oferece informações que possibilitam compreensão da história profissional dos pais:

Naturalidade		Procedência da família	
<i>Região do Distrito de Barão Geraldo</i>	<i>20</i>	<i>Barão Geraldo</i>	<i>08</i>
		<i>Paraná</i>	<i>06</i>
		<i>Minas Gerais</i>	<i>02</i>
		<i>Interior do estado</i>	<i>02</i>
		<i>Outros</i>	<i>02</i>
<i>Cidade de Campinas</i>	<i>28</i>	<i>Campinas</i>	<i>12</i>
		<i>Interior do Estado</i>	<i>08</i>
		<i>Minas Gerais</i>	<i>05</i>
		<i>Nordeste</i>	<i>02</i>
		<i>Outros</i>	<i>03</i>
<i>do Estado de São Paulo e outros</i>	<i>10</i>	<i>Interior do Estado</i>	<i>03</i>
		<i>Minas Gerais</i>	<i>01</i>
		<i>Paraná</i>	<i>02</i>
		<i>Nordeste</i>	<i>02</i>
		<i>Outros</i>	<i>02</i>

Nos últimos anos, a migração tem configurado um processo interno ao distrito e a mobilidade se dá dentro do próprio território da cidade tendo como mola propulsora a mudança de emprego, o desemprego e o problema de habitação.

Esse quadro de mobilidade da família com base no esforço do pai em conquistar uma ocupação no mercado de trabalho corresponde à permanência ou não do aluno na escola.

Esta situação evidencia-se na escola pesquisada uma vez que das 20 crianças selecionadas para entrevistas apenas dezoito foram localizadas, sendo que, destas, uma já não estudava na escola.

As crianças que mudam de território residencial convivem permanentemente com a possibilidade de mudanças de escola, o que dificulta o seu enraizamento social, a formação de laços de amizade e o encontro como pessoas que lhes proporcionem o sentido da sua relação com o coletivo, aspecto importante na sua formação para a cidadania. Por outro lado, quem é fixo no território tem maior possibilidade de ser fixo na escola.

6.5. Relacionamento do Aluno com a Escola

As entrevistas revelaram as diferentes formas de envolvimento com a escola por parte dos alunos.

Para compreensão destas formas de envolvimento, busquei em ENGUITA (1989) apoio para estruturar estes posicionamentos no discurso elaborado. Segundo este autor, existem formas pelas quais o aluno manifesta sua adesão à estrutura de produção e poder escolares e outras pelas quais manifesta sua resistência.

Estas duas formas são denominadas por este autor como:

- a) *Condutas Pró-Escolares*
- b) *Condutas Anti-Escolares*

Considero que estas duas caracterizações são relevantes para compreensão de práticas e posicionamentos apresentados pelos alunos em relação à escola, mas que não devem ser consideradas estáticas, mas vistas na sua concepção dinâmica como portadoras de um conteúdo crítico.

Com base nestas concepções, são procedidas análises dos indicadores das condutas pró-escolares destacados no quadro abaixo:

6.5.1. Conduta Pró-Escolar

Ordem de recorrência	Indicadores	freqüência no total dos 18 entrevistados
1º	<i>Alunos que declaram não gostar de bagunça</i>	14
2º	<i>Alunos que declaram gostar da diretora</i>	09
3º	<i>Alunos que são amigos do vigia da escola</i>	09
4º	<i>Valorizam a estrutura do trabalho escolar</i>	06
5º	<i>Valorizam o pessoal de apoio</i>	3
6º	<i>Valorizam o trabalho pedagógico</i>	3

Os depoimentos abaixo exemplificam o quadro acima:

a) Os alunos que não gostam de bagunça:

“O que menos gosto na escola é que os moleques comecem a xingar, chamar palavrão e fazer bagunça. Gostaria que os meninos já estivessem todos organizados quando a professora entrasse para ela não brigar.”

Aline, bairro "A"

b) Alunos que gostam da diretora:

Eu gosto da diretora mas só conversam com ela os alunos mais bagunceiros"

Sidiel, bairro "B"

“Eu gosto... mas falar com ela é levar bronca”.

J. Paulo, bairro "B"

Os depoimentos apontam para uma contradição entre a possibilidade de gostar da diretora e poder estabelecer com ela um relacionamento que não esteja centrado permanentemente na repreensão que constitui uma desqualificação do aluno como pessoa.

c) Os alunos que são amigos do vigia:

“Ele é meu amigo e olha minha bicicleta para mim...”

G. Tilli, bairro "A"

A definição de amizade pelo vigia caracteriza-se pela troca de favores em muitos casos e pela possibilidade de o mesmo vigilante flexibilizar algumas normas, como permitir a entrada dos atrasados, permitir a permanência de alunos no pátio em "horário vago" e tratar com tolerância as questões e condutas consideradas infratoras da ordem escolar.

d) valorizam a estrutura do trabalho escolar:

– Quanto à divisão do tempo na estrutura das atividades diárias:

“Cada uma aula dura 50 minutos. Primeiro temos uma, depois outra. Depois temos o recreio. Este dura 15 minutos e depois....”

Alexandre, bairro "A"

“Temos primeiro aula de Matemática, depois Estudos Sociais, depois Ciências....”

Rodrigo, bairro "A"

“Há um tempo para entrar e guardar os livros, para beber água e ir ao banheiro. Depois começa a aula”

Leandro, bairro "C"

e) Valorizam o pessoal de apoio

“As mulheres que limpam e organizam são importantes. O pouco de limpeza que temos na escola são elas que garantem”

Alexandre, bairro "A".

f) Valorizam o trabalho pedagógico:

Este perfil fica caracterizado pelos alunos quando nomeiam os professores, declaram que fazem lição de casa, declaram pensar muito na escola e valorizam atividades.

“Eu acordo cedo, faço minha lição e penso logo em ir para a escola....”

Alice, bairro "B"

“Tem dias que não dá para fazer nada. A gente entra. É tanta a bagunça que a professora fica um tempo dando bronca. Depois vai ver o que foi feito em casa. Olha o caderno de alguns. Quando vai dar atividade, termina o tempo”.

Alexandre, bairro "A"

6.5.2 Conduta Anti-Escolar

As condutas que revelam rejeição a escola, a sua estrutura e seu cotidiano, constituíram os seguintes indicadores:

ordem de recorrência	indicadores	Frequência total das 18 entrevistas
1º	<i>Declaram não gostar da diretora</i>	09
2º	<i>Declaram não gostar da escola</i>	05
3º	<i>Declaram não gostar do vigia</i>	04

Os depoimentos abaixo exemplificam o quadro acima:

a) Relação com a diretora:

“Gosto da escola, mas não gosto da diretora. Ela só quer ser “chic”... só manda e não mete a mão no trabalho”.

Alexandre, bairro "A"

b) Relação com o vigia:

“Gostaria que mudasse o guarda e colocassem um porteiro puro de coração e que goste de criança”.

Aline, bairro "A"

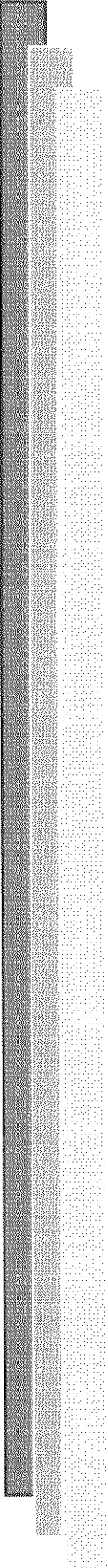
c) Dificuldade com o processo pedagógico:

“Não suporto a escola, não gosto das professoras, não gosto da merenda, não gosto de estudar. Não gosto de ir a escola, então eu quero que a escola caia para eu não ir mais”.

Rodrigo, bairro "A"

Estes depoimentos revelam a percepção do aluno a respeito de questões do seu cotidiano e tecem críticas, direcionando-as a diferentes aspectos da vida escolar.

O nível destas críticas é de senso comum e não extrapolam o nível da visão pragmática do vivido no plano do cotidiano, mas na sua elaboração inscrevem-se no plano das críticas coletivas.



Capítulo VII - Considerações Finais

7.1 As possibilidades da Triangulação

Sobre a análise das representações, LEFEBVRE (1983)²⁸ assim se manifesta:

"A análise das representações leva o pensamento aos confins do racional na cercania do paradoxo que lida com o absurdo e com o distinto do absurdo... A representação mediadora permite a superação - a transgressão do real - durante um momento intenso ... a máscara desempenha o papel de um intermediário entre o realizado e o impossível entre o real que o encarcera e a liberdade que se topa com o possível ... "sujeito" e suas representações, suas máscaras ... andam juntos na festa".

Aqui se justifica a necessidade de uma análise contextualizada na busca da compreensão das representações, o que, nesta pesquisa, se formalizou com base na triangulação.

Nesta percepção, a utilização do processo de triangulação significou a busca do real, não apenas a nível do estritamente racional, mas também lidando com níveis em que se elaboram este racional, que o autor expressa como o paradoxo, o absurdo.

Nesta concepção de absurdo, de paradoxo, podem ser compreendidas as imagens da escola produzidas pelos alunos, que, supostamente, estariam valorizando o lazer e não os

²⁸ LEFEBVRE, 1983 p. 91.

estudos, os espaços de informalidade e não aqueles em que predominam a formalidade e a institucionalidade do pedagógico. Espaços onde estas imagens conseguem articular componentes que têm bases na valorização da informalidade e do lúdico, mas que também conseguem perceber a sua articulação com a formalidade do tempo e do espaço definidos e situados pelo conteúdo de modernidade, marcadas pela homogeneização e pela fragmentação.

A partir da tentativa de apreensão dos significados daquilo que parecia "paradoxo" e "absurdo", foi possível vislumbrar os sujeitos na sua realidade concreta, na relação com suas representações.

Em princípio, há que se compreender que são representações de crianças e de adolescentes, pessoas que vivem um momento específico de sua existência. Estas representações compõem-se de elementos construídos ideologicamente na história e no conjunto da cultura, trazendo um conteúdo de história e de ideologia, de vivido e de concebido e de imaginário.

Tais representações estão consolidadas no terreno da indefinição e da ambiguidade, revelando aspirações, necessidades, desejos, assim como a vida daqueles que a elaboraram.

Para LEFEBVRE, 1983²⁹, "as representações têm uma "realidade" ou "idealidade" específica. Têm uma presença e uma ausência ...

²⁹ LEFEBVRE, 1983 p. 90

assim se compõem de pequenos mundos ao mesmo tempo interiores (aos sujeitos) e exteriores ... Esses pequenos mundos figuram o grande mundo do representável ".

Sobre a questão relacional entre ambiguidade e identidade das representações, é necessário considerar:

- a) *Que as representações não podem ser percebidas com uma possibilidade reduzida de significação, uma vez que, segundo LEFEBVRE (1983)³⁰, elas possuem.*

"Ao menos duas identidades: a abstrata e a concreta, com. A identidade abstrata se define claramente pela repetição, relações e suportes diferentes. A identidade concreta se define menos claramente pela capacidade de resolver as contradições e de dominar o devenir, luta contra o tempo produzindo diferenças mediante as representações".

- b) *As representações se estruturam e circulam, em torno de "fixezas", de "elementos fixos", de Pensamentos, de imagens instituídas, enfim, de instituições e de símbolos. No caso dos desenhos, estas instituições e estes símbolos estão configurados nas formas como os alunos compuseram as imagens da escola, todas com símbolos e elementos instituídos, o que dá aos*

³⁰ LEFEBVRE, 1983 p. 91

desenhos um certo conteúdo de homogeneidade, refletindo, também, o efeito homogeneizante das instituições na vida contemporânea..

- c) Para se analisar o significado das representações, é necessário entender que elas podem distinguir-se das lembranças, dos símbolos, dos mitos e dos relatos legendários do imaginário das ilusões e do erro ...*

As imagens constituídas pelas representações estão relacionadas com a base social dessas representações e interpretam a vivência, a prática e o sonho e somente a análise pode distingui-las. Estas imagens compõem-se e oscilam pois, entre a história, o imaginário e a ideologia.

7.2 Retornando às experiências:

A escola "X", a escola "Y", a escola "Z"

A leitura da escola a partir da representação dos alunos (crianças e adolescentes) constituiu-se um desafio.

Retornando à experiência na escola "X", considero que a leitura de desenhos apresenta a possibilidade de apreensão dos seguintes aspectos relacionados à questão de conteúdo e forma:

- a) *O significado afetivo dos elementos do desenho, tais como a proporção, o efeito radiográfico e outros artifícios de representação gráfica;*
- b) *A contextualização do espaço cotidiano, a partir de uma configuração dinâmica desses espaços (onde figuram os ícones, as legendas, os pontilhados) com uma lógica própria;*
- c) *Os artifícios utilizados para representar o movimento do sujeito participante no seu espaço, a saber:*
 - *Sinuosidade das linhas que configuram as vias urbanas;*
 - *Traçado entrecortado mostrando o sentido percorrido pela turma;*
 - *Presença de desenhos esquemáticos.*
- d) *A configuração específica da escola no desenho: a escola isolada em muros, encerrada em portões gradeados, não parece constituir-se como parte do todo dinâmico da vida daquelas crianças do bairro.*

Leitura de desenhos da escola "Y", que trazem representações de alunos, especialmente em relação à vida escolar, constituindo-se em reivindicações:

- a) *Percepção do cotidiano, com manifestações de preocupação com o horário escolar, tendo em vista seu envolvimento com o trabalho remunerado;*
- b) *Preocupação com a estruturação do ambiente, tendo em vista condições de desenvolvimento do trabalho escolar (construir quadras e promover prática de esporte na escola, assim como competições esportivas); criar estrutura de*

segurança para os alunos atendidos; abrir a escola aos finais de semana para atividades de lazer;

- c) Fazer da hora do lanche um momento agradável;*
- d) Fortalecer no currículo disciplinas que representam uma experiência mais dinâmica — Ed. Física e Ed. Artística e literatura.*
- e) Reestruturação no padrão de relações institucionais com vistas à revisão de poder entre os diversos segmentos da estrutura escolar;*

A problematização inicial que, a meu entender, situou-se em um nível basicamente empírico, prendendo-se às evidências do traço ou do aspecto gráfico, passou, gradativamente, à busca do significado.

A proposta de estabelecer uma comparação entre real e ideal, a partir da metáfora sonho e realidade, constituiu-se em um esforço para, através de uma linguagem corrente, mover concepções que se estruturam no homem comum, e, portanto, a nível do senso comum, que caracteriza o pensar e o agir do sujeito cotidiano.

Retornando à concepção de CHAUI (1993), na relação que esta autora estabelece entre real e ideal, o real estaria pressupondo a relação com a escola concreta e o ideal com a escola almejada. Estes dois níveis de representações revelam as condições contraditórias concretas de vida comparadas com as desejadas.

A identificação ou definição do que seria ideal resume portanto uma crítica à condição de situação de desvantagem e define suas aspirações em relação às relações favoráveis.

Segundo LEFEBRVE (1993), as representações se compõe de pequenos mundos interiores e exteriores ao mesmo tempo que se articulam com a totalidade representável. Nesta concepção as representações possuem uma "realidade" e uma "idealidade" específicas, que se gestam nesses pequenos mundos, tendo uma presença e uma ausência.

7.3 A triangulação na pesquisa

Segundo PATTON 1991 a triangulação tem a possibilidade de se dar em diferentes níveis: a) triangulação de métodos; b) triangulação de fontes; c) triangulação no processo de análise; d) triangulação de princípios teóricos.

No entanto é na análise de dados que a triangulação enquanto estratégia de abordagem do real atinge seu objetivo. Tem a possibilidade de tornar uma variedade de dados levantados a partir de diferentes métodos e de princípios teóricos para iluminar a mesma problemática. Consta de aproximar, comparar e cruzar para verificar e construir a consistência das informações derivadas em diferentes momentos e por diferentes meios dentre métodos qualitativos e quantitativos.

Ainda segundo o mesmo autor o processo de triangulação const de: a) comparar os dados observacionais com os dados da entrevista; b) comparar o que as pessoas declaram

em diferentes situações e verificar a consistência; c) comparar a perspectiva das pessoas a partir de pontos de vista diferentes; d) significa avaliar as informações obtidas através das entrevistas, verificando os documentos do programa e outras evidências que podem colaborar para a obtenção das respostas das entrevistadas.

Nesta perspectiva, a triangulação de métodos, e a triangulação de fonte de dados de métodos qualitativos não têm por objetivo possibilitar o confronto de um resultado único e totalmente consistente. Não se pode esperar que isto aconteça na abordagem diferenciada de um universo dinâmico e complexo que é o social. O ponto importante é estudar e entender quando e porque ocorrem as diferenças e, assim construir a consistência da informação.

O fato de que o material coletado nas observações produzem resultados diferentes do que os levantados nas entrevistas não significa que um ou ambos os tipos de dados não sejam válidos apesar de que isto também pode acontecer. É mais provável que diferentes formas de abordagem tenham apreendido informações diferentes e então o analista tantará compreender as razões destas diferenças.

Uma outra prática de triangulação citada pelo mesmo autor foi conseguir que as pessoas pesquisadas, no caso desta pesquisa elaborando desenhos, participassem também da análise dos mesmos opinando sobre o seu significado, fazendo portanto revisão do processo de análise e discutindo os significados encontrados.

Estas pessoas que produziram trabalhos para fins de estudos, em um outro momento da pesquisa participaram da análise dos mesmos desenhos fazendo uma leitura e dando o seu significado.

Esta dupla participação na pesquisa resulta em que os pesquisados foram sujeitos na construção do conteúdo da pesquisa, portanto sujeitos participantes no processo investigativo.

TRIVIÑOS 1987 também aponta para a possibilidade de ampliação da percepção do fenômeno e permite entender que esta ampliação na sua concepção poderá ser procedida tomando como referência a contextualidade dos fatos através da sua história, da compreensão das suas raízes culturais em uma perspectiva não apenas macro, mas micro, fazendo pontes com a totalidade.

Sendo assim, para este autor a técnica da triangulação tem por objetivo básico dar amplitude a descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Nesta concepção é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. A compreensão do fenômeno tem que ser buscada em raízes históricas, seus significados culturais e suas vinculações com a macrorealidade.

A partir destes fundamentos podemos definir que o processo de triangulação na pesquisa envolveu:

- Triangulação de fontes;*

- Triangulação de processos;
- Triangulação de análise;

Como triangulação de fontes estou considerando a produção de desenhos, de textos e as entrevistas. Como triangulação de processos estou definindo a observação, entrevistas, análise de desenhos e textos, consulta a documentos. Como triangulação de análise estou considerando a análise solitária procedida de forma convencional. O debrucar-se sobre o material coletado e a tentativa de dialogar com ele, buscando o seu significado na sua contextualidade e na contextualidade do sujeito. Um outro momento parte da triangulação da análise, é aquele que se situa no conjunto das práticas de observação do cotidiano escolar em que ouvi professoras considerando sua opinião na decifração dos desenhos em uma tentativa de percepção do seu significado. O terceiro momento da triangulação de análise foi o que se caracterizou pela opinião dos familiares na leitura dos desenhos por ocasião da realização das entrevistas.

O procedimento de triangulação possibilitou a abordagem ampliada da população pesquisada e a abrangência do objeto em diferentes procedimentos:

Na entrevista semi-estruturada os informantes tiveram o papel de ajudar a complementar informações, aperfeiçoar e destacar idéias, dar realce a aspectos já manifestos ou obscuros assim como pontos de interesse trazidos para a investigação pelo texto e pela observação.

A entrevista permitiu captar a história laboral da família, a existência de formas de organizações familiares onde se evidenciam tipos diferenciadas de residências e de estruturação da vida da população no âmbito do bairro.

Foi também possível buscar a compreensão das estratégias de sobrevivência dessas famílias na forma como estabelecem as relações e como estas relações estropolam os limites da vizinhança e atingem as relações escolares.

Com as entrevistas foi possível caracterizar a participação na vida escolar da criança ou adolescente entrevistados assim como entender o papel assumido pelas mulheres entrevistadas no cotidiano dos seus filhos.

Estas mulheres, embora vivendo em condições financeiras precárias dão prioridade a sua maternidade procurando articular as ocupações e vida profissional com as responsabilidades do cotidiano doméstico onde está prioritariamente o atendimento a seus filhos.

Esta prioridade manifesta-se na relação das mães com a escola, como assumem a responsabilidade pela educação e manutenção dos seus filhos.

A relação das mães com a escola manifestou-se em diferentes níveis indo desde o nível da informalidade até ao nível das participação destas na estrutura formal da escola como conselho de pais e Associação de Pais e Mestres APM.

Na estruturação deste cotidiano contam frequentemente com a parceria dos filhos, que são có-responsáveis pela organização do espaço doméstico.

Embora aparentemente dedicadas apenas as tarefas do lar as mães articulam colaboradores no bairro e na escola, buscando viabilidade para proteção e segurança dos seus filhos. Esta rede de colaboradores se estruturam nas relações informais que a nível da vizinhança, criam uma teia de informações que liga o bairro a escola.

A forma como a família se relaciona com o bairro acaba por contribuir para a reinvenção do cotidiano dos seus filhos, abrindo-lhes espaços e instituindo agentes de segurança para eles.

7.4 Espaço e Tempo na pesquisa

A convivência ativa da criança e do adolescente no bairro e na escola permite-lhe construir um domínio sobre o seu espaço e conseqüente pensar estes espaços. Tanto o domínio desse espaço como a forma como a criança pensa este espaço de convivência, de relações, de brincadeira e trabalho estão registrados nos desenhos.

Por esta razão os desenhos manifestaram-se ricos em indicadores que apontam para a representação do espaço e conseqüentemente do tempo.

Segundo LEFEBVRE - 1983³¹

³¹ LEFEBVRE, 1983 p. 50

"espaço e tempo - os dois infinitos simultâneos e atuais se discernem e se cruzam na representação cada um se representa no outro e somente através desse outro.

Espaço e tempo na representação das crianças e adolescentes pesquisadas são pensados a partir de sua percepção que é uma percepção de indivíduo e de sua experiência particular, mas é também uma percepção e uma representação de classe.

Por esta razão, a representação do espaço do bairro para as famílias das crianças entrevistadas é o espaço de convivência marcado pelos limites e as barreiras sociais que demarcam territórios marcando fronteiras em que somente tem acesso como trabalhadoras dos clubes, condomínios fechados e residências consideradas de alto padrão.

As barreiras sociais estão configuradas nos componentes dos desenhos que trazem o significado da negação ao acesso aos espaços, as oportunidades. Estes elementos são as grades, as portas e tem também o significado da feiticização do predomínio do privado sobre o público e reificar a idéia do estilo de vida como produto de mercado.

Os condomínios revelam a segregação espacial que marca fortemente a divisão do espaço urbano no bairro, onde as antigas fazendas foram e estão sendo transformadas em clubes e condomínios de alto padrão.

Nesses espaços extremamente seletivos as mães e seus filhos tem apenas acesso como trabalhadores destinados a realização de trabalhos considerados de mão-de obra desqualificada em proveito dos usuários entre os quais não estão seus filhos, sua família.

As grades simbolizam a divisão, a separação. O seu significado se por um lado corresponde a disciplinação apresentada pelo panoptismo de FOUCAULT (1977), por outro traz a discussão a seletividade configurada pela divisão dos espaços urbanos. As grades simbolizam também as condições de vida almejada pelas crianças e adolescentes.

A compreensão das grades exige a percepção de um significado relacional, não apenas do que acontece dentro delas mas fora delas o que caracteriza a vida nos espaços públicos, nos espaços privados e nos espaços públicos privatizados.

Os elementos dos desenhos e textos que representam a seletividade, as barreiras a segregação e a disciplinação trazem o significado das relações de poder como conteúdo fundante da busca das condições de exercício de cidadania pelas crianças e adolescentes.

Os textos e desenhos apontam para aspectos dos interesses imediatos das crianças e adolescentes entrevistadas. A valorização do lúdico configurado no jogar, no brincar e prioritariamente reconhecer a necessidade de trazer o dinamismo, a descontração e a emoção para a sala de aula.

A maneira como as reivindicações são colocadas em relação ao atendimento escolar aponta para a necessidade de se representar a estruturação do atendimento da criança e do adolescente no espaço público.

Repensar este atendimento significa repensar a redistribuição e organização do tempo e do espaço, a qualidade do atendimento e das relações que envolvem o trabalho junto a criança.

Os alunos entrevistados e suas famílias falar de sua vida no espaço do bairro e na casa, nas horas livres, no bate-papo com os colegas, as brincadeiras e jogos, nas tarefas assumidas e nos duros trabalhos.

Falaram de sua origem, da história laboral dos pais, da estrutura de manutenção da família e da forma como se organizam e se estruturam.

Trataram de sua rotina e da maneira como quebram esta rotina.

As mães falaram da forma como participam da vida escolar, como se relacionam com a escola e como estabelecem alianças para proteger seus filhos. Sobre a vida específica dos pais, falam de como foram expropriados do seu saber, do seu próprio território. Sobre o viver específico dos filhos falam da forma como colaboram nos trabalhos domésticos, em alguns casos contribuindo para a melhoria da renda familiar.

Os filhos falam também da forma como são pressionadas a ingressarem aos doze ou treze anos no mercado de trabalho.

Esse viver relatado pelos entrevistados revela o conteúdo do vivido e do concebido na relação do sujeito com o seu grupo social e com a sua história.

Os textos e desenhos falam também do significado da divisão do tempo nas horas e na homogeneização e fragmentação do cotidiano escolar.

Falam das relações sociais apontando para a disciplinação das relações e condutas.

Ambos, textos e desenhos trazem a preocupação com a representação do espaço e do tempo e do seu significado:

- O espaço pedagógico configurado na sala de aula.*
- O espaço de lazer representado nas quadras de esporte, nos símbolos, nos parques e locais reinventados de convivência.*
- O espaço de cidadania na percepção da negação do público pela privatização.*

Os espaços configurados nos desenhos trazem o conteúdo da crítica a seletivização, a segregação, a estratificação social, ao mesmo tempo em que apontam para a disciplinação na perspectiva de FOUCAULT (1977).

A qualidade do espaço é configurada na preocupação com a higienização, com o conforto e com estética.

Assim é pensada a estrutura do espaço e do tempo escolar. Ela se apresenta aos sentidos simultaneamente de forma imbricada, em uma espécie de relação indiscernível, uma vez que "tempo e espaço se revelam um no outro" LEFEBVRE (1983)

As representações desses elementos trazem a sua separação permitindo analisar suas relações.

Segundo LEFEBVRE (1983) ³², o conceito de tempo difere das durações vividas discernindo-as mostrando o infinito em profundidade presente nesse saco de ritmos que é a vivência.

"O conceito de tempo nasce com o conhecimento, porém com esse instrumento de mediação que é o relógio e seus aperfeiçoamentos científicos. Simultaneamente o tempo se diferencia e se unifica descobrindo sua infinitude. Se representa, logo se concebe através do espaço em primeiro lugar através de um objeto espacial privilegiado".

Estas representações também permitem.

- Estabelecer relações entre o real e o ideal;*
- Mostrar os espaços de convivência vistos de outra perspectiva, do ponto de vista dos alunos e então esta visão passa a priorizar aspectos não*

³² LEFEBVRE, 1983 p. 35

percebidos. Também os aspectos já percebidos são vistos diferentemente da visão de outros estratos de profissionais que fazem a escola.

Assim, os elementos mais valorizados nos desenhos são aqueles que não correspondem exatamente ao objetivo específico da instituição escolar, a saber já destacados para fins de análise:

- A relação dos ambientes de lazer com a instituição escolar.*
- O banheiro nos desenhos.*
- O significado do refeitório.*

A representação da escola por estes espaços mostra a percepção da escola vista desse outro ângulo qual seja, o constituído pelo vivido e concebido do seu pequeno usuário, a criança e o adolescente.

Estes elementos dificilmente estariam presentes em uma representação desta instituição caso esta representação fosse procedida tomando como referência o olhar dos profissionais que fazem a escola.

Quanto à representatividade do significado das representações constatadas parte da concepção de SILVA (1997)³³.

"O sentido e o significado não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como idéia pura, como

³³ SILVA, 1997 p. 13

pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seu desdobramento em enunciadas, independentemente da matéria significante ... Os significados se organizam em sistemas, em estruturas, em relações. "

Ainda segundo o mesmo autor:

As relações sociais no interior das quais se realiza o processo de significação e resignificação são relações de poder. Os diferentes grupos sociais contidos na escola não estão situados e não se relacionam com o mesmo peso no tocante ao processo de produção cultural e de usufruto de bens e serviços da sociedade. Esta diferenciação caracteriza uma relação assimétrica.

Significar e re-significar implica em última análise, fazer valer, ou dar validade a significados particulares próprios de determinado grupo social, sobre os significados de outros grupos.

Representar a escola considerando o peso desta instituição e dos sujeitos instituídos é também estar convivendo com estas relações, discutindo e rediscutindo representações e seus significados.

7.5 Considerações Finais

Os alunos representaram a escola tomando como referência o que no seu espaço e no seu tempo escolar há de mais significativo.

Neste processo representativo tiveram representatividade as atividades que contém um forte conteúdo de ludicidade, atividades dinâmicas que permitem trocas sociais e, fogem ao engessamento imposto pelas diretrizes e normas produzidas pela instituição.

A configuração dos ambientes e o que acontece dentro da escola no seu cotidiano ganham um peso privilegiado no processo de representação

A representação da escola pelo aluno tem o conteúdo do vivido e do concebido. O vivido que guarda a identidade de cada história e do concebido a partir da experiência de muitos mas que também estrapola a estes com conteúdo imaginativos.

Os fatos escolares são percebidos e registrados no seu tempo e no seu espaço, o espaço e o tempo da concreticidade e são representadas pelos símbolos que marcam a vida moderna, portanto o espaço e o tempo da nossa contemporaneidade.

A escola como força social viva é o local do encontro do individual e do coletivo, do particular e do geral, do público e do privado onde se revela o todo e a parte enquanto componentes da totalidade.

O contrato social presente nas relações escolares é um contrato que se estrutura com bases assimétricas. O resultado dessa estruturação é uma instituição que se movimenta em torno de práticas e fazeres fossilizados e fragmentados no contextualidade contemporânea.

As relações de poder vigentes na escola, são relações sociais e como tal devem ser registradas e compreendidas. Se estruturam no cotidiano escolar e se concretizam nas salas de aula, na relação professor/aluno, nas relações entre alunos. Se configuram como relações de classe. Com esse perfil atravessam as relações escolares construindo e definindo a sua identidade política.

Os grupos de interesses identificados e definidos dentro da unidade escolar são aqueles que estabelecem correlação nas lutas pela hegemonia dentro da escola.

Na escola pública brasileira esta luta assim como sua construção no âmbito do cotidiano se caracterizam pelo forte viés do corporativismo, do clientelismo que atravessam historicamente a estrutura do Estado brasileiro.

As representações que os alunos tem da sua escola discutindo base do imaginário que alimenta a imagem popular da escola.

Esta experiência coletiva que se expressa no imaginário social é permeada por diferentes formas de expressão em que a imagem da escola ganha o colorido ideológico passando assim a manipular as bases do vivido discutindo-as com a concebido, passando a

configurar-se como representação que na, estrutura triádica do pensamento de LEFEBRVE (1983), compõe como: presença-ausência-representação.

7.6 Conclusão

A possibilidade de uma leitura da escola tomando como referência o ponto de vista dos alunos nos revela um retrato diferente da escola.

Mostra-nos o seu olhar sobre a instituição, escolar o que o aluno percebe, o que ele valoriza o que faz parte do seu cotidiano mais próximo. Enquanto representação traz o conteúdo da força das aspirações particulares e do imaginário coletivo. Mostra o que os alunos gostam e o que não gostam a nível do tempo e do espaço escolar que se concretizam a relação adulto/criança, nas relações institucionais (familiares e escolares) e as relações sociais, todas de poder.

O olhar do aluno é o olhar do sujeito cotidiano sobre a instituição e sobre a sociedade. Enfim sobre as relações sociais das quais faz parte. Nesse olhar do sujeito sobre o objeto que se caracterizou pelo olhar do aluno sobre a instituição escolar que o atende passaram a ter importância aspectos não privilegiados em uma relação convencional.

Na especificidade desta visão passou a ter importância a relação com o vigia, com a merendeira e não apenas com os agentes educativos instituídos pela visão pedagógica.

Passam a ter importância o refeitório e os ambientes de convivência e não apenas a sala de aula.

Percebe-se que não apenas a funcionalidade burocrática da escola tem vizibilidade para os alunos como também os símbolos que sintetizam esta estrutura dialogam entre si criando um significado que fala do seu vivido e do concebido entendido no grupo social a que pertence.

Tornando a percepção de SILVA (1997)³⁴, explico o significado das representações dos alunos traz o seguinte conteúdo:

"Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Neste cenário, a educação não é nenhum instrumento de metas econômicas produtivistas empresariais, financeiras. A educação nesta perspectiva está estreitamente vinculada a construção de uma sociedade onde a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a "boa" vida, sejam bem distribuídas. A educação aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público onde se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade"

³⁴ SILVA, 1997, p. 23.

Entendidos nesta perspectiva os desenhos e textos denunciam as regras e práticas vigentes nos diferentes níveis e esferas da sociedade e que se concretizam na estrutura escolar. Os sujeitos participantes não estão reconhecendo como legítimos os padrões de relações assimétricas que se estruturam socialmente e se concretizam no cotidiano dos sujeitos.

Entendidos nesta perspectiva, os desenhos e os textos denunciam as regras e as práticas vigentes nos diferentes níveis e esferas da sociedade, que se concretizam na estrutura escola.

Os sujeitos participantes não estão reconhecendo como legítimos os padrões de relações assimétricas que se estruturam socialmente e se concretizam no cotidiano dos sujeitos.

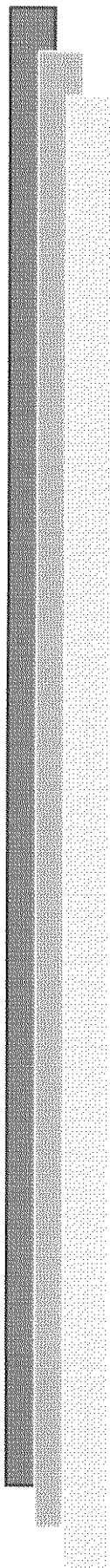
Esta abordagem me permite uma reflexão da questão da cidadania de crianças e adolescentes com base nas tramas que permeiam as relações sociais e escolares e que se inscrevem como estratégias de sobrevivência, como práticas que as famílias participantes tecem na reinvenção do seu cotidiano.

As imagens coletivas que discutem o real e o ideal trazem um conteúdo de crítica social. A escola enquanto espaço institucional destinado à socialização, constitui-se uma das esferas do cotidiano contraditório em que o aluno estrutura imagens coletivas do social.

A articulação entre os ambientes de lazer e os símbolos de poder trazem para o desenho o significado da concreticidade da vida do aluno, trazendo à discussão aspectos da cidadania.

Em um ambiente extremamente hierarquizado, estratificado e disciplinado como a escola tomar para sua apresentação os espaços de convivência é estabelecer uma discussão da sua estrutura e do seu cotidiano apontando para necessidade da sua superação. O significado destes símbolos marcante nos desenhos remetem para uma discussão dos princípios de cidadania.

As imagens apontam para a necessidade de se repensar as relações escolares e para a necessidade da estruturação de uma nova contratualidade.



Bibliografia

ARIÈS, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1981.

AZANHA, José M. P. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo. Ed. Edusp, 1992.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. São Paulo. Ed. Nova Fronteira, 1986.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1987.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigações Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal. Porto Editora Ltda. 1994.

BOURDIER, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1990.

BOURDIER, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand, 1989.

BRIOSHI, Lucila R. e TRIGO, Maria H. B. **Família: Representação e Cotidiano - Reflexão Sobre um Trabalho de Compor**. In: *Textos/CERU*, nº 1, 2ª série. 1989.

CALDEIRA, Tereza Pires. **Enclaves Fortificados: A Nova Segregação Urbana**. In.: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo nº 47 (155-176) Março 1997.

CALDEIRA, Tereza Pires. **Violência e Democracia: O Caso Brasileiro e os Limites de Explicações Políticas e Culturais**. 1996. (ainda não publicado).

CARDOSO, Ruth. **Aventura Antropológica. Teoria e Pesquisa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 1986.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (Re) Introdução do Espaço Urbano**. São Paulo. Ed. EDUSP, 1994.

CARTA a Uma Professora. **Pelos Rapazes da Escola de Barbiana**. Lisboa. Ed. Editora Presença Ltda. 1982.

- CERTEAU, M. **Arte de Fazer. Invenção do Cotidiano.** Petrópolis. Ed. Vozes, 1994.
- CERTEAU, A. **Invenção do Cotidiano. 2. Morar e Cozinhar.** São Paulo. Ed. Vozes. 1997.
- CHAUI, Marilena. **Conformismo e Resistência. Aspectos da Cultura Popular no Brasil.** 5ª Edição. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1993.
- CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista.** São Paulo. Ed. Alfa - Omega, 1982.
- COLLIER, John. **Antropologia Visual: A Fotografia como Método de Pesquisa.** São Paulo. EPU/EDUSP, 1973.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como Valor Universal e Outros Ensaios.** 2ª Edição ampliada. Rio de Janeiro. Editora Salamandra, 1982.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI. Um estudo sobre seu Pensamento Político.** Rio de Janeiro. Ed. Campus. 1989
- CRISTIAN, Mara. **Esporte e Sociedade.** Vitória. Ed. UFES. 1995.
- DA MATTA, R. **Um Mundo Dividido. A Estrutura Social dos Índios Apinayé.** Petrópolis. Ed. Vozes Ltda. 1976.
- DA MATTA, Roberto. **A Casa e a Rua. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil.** São Paulo. Ed. Brasiliense. S/A. 1985.
- DA MATTA, Roberto. **Esporte e Sociedade. In: Universo do Futebol.** Rio de Janeiro. Ed. Pinakotheke. 1982.
- DEL PRIORE, Mary. (org). **História da Criança no Brasil.** São Paulo. 2ª Edição. Ed. Contexto. 1992.
- DERTYK, Edith. **Formas do Desenho.** São Paulo. Ed. Scipione, 1986.

- DUBOIS, Philippe. **El Acto Fotográfico. De la Representación a la Representación.** Barcelona. Ediciones Paidós. 1986.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. **A Sociedade Vista da Periferia.** In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1986 (84 a 98), nº 1, vol. 1, Janeiro 1986.
- ENGUITA, Mariano. **Educação e Teorias da Resistência.** In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº 14 (3-16), jan/jun. 1989.
- ESPERBER, Dan. **O saber dos Antropólogos.** Lisboa. Edições 70. 1992.
- EZPELETA, Juzta. *La Escuela y los Maestros: entre el Supuesto y la Deducion.* In *Cuadernos de Investigacion y Educativa* nº 20. México, Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados del IPN/Dep. da Investigaciones Educativas. I Sem. De Investigación Etnográfica em Escolas: Construção Social da Vida Cotidiana PUC/SP. 1989.
- EZPELETA, J E ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*, 2º ed. S. Paulo, Ed. Cortez, 1989.
- FARAH, Marta F. S. **Reconstruindo o Estado: Gestão de Organizações e Serviços em Processos de Mudança.** Fundação Getúlio Vargas Núcleo de Pesquisas e Publicações. Relatório nº 2. São Paulo. 1995.
- FARIA, Vilmar. **A Montanha e a Pedra: Limites da Política Social Brasileira e os Problemas da Infância e da Juventude.** In.: *Crianças e Adolescentes no brasil Urbano nos Anos 80.* São Paulo. Ed. Cortez. 1991.
- FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica.** 2ª Edição. São Paulo. Ed. Nacional. 1967.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis. Ed Vozes, 1977.
- FREITAS, L. **A Produção de Ignorância na Escola: Uma Análise Crítica do ensino da Língua Escrita na Sala de Aula.** São Paulo. Ed. Cortez, 1989.

- FREITAS, Marcos C. de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo. Ed. Cortez. 1997.
- GENTILLI, Pablo e TADEU, Tomas. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões Críticas**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1994.
- GIROUX, Herry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das Teorias de Reprodução**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1983.
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis. Ed. Vozes Ltda. 1983.
- GONÇALVES, José S. **Da Posse ao Fundo do Poço: Migração Sazonal de Lavradores da Chapada Diamantina no Estado da Bahia para trabalhar na Construção Civil Paulistana**. In.: *Informações Econômicas*, v. 25, nº 2 (75-89), Sev. 1995. Inst. Economia Agrícola. Sec. Agricultura. São Paulo.
- GOUVÊA, Gilda P. **O Papel do Estado no Brasil**. In *Cadernos Manográficos VII*. Centro Hispano Brasileiro de Cultura. Faculdade IBerto-Americana. São Paulo, 1997.
- GUIMARÃES, A. N. **Vigilância Punição e Depredação Escolar**. 2ª Edição. Campinas. Papirus, 1986.
- GUSMÃO, N. **Socialização e Recalque: A criança Negra no Rural**. IN.: *Caderno CEDES, FE/UNICAMP nº 32* (49-84). Campinas 1993
- HUIZINGA, Johan *Homo Ludens*. **O Jogo como elemento da Cultura**. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1996.
- JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1994.
- KOMINSKY, Ethel. **Procedimentos Metodológicos e Técnicos na Pesquisa com Crianças "assistidas"**. In.: *Textos CERUN*. nº 32, 2ª série, São Paulo. 1992.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

KOTHE, R. Flávio. **A Alegoria**. São Paulo. Ed. Ática, 1986.

KRISCHKE, Paulo J. (org.). **O Contrato Social Ontém e Hoje**. São Paulo. Ed. Cortez. 1993.

LA FONTE, Hunbert. **As Turnas de Jovens**. In: Aries, P. e Bejin André (Org.), *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1986.

LEFEBVRE, H. **La Presencia y La Ausência - Contribucion a la Teoria de las Representaciones**. México. Ed Fondo de Cultura Econômica, 1983.

LEITE, Míriam M. Moreira. **Imagens e Contextos**. In: Boletim do Centro de Memória UNICAMP - Campinas. Vol. 5, nº 10, jul/dez, 1993, pag 45 a 59.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **A Imagem Através das Palavras**. In: *Ciência e Cultura*. 38(9) 1483-1495.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro. Ed. tempo Brasileiro Ltda, 1975.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Olhar Distanciado**. Lisboa. Ed. 70. 1983.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo. Ed. Nobel, 1989.

LYNCH, K. **A Imagem da Cidade**. Lisboa. Ed. 70, 1960.

MARTINS, J. de Souza. **O Massacre dos Inocentes. A Criança sem Infância no Brasil**. São Paulo. Ed. Hicitec. 1991.

MATTOS, A. **As Artes do Desenho no Brasil**. Ed. Minas Brasil Ltda. Empresa Oficial de Minas Gerais, 1923.

- MAUSS, Marcel. **Ensaio Sobre a Dádiva**. In.: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo. Vol. II. Editoras E.P.U. e EDUSP, 1974.
- MÈREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil**. São Paulo. Ed. Cultrix, 1974.
- MOLLO, Suzanne. **Os Mudos Falam aos Surdos: O Discurso da Criança Sobre a Escola**. Lisboa. Ed Estampa Ltda, 1978.
- MORAES, M^a Lígia Q. **Infância e Cidadania**. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n° 91. (23-29). nov. 1994.
- NEIVA, Jr. **A Imagem**. São Paulo. Ed. Ática. 1992.
- NIEMEYER, A. M. **Desenhos e Mapas na Orientação Especial: Pesquisa e Ensino de Antropologia - IFCH/UNICAMP**, jan/1994.
- OLIVEIRA, Jr. Wenceslão Machado. **A Cidade (Tele) Percebida: Em Busca do Atual, do Urbano**. Campinas. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, 1994.
- PAIS, José Machado. **Cultura Julvenis**. Lisboa Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1993.
- PARO, Vitor H. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo. Ed. Xamã Ltda. 1995.
- PINHEIRO, Paulo S. e outros. **Pobreza, Violência e Direitos Humanos**. In: *Novos Estudos CEBRAP*. n° 39. 1994.
- QUEIROZ, Maria Izaura. **Relatos Orais do Indizível ao Dizível**. In.: *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo. Ed. Vértice 1988.
- RATHS, L. et al. **Values and Teaching: Working with Values in the Classroom**. Charles E. Merrill Publishing Co. Ohio. 1965.
- RIBEIRO, I & RIBEIRO, M. C. **Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira**. São Paulo. Ed. Loyola, 1995.

RIBEIRO, I. (org.) **Família e Valores**. São Paulo. Ed. Loyola, 1987.

RIDENTE, Marcelo. **Classes Sociais e Representações**. São Paulo. Ed. Cortez. 1994.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo. Ed. HUCITEC. 2ª Edição. 1996.

SILVA Jr., Celestino. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. São Paulo. Ed. Cortez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Cultura**. In. *Cadernos de Pedagogia nº 2. De 1 a 24*, FE/UNICAMP. Campinas. 1997.

SPERBER, Dan. **O Saber dos Antropólogos**. Lisboa. Ed. Edições 70. 1992.

TACCA, Fernando Cury. **O Retrato da Casa. A Representação da Casa do Sapateiro Francano Através de seu Próprio Olhar Fotográfico**. Dissertação de Mestrado. Inst. de Arte. UNICAMP, 1990, Campinas.

TELLES, Vera da S e PAOLI. **Direitos Sociais: Conflitos e Negociações no Brasil Contemporâneo**. 1996. (Ainda não publicado).

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete operária**. São Paulo. Ed. Pollis. 1987.

TRINIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo. Ed. Atlas S/A, 1987.

VIGOTSKY, L e outros. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo. Ed. Icone. 1986.

VIGOTSKY, L. S. **La Imaginacion y el Arte en la Infância**. (Ensayo Psicológico). México. Ediciones Hispánicas, 1987, México.

WEFORT, Francisco C. **Por Que Democracia?** São Paulo. Ed. Brasiliense, 3ª Edição, 1985.

WIDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos Desenhos Infantis.** Petrópolis. Ed. Vozes - 1976.

WILLS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social.** Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. 1991.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao Paraíso: Juventude e Política Social.** Campinas. Ed. Escuta. 1994.

ZALUAR, Alba. **Memorial da Violência.** In: *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. IFCH/UNICAMP, Campinas. Nov/1994.*

ZALUAR, Alba. **Exclusão e Políticas Públicas: Dilemas Teóricos e Alternativas Políticas.** In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol 12. nº 35, Outubro/1997.*

VI ENCONTRO NACIONAL DE ADOLESCENTES (ENA). **Adolescentes: Desejo e Transformação. Campinas.** (Ed. UNICAMP e M.F.L.A.). 1997.

Plano Local de Gestão Urbana de Barão Geraldo. *Diário Oficial do Município. Nº 6.626, 28/12/96. Campinas.*