

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Caderno de Debates do **NAAPA**

Questões do cotidiano escolar - vol.2



São Paulo - 2016



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Vice-Prefeita e Secretária

Fátima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lucia Sanches

Coordenadora

Núcleo Técnico de Currículo

Luiz Fernando Franco

Coordenador

**Núcleo de Apoio e Acompanhamento
para Aprendizagem**

Adriana Watanabe

Coordenadora

Equipe Técnica - NAAPA

Renata Montrezol Brandstatter

Equipe Administrativa - NAAPA

Lídia da Silva Cavalcante

Assessoria Pedagógica

Carla Biancha Angelucci

Flávia Schilling

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Caderno de Debates do **NAAPA**

Questões do cotidiano escolar - vol. 2



São Paulo - 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem

Caderno de debates do NAAPA : questões do cotidiano escolar. – São Paulo : SME / COPED, 2016.

136p. : il. (v.2)

Bibliografia

1.Educação 2.Aprendizagem I.Título

CDD 370

Código da Memória Técnica: SME24/2016



Caras Educadoras

Caros Educadores

O Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar – volume 2 - propõe-se a colaborar com os estudos e o planejamento coletivo das equipes escolares para a garantia do direito à Educação de todas e todos educandos matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os desafios do cotidiano escolar trazem para o cenário educativo a complexidade das relações sociais, constituídas por diferentes expressões culturais socioeconômicas, religiosas, étnicas, raciais, de gênero, sexualidades, de ciclo vital, entre outras, como também os conflitos, muitas vezes geradores de violências, tais como as violações de direito. Todos esses temas que permeiam os campos de lutas educativas, sociais e políticas que buscam a garantia de direitos sociais e direitos humanos.

A proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pautada em uma perspectiva inclusiva, busca ampliar o debate e as proposições realizadas no currículo escolar, crítico e emancipatório, levando-se em consideração:

[...] “escolhas” em uma construção que vai muito além da definição ou seleção de um “rol de conteúdos” ou “atividades” e que pressupõe uma articulação na construção do conhecimento que possibilite conexões e compreensão dos vários aspectos da vida. Sendo assim, a coerência entre o objetivo e os caminhos escolhidos para se chegar aos propósitos deve

putar toda construção curricular que ultrapassa conhecimentos únicos, permitindo tratá-lo numa perspectiva plural. (SÃO PAULO, 2016, p. 7)¹.

A garantia do direito à Educação para Todas e Todos exige das educadoras e dos educadores um esforço significativo para a reorganização curricular, dos tempos, dos espaços, das relações, da coletividade, dos conteúdos, dos materiais. As temáticas debatidas neste volume sugerem o enfrentamento dos preconceitos, da discriminação e da desinformação. Enfrentamentos que implicam transformações significativas do trabalho pedagógico e educativo no espaço escolar.

Levando-se em consideração esses propósitos, as assessoras pedagógicas do NAAPA/SME Flávia Schilling e Biancha Angelucci, organizadoras do periódico, buscaram nas situações complexas trazidas pelas equipes dos NAAPAs a inspiração para a definição dos temas e das autoras e autores desta publicação. Foram produzidos oito textos:

Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA, texto escrito por Flávia Schilling e Biancha Angelucci, trouxe significativa contribuição no que se refere ao NAAPA como proposta inovadora que atende a um antigo pleito da comunidade escolar. Contextualizam a atuação de equipes multiprofissionais no Município de São Paulo e realizam resgate histórico de legislações com este referencial de trabalho. Pontuam a importância do trabalho escolar em um território que cuida de sua comunidade, por meio de seus diferentes serviços.

O texto **Família e escola: um encontro possível**, escrito por Belinda Mandelbaum, propõe a reflexão sobre as relações entre a escola e as famílias, destacando algumas possibilidades e expectativas que as educadoras e educadores têm em relação às famílias das educandas e educandos. Nesse sentido, discute como essas expectativas incidem no cotidiano da escola, no modo de ver e compreender os alunos e nas ações propostas diante das diferentes dificuldades e desafios que emergem no espaço escolar.

Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública, a autora Celia Maria Benedicto Giglio contextualiza historicamente o surgimento da

1 SÃO PAULO (SP). Agir: revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola. São Paulo: SME/DOT, 2016.

proposta de trabalho coletivo nas escolas, que ocorre pós Constituição Federal, a LDB e os princípios da gestão democrática no ensino público. Naquele contexto, houve a necessidade de todas e todos os envolvidos com o processo educativo aprenderem a trabalhar coletivamente. O texto narra um processo de aprendizado em gestão escolar democrática que envolveu a mobilização do trabalho coletivo para a participação de aproximadamente três mil educandas e educandos do Ensino Médio em uma escola pública paulista, entre os anos de 1998 e 2006.

Meninas e meninos na escola, texto produzido por três pesquisadores: Cinthia Torres Toledo, Fábio Hoffmann Pereira e Adriano Souza Senkevics, reflete sobre as questões de gênero na escola. O texto traça um breve panorama sobre as desigualdades entre homens e mulheres na educação. Em seguida, realiza um movimento reflexivo de retorno ao espaço escolar, discutindo situações possivelmente vividas por muitas daquelas e daqueles que se aventuram no cotidiano escolar. Por fim, tece considerações práticas sobre a temática.

No texto **O Corpo nosso de cada dia**, das psicólogas Yara Sayão e Renata Guarido, as autoras apresentam reflexões sobre as situações de muitas crianças e adolescentes que apresentam atitudes e comportamentos muito discrepantes do padrão hegemônico associado às imagens da infância e da juventude construídas na atualidade. Tratam, mais especificamente, de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que se mostram não conformes aos padrões de conduta esperados em relação ao seu sexo biológico.

Maria da Glória Calado e Maria Cecília Cortez contribuíram com o texto **Os professores e as cores da desigualdade**, que aborda a complexidade da questão racial, exemplificando-a por meio de relatos de professoras e professores, em uma perspectiva de superação das várias expressões do racismo em nossa sociedade. São relatados casos de preconceito, discriminação e racismo na Cidade de São Paulo.

Integração escolar e acolhimento: pontes entre a proteção social e a educação escolar, de Isa Maria F. Rosa Guará e Maria Elizabeth Seidl Machado, traz o debate sobre os desafios em relação às experiências escolares de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, matriculadas e matriculados nas escolas. A partir de desafios relatados pelas instituições que atendem essas crianças e

adolescente das áreas da educação e da assistência social, percorrem os fundamentos legais da proteção integral da população infantojuvenil.

O texto **Analisar uma cena é construí-la**, de Adriana Marcondes, põe em análise elementos presentes na construção de questões relatadas em uma cena escolar. Problematiza a naturalização da escola e do olhar examinador sobre crianças, olhar que impede a percepção das condições de vida na pobreza, da discriminação, das diferenças de gênero, entre outros aspectos presentes nos encaminhamentos de “alunos-que-não-aprendem” para a área da “saúde-que-resolveria-esses-problemas”.

Trazer e considerar estes temas e situações complexas no/do cotidiano escolar condiz com um compromisso ético-político nas práticas pedagógicas e educativas que compõem o currículo escolar. O trabalho conjunto com as profissionais e os profissionais da educação, instituições parceiras, sociedade civil e diversos serviços que compõem a rede protetiva dos diferentes territórios da Cidade de São Paulo, fortalece e amplia as possibilidades de formulação de estratégias e planejamento de ações locais para a garantia do desenvolvimento integral dos sujeitos/educandos e sua formação educativa-cidadã.

*Equipe Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA
Coordenadoria Pedagógica - COPED*

Sumário

1. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA.....	11
<i>Flávia Schilling</i>	
<i>Carla Biancha Angelucci</i>	
2. Família e escola: um encontro possível	27
<i>Belinda Mandelbaum</i>	
3. Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública	39
<i>Celia Maria Benedicto Giglio</i>	
4. Meninas e meninos na escola	53
<i>Cinthia Torres Toledo</i>	
<i>Fábio Hoffmann Pereira</i>	
<i>Adriano Souza Senkevics</i>	
5. O corpo nosso de cada dia	71
<i>Yara Sayão</i>	
<i>Renata Guarido</i>	
6. Os professores e as cores da desigualdade.....	81
<i>Maria da Glória Calado</i>	
<i>Maria Cecília Cortez</i>	
7. Integração Escolar e Acolhimento: pontes entre a proteção social e a educação escolar	97
<i>Isa Maria F. Rosa Guará</i>	
<i>Maria Elizabeth Seidl Machado</i>	
8. Analisar uma cena é construí-la.....	119
<i>Adriana Marcondes Machado</i>	
Sobre as Autoras e os Autores.....	131



Fotos: Adriana Caminiti



1. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA

Flávia Schilling¹

Carla Biancha Angelucci²

Uma rede tecida de histórias

Digamos sim ao que chega, antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivo ou um morto, masculino ou feminino (DERRIDA, 2002, p. 69)

São crianças e adolescentes de muitos lugares: vêm a pé, de carro e de ônibus. Vêm do abrigo, da casa da avó, da rua, do CAPS I,³ de ninguém-sabe-onde. São crianças também de muitas histórias: de precariedade, resistência, violência, vínculos intensos, marcas no corpo, sofrimentos vários, descobertas muitas, lutas mais ainda. Vivem em companhia de adultos(as); em conflito com eles(as), fugindo deles(as), correndo para eles(as). São nossos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Somos nós os(as) adultos(as) responsáveis por tecer uma rede

1 Socióloga, Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora da formação para o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA.

2 Psicóloga, Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora da formação para o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA. Endereço eletrônico: b.angelucci@usp.br.

3 Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil.

que visa à sua proteção, ao seu acolhimento; sobretudo, ao seu desenvolvimento. Uma rede que se tece cotidianamente, com urdidura, trama e também com espaçamentos e esgarçamentos.

Este texto aborda a produção dessa rede de proteção social desde um lugar específico: o lugar dos(as) profissionais do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA, ou seja, desde uma equipe multiprofissional de educadores(as), que contribuem para que as escolas possam agir cada vez mais efetivamente na produção de um território que cuida de sua infância e adolescência.⁴

Há muitas experiências de equipes multiprofissionais atuando na Educação, pois não se trata de demanda nova. Basta recorrermos ao Projeto de Lei P3688/00 e Projeto de Lei Complementar 60/07, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de educação básica, tramitando desde o ano 2000. Poderíamos ainda elencar, tão somente em nível federal, outros dezessete projetos de lei⁵ que propõem a presença de profissionais de Psicologia, Psicopedagogia, Enfermagem e outras áreas na Educação. Assim, não se trata de demanda nova a constituição de equipes que possam contribuir para a consecução do projeto educacional.

4 Agradecemos a Luís Fernando de Oliveira Saraiva pelo empréstimo generoso da expressão aqui utilizada.

5 PL 7307/14 – Prevê sanções à criança e ao adolescente estudante que desrespeitar as regras de conduta da instituição de ensino; PLS 251/14 – Programa de Prevenção à Violência nas Escolas; PL 8013/14 (PL 1543/15) - Dispõe sobre a assistência psicológica ao educando da educação básica; PLS 557/13 - Dispõe sobre o atendimento psicológico ou psicopedagógico para estudantes e profissionais da educação; PDS 460/13 - Convoca plebiscito para consultar sobre a transferência para a União da responsabilidade sobre a educação básica; PL 4533/12 (PL 4212/04) - Altera a LDB, para exigir nas Universidades percentagens de doutores e mestres e docentes em tempo integral; PLC 18/12 e PL 838/07 - Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença do orientador educacional nas instituições públicas de educação básica; PL 1011/11 (PL 1494/11; PL 1573/11; PL 3686/15 - Desarquivados) - Define o crime de Intimidação Escolar no Código Penal; PLS 228/10 e PL 1785/11 - Altera a LDB, para incluir entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino a promoção de ambiente escolar seguro e prevenção e combate ao bullying; PLS 414/08 e PL 6755/10 - Altera a redação da LDB, dispendo sobre a educação infantil até os 5 anos e o ensino fundamental a partir desta idade; PEC 13/07 - Garante aos alunos de ensino fundamental e médio atendimento por equipe de avaliação formada por Psicólogos e Assistentes Sociais; PL 7500/06 e PLC 76/11 - Altera a LDB, para determinar a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica; PL 434/99 - Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre as drogas e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis no 1º e 2º graus e nos cursos de formação de professores; PL 1616/11 (PL 2527/15) - Dispõe sobre a obrigatoriedade de manutenção de um profissional de enfermagem nas creches e escolas de educação infantil; PL 831/15 (PL 4209/15) - Obrigatoriedade na realização gratuita de testes vocacionais aos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio; PL 7646/14 (PL 209/15) - Institui a política de assistência psicopedagógica em todas as escolas da rede pública de ensino.

O NAAPA vem, portanto, constituir-se em uma proposta inovadora para atender a um antigo pleito da comunidade escolar. Primeiramente, situa-se ética e politicamente como um programa da Educação, composto por profissionais da Educação e que referem suas práticas e seus sentidos aos objetivos educacionais. Portanto, não se identificam como profissionais da Saúde que se articulam com a Educação. São fonoaudiólogos(as), psicólogos(as), assistentes sociais, psicopedagogos(as), que se remetem a Educação para apoiar e acompanhar processos ensino-aprendizagem. Embora a literatura da área já apontasse para essa necessidade de inflexão das equipes multiprofissionais (VIÉGAS, ANGELUCCI, 2006; SOUZA, 2010), poucas são as experiências em curso que se propõem a organizar o trabalho nessa perspectiva.

A experiência de efetivação de tal proposta carrega muitas dimensões de inovação, afinal, não há, em princípio, respostas prontas ao desafio colocado: trata-se de ação em processo, de exercício de uma construção de um saber coletivo sobre como produzir essa rede de proteção e garantir o direito a que aconteça o encontro entre aqueles/as que ensinam e aqueles/as que aprendem. Pois é nisso que se constitui o desafio do NAAPA: de um encontro possível em torno do direito de termos acesso a tudo aquilo que é patrimônio da humanidade.

Não há, assim, respostas ou caminhos prontos: as estratégias de atuação das equipes do NAAPA têm sido construídas coletivamente, são traçadas de forma participativa com todos(as) os(as) seus/suas parceiros(as): nas formações, no chão da escola, nos grupos de trabalho, nos contatos com as instituições da saúde, da assistência social, com os grupos que habitam o território da escola. Vozes, coletivos, mobilizados em torno da ideia, há tanto tempo buscada, da realização do direito à educação para todos e todas.

Assim como há uma história que habita e percorre cada criança, em cada professor(a), em cada escola, em cada bairro, há uma história das tentativas e esforços em cuidar, proteger, garantir direitos das crianças e adolescentes. Uma dessas histórias é a do direito à educação. Quem pode ser educado(a)? Quem pode educar? Quando educar? Como educar? Para que fins educar? Estas são perguntas que percorrem a história do direito à educação nos tempos modernos, há mais de um século e até hoje.

Inicialmente um direito para poucos, apenas para os meninos... depois as portas das escolas vão se abrindo, claro que, em muitos países, até hoje, muito lentamente. Mas as meninas podem estar nas salas das escolas, nas universidades. Primeiro, foi um lugar para aqueles(as) que podiam pagar, que tinham condições socioeconômicas. Depois, lentamente, foi universalizando seu alcance.

Temos duas histórias sendo contadas: a do direito ao acesso à educação, história que só recentemente se universaliza no Brasil, e a do direito à permanência na escola. Acesso e permanência, partes indissociáveis desse direito à educação que se universaliza no Brasil. Quem pode estar na escola? Quem e como se permanece na escola, participando do direito? O que fazer com aquele(a) que aparece como o(a) diferente se todos e todas podem estar, agora, na escola? A discussão sobre “qualidade do ensino” tem a ver com a permanência, sobre o que podemos fazer com todos e todas que estão conosco tantos anos e tantos dias e tantas horas nesse lugar tão especial chamado escola.

Há uma história cercando uma figura tão importante quanto a do(a) aluno(a), a figura do(a) professor(a): não há como existirem alunos(as) sem professores(as) e não há como existirem professores(as) sem alunos(as). Primeiro, são os homens os que ocupam esse lugar, o lugar do Mestre. Depois, são as mulheres. São as Escolas Normais, os Institutos de Educação, as Faculdades de Pedagogia, os tempos que mudam e que exigem a formação de cidadãos e cidadãs democráticos/as, e as dúvidas que nos cercam sobre o quê ensinar, como ensinar, quando ensinar... Quais os fins da educação, quais os meios para atingir os fins, quais os saberes que importarão: e se pede cada vez mais à escola! O que é ser professor hoje? É, com certeza, ocupar um lugar difícil. É, com certeza, ocupar um lugar primordial, pois são pessoas que estão na escola, com suas histórias realizando o direito à educação. Pela primeira vez na história do país.

É uma história, assim, que diz respeito a uma lenta construção de direitos. É uma história de lutas e de muitos(as).

Retomamos a pergunta inicial: como fazer para que este direito se realize, como criar uma rede de proteção em torno do direito a aprender, da qual participa, como figura central, o(a) professor(a)?

Este texto circula, portanto, por eixos formados por algumas perguntas que regem a atuação do NAAPA, a partir do princípio da garantia do direito à educação.

O que ordena o trabalho de uma equipe multiprofissional no terreno educacional? Em que consiste um território que cuida? Que posição a escola pode ocupar nessa produção? Que relação mantém o fortalecimento de um território que cuida de sua comunidade com as tantas situações complexas que vivemos na escola e que, tantas vezes, implicam absenteísmo, baixo desempenho, não pertencimento?

Essas quatro questões constituem os fundamentos do trabalho do NAAPA e são enfrentadas aqui, à luz das situações complexas narradas pelas treze equipes que atuam nas diferentes Diretorias Regionais de Educação de nosso município.

A equipe multiprofissional no terreno educacional

Os poderes é que são fragmentados; o mundo, teimosamente, não o é. As pessoas permanecem multifuncionais e as palavras, polissêmicas. (...) as pessoas se tornam multifuncionais por causa da fragmentação das funções; as palavras se tornam polissêmicas por causa da fragmentação dos significados. (BAUMAN, 1999, p. 21)

O Município de São Paulo já contou com a presença de psicólogos(as) na Secretaria de Educação, criado como projeto piloto, em 1975, com vistas à orientação em âmbito profilático, como afirma Taverna (2003). Criava-se, assim, o Departamento de Saúde Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a Divisão de Assistência Médica e o Serviço de Psicologia Escolar. Tais profissionais trabalharam transformando concepções e práticas até o início do governo Jânio Quadros, em 1986, que operou intenso desmantelamento do que havia sido construído, inclusive, com destruição de documentos. Nesse governo, os(as) psicólogos(as) foram inseridos na Divisão de Assistência Médica, cuja finalidade era “desenvolver programas de merenda escolar, oferecer assistência médica, odontológica e psicológica às crianças e adolescen-

tes das escolas, no desenvolvimento e aplicação de técnicas adequadas à prevenção de anomalias físicas ou mentais” (Decreto n. 21.862/86 apud Taverna, 2003, p. 75).

Mesmo assim, houve a organização de espaços de resistência, que propusessem a continuidade da contribuição desses(as) profissionais aos processos de alfabetização e ao desenvolvimento de orientações a docentes sobre temas de interesse (orientação sexual, agressividade, aspectos da adolescência, características do alunado da Educação de Jovens e Adultos...). Porém, em 1987, o Departamento foi transferido para a Secretaria de Saúde e, assim, encerra-se o projeto de haver lugar na Educação para que equipes multiprofissionais pudessem apoiar o processo educacional.

Trazemos estes aspectos para a discussão, pois importa conhecer a história da própria Secretaria e sua relação com equipes multiprofissionais. Desde o início da década de 1980 até a sua metade, buscou-se criar condições para que as equipes multiprofissionais se constituíssem como apoio aos processos educacionais, sobretudo, em relação à alfabetização e a aspectos da convivência escolar. Tais construções, sempre com caráter investigativo e de constante transformação, foram abruptamente interrompidas e remetidas a uma lógica reducionista e patologizante. As equipes passam a ser compreendidas como responsáveis pelo desenvolvimento de processos preventivos ou curativos, voltados ao atendimento de um público portador de “anomalias”, como referia o Decreto.

Isso acontece apesar de a Carta de Ottawa, elaborada em 1986, ressignificar o conceito de saúde e enfatizar a promoção de saúde:

A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global. (BRASIL, 2002, p.19).

Assim, ressaltamos que, nem se concebida como ação do campo da Saúde, estaria justificada tal perspectiva preventiva e curativa, por intermédio de ações individuais com os estudantes.

Desde os anos 1980, portanto, com intensa produção acadêmica sobre o cotidiano escolar e os desafios à garantia do acesso e a permanência com qualidade para todos e todas, a discussão sobre a contribuição de equipes multiprofissionais no campo educacional tem sido retomada. Amplo debate sobre o que seria função de tal equipe tem sido feito desde então e alguns importantes marcadores têm se instituído. Citamos aqui os que tomamos como orientadores na construção do trabalho do NAAPA:

- A equipe multiprofissional não se constitui como miniequipe de Saúde no campo educacional. Como parte da política pública, o NAAPA entende que a garantia do direito à saúde exige ações complexas e integradas, cuja oferta está organizada a partir do Sistema Único de Saúde – SUS. Desconsiderar sua existência ou criar um sistema paralelo seria prestar um serviço de má qualidade, posto que nunca teria o nível de complexidade e abrangência de uma política pública instituída; seria também esvaziar a finalidade da Educação e o sentido específico da atuação profissional para a promoção desse direito, posto que o conjunto de profissionais não estaria voltado aos processos educacionais, mas aos processos de saúde; por fim, seria hierarquizar direitos, posto que, nessa lógica, se partiria da concepção de que, primeiramente, deve-se garantir o direito à saúde para, depois e em segundo plano, garantir o direito à educação.
- Os saberes da equipe multiprofissional não podem se constituir em hierarquia em relação aos saberes docentes. Trata-se, dessa maneira, de compor, de maneira solidária e respeitosa, experiências, conhecimentos e tecnologias advindos de diferentes áreas do conhecimento, de distintos lugares institucionais, e que, por isso, carregam a potência de produzir inflexões nos modos de perceber, pensar e agir coletivamente diante das situações educacionais, sempre tão complexas.
- O trabalho da equipe profissional deve caracterizar-se como apoio ao trabalho docente, respeitando o protagonismo da comunidade escolar e promovendo a ação coletiva de educadores(as), estudantes, familiares e outros(as) agentes sociais que habitam o território. Assim, não se trata de uma ação

isolada e a partir da posição simbólica de especialista, que sabe e pode mais sobre o outro, mas da contribuição de uma equipe que fortaleça e articule tanto os espaços coletivos de produção da vida escolar, quanto a rede de proteção social que deve sustentar e proporcionar condições de vida digna para crianças e adolescentes.

- Por fim, cabe-nos enfatizar a posição de que o coletivo é a mais significativa instância para a ação educativa. Assim, o trabalho do NAAPA compromete-se com uma ética dos encontros. Encontros em que diferentes vozes e versões possam se fazer presentes, produzindo efeitos sobre todos(as) e cada um(a) dos(as) participantes. Nesse mesmo sentido, partilhamos de uma concepção que reconhece, na experiência coletiva, o contexto necessário para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sempre tomado como oferta marcada histórica, social e culturalmente.

Um território que cuida

O trabalho do NAAPA considera o território como o espaço que habitamos, não como um contorno geográfico que delimita deslocamentos. É, assim, o espaço de produção de vida coletiva, de produção de redes de conhecimento, e também de conflitos, de enfrentamento e disputa. Convida a sair, a ocupar a rua, o pedaço e também convoca a se fechar em casa, no trabalho, na escola.

Abriga algo que pode ser chamado de “comunidade”, com um potencial de produção de laços, de apoios, de suportes. Há espaços para a ação, para a convivência, mesmo que entremeada de dificuldades.

Um dos desafios do trabalho é constituir uma rede, da qual a escola é o ponto nodal, com organizações formais e não formais que estão no território da escola. Este é o desafio: produzir um território que cuida.

Porém, como constituir a rede? Trata-se de um trabalho incessante, incansável e com pouca abrangência, em muitos casos. Há parceiros que podem auxiliar em uma determinada questão, outros em outras, alguns apenas um pouco, outros mais. Todas as variáveis são possíveis. Cabe

mencionar que esta rede nunca é sólida. Sempre é preciso atar os nós que foram se desatando. Se estiver excessivamente apoiada em ONGs, estas dependem de patrocínios, financiamentos, não têm uma equipe muito estável. Conselhos, defensoria, estão superlotados, há prazo de espera. Pessoas individuais têm seu limite de atendimento, no caso de uma rede de apoio terapêutico. Há experiências que integraram setores governamentais e nestas, é sempre preciso estar atento à qualidade dos acordos e encontros.

Se a rede da sociedade civil ou de outras organizações governamentais se mostra frágil, necessitando ser constantemente refeita e exigindo uma dedicação de parte da equipe para esse trabalho, é, talvez, pensar o NAAPA como uma experiência inovadora de uma política pública integrada, multiprofissional, que consiga dar conta das diretrizes das normativas internacionais⁶ que nos dizem que os remédios para as graves violações de direitos humanos e de direito internacional humanitário incluem: (a) os direitos da vítima de acesso à justiça de forma igualitária e efetiva; (b) o direito a adequada, efetiva e célere reparação dos danos sofridos; e (c) o acesso a informações relevantes concernentes às violações e aos mecanismos de reparação.

Como expressão da importância dessas articulações no trabalho do NAAPA, destacamos uma das várias situações acompanhadas pelas equipes:

Realizamos diversos contatos com o Conselho Tutelar, para entender o histórico de acompanhamento e verificar quais ações foram realizadas em relação ao educando. Percebemos que havia intenção de encaminhamento para a Vara da Infância, a fim de propor a perda do poder familiar. Soubemos também que houve algumas ações articuladas com o CREAS.⁷ Retomamos o contato com este equipamento, que solicitou relatório atualizado pela escola. Também dialogamos com o CAPS I, que informou as dificuldades da participação da criança nas atividades. Com isso, buscamos também o contato com a psicologia que vinha acompanhando-o e que nos informou sobre o tratamento e as intervenções realizadas. Além das articulações

6 Resolução 60/147, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 2005 - Princípios e Diretrizes Básicas sobre o Direito das Vítimas de Violações das Normas Internacionais de Direitos Humanos e do Direito Internacional Humanitário a Interpor Recursos e Obter Reparações.

7 Centro de Referência Especializado em Assistência Social.

junto à rede de proteção social, foram feitos diversos contatos com a equipe gestora da escola e com a professora, propondo ações que pudessem favorecer o processo de escolarização do educando. Conversamos ainda sobre a situação observada em sala de aula, as atividades propostas e as estratégias que poderiam auxiliar em suas dificuldades. Dialogamos sobre as potencialidades do educando e a importância de ressignificar suas experiências no âmbito educacional (Situação acompanhada pela equipe do NAAPA).

A escola como parte de um território que cuida – o lugar do NAAPA

Homens do passado pensando no futuro, vivendo no presente

*Há três tipos de gente
Os que imaginam o que acontece
Os que não sabem o que acontece
E nós que faz acontecer
O bolo, guacê
Unidos a gente fica em pé
Dividido a gente cai
Quem falha cai
Um biribaibaibai
(SABOTAGE, 2000)*

Os desafios tratados que orientam as ações do NAAPA refletiram uma determinada compreensão da complexidade da instituição escolar em suas relações com o território, a cidade, o Estado. Não haveria, portanto, possibilidades de intervenção-transformação-fortalecimento das relações estabelecidas no cotidiano escolar sem levar em consideração essa complexidade. Algumas dimensões e princípios que nortearam as ações foram os seguintes:

A escola está na cidade. Discutiu-se a escola como um bem público, que representa um lugar de interlocução e de desenvolvimento local,

com uma história e uma contribuição. Desta constatação surgem estratégias que dizem respeito à participação de diversos parceiros locais, de acordo com os projetos que se desenvolverão.

A escola está em um sistema de educação. Não é uma instituição isolada, pertence a um sistema com determinadas normas e regras. Não tem autonomia total para mudanças, depende de um bom relacionamento com os demais níveis hierárquicos. Muitos dos problemas detectados no cotidiano escolar derivam das regras gerais de funcionamento do sistema. Este é, portanto, um dos pontos a ser considerado no desenvolvimento de estratégias de intervenção.

A escola é um espaço de encontros (e de conflitos) entre gerações, entre profissionais de diferentes especializações e hierarquias, entre diferentes visões sobre educação, sobre ensinar e aprender. As relações entre equipe de direção e professores, professores e alunos, alunos, professores, direção e demais funcionários, alunos entre si, professores entre si, são, desta forma, um ponto central das estratégias de intervenção que visaram à compreensão da possibilidade do fazer educativo sem violência, a partir do tratamento dos conflitos, constituintes deste fazer. Partimos do princípio que o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta. Daí a orientação geral, seguida pelas equipes do NAAPA, de refazer (ou construir) possibilidades de encontro e interlocução entre profissionais, estudantes e familiares. Entendemos que o trabalho incide, prioritariamente, no fortalecimento da equipe escolar, contribuindo na elaboração de propostas de ações pedagógicas para o enfrentamento das situações complexas vividas no cotidiano escolar.

Trata-se de atuar na ampliação das possibilidades de diálogo entre os diversos setores da escola e da escola com setores da comunidade local, quebrando o isolamento que cerca a escola. Dirigentes, equipe gestora, professores(as), educandos(as), trabalhadores(as) da educação, familiares, setores da sociedade civil, todos e todas são chamados a se posicionar em defesa da escola, na construção de uma escola democrática e inserida no desenvolvimento local, regional e nacional. Esta rede de cultura permite uma primeira superação da sensação de isolamento dos diversos setores que compõem a instituição escolar. Fundamental é a presença

de organizações da sociedade civil, de representantes da Diretoria de Educação participando e apoiando as ações, as famílias e os encontros entre as escolas participantes, trocando experiências.

Compreendemos a escola como parte da rede de proteção, uma instituição que ocupa, geográfica e simbolicamente, lugar na vida da comunidade. Famílias, gerações, trabalhadores(as) da região, criam histórias, produzem sentidos para uma/a/esta escola, neste tempo da vida. As famílias depositam expectativas sobre a ela que suas crianças e adolescentes frequentam. Na produção dessa narrativa, utiliza-se da história escolar daqueles(as) que vieram antes, do que se fala sobre esta instituição educativa na comunidade, do que a ela faz com o que sabe da história de uma criança ou adolescente.

E, centralmente, trabalhamos com o pressuposto da função central da escola, como agente da produção de situações complexas de aprendizagem.

A escola como um bom lugar

NA FUNDAÇÃO CASA...

Quem gosta de poesia?

-Ninguém, senhor.

Aí, recitei Negro drama, dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?

-É.

-Então nós gosta.

É isso.

Todo mundo gosta de poesia.

Só não sabe que gosta.

(SERGIO VAZ, s/d)

As equipes do NAAPA partem do reconhecimento dos problemas maiores, estruturais e organizacionais, sociais e econômicos existentes, mas centram-se nas ações possíveis, naquelas que estão ao alcance de todo cidadão. Estas ações possíveis, propostas de dentro da escola, com

os grupos que se dispõem a mudar a escola e sua convivência, podem ser pequenas ou humildes ações. Basicamente trata-se de desenvolver uma cultura de “potência” que se opõe à impotência ou à onipotência, da criação de “pontes”, diálogos, encontros entre as diversas pessoas da instituição.

Por meio dos relatos sobre o educando, percebemos que ele tinha o desejo de ser “visto” de maneira particular, resgatar sua identidade, já que em todos os momentos de sua vida, inclusive na instituição de acolhimento em que residia, estava vivendo o coletivo. Todas as crianças vivenciam na escola o sentimento e o pertencimento coletivo, mas ao retornarem a seus lares, encontram a singularidade de serem reconhecidas com exclusividade. Este educando só tinha esse sentimento quando fugia, pois nesse caso, recebia atenção exclusiva, era chamado pelo nome e mobilizava todos, profissionais da escola e de outros serviços da comunidade, gritando seu nome, buscando-o. (Situação acompanhada pela equipe do NAAPA).

Assim, pretendemos menos recuperar histórias individuais, para nelas encontrar as razões do não aprender, e mais produzir narrativas singulares em que os sujeitos se encontrem na cena pública, reconheçam seus pertencimentos a uma vida que se produz coletiva e, portanto, historicamente. Aí, então, autores(as) de suas histórias que encontram tempo e lugar no campo social podem protagonizar, conjuntamente, a escrita de outras narrativas. Nem harmônicas, nem fictícias. Narrativas possíveis sobre o encontro de sujeitos concretos, marcados por seu tempo, sua cultura, sua família, seus desejos, seus/suas professores(as), com o patrimônio cultural que elegemos compartilhar de maneira sistemática e intencional na escola.

Pensando na criança e no(a) adolescente, como “estrangeiros(as)” que estão chegando ao mundo, talvez possamos pensar que a escola justa, a escola que realiza direitos, que se importa com o direito à educação (à palavra, singular e de todos), a escola justa seria uma escola regida pela hospitalidade:

entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou o que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever

de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, é a imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e hospitalidade? (DERRIDA, 2003, p. 15)

Aqui reside boa parte do desafio e da inovação do NAAPA, ao recusar antigos discursos e antigas palavras e propor um trabalho coletivo, participativo, de conexões e escuta para, quem sabe, escrever novas palavras.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **As cartas da promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX**. *Revista USP*, São Paulo, n.37, p. 46-57, mar./maio 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/a-lenta-construcao-dos-direitos-da-crianca-brasileira-seculo-xx-1998.html>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

SABOTAGE. **Um bom lugar (faixa 3)**. In: Rap é Compromisso. São Paulo: Racionais MC's e Helião, Álbum de estúdio, Gravadora Cosa Nostra, 2000.

SCHILLING, Flávia. Inclusão/exclusão, dentro/fora: reflexões sobre a construção da ordem. In: ONOFRE, E.G.; SOUZA, M.L.G. (Org.) **Tecendo os fios da inclusão**: caminhos do saber e do saber fazer. João Pessoa: UFPB, 2008. p.15-30.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colômbia, v. 7, n.3, p. 685-694, 2008.

SOUZA, Marlene Proença Rebello de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010. 258 f. Tese (Livre Docência)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TAVERNA, Carmem Silvia Rotondano. **Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo**. 2003. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

VAZ, Sérgio. **Na Fundação casa**. Disponível em: <http://www.bibliotecasdobrasil.com/2014/08/a-poesia-contra-violencia-do-poeta.html> .Acesso em: 12 abr. 2016.

VIÉGAS, Lygia de Souza; ANGELLUCCI, Carla Biancha (Org.) . **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

2. Família e escola: um encontro possível

Belinda Mandelbaum¹

Em 2015, fui convidada a participar de uma atividade de formação para educadores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Pediram-me que eu desse uma palestra sobre as relações entre a escola e as famílias de seus alunos, após o que tínhamos um debate, abrindo-se a atividade para a discussão do tema a partir de situações concretas vivenciadas pelos educadores na escola. Estávamos em uma região da cidade onde há muita pobreza e condições diversas de vulnerabilidade. Eu iniciei apresentando o que tinha preparado: meu objetivo era convidar os educadores a refletirem junto comigo sobre as expectativas que eles têm em relação às famílias de seus alunos e de como essas expectativas incidem no cotidiano da escola, no modo de ver e compreender os alunos e nas ações propostas diante das diferentes dificuldades e desafios que emergem no espaço escolar. Sugeri que as escolas trabalhem com expectativas idealizadas em relação às famílias, a como estas devem funcionar, aos papéis adequados de pai e mãe, a como deveriam educar os filhos e se relacionar com as próprias escolas. Faz parte destas expectativas a ideia de que os pais – ou pelo menos a mãe – deveriam se responsabilizar por todos os aspectos concernentes ao desenvolvimento dos filhos, incluindo sua saúde física e mental, seus valores éticos e morais e seu desempenho intelectual, o que dentre tantas outras tarefas, que ter uma família implica acompanhar de perto a vida escolar dos filhos, auxiliá-los quando necessário e estar presente na escola quando chamados.

É naturalizada em nossa sociedade a ideia de que à família cabe a reprodução de homens e mulheres cidadãos, adaptados à vida social e

¹ Professora associada do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP, onde coordena o Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade. Autora de *Psicanálise da família* (SP: Casa do Psicólogo, 2010) e *Trabalhos com famílias em Psicologia Social* (SP: Casa do Psicólogo, 2014).

capazes de inserir-se de modo produtivo no mundo do trabalho, portando um conjunto de valores éticos e morais que os tornem autônomos e responsáveis perante a lei. O conjunto destas expectativas não é exclusividade da escola, mas faz parte de uma ideologia que é hegemônica em nossa sociedade e que designa à família um lugar central na organização social. A escola, assim como a família, é uma caixa de ressonâncias da sociedade mais ampla e tende a reproduzir em seu interior, de diversos modos, as ideologias que circulam e entram em conflito entre os diversos grupos que constituem a vida social. A sociedade é feita de grupos diversos e de tempos históricos diversos, ou seja, enquanto setores da sociedade lutam pela transformação de modos de viver e pensar, outros defendem a manutenção do status quo dominante que, de forma mais ou menos sutis, mais ou menos conscientes, atravessa os discursos e expectativas também das escolas.

Em função de nossa história social, fortemente marcada por séculos de organização familiar predominantemente patriarcal e de cunho religioso, certas características desta estrutura e funcionamento familiar tornaram-se não apenas um padrão normatizador de nossas famílias em seu ordenamento jurídico e em seus arranjos concretos, mas parte de uma ideologia naturalizada e disseminada socialmente, sobre como as famílias devem ser, como é sua composição ideal com vistas ao bom desenvolvimento das crianças e quais devem ser seus projetos de vida, prioritariamente voltados à ascensão econômica e social.

O modelo de família nuclear burguês – pai e mãe com funções diferentes e bem demarcadas, responsáveis por sua prole, habitando juntos uma unidade doméstica independente - foi durante a história brasileira, em especial a partir dos processos de urbanização em nosso país, com forte incidência nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, aquele considerado moralmente superior, desejável e mais civilizado. Fazem parte deste modelo o domínio do homem sobre os outros membros da família - mulher e filhos -, em relação aos quais ele tem uma responsabilidade econômica – deve ser o principal provedor -, legal – é o responsável e representante da família perante a lei -, moral – deve zelar pelos bons costumes de sua família perante a sociedade – e religiosa – sendo uma espécie de representante divino, portador da palavra sagrada e definitiva em sua própria casa. Faz parte

também deste padrão, familiar na mentalidade de gerações de brasileiros, conceber o papel da mulher como sendo a responsável pela economia doméstica, pelas tarefas cotidianas da casa, necessárias ao sustento de toda a família, bem como pela educação e saúde das crianças. Ela idealmente depende economicamente de seu marido e submete-se ao seu poder. É a mulher, ou para sermos mais exatos, a mãe, a referência da família para a escola, para a unidade de saúde e para a assistência social. É ela que, para ser considerada uma mãe suficientemente boa, deve dar conta de cumprir as demandas advindas das diversas instituições encarregadas do cuidado da família. Aos filhos cabe reconhecer a autoridade do pai e da mãe, aquele como representante da lei e da ordem, legislando sobre o permitido e o proibido, e ela tendo como domínio o próprio lar, no qual dá as ordens para o bom andamento das rotinas cotidianas. Aos filhos também cabem os deveres escolares, com vistas, em última instância, à formação profissional e à reprodução deste mesmo modelo familiar e seus ideais ao longo das gerações.

Sabemos que esta forma de organização familiar, tal como a descrevemos, sofreu profundas alterações na sociedade ocidental principalmente a partir da segunda metade do século XX, após as duas grandes guerras mundiais, quando as principais instituições sociais, dentre elas a família e a escola, foram postas sob suspeita e denunciadas por seu autoritarismo e por formas de funcionamento muitas vezes violentas e mesmo hipócritas. Ou seja, família e escola passam a ser questionadas por sua potência que não é só construtiva e promotora de desenvolvimento humano, tal como as ideologias hegemônicas sempre defenderam, mas que pode ser também irracional, destrutiva e adoecedora. Este questionamento crítico foi estimulado pelas grandes guerras, que obrigaram diversos setores da sociedade, em especial os mais intelectualizados, a refletir sobre a destruição humana e material que os homens podem produzir, sendo seus principais agentes, no caso das duas grandes guerras mundiais, países considerados civilizados, desenvolvidos em todos os campos da cultura, da filosofia e da ciência, mas ainda assim capazes de uma barbárie de proporções tão monstruosas como foi o extermínio de milhões de pessoas inocentes, que só foram mortas em função de suas identidades religiosas, étnicas ou de gênero, que os poderes assassinos desejaram extinguir. A partir destes acon-

tecimentos, a violência das instituições e seu poder autoritário foram denunciados, bem como a hipocrisia de uma ideologia burguesa que durante séculos naturalizou como ideal uma organização social em cujo centro colocava-se como valor máximo a família tradicional de molde burguês, considerando inferiores ou mesmo ameaçadores à ordem social todas as outras possibilidades de arranjos familiares.

A partir destes questionamentos, e com maior ênfase a partir de meados do século XX, a civilização ocidental viveu uma revolução de mentalidades e costumes, o que incluiu a mudança do lugar da mulher na sociedade – em especial da mulher de classe média, que se profissionalizou para além do âmbito doméstico e inseriu-se no mercado de trabalho –, a liberação sexual, a luta pela igualdade das mulheres em relação aos homens em todos os âmbitos da vida social, inclusive dentro de casa, a legalização do divórcio, a possibilidade de um conflito mais aberto entre as gerações, formas alternativas de vida em comunidades, etc., num processo que chega aos nossos dias com a luta pela legitimação de uma diversidade de arranjos familiares diferentes daquele tradicionalmente reconhecido socialmente.

Mas sabemos que estes processos de mudança não se dão sem intensos conflitos entre as forças progressistas que se organizam em movimentos sociais de reivindicação por reconhecimento e direito à diversidade e forças conservadoras que buscam impor, com base em certos pressupostos morais e religiosos, a superioridade do arranjo familiar tradicional. É exemplo da expressão destas forças conservadoras, dentre outras manifestações sociais, o projeto de lei nº 6.586/2013 que tramita atualmente na Câmara dos Deputados, em Brasília, com vistas à aprovação do Estatuto da Família, conjunto de leis que definiriam quais seriam as famílias legitimamente reconhecidas e protegidas pelo Estado brasileiro, que seriam, de acordo com este projeto de lei, apenas aquelas cuja composição inclui um casal heterossexual e seus filhos ou aquelas compostas por um dos progenitores e sua prole. Todos os demais arranjos não teriam este reconhecimento e, portanto, não estariam cobertos pelas políticas públicas nos campos da saúde, da assistência social, da segurança pública, etc., o que contribuiria de forma decisiva para o seu empobrecimento e para a precarização de suas condições de vida. Neste contexto, cabe chamar atenção para o fato de que me-

nos da metade dos arranjos familiares no Brasil, pelo menos pelo que temos registrado desde o Censo Demográfico de 2006, é composta de famílias nucleares nos moldes tradicionais.² O projeto que tramita no Congresso Nacional em 2015, portanto, exclui do reconhecimento e da proteção do Estado milhões de brasileiros que vivem sós, com outros parentes que não os pais, com irmãos ou avós ou padrinhos, em uniões homoafetivas, etc.

Na reunião com educadores, eu expunha estas questões enquanto via a sala, já desde o início, meio vazia naquele fim de tarde de um dia de trabalho, ir se esvaziando ainda mais. Ao final de minha fala, um a um, os poucos que permaneceram disseram: “Nós já sabemos destas coisas. Mas, o que fazer no dia a dia da escola quando uma mãe nunca comparece quando é chamada? Quando sabemos que um aluno não comparece à escola e, no lugar disto, está nas ruas ou mesmo frequenta o tráfico de sua região? Quando uma mãe prende os filhos em casa ao sair para trabalhar, com medo de que sejam violentados no caminho para a escola?” E situações concretas foram se sucedendo nos relatos, transmitindo um sentimento de impotência que me tomava, fazendo-me sentir certo desespero por não saber o que dizer, por achar que minha fala tinha sido inútil, puramente acadêmica, feita por alguém afastada da realidade do cotidiano escolar e que, portanto, não tinha nada para contribuir. Passamos a discutir fragmentos de um ou outro caso, mas que eram relatados de forma entrecortada, um superposto ao outro, sem dar tempo de pensar sobre qualquer um deles de forma mais detida, dando-me a sensação de que visavam mais transmitir a convicção de que não há nada a fazer do que propriamente continham algum interesse de aproveitar a oportunidade daquele espaço para pensar sobre eles.

Sugiro que esta situação que vivi com os educadores reproduziu, não apenas através dos relatos, mas na própria experiência, um traço significativo da realidade dos professores em seu cotidiano escolar. Refiro-me às salas de aula que se esvaziam, aos alunos ausentes e desinteressados pelo que é ensinado, ao sentimento de impotência que

2 Naquele ano, as famílias nucleares compostas por pai, mãe e filhos correspondia a 49,6% dos arranjos familiares no Brasil. Para um interessante acompanhamento dos dados demográficos sobre famílias no Brasil, vale a pena ler, além dos dados do IBGE (www.ibge.gov.br), o texto de Elza Berquó, “Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica” (em *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. vol. 4).

perpassa a escola, fazendo com que os educadores sintam que não têm nada de interessante a transmitir e que aquilo que falam cai num vazio, não toca a experiência de seus alunos, que permanece distante, para além dos portões da escola. Os professores, de dentro de uma espécie de desespero, encerrados numa impossibilidade e no que já sabem – tal como eu me senti no contato com eles –, parecem convencidos de que não há o que fazer, e o não fazer alimenta um círculo vicioso de imobilização geral que confirma as impossibilidades de todos – dos educadores, dos alunos e das famílias. Este sentimento de impotência generalizada contém, em seu interior, as idealizações de que falávamos. Ou seja, a convicção de que a escola não pode funcionar da forma ideal se não contar com uma boa família, uma “família estruturada”, da qual adviria um aluno adequado ao trabalho escolar. A escola lê a sua própria realidade e a justifica a partir desses elementos idealizados que faltam e que, no entanto, obstaculizam o contato com a realidade de seus alunos. Ou seja, as idealizações mais atrapalham do que ajudam o trabalho escolar. E a tendência a culpar as famílias pelo fracasso é grande. Mas culpando e acusando as famílias, o resultado que as escolas obtêm é mais distância delas, um fosso que se torna intransponível para a comunicação entre a família e a escola. Porque se a família, por ser como é e por funcionar como funciona, se sente julgada e acusada pelas dificuldades escolares dos filhos, ela também, imersa numa vivência de impotência, tende a se sentir fracassada e a se distanciar da escola.

O que fazer então com tantas impossibilidades como as que me foram apresentadas nessa reunião com os educadores?

Penso que há caminhos e há esperança se a escola puder refletir coletivamente sobre suas expectativas e idealizações – tanto em relação a si própria como aos seus alunos e às famílias deles –, sobre o que considera necessário para o seu bom desempenho, e abrir espaço para a realidade de vida de seus alunos e professores, tomando esta realidade como fonte de aprendizagem e conhecimento. Ou seja, se a escola tentar trabalhar *a partir desta realidade* e não *apesar dela*.

Refiro-me a começar por conhecer, junto com os alunos, a própria realidade na qual a escola está inserida e da qual é parte: quais são as características do território no que concerne ao seu contingente populacional, suas condições de moradia, de transporte, seus equipamen-

tos de saúde, assistência social, cultura e lazer? Qual é a composição das famílias dos alunos? E dos professores? De onde vêm essas famílias? Como moram, como são as casas, como são construídas, qual é a distribuição do espaço doméstico? Como vivem, dormem, comem, o que comem, de onde vem a comida? Quais são os papéis de cada um dentro da família, necessários para dar conta das tarefas da existência? Como se inserem os adultos no mercado de trabalho? Estão empregados, desempregados, no trabalho informal?

Penso que cada uma destas questões pode tornar-se fonte de pesquisas e aprendizado em diversas áreas. Escrevendo textos, utilizando instrumentos audiovisuais, promovendo debates, creio que se pode criar um ambiente de trabalho que seja significativo para os alunos e mobilizador para os professores e familiares, tornando todos protagonistas do processo de produção de conhecimento. Pode-se passar assim de uma relação professor-aluno, no qual este é um depositário passivo do conhecimento transmitido pelo primeiro, para uma situação na qual todos sejam detentores de conhecimentos a serem compartilhados. A realidade, para ser conhecida, demanda saberes da História, da Geografia, da Biologia, da Antropologia, da Química, da Física, da Língua Portuguesa, integrando as diferentes disciplinas no processo de consecução de um projeto coletivo. E isto não é importante apenas para contribuir na aprendizagem de conteúdos obrigatórios do currículo escolar. Partindo em busca do conhecimento da própria realidade, os alunos podem vir a sentir que a escola é um espaço onde cabem diferentes formas de vida, no qual eles podem entrar em contato com a rica diversidade que o próprio universo escolar contém, e como cada família ou agrupamento social encontra estratégias diferentes, mas válidas, para dar conta da vida. Isto permitiria também colocar em questão a ligação que tantas vezes os educadores acabam por fazer entre o que consideram o fraco desempenho escolar de um aluno e o que tantas vezes se nomeia como “família desestruturada”, atribuindo a esta, de forma automática e irrefletida, a causa do problema.

Aliás, quando esta ligação é feita, é importante examinar a situação para podermos discriminar se estamos diante de uma análise fundamentada sobre a situação de vida do aluno e suas repercussões em seu trabalho escolar ou se estamos diante de um preconceito, ou seja, da

ideia de que famílias diferentes do padrão considerado ideal tenderiam a criar crianças com dificuldades.

Sugiro que cada família precisa ser conhecida pela escola em sua forma de estruturação singular, a partir da qual pode dar conta do cuidado com os seus. Este conhecimento, os trabalhos de pesquisa que estamos sugerindo podem propiciar. Os alunos poderão observar e discutir diferentes famílias e seus modos de organização. E talvez possam refletir sobre quais funções são necessárias que as famílias desempenhem para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, independentemente de seus arranjos.

Os estudos e pesquisas sobre desenvolvimento infantil sugerem que a família, qualquer que seja ela, precisa garantir à criança, por um lado, amor, acolhimento e proteção, precisa transmitir-lhe um sentimento de confiança; e, por outro, transmitir-lhe também a aprendizagem do respeito ao outro, ou seja, dos limites e das regras necessárias ao convívio social, numa perspectiva de reconhecimento dos direitos e deveres próprios e dos outros.

Mas estas funções que a família deve dar conta não necessariamente precisam ser desempenhadas pelos pais biológicos da criança, podendo ser realizadas de forma adequada pelos adultos que são responsáveis pelos cuidados dela. Cada família encontra seus modos de fazer isto. Um exemplo que ilustra o que estamos querendo dizer pode ser extraído das pesquisas da antropóloga Claudia Fonseca com famílias pobres, na periferia de Porto Alegre.³ Fonseca estuda um fenômeno que ela nomeia de “circulação de crianças”, pelo qual a criança é cuidada ao longo do dia por diversas mulheres que ela chama de “mãe”: uma delas é a mãe biológica, com quem a criança vive, mas que sai para trabalhar o dia inteiro; a outra é a avó, que fica com a criança de manhã e lhe dá o almoço antes de ir para a escola; a outra é a tia, que leva ao posto de saúde quando é preciso; a outra é a madrinha; etc. A criança chama todas de *mãe*, convive em suas diferentes residências, mas sabe discriminar uma da outra. No conjunto, na rede que formam, estas mulheres dão conta de garantir os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, sendo este um bom exemplo de um arranjo alternativo ao da

3 FONSECA, C. Mãe é uma só?: reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

família tradicional, que, no entanto, dá conta da tarefa de criar os filhos e não tem porque ser chamado de “desestruturado”.

Claro que há, infelizmente, famílias desestruturadas, que não conseguem garantir estas funções. Mas suas dificuldades não têm necessariamente a ver com sua composição ou arranjo. Há famílias com pai e mãe em casa onde há violência em excesso, abuso sexual e/ou uso de drogas, e isto em todas as classes sociais, gerando cronicamente sofrimento e transtornos psíquicos.

Por isto proponho que, na escola, as famílias devem ser valorizadas em suas diferentes formas de organização, na medida em que alunos e professores reconheçam seus aspectos positivos, propiciadores de cuidados e do desenvolvimento pessoal de seus membros. A escola pode e deve fazer aliança com estes aspectos, tornando assim as famílias também protagonistas no processo de aprendizagem. Diversas atividades no espaço escolar, como festas, comemorações, debates, podem servir como espaços de troca de conhecimentos e experiências nos mais diversos âmbitos da vida, desde que diálogos mais igualitários entre a escola e a família propiciem a construção de novas realidades. Cada família tem uma história pra contar, que é parte da história de nossa cidade, de nosso país. Há tradições familiares que se traduzem em práticas religiosas, culinárias, trabalhos manuais, ofícios, etc. A escola pode convidar as famílias a trazer estes elementos e compartilhá-los com os alunos, valorizando o conhecimento das famílias e fortalecendo seus alunos. Esta proposta vai na contramão de uma tendência afim à idealização de que falávamos no início: a de desqualificar as famílias e suas próprias experiências. A sociedade contemporânea valoriza o conhecimento dos especialistas, cientificamente comprovado, em todos os campos da vida, e tende a desvalorizar os saberes populares ou tradicionais. A família hoje não se sente autorizada a conduzir a criação de seus filhos sem ouvir a palavra dos profissionais da saúde, seja sobre as doenças da infância, a alimentação ou o mau comportamento. Os saberes especializados disciplinaram as famílias, que se veem obrigadas a seguir prescrições em todos os campos da existência. Se não seguem, podem ser culpadas por isto.

Se criarmos na escola um ambiente de aprendizado que parta da realidade do aluno e faça sentido para ele, valorizando esta realidade e

estreitando os laços com ela, penso que a vida escolar poderá inserir-se na vida do aluno, passando este a poder experimentar uma continuidade entre a vida na família e a vida na escola.

Cada escola terá assim uma identidade, construída em conjunto entre professores, alunos e famílias a partir de uma realidade comum, a ser construída. Tudo isto passa por uma atitude da escola de não ter apenas alunos, mas histórias de vida que repercutem na escola. Esta deve se abrir para os temas que na contemporaneidade afetam a vida das famílias de seus alunos. No final de 2015, tivemos uma experiência neste sentido na Cidade de São Paulo. Partindo de um movimento dos próprios alunos e suas famílias contra um projeto do governo do estado de reorganização e redistribuição das vagas escolares que resultaria na mudança forçada, sem consulta prévia, de muitos alunos da escola em que estudam para outras, diversas escolas estaduais foram ocupadas, de forma que os alunos se apropriaram do espaço escolar como nunca antes. Descobriram, na escola, livros e laboratórios que nunca ou quase nunca tinham sido usados e, principalmente, se descobriram sujeitos do processo educacional e não apenas receptores passivos do conhecimento escolar. Os alunos e suas famílias organizaram atividades, debates, shows nas escolas, chamando assim a atenção da população de São Paulo para os problemas da educação pública. O resultado foi, para além de conseguirem deter a reorganização em curso, que veio de cima para baixo sem consulta aos próprios alunos e suas famílias, a demissão do secretário da educação do Estado de São Paulo e, mais importante do que tudo, a possibilidade de os alunos viverem uma experiência inédita e criativa – a de uma escola deles, na qual possam reivindicar a educação que gostariam de ter.

É preciso que a escola se debruce sobre si própria – sobre sua comunidade, seus recursos, seu lugar na vida dos que a frequentam. Daí extrairá o seu potencial para ensinar e aprender, que só pode se realizar no diálogo aberto entre os educadores, os alunos e suas famílias.

Bibliografia

BERQUÓ, Elsa. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 411-438.

FONSECA, Claudia. Mãe é uma só?: reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002, p.49-68.

3. Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública

Celia Maria Benedicto Giglio

Introdução

A ideia de trabalho coletivo na escola surge nos meios educacionais no momento em que passamos a conviver num ambiente político de maior abertura e de democracia. Nossa Constituição da República, de 1988, trouxe no artigo 206 como um dos princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado a *gestão democrática do ensino público*, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reafirma esse princípio da gestão democrática no inciso VIII do artigo 3º e no artigo 14.

No âmbito da escola e dos sistemas de ensino públicos passamos então a conviver com uma nova cultura que produziu tanto discursos sobre participação dos profissionais da educação, das famílias e comunidades, quanto fomos chamados a desempenhar nossos papéis de forma propositiva, tomando parte das decisões na escola, especialmente sobre o projeto pedagógico.

Os anos de 1990 foram de grande euforia para uma parte dos educadores que viram nessa mudança a possibilidade de **serem autores** de uma proposta de educação escolar cujas características anunciariam maior autonomia profissional, a autonomia da escola e uma educação voltada para a cidadania plena na sociedade. Em relação aos estudantes, tivemos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabeleceu o direito à liberdade de opinião e expressão e de participação na vida política (art. 16, II e VI) e, dentre os direitos especiais de crianças e adolescentes, assegurou o *direito de contestar critérios ava-*

liativos, podendo recorrer às instâncias superiores (art.53, III) e o direito de organização e participação em entidades estudantis (art.53, IV), além de estabelecer o direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (art.53, parágrafo único).

Nesse contexto, de ampliação de direitos e de participação direta, a ideia de trabalho coletivo só pode ser construída sobre o pressuposto de uma gestão democrática, ou seja, o trabalho coletivo pautado nos princípios legais, mesmo que genericamente presente nas legislações citadas, só pode acontecer de fato quando construímos juntos e aprendemos a respeitar os mais diferentes pontos de vista sem perder a clareza sobre nossas responsabilidades individuais e coletivas na escola.

O entendimento do princípio da gestão democrática do ensino público como sendo referido estritamente às escolas é uma redução severa de compreensão, uma vez que nossas escolas públicas estão vinculadas a sistemas de ensino que definem suas próprias normas, diretrizes e outras regulações, de modo a restringir e por vezes constranger o desenvolvimento de projetos pedagógicos locais, em razão da administração de aspectos da gestão que envolve uma multiplicidade de questões que não são da governabilidade da escola. Exemplo disso é a política de pessoal que impacta diretamente a efetividade do trabalho coletivo na escola.

Outro fato importante presente na ideia de trabalho coletivo é o de estar suposto, na prática, que todos nós sabemos trabalhar coletivamente. Trata-se de uma suposição falsa, do mesmo modo que a democracia não se realiza pelo simples fato de termos uma legislação, o trabalho coletivo e a gestão democrática da escola precisam ser construídos e aprendidos por todos: diretores, coordenadores, supervisores, estudantes e também os gestores diretos dos sistemas.

É desse aprendizado que vamos tratar aqui, da dimensão do trabalho coletivo e da gestão democrática na escola, sem desconsiderar as limitações e contextos enfrentados por gestores e professores nas escolas.

O foco desse texto é a narrativa de um processo de aprendizado em gestão escolar democrática que envolveu a mobilização do trabalho coletivo para a participação de aproximadamente três mil estudantes do Ensino Médio em uma escola pública paulista entre os anos de 1998 e

2006, inicialmente na avaliação da aprendizagem durante os Conselhos de Classe, e posteriormente no planejamento escolar. São basicamente ações concebidas pelos gestores e um grupo de professores, e a indução de novas práticas participativas no coletivo da escola.

Conselho de Classe Participativo: uma prova de fogo para os discursos e práticas de educadores democráticos

Na escola Condessa Filomena Matarazzo, no ano de 1998, atuando como diretora da escola, as pessoas decidiram olhar de frente para o Conselho de Classe e buscar nele um novo sentido. Muita gente, professores e alunos, passaram pela escola sem nem saber o que era esse ritual. Sabia apenas que esse grande Conselho tinha o poder de aprovar ou reprovar os alunos, tinha o poder de colocar o polegar para cima, em sinal positivo para o aluno ou o polegar para baixo, indicando sua derrocada. Nossas lembranças profissionais sobre este mesmo Conselho de Classe guardam, além destes momentos, aqueles das constatações dos problemas dos “alunos problema”.

Então nos perguntamos para quê esse Conselho de Classe servia, qual o sentido de sua existência? Verificamos que, a rigor, o papel de “constatador” nunca lhe foi atribuído legalmente, mas que a prática o havia transformado nesse palco que reunia os mestres para constatar a situação a cada bimestre e, ao final do ano, arbitrar sobre os destinos de seus alunos.

Soberano, o Conselho decidiu muitas vezes a aprovação ou reprovação de muitos alunos. Com maior ou menor tolerância, o fato é o de que um Conselho que existe apenas para constatar sistematicamente os problemas, sem interferir na realidade para alterá-la, parecia não ter mais sentido. O único mérito de um Conselho estaria no fato de “aconselhar”, e de aconselhar a todos, inclusive a si mesmo, sobre as formas de superar as dificuldades constatadas.

O problema central nesse modelo de Conselho de Classe que apenas constata é o da ausência de sentido educativo. As constatações dos problemas geralmente levavam à compreensão de que os únicos responsáveis por resultados insuficientes eram os alunos, como se a apren-

dizagem fosse um fenômeno unívoco. Partíamos de premissas falsas, por exemplo: a de que como conjunto de educadores da escola, ou de uma classe, havíamos realizado um trabalho perfeito, que a instituição escolar se organiza também de maneira perfeita, possibilitando a todos os alunos o máximo de desenvolvimento intelectual e afetivo para a aprendizagem.

Ora, não é correto partir da ideia de que a aprendizagem é simplesmente uma responsabilidade individual de cada aluno e que os que não aprendem têm, com exclusividade, “culpa” sobre isso. Da mesma forma não é correto imaginar que o ensino é apenas uma responsabilidade individual de cada professor e que, portanto, cada professor decide isoladamente o que fazer para ensinar.

Numa experiência inusitada, em 1998, instituímos a participação dos alunos como observadores nas sessões dos Conselhos de Classe. A presença de alunos nesse ritual reservado aos mestres e dirigentes constituiu-se numa espécie de obstáculo ao trabalho, uma vez que tínhamos os beneficiários dos serviços educacionais “assistindo” nosso arbítrio sobre suas vidas de estudantes. Naquela ocasião, decidimos não mais tratar durante o Conselho de casos individuais, mas tentar abordar questões gerais de cada série. Inevitavelmente acabávamos tratando de problemas pontuais, de alunos particulares, sem conseguir avançar muito. Os alunos que participaram dessas sessões em 1998 experimentaram também sentimentos novos que variaram do prazer à raiva. A ausência da possibilidade de expressar seus pensamentos e julgamentos diante das constatações dos mestres causava grande frustração.

Portadores da tarefa de representar a classe, “ouvindo” as considerações dos mestres e retornando com as informações para suas turmas, explicitaram o desejo de participar de modo ativo. Em 1999, para que o Conselho de Classe superasse esse limite da participação dos alunos, restrita à “audição”, passamos a considerar os Conselhos de Classe como atividade letiva, eminentemente educativa, e resgatamos o papel do Conselho como momento de verificar e refletir nossos problemas no plural, e “aconselhar”, no sentido de assumirmos responsabilidades partilhadas para solucionar os problemas. Enfim, partimos de outras premissas:

- Tanto o ensino como a aprendizagem são fenômenos relacionais.
- Que todos temos falhas e precisamos superá-las.
- Que todos temos responsabilidades e precisamos cumpri-las - alunos, professores e instituição (equipe técnica, administrativa, de apoio).
- Que nosso trabalho deve ter como referência o projeto pedagógico da escola e não opiniões e desejos individuais.
- Que nossas condições de trabalho são adversas e que precisamos traçar um plano de ação para a conquista da condição necessária à realização de nosso projeto.
- Que nosso modelo de estudo e de ensino carecem da busca de um sentido novo.

Para que a participação dos alunos no Conselho pudesse ser qualitativamente significativa, desenvolvemos uma metodologia que possibilitasse dar legitimidade à participação dos estudantes e assim preparamos um material de apoio para o trabalho das classes, mediado pelos professores, que levou à distribuição de informações básicas sobre a escola e possibilitou momentos para que cada classe se pronunciasse sobre seus problemas em relação às aulas, em relação à escola em sua organização mais geral, além de reservar espaço para que cada turma indicasse formas de superação dos problemas, sugerindo recomendações para os próprios alunos, professores, equipe técnica e funcionários.

Desse trabalho resultou um relatório, apresentado aos mestres durante as sessões do Conselho de Classe. Assim, superávamos o limite de participação dos alunos da simples “audição” para uma atuação significativa e qualificada, com base no consenso da classe e não em opiniões isoladas de alguns alunos.

O que aconteceu nessa primeira experiência? Tivemos que enfrentar o medo do novo, tivemos que enfrentar a intolerância, a desinformação, o descompromisso, a falta de entendimento sobre o que é a responsabilidade de cada um e de todos; vimo-nos diante de julgamentos levanos sobre o trabalho de parte dos profissionais da escola e de outras diversas situações complicadas. Diríamos que essa participação abriu “chagas” sobre um tecido aparentemente tão sólido.

Nossa inexperiência em participação e nossa curta história de vida democrática fez afrontar durante o Conselho de Classe dois exércitos: o dos alunos e o dos professores, mediados pela equipe técnica. Nem sempre o sentimento foi esse, mas no íntimo, estávamos nos preparando para a batalha ao nos conduzirmos para o Conselho.

Descobrimos que esse primeiro encontro dos dois exércitos não nos destruiu. Tivemos maior clareza sobre nossos problemas, incluindo a postura intolerante e leviana de parte dos alunos e também de parte dos professores; frustramo-nos, sentimos raiva, mas também sentimos orgulho, satisfação pelo trabalho reconhecido. Descobrimos que reconhecer nossas responsabilidades - de alunos, professores e instituição - pode ser um processo doloroso, mas extremamente necessário para educar e nos educar.

Nossas “chagas” não aparecem apenas durante o enfrentamento dos problemas, afinal aprendemos e aprenderemos mais durante esses processos. Elas aparecem principalmente quando nos surpreendemos ao constatar que a experiência democrática de convívio nos foi roubada e que grande parte dos alunos e até uma parcela dos mestres vê nesse processo de participação uma atividade inútil, sem importância, um verdadeiro “incômodo” para a rotina de suas vidas. Essa parece ser a maior “chaga” que se abriu.

Os que não admitem o questionamento do trabalho docente, para protegê-lo, desqualificam os processos participativos, desprezam os esforços em transformar o modelo escolar da transmissão - já caduco e fracassado. Não valorizam processos de construção e busca de conhecimento, não conseguem compreender o caráter amplo da aprendizagem e o papel das disciplinas como espaços de comunicação entre saberes.

Por outro lado, parte dos estudantes não conseguiu ainda superar um modelo de pensamento individualista e a incapacidade de refletir sobre situações que envolvem o grupo. Não experimentaram ainda a responsabilidade da democracia e imaginam que basta opinar sobre os problemas, de maneira inconsequente, e que isso é participação. Transferem suas responsabilidades para outros e tudo que há de ruim na vida escolar é “culpa” do outro - da escola, dos professores, dos diretores.

Estávamos apenas iniciando nossas experiências em participação e refletir sobre elas nos ajudou a sinalizar os próximos passos. Um breve

balanço do segundo Conselho naquele ano revelou maior maturidade na participação dos alunos de maneira geral e também em nosso desempenho profissional. Importantes questões foram tratadas e várias recomendações nascidas do consenso desse único exército de educadores e educandos puderam ser feitas de modo mais objetivo. Não estávamos mais constatando os problemas. Estávamos enfrentando-os com nossas possibilidades concretas.

A experiência e a tradição docente na avaliação escolar demarcou um território que historicamente pertenceu aos professores; no Conselho de Classe o avaliado é o aluno e em geral essa avaliação oscilava entre dar visibilidade ao aspecto individual do aluno, quanto ao aproveitamento, e dar visibilidade à classe, quanto aos aspectos da disciplina, do comportamento.

Uma avaliação pensada assim isolava a atuação profissional dos problemas apresentados pelos alunos - na versão de professores ou de técnicos da escola – e não contribuía para a superação de problemas que, na verdade, são produzidos numa complexa teia de relações internas e externas à escola. A avaliação individual do aluno ou a avaliação coletiva de uma classe solicita uma análise mais ampla do contexto em que se produzem essas relações, para oferecer oportunidade para o desenvolvimento da corresponsabilidade entre docentes, alunos e técnicos das escolas diretamente e das famílias num momento seguinte.

A tradição dos Conselhos de Classe também consagrou os momentos de avaliação da classe e dos alunos como atividade *não letiva*, deixando implícito que o momento de avaliar não é momento de produção de conhecimento, e também não é momento para partilhar aprendizagens com os estudantes. Personagens ausentes do cenário, ou sem papel a desempenhar, os jovens – em dias de realização dos Conselhos - não eram considerados interlocutores importantes para interferir no planejamento da escola, para partilhar responsabilidades na resolução dos problemas.

Essa realidade foi transformada na escola em 2000, quando demos início a uma nova experiência: reconceituamos formalmente o chamado Conselho de Classe, fazendo-o constar como dia letivo no calendário e o transformamos em momento privilegiado de aprendizado para todos na escola. Desde então, os momentos de Conselho de Classe – até 2006

– tornaram-se o tempo para avaliar a escola, para refletir e levantar problemas e expectativas, apontar soluções, tomar decisões coletivamente e partilhar as responsabilidades.

Essa nova prática exigiu permanente esforço na *leitura* das demandas da comunidade escolar, na atenção aos problemas apontados por cada segmento e na seleção de temas que mobilizam os estudantes no envolvimento das questões, transformando-os em protagonistas e autores coletivos da história da escola e de nossas aprendizagens no convívio.

Assim, em cada Conselho de Classe eram selecionados temas e problemas diretamente vinculados ao nosso cotidiano e às questões coletivas. Estas questões eram transformadas em atividades a serem desenvolvidas em grupo, mediadas pelos docentes e pelos próprios alunos, e a metodologia desenvolvida estava baseada em exercícios de participação que invariavelmente partiam de uma situação relevante da escola - indicada por estudantes, professores ou pelos gestores – a ser apreciada por todos; um momento de enunciação de opiniões; o contato com fontes de informação variadas; a reflexão individual e coletiva a partir dos momentos anteriores e a formulação de um plano de ação para interferir na situação a ser partilhado na turma ou com a escola toda para posterior execução.

A atividade do Conselho de Classe ocupava em média de três a quatro dias de trabalho, sendo os primeiros dias dedicados às reflexões e ao tratamento dos problemas coletivos mais gerais e dedicados ao aprendizado mais aprofundado de algum conceito vinculado ao problema ou situação em destaque. Os últimos dias eram destinados à análise dos resultados da aprendizagem nas disciplinas, realizada em grupos de estudantes, mediados também por um professor; esse trabalho envolvia a apreciação das notas da classe em cada componente curricular e da frequência dos estudantes, o levantamento de hipóteses que explicavam os problemas ou situações, a apresentação das hipóteses dos grupos para a classe toda que passava a discutir, formar consensos, propor um plano de ação para interferir no problema ou situação com a indicação de recomendações para todos. Uma vez aprovado o plano pela turma toda, havia o registro no Relatório da Classe. Para a realização destas atividades, preparamos materiais de uso coletivo e de uso dos grupos. As atividades mobilizavam tanto ações mais acadêmicas - como as de leitura,

produção de reflexões, estatísticas e consensos para serem registrados e depois socializados -, quanto ações mais lúdicas, que utilizam outras linguagens e formas de expressão.

A realização das atividades implicava também numa revisão do uso do tempo e do espaço escolar com a adequação dos horários e da divisão das tarefas, com agrupamentos de alunos e professores variados e a integração entre alunos de diferentes séries envolvidos em atividades específicas nos trabalhos de Comissões, ao término das ações do Conselho de Classe. O planejamento e a cooperação foram, portanto, um grande aprendizado e vitais para viabilizar este trabalho. Isso se consegue com a experiência e a sabedoria que se pode retirar dela, além da perseverança necessária aos profissionais da educação que sabem o valor de sua obra e a característica processual que envolve as mudanças de comportamento, tanto de dirigentes quanto de professores, alunos e familiares.

Lições aprendidas

Aos leitores desse texto certamente restarão várias indagações e curiosidades para saber como foram envolvidos cerca de 150 professores e três mil estudantes adolescentes e jovens em três turnos de uma escola pública nessa experiência. Tentando responder a algumas dessas indagações, acrescento aqui algumas lições aprendidas naqueles anos, tomando como lugar de aprendizagem o lugar ocupado pelos gestores.

Primeira lição: o trabalho dos gestores escolares não pode estar restrito à clássica divisão entre o que parece mais administrativo ou burocrático e o trabalho pedagógico. É tarefa dos gestores atuar cooperativamente para auxiliar os docentes em seu trabalho cotidiano, induzindo o trabalho de aprendizado coletivo relativo a valores, ao conhecimento e a reflexão sobre o contexto escolar - envolvendo os problemas destacados por cada segmento -; praticar a tolerância e ouvir a todos, ler os sinais da escola e atuar sobre o que os professores individual e isoladamente não podem atuar. Essa vivência e audição atenta às pessoas que convivem na escola nos auxiliam a animar a construção coletiva do projeto pedagógico da escola para além das prescrições legais ou dos sistemas;

Segunda lição: o trabalho coletivo é um desafio que precisa ser enfrentado na escola com a produção de um sentido político e pedagógico legítimo, construído com aqueles que estão na escola e referenciado no direito à educação dos estudantes e nas responsabilidades profissionais dos educadores; por supor a gestão democrática da escola, o trabalho coletivo precisa ser forjado a cada dia a partir de metas estabelecidas pelo coletivo e não apenas pautadas em metas externas à escola, que fazem com que o sentido da docência se resuma aos resultados obtidos em testes padronizados aos quais os estudantes se submetem. No lugar da ideia de gestão democrática há hoje o discurso da gestão eficiente e nele parece ter desaparecido tudo que há de humano atravessando o trabalho dos profissionais e a vida dos escolares;

Terceira lição: o trabalho coletivo supõe participação ativa e não sabemos ao certo como desenvolver a participação na escola. Da experiência aqui narrada aprendemos que sem uma metodologia adequada e coerente não é possível induzir processos de participação que obtenham resultados legítimos, especialmente se tratar da participação dos estudantes de uma escola. *Aprendemos a participar participando*; esse processo quando envolve professores e gestores precisa também de uma metodologia que legitime tanto os processos quanto as decisões dele derivadas. O descrédito na participação, principalmente da parte dos professores, advém da ausência de identidade de nossas escolas e das nossas dificuldades em produzir aquilo que a LDB credita como de responsabilidade da escola: elaborar o seu projeto pedagógico. Sem esse *mapa* cada um e todos os que estão nas escolas - ou que chegam a ela a cada ano - têm por guia os próprios propósitos ou aqueles derivados de ordens ou prescrições superiores que não conferem sentido ao fazer cotidiano.

Quarta lição: a experiência narrada nos ensinou que o envolvimento dos estudantes e sua participação organizada e sistemática nos assuntos da escola promovem um resgate do aprendizado do convívio democrático entre os profissionais, os estudantes, suas famílias e a comunidade do entorno. A participação dos estudantes nos processos que se desenrolam nas nossas escolas - seja o processo de aprendizagem, seja o complexo campo das relações humanas na escola - nos auxilia a dar um peso relativo ao conjunto de demandas que recaem sobre as escolas e

a dar sentido amplo à educação escolar que extrapola o aprendizado de conteúdos acadêmicos e, ao mesmo tempo, lhes ressignificam.

Para finalizar...

Essa breve exposição é parte de uma grande aventura de invenção que não parou por aí. Uma vez que conseguimos envolver todos os estudantes para participarem ativamente da avaliação da aprendizagem e do trabalho da escola bimestralmente, envolvendo a todos na busca de soluções, mesmo não conseguindo realizar tudo que era tratado pelas limitações próprias do contexto, então era possível fazer mais.

O Planejamento do início do ano foi também sendo transformado em Planejamento Participativo, com uma fase inicial tradicionalmente com os professores, uma segunda fase que envolveu professores e estudantes e uma terceira fase em que os profissionais retornavam ao planejamento inicial tanto das disciplinas e séries, quanto ao planejamento geral da escola e agregávamos aspectos tratados com os estudantes na programação do trabalho anual. Experimentamos um processo em que nosso trabalho jamais partia de um marco zero e acumulávamos essas vivências e saberes de um ano a outro.

Alguns leitores podem pensar que essa experiência de trabalho coletivo aconteceu em outro planeta, ou que foi possível porque aconteceu numa escola de Ensino Médio, ou ainda porque nessa escola se juntaram seres especiais e estudantes excelentes. Pois bem, se aqui ficou a impressão de que todas as experiências de participação e trabalho coletivo ocorreram na mais completa harmonia e sem conflitos, fica registrado que o processo de aprendizagem da participação e do trabalho coletivo implicam sempre no enfrentamento de contradições, no exercício permanente da tolerância, na certeza da nossa incompletude pessoal e profissional para atuarmos solitariamente diante de tantos desafios que a escola apresenta. Além disso, é preciso considerar que esse esforço exige o trabalho de gerações de educadores e de estudantes para fazer da educação escolar mais que uma mercadoria. Esse trabalho é permanente e constitui-se num legado que precisamos desenvolver e preservar para nós mesmos e para as novas gerações.

Em quaisquer espaços educativos é possível inventar formas legítimas de envolvimento de crianças, estudantes, profissionais das escolas e das famílias para que todos tomem parte desses enfrentamentos. Só precisamos descobrir e aceitar o fato de que nossas escolas são instituições extremamente importantes para a construção de uma sociedade democrática, e que parte dessa construção nos compromete decisivamente.

Fernando C. Prestes Motta, *no texto Administração e participação: reflexões para a educação*, ao tratar da possibilidade de uma sociedade capaz de gerir a si mesma, fala da aprendizagem *não autoritária* como condição necessária. Com uma citação desse texto gostaria de encerrar esse encontro na certeza de que ele nos inspira a coragem necessária para assumirmos nosso importante papel de educadores.

Por aprendizagem não-autoritária entendo aquele que impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade. A aprendizagem para uma nova sociedade precisa centrar-se na erradicação da angústia, do medo, da culpa e da dependência. A aprendizagem não-autoritária fomenta o apoio mútuo (...). Num processo desse tipo, o que se pode esperar é que a criança aprenda a ser livre, sabendo respeitar e se fazendo respeitar, que aprenda a pensar com autonomia, a ser sincera, a ser capaz de amar e ser amada, que possa lutar pela promoção da pessoa humana, que possa criar uma consciência crítica e autocrítica, que saiba se expressar e ser justa, que venha a possuir uma cultura verdadeira. Esses objetivos singelos parecem-me verdadeiros e traduzem em sua pureza o dilema da educação: reprodução e criação. A nova sociedade depende dessa pureza, que não pode e nem deve ser confundida com ingenuidade. Naturalmente os obstáculos são vários, mas não se constrói nada a não ser enfrentando e superando obstáculos. A nova sociedade pressupõe ainda o aprendizado da ação política, da utilização da vontade da criação de uma disponibilidade para ajudar e ser ajudada, bem como da capacidade de fruir coletiva e igualitariamente a vida. Isto tudo, entretanto, só se pode alcançar no contexto de uma sociedade anti-autoritária. Entendo aqui a expressão contexto anti-autoritário no sentido de uma sociedade que despreze e lute contra as forças opressivas e homogeneizadoras, que perceba a força da singularidade no igualitário. Certamente, o respeito à singularidade não pode excluir a solidariedade e ajuda mútua, que precisam nortear as relações entre indivíduos e grupo, e precisam excluir a emulação competitiva,

o domínio e a dependência, o preço de cada um no mercado e a subserviência a objetivos gerais abstratos. Em termos mais radicais, uma atitude desse tipo implica o fim da criação e transmissão da cultura separada da vida, traço fundamental da educação meramente voltada para a reprodução da exploração e da opressão. Evidentemente, a grandeza da tarefa, pode desestimular os muito ávidos, que não percebem a natureza processual e lenta da verdadeira transformação.

O passo inicial parece estar em uma mudança de atitude, e isso se refere a todos os participantes diretos e indiretos das unidades e sistemas escolares. Com isso quero frisar que as mudanças na educação são um assunto de todos. Constituem um tema que se refere a educadores e educandos e, de uma forma mais geral, educadores e educandos são, simultaneamente, todos os membros de uma sociedade. Por essa razão a comunidade não pode deixar de participar, a menos que, suicidamente, ela opte pela não educação, pela estagnação, pela repetição, pelo retrocesso. No âmbito da escola, a participação constitui tema de estudantes, professores, administradores, supervisores, orientadores e funcionários. Aos administradores educacionais, cabe especialmente o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder.

(Motta, F.C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf> >. Acesso em 9 mar. 2016).

Bibliografia

BRASIL. (1990). **Estatuto Da Criança E Do Adolescente**. Lei nº8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União.1990.

MOTTA, F.C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf> >. Acesso em: 9 mar. 2016.

4. Meninas e meninos na escola

Cynthia Torres Toledo
Fábio Hoffmann Pereira
Adriano Souza Senkevics

Muitas vezes o trabalho de formação, aprendizado e reflexão, no qual nos envolvemos no decorrer da vida, demanda de nós alguns afastamentos. Se, por um lado, é verdade que estudar a nossa própria sociedade exige esforço, por outro, estudar o nosso próprio sistema de educação exige um esforço ainda maior, pois é algo que aparenta ser extremamente familiar. Por sermos indivíduos escolarizados, regressar à escola na condição de docentes tem como premissa o fato de já termos saído dela, com sucesso, da condição de alunos. Daí decorre nossa necessidade de afastamento para treinar um olhar crítico sobre o que vivenciamos rotineiramente em nosso ofício: é indispensável tornar o “familiar” novamente instigante. Em outras palavras, se não estranharmos o que nos parece natural, não somos capazes de compreender os fenômenos sociais para além da experiência primeira.

Este texto evidentemente não pretende tratar de nossas trajetórias escolares ou acadêmicas e muito menos das metodologias científicas para estudá-las. Como o próprio título indica, pretendemos trazer reflexões sobre meninas e meninos na escola. No entanto, gostaríamos de começar com um convite para um movimento de afastamento, para o exercício de primeiro sair da escola, para só depois tentar voltar para ela. A escola é nosso terreno diário e, frequentemente, no meio de tantas aulas, tarefas, provas e alunos, nada mais pode nos parecer novo ou surpreendente. Aqui, na escola, conhecemos bem nossos colegas de profissão, a comunidade dentro da qual trabalhamos, as dificuldades e até mesmo os assuntos que serão conversados na sala dos professores. Por isso a invocação de primeiro olhar para fora – o convite para um afastamento momentâneo – com a esperança de que depois, renovados, possamos exercer um novo movimento de reaproximação.

Como podemos nos afastar da escola para pensar, a partir de outras perspectivas, as meninas e os meninos que nela transitam cotidianamente ao nosso lado? Esse afastamento pode ser um recuo na história e também uma mudança no *zoom* do espaço de um estabelecimento de ensino em particular para os dados sobre o Brasil. Nesse sentido, iniciamos este texto com um breve panorama sobre as desigualdades entre homens e mulheres na educação para, em seguida, realizar um movimento reflexivo de retorno ao espaço escolar, dentro do qual discutiremos situações possivelmente vividas por muitos daqueles que se aventuram no cotidiano escolar e, por fim, teceremos mais algumas considerações práticas sobre a temática.

Um olhar sobre dados e conceitos

No passado, o acesso das mulheres à educação formal era bem mais restrito quando não, inexistente. Essa situação perdurou por um longo período da história brasileira e só começou a ser revertida com a expansão do acesso à educação em meados do século passado. Embora as mulheres tenham conquistado o direito à educação em 1827, esse acesso se dava de maneira segregada, em que, entre as poucas mulheres que tinham a oportunidade de estudar, a maioria frequentava modalidades vocacionais de ensino, voltadas à formação de “boas mães” e “boas esposas”, e não propriamente a uma educação interessada em capacitá-las para o exercício da cidadania e o mercado de trabalho. Em paralelo a isso, as condições de vida da população, a divisão sexual do trabalho e as poucas oportunidades de emprego em um Brasil ainda rural eram fatores que desestimulavam um eventual prolongamento da escolarização.

Esse quadro começou a ser revertido quando, por volta da metade do século XX, a construção massiva de escolas passou a elevar substancialmente o acesso das camadas populares à educação. Ao mesmo tempo em que se levantavam prédios para atender à crescente demanda educacional, derrubavam-se barreiras legais que restringiam o percurso educacional de determinados grupos. Exemplo disso é a reforma educacional de 1961, que, ao tornar equivalentes os diplomas

de ensino médio, permitiu que inúmeras mulheres que haviam concluído a chamada “escola normal” pudessem continuar seus estudos em nível superior. Não demorou muito para que as mulheres passassem a apresentar taxas de escolaridade superiores às dos homens. Trocando em miúdos, ao romper obstáculos e conduzir a população a uma situação mais igualitária no campo dos direitos sociais, um efeito inesperado aconteceu: a luta por igualdade acabou por produzir uma diferença.

Isso equivale a dizer que as mulheres foram as principais beneficiárias da democratização do acesso à educação, de tal modo que o século passado assistiu à chamada “reversão das desigualdades de gênero”, quando nos referimos aos indicadores de acesso e progresso ao longo do percurso educacional, em que a população do sexo feminino passou a galgar melhores posições, na contramão de sua histórica exclusão. A título de ilustração, dados do Censo Demográfico de 2010 apontaram que, entre a população de 15 a 29 anos, 3,6% dos homens eram analfabetos, contra 1,9% das mulheres. Em decorrência das trajetórias escolares mais acidentadas para os rapazes, 42,4% dos homens entre 15 e 17 anos frequentavam, naquele mesmo ano, o ensino médio regular, comparado a 52,2% das mulheres dessa mesma faixa etária. Como se pode esperar, essas desigualdades se acumulam ao longo do percurso escolar dos estudantes, de forma que as mulheres representam cerca de 60% dos concluintes da educação superior no Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2014.

Constatar essas disparidades numéricas não significa afirmar que não existam obstáculos pelos quais as meninas são obrigadas a atravessar em suas vidas. Não podemos esquecer que a violência de homens contra mulheres, o sexismo, e outros problemas sociais afetam a vida das garotas dentro e fora da escola. Ainda considerando indicadores educacionais, de acordo com o estudo “Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010”¹, apesar da presença majoritária das mulheres no ensino superior, elas também estão em maior proporção em cursos de Educação (83%) e Humanidades e Artes (74,2%), as duas áreas com os menores rendimentos médios (R\$ 1.810,50 e 2.223,90, respectivamente). Assim, podemos dizer que

¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010. Brasília, DF, 2014.

há áreas de conhecimento com predomínio de matrículas de homens, cujas profissões são consideradas masculinas e muitas vezes intensamente associadas com remunerações mais altas e maiores possibilidade de acessar cargos de prestígio e postos de poder.

Ao lado disso, as desigualdades socioeconômicas e raciais são marcantes na educação brasileira, atravessando a experiência de meninos e meninas que assume contornos diferentes de acordo com sua raça e classe social. Para ilustrar, segundo o Censo Demográfico de 2010, entre os jovens de 15 a 17 anos da Região Sudeste, a taxa líquida de matrícula das meninas brancas era de 64,4%, dos meninos brancos 57,9 %, das meninas negras 52,8% e dos meninos negros 43,2%. A partir desses dados, podemos perceber que, enquanto as meninas apresentam indicadores educacionais superiores aos dos meninos de seu mesmo grupo de cor/raça, as meninas negras ainda apresentam indicadores inferiores aos dos meninos brancos. Já a diferença dos indicadores das meninas brancas para o dos meninos negros é ainda mais gritante, chegando a 21,2 pontos percentuais. Assim, quando pensamos em meninas e meninos, devemos considerar que esses grupos não são homogêneos, envolvendo desigualdades e diferenças também entre os meninos e entre as meninas. Ainda nesse sentido, é importante sabermos que são os meninos negros aqueles que enfrentam maiores obstáculos ao longo de sua escolarização e que, se as mulheres foram as maiores beneficiárias do processo de democratização da educação, esse benefício não foi equivalente entre mulheres brancas e negras.

Compreender fenômenos complexos como as desigualdades educacionais entre homens e mulheres, bem como questões relativas à violência de gênero na escola não é tarefa simples. Para abordá-los, é necessário lançar mão de conceitos que iluminem tais problemáticas e articulem formas de compreendê-las, esmiuçá-las e, evidentemente, de propor estratégias de superação. Neste texto, nosso foco estará sobre as relações de gênero na escola, com o intuito de nos instrumentalizar para abordar aspectos educacionais relacionados aos meninos e às meninas dentro dessa instituição.

Apesar de existirem diferentes definições do conceito de gênero e formas de entendê-lo, a depender das autoras ou autores que escolhermos, podemos pensar em gênero como um sistema simbólico de

organização social. Esse sistema simbólico está organizado em pares dicotômicos, em que cada um dos termos pode ser socialmente considerado feminino e masculino, tratados como polos opostos e excludentes. Nesse sentido, não nos parece estranha a possibilidade de classificar diferentes aspectos da nossa vida ou termos da nossa linguagem em feminino e masculino: rosa e azul, emoção e razão, casa e rua, português e matemática, entre outros exemplos.

Esse sistema simbólico se dá em termos da oposição entre feminino ou masculino, porém, mais do que a diferença entre esses termos, é importante perceber que nessas polarizações também existe uma hierarquia em que aquilo que é socialmente considerado masculino tende a ser considerado superior. Tomemos como exemplo os termos “emoção” e “razão”. A razão é uma característica considerada masculina e valorizada em nossa sociedade, em nossas relações de trabalho e até mesmo em nossas relações pessoais; quem nunca ouviu a expressão: “é preciso agir de acordo com a razão”? Ou mesmo: “você é um homem ou um saco de batata?”, utilizada para dizer aos meninos que eles devem ser fortes, racionais e não demonstrarem suas emoções, entendidas negativamente como fraquezas. Não é à toa que, em nosso vocabulário, também conseguimos encontrar diversas expressões nas quais aquilo que é considerado feminino, ou “de mulher”, é entendido como inferior. “Você parece uma mulherzinha” ou “você corre como uma menina” são expressões usadas para desqualificar, quando não, costumamos usar como ofensa “você está parecendo um homenzinho” ou “você corre como um menino”. Assim, é importante assumir que quando falamos de gênero, ou de diferenças entre meninas e meninos, feminino ou masculino, raramente estamos tratando apenas de diferenças – usualmente também há hierarquias em questão e, portanto, desigualdades.

Considerando essas oposições, também podemos entender gênero como um conjunto de processos sociais, históricos e culturais por trás da construção social do sexo. Podemos dizer que essas distinções de gênero são um forte componente da vida social em sociedades como a brasileira ou, de modo geral, em nações latino-americanas e ocidentais. Por meio dele, desde antes do nosso nascimento somos definidos como pertencentes ao sexo masculino ou feminino. Essa divi-

são, por sua vez, é a base para inúmeros processos que nos conduzem a diferenciações e à construção de uma identidade de gênero: a escolha das cores do enxoval, os nomes e pronomes, os brinquedos e atividades de lazer, as carreiras profissionais com as quais nos envolvemos, as perspectivas de relacionamento afetivo e sexual, as expectativas para o futuro etc.

Em todos esses processos, como vimos, há várias instituições envolvidas: a família, a mídia, a linguagem, a religião, entre outras. Por ser ampla e contínua, a socialização de gênero é um processo que marca a vida de cada um e se dá justamente nos diversos encontros que acontecem entre nós e outros indivíduos, grupos e instituições. Não há necessidade de pontuar que a escola, evidentemente, é uma instituição que exerce um papel significativo nesse processo. Mesmo sem perceber, em nossas práticas diárias estamos, como profissionais da educação, agindo nos processos de construção de gênero, seja por meio das imagens de homens e mulheres nos livros didáticos que adotamos, seja nos personagens históricos que damos destaque em nossas aulas ou mesmo a partir de nossas próprias expressões de gênero – na maneira como nos vestimos, como falamos com meninos e meninas, nossas expectativas sobre cada um deles.

Assim, mesmo se não pararmos para pensar nesses processos, estamos constantemente expressando na escola o que consideramos como feminino ou masculino, bem como o que esperamos de meninas e meninos. Assim, não há a possibilidade de pensar a escola como uma instituição neutra. Quando tratamos de “educar”, referimo-nos ao seu sentido amplo: ensinar não apenas os conteúdos escolares, como também o cultivo de valores, a transmissão de um legado cultural das gerações anteriores e o incentivo à construção de projetos longevos de escolarização.

Crescendo em meio a essas relações, os sujeitos são levados a se construírem como meninas ou meninos, dentro de uma sociedade que geralmente considera apenas os gêneros feminino e masculino como possibilidades. É claro que esse processo não é unívoco e tampouco acontece sem que haja recusas, dificuldades ou contradições. Pensemos, por um momento, nos meninos e meninas transexuais – aqueles que assumem uma identidade de gênero diferente do sexo designado em

seu nascimento. Estes são o exemplo mais visível de como os processos que vimos discutindo até então não acontecem de forma passiva, em que supostamente a sociedade tem um conjunto de expectativas que serão automaticamente adotadas pelos sujeitos. Mesmo entre crianças cisgêneras – aquelas que assumem uma identidade de gênero em concordância com o sexo designado em seu nascimento – podemos enxergar processos de recusas e contradições. Quem nunca conheceu uma garota que não fosse classificada como “moleca”? Ou um menino visto pelos adultos como “efeminado”? Há várias formas de “ser menina” e “ser menino”, de tal modo que essas expressões podem estar até mesmo em disputa, quando um jeito de se apresentar como menina ou como menino implica certa tensão ou conflito com outras expressões. Se desejamos a escola como um lugar seguro e de aprendizagem para todas as crianças, precisamos garantir que seja um lugar respeitoso e de acolhimento para com as mais diversas expressões de gênero.

Com esses elementos em mãos, iniciamos agora o movimento de retornar à escola a fim de exercer o estranhamento que anunciamos no início do texto. De que maneiras o conceito de gênero pode nos ajudar a pensar a produção das desigualdades entre meninas e meninos, mulheres e homens, no ambiente escolar? No papel de educadores e profissionais da educação, a que fenômenos devemos atentar e como podemos atuar para eliminar tais disparidades? Tratemos, a partir de então, a escola como uma instituição que nos é estranha, a despeito de nela estarmos presentes de corpo e alma durante a maior parte do dia a dia.

Por dentro do cotidiano escolar

Para pensarmos em como as diferenças podem se tornar desigualdades dentro da escola, apresentamos a seguir algumas situações observadas² em contextos de pesquisas que podem ilustrar a impor-

2 As situações descritas foram obtidas de pesquisas empíricas realizadas pelos autores deste texto. A pesquisa de Cinthia Toledo, realizada com o apoio da FAPESP, está em desenvolvimento e a dos outros autores já foram concluídas: PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno**: meninos e meninas na escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. SENKEVICS, A. S. **Gênero, família e escola**: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

tância da discussão das relações de gênero nos espaços de formação de professores na escola – JEIF e PEA,³ por exemplo – e também com os alunos e alunas.

Você já parou para pensar no quanto as alunas e os alunos aprendem sobre si quando professores dão abertura e oportunidades para participação de algumas crianças e adolescentes, e para outros não? Acompanhe a seguinte situação em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental.

A professora utilizava o Caderno de Apoio e Aprendizagem de Matemática, onde uma situação-problema proposta trazia a história dos gastos de uma mãe com a alimentação da família em todos os dias de uma semana. A professora lê em voz alta para a turma a situação-problema e ao final, pergunta: “Em qual dia a mãe de Rafael gastou mais?” Lucas⁴ responde: “Terça-feira!” “Quem concorda com o Lucas?”, pergunta a professora. Todos levantam a mão. “Isso mesmo! Coloquem aí.” Lucas comemora o acerto, em pé, estendendo o braço direito para cima e fazendo uma dancinha. A professora não o repreende e passa para a próxima pergunta. Lucas se senta. “Última pergunta: quanto ela gastou nesta semana?” Lucas diz alto, sem levantar a mão nem pedir permissão: “Cento e quatro reais!” A professora se espanta, pois não havia dado tempo para que os alunos calculassem, e pergunta: “Como você sabe?” e Lucas responde: “Fiz em casa...”. Depois que a professora demonstra o cálculo aritmético na lousa, se vira para Lucas e pergunta como ele havia feito. Ele disse que havia feito contando nos dedos.

Dias depois, em outra aula de Matemática na mesma turma e com a mesma professora, havia uma questão no Caderno de Apoio que a professora propõe debater com a turma: “Como se compõe 35 reais com dinheiro?” A professora anota na lousa as respostas de Julio, de Roberto, de Lucas e de Christian. Ela não anota nenhuma resposta das meninas, apesar de Fernanda e Laura, que se sentavam nas mesas bem próximas à lousa e à professora, terem levantado as mãos. Nessa turma,

3 No vocabulário circulante entre os profissionais da Educação do Município de São Paulo, JEIF (Jornada Especial Integral de Formação, a jornada de opção por 40 horas-aula de trabalho semanais) e PEA (Projeto Especial de Ação, o projeto de formação continuada reservado para os professores que optaram pela JEIF) dizem respeito às horas-aula de trabalho nas quais as professoras e professores reúnem-se com a gestão da escola, geralmente com a Coordenação Pedagógica, para estudar e debater assuntos de interesse de formação profissional continuada.

4 Todos os nomes citados são fictícios a fim de preservar o anonimato.

os meninos tinham uma participação mais ativa nas aulas de Matemática, enquanto nas aulas de Língua Portuguesa a participação era mais equilibrada entre os sexos.

A próxima situação, mais longa, mostra interações entre as crianças que podem passar despercebidas pelo olhar adulto na sala de aula.

A professora pedia para que os alunos contassem os parágrafos e as linhas de um conto. Caio respondeu em voz alta que havia 28 linhas. Daniel, Rafael, Marcelo e Artur fizeram comentários de crítica, todos juntos, de modo direto e enfático – uma super-reação diante do erro do menino. Artur comentou com tom de desprezo: “Nossa, eu já estou na 52 e ele fala 28...”. Outras crianças falavam a quantidade correta de linhas e Caio insistia: “É 28, professora!” A professora esperava até que mais crianças dessem respostas antes de anotar a correta na lousa. Ana Paula comentou com a professora que eram 70 linhas, Daniel respondeu-lhe prontamente e em tom de desprezo que “não é porque você chegou no 70 que essa é a resposta”. Caio, ouvindo a resposta de Daniel, também falou com tom de deboche “a mulher da matemática!”. Rafael ouviu o comentário de Caio e disse “Ô loco, que cara trouxe!”.

Esta parte da aula chama a atenção porque, aos olhos de Rafael, Daniel tinha legitimidade para criticar Ana Paula, enquanto o comentário de Caio não só foi considerado inadequado, como também o menino foi xingado de “trouxa”.

Na sequência da aula, mais tarde, Caio fazia qualquer coisa alheia à tarefa e a professora chamou-lhe a atenção, pedindo que ele se sentasse à mesa imediatamente à sua frente. Mesmo pequena, a mudança o distanciaria dos demais meninos e, por isso, Caio demorou para mudar, indicando que não gostaria de sair do seu lugar. A professora insistiu, questionando o que ele estava esperando. A contragosto, Caio mudou-se para frente, mas assim que se sentou na carteira da frente, empurrou a nova cadeira com os pés para trás e puxou também a sua mesa. Assim, apesar de ter mudado de lugar, não ficou tão longe de onde gostaria de estar sentado. Ao fazer isso, no entanto, a mesa anteriormente ocupada por ele (e que agora estava vazia) também foi deslocada para trás, e encostou num solavanco na mesa de Renato, ficando suspensa com apenas as “pernas” de trás no chão.

Renato, bravo, reclamou com Caio. No entanto, Caio não virou para trás para ver o que estava acontecendo e continuou escrevendo sem dar atenção. Renato continuou insistindo e chamou mais vezes por Caio, falando para ele ir mais pra frente. Além do tom de voz ríspido, Renato também demonstrou bastante indisposição com Caio em sua recusa de dar outra solução para o evento que não passasse por brigar com o colega de turma. Cabe ressaltar, por exemplo, que Renato tinha bastante espaço para arrumar a própria carteira; mesmo assim, ele não se mexeu e continuou reclamando. Rapidamente, em auxílio a Renato, Daniel falou rispidamente para Caio puxar sua mesa e cadeira para frente. Em seguida, reclamou para a professora em voz alta e sem sair do lugar. A professora aproximou-se de Caio e, impacientemente, puxou a carteira dele para frente, dizendo que iria ajudá-lo e que se ela precisasse chamaria a mãe dele na escola.

A professora não percebera, mas nesta cena é possível notar toda a indisposição anterior dos outros garotos com Caio, desde quando ele tinha falado a quantidade de linhas erradas e fora duramente criticado por alguns meninos. Nesse momento, em especial, chama a atenção o quanto ninguém havia se mobilizado nem demonstrado disposição para solucionar o conflito de outra maneira, bem como a prontidão de Daniel para reclamar com a professora.

Logo após a professora ter puxado a mesa de Caio, o garoto permaneceu em silêncio, cabisbaixo, e desenhando. Ao ser questionado pela pessoa que observava a cena, se ele não faria a lição, o menino olhou para baixo e disse, quase sussurrando, que não sabia fazer, que não tinha entendido a atividade e que tinha errado todos os números, referindo-se à contagem das linhas e dos parágrafos do texto, momento no qual ele havia sido enfaticamente criticado pelos outros meninos.

Por fim, o terceiro exemplo que gostaríamos de apresentar diz respeito estritamente às interações entre as crianças. Na hora do recreio, elas pareciam se dividir em algumas atividades, de acordo com seus interesses particulares. Enquanto algumas preferiam brincar de pega-pega, havia quem preferisse pular corda, jogar futebol, ficar sentado ou ficar apenas comendo e observando, dentre outras atividades. Os meninos e as meninas tendiam a se separar em momentos livres de lazer e recreação: eles preferindo o futebol; elas, pular corda. Eles,

brincar de pega-pega; elas, ler, brincar de salão de beleza, conversar etc. Em síntese, eles costumam praticar atividades que envolvem corrida, esforço físico e exploração ampla do espaço, enquanto as meninas dedicam-se a atividades que exploram espaços mais delimitados, com menor esforço físico e em maior silêncio.

Débora era uma menina que não correspondia a esse estereótipo na turma do 3º ano do Ensino Fundamental que frequentava: ela gostava de jogar futebol e manifestava até mesmo seu incômodo em relação às preferências gerais de meninas e de meninos na hora do recreio. Os meninos sempre buscavam maneiras de excluí-la do jogo, deixando-a para ser escolhida por último com muita frequência, mas como ela insistia e era boa jogadora, quando conseguia entrar, trazia gols para seu time. Além do futebol, Débora demonstrava interesse por outra brincadeira muito comum entre os meninos: bater figurinhas.

Convites ao debate

As três situações apresentadas mostram o quanto as crianças podem utilizar alguns elementos disponíveis socialmente, transformando-os em suas relações com seus amigos e colegas, reproduzindo relações sociais, apropriando-se desses significados e produzindo uma nova interpretação de mundo. Na primeira situação, a professora tinha uma ação direta sobre o incentivo aos meninos e a interdição às meninas em aulas de Matemática, disciplina da área das ciências exatas, na qual observamos um interesse profissional e de produção científica maior entre os homens. Já há algum tempo, pesquisas mostram a maior participação dos meninos e rapazes em disciplinas das áreas das ciências exatas, tais como Matemática, Ciências, Química e Física. Lindamir Casagrande e Marília Gomes de Carvalho⁵ dizem que há falta de reconhecimento do esforço e das conquistas das meninas por parte das professoras em aulas de Matemática, nas quais se incentiva muito mais a

5 CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Desempenho escolar em Matemática: o que gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stanck da; CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Igualdade de gênero**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba (PR): Editora UTFPR, 2011. p. 271-308.

participação dos rapazes. Foi exatamente o que aconteceu na descrição das aulas acima, quando Fernanda e Laura foram ignoradas pela professora, que deu preferência às respostas dadas pelos meninos, apesar de elas geralmente se sentarem em lugares próximos à lousa e serem as primeiras a entregar as tarefas respondidas ou resolvidas no caderno.

É importante ponderar que provavelmente a professora não percebeu que poderia estar estimulando menos a participação das meninas durante as aulas de Matemática. Até mesmo pode ser que ela estivesse feliz por perceber alguns meninos participando ativamente da sua aula e tenha procurado incitar a participação deles, em detrimento da participação de outras meninas que já se envolviam ativamente noutros momentos. Em situações semelhantes em sala de aula, pode acontecer também de mais meninos se mostrarem interessados pelas disciplinas de Ciências Exatas, devido a experiências e incentivos anteriores. No entanto, quando consideramos, por exemplo, que fora da escola existe uma desigualdade – meninas não acessam em quantidade equivalente determinadas profissões reconhecidas como masculinas, incluindo a maioria daquelas relacionadas às Ciências Exatas – torna-se ainda mais relevante e necessário ficarmos atentos para as nossas práticas, pensando de que maneira estamos contribuindo, mesmo que sem intenção, para perpetuar a distinção entre áreas de saberes consideradas masculinas e femininas, condicionando desde o início da escolarização o desenvolvimento das meninas nessas áreas. Como escolhemos quem vai falar ou participar em nossas aulas? De que maneira essas escolhas contribuem para cristalizar ideias pré-concebidas sobre o que é ser menino ou menina?

Se na primeira situação descrita escolhemos um exemplo em que a ação da professora está em destaque, a segunda situação mostra a importância de considerarmos também o quanto a própria interação entre as crianças pode contribuir para a (re)produção de desigualdades na escola. Nessa descrição podemos perceber a ação de desprezo de alguns meninos em relação à capacidade de Ana Paula, por meio de comentários negativos, após sua participação em aula. Nesse sentido, caberia perguntarmos sobre a qualidade das interações entre meninos e meninas. Essas interações estão permeadas pelas noções de que a razão é um atributo masculino e de que as meninas são inferiores in-

telectualmente? Como podemos estar atentos e intervir para evitar a reprodução desses lugares comuns, tão perversos à formação das crianças?

Além disso, essa segunda situação foi escolhida justamente para pensarmos nas diferenças que existem dentro do próprio grupo de meninos. Se em muitas observações de aulas podemos presenciar meninos adotando posturas de agressividade ou desprezo pelas meninas, na cena relatada, Daniel ridicularizou a participação de Ana Paula, mas quando Caio tentou fazer um comentário semelhante – muito provavelmente acreditando que conseguiria conquistar a simpatia dos demais meninos – foi chamado de “trouxa” por Rafael. De nenhuma maneira se trata de defender que Caio também possa criticar Ana Paula, mas de ressaltar que entre o grupo de meninos também há hierarquias e disputas de poder.

Ao longo da descrição da segunda situação, apenas mencionamos os nomes das crianças, indicando o sexo delas, mas não mencionamos outras características que precisariam também ser consideradas. Caio, o garoto que ao longo de toda a cena é criticado e hostilizado pelos outros meninos, é preto, enquanto todas as outras crianças tem o tom de pele mais clara do que a dele.⁶ Em outras observações, foi possível identificar várias situações em que Caio era sistematicamente ofendido pelos colegas da turma ou mesmo por outras crianças da escola por termos explicitamente racistas, tais como “macaco” ou “Negrinho do Pastoreio”. No entanto, é importante ponderar que muitas vezes as práticas de discriminação entre as crianças não acontecem apenas de modo explícito, por meio de ofensas de cunho racial, mas também de modo indireto. Nas interações de Caio, era possível ver uma postura das outras crianças de muito desprezo em relação ao garoto, frequentemente associado, por parte das outras crianças, apenas em relação a características negativas: mau aluno, feio, chato etc. Caio vivia, portanto, uma situação de dor e sofrimento muito grande no cotidiano escolar. Em certas ocasiões, escondia-se para chorar.

6 Durante a pesquisa, as crianças se autocalificaram e foram heterocalificadas racialmente pela professora de acordo com as categorias de *cor/raça* do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). Consideramos, em diálogo com a literatura, as crianças pretas e pardas como negras. No entanto, optamos pelo relato acima tendo em vista que também foi possível verificar hierarquias nas interações entre as crianças relacionadas com o tom de pele, em que a discriminação de crianças autocalificadas e heterocalificadas como pretas parecia mais explícita e recorrente naquele contexto de observação.

Esse é um exemplo de como as relações de gênero são permeadas também por outras relações de poder, no caso, por relações raciais. Se anteriormente mencionamos que os indicadores educacionais inferiores dos meninos sinalizam para uma trajetória escolar mais conturbada, destacamos também que são os meninos negros aqueles que apresentam os piores indicadores. Assim, esse tipo de situação merece a nossa atenção tanto para compreendermos desafios que os alunos enfrentam no cotidiano escolar e que podem passar despercebidos, quanto para pensarmos em formas positivas para que os meninos, em especial os meninos negros, tenham maiores possibilidades de estabelecer uma relação positiva com a escola.

A literatura que busca compreender porque os meninos tendem a apresentar maiores problemas para progredir ao longo do percurso educacional tem destacado o quanto a avaliação escolar está marcada também por julgamentos sobre posturas e comportamentos, em que os meninos muitas vezes são considerados mais indisciplinados e, na percepção das professoras, esta seria a razão para as dificuldades enfrentadas por eles ao longo da escolarização. A compreensão desse fenômeno é mais complexa e merece ser nuançada para além dessa explicação.

Entretanto, para o caso aqui analisado, cabe ponderar que apesar de todo o sofrimento vivido por Caio, o garoto era majoritariamente percebido pelos adultos da escola como uma criança violenta e indisciplinada, que atrapalhava as demais crianças e o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, as reações de Caio à violência sistemática que ele vivia no cotidiano escolar eram percebidas, suas tentativas frustradas de participar das interações dos grupos de meninos o faziam parecer inconveniente, mas o seu sofrimento passava quase despercebido. Esse sofrimento também parecia ter efeitos no envolvimento do garoto com as atividades escolares, o que nessa situação torna-se explícito ao identificarmos que, em um primeiro momento, Caio estava participando da atividade proposta, porém, logo após ser duramente criticado pelos outros meninos, desiste de fazer a lição, chegando ao ponto de verbalizar que não saberia fazê-la.

Ainda nessa linha, quando estamos discutindo as relações de gênero, é preciso considerar alguns estereótipos que recaem sobre me-

niños e meninas e que muitas vezes são diferentes para brancos(as) e negros(as). Nesse caso, é importante pensar tanto nos estereótipos negativos associados à população negra em geral – o que parece contribuir para que Caio seja discriminado pelas demais crianças que o associam frequentemente a características negativas – quanto o estereótipo de que homens negros são violentos, o que pode reforçar a percepção dos alunos negros como alunos indisciplinados e contrários às regras escolares.

Na terceira situação descrita, por sua vez, temos uma observação de uma situação que ocorre fora da sala de aula, no espaço do pátio. Nesse relato, também podemos perceber que as crianças trazem construídos fora do âmbito escolar estereótipos sobre o que meninos e meninas devem fazer, inclusive nos momentos de lazer, e acabam por reforçar esses estereótipos na escola, excluindo meninas com interesses em atividades consideradas “de menino” e ofendendo meninos que têm interesses em atividades consideradas “de menina”. Perceber que as próprias crianças reproduzem esses estereótipos em suas interações é importante para pensarmos em nossas práticas, nos momentos em que vamos ou não interferir nas interações entre elas. Aqui, cabe ponderar que os estereótipos reduzem nossas experiências e potencialidades. Que oportunidades temos dado para nossas crianças de experimentar diferentes materiais, brinquedos e opções de brincadeiras nos espaços escolares, para além da sala de aula? Por que uma menina não poderia jogar futebol? Quantos momentos de lazer ou de práticas de exercício físico estamos privando as meninas de usufruírem ao longo da vida quando não intervimos para que possam usar a quadra tanto quanto os meninos? Mais do que isso, quais são os espaços físicos que meninos e meninas estão ocupando em nossas escolas? Pensar nas interações das crianças e jovens fora da sala de aula é importante também para refletirmos sobre o papel educativo que outros adultos, como inspetores, assumem no cotidiano escolar.

Aqui também cabe destacar que Débora, a despeito dos estereótipos masculinizantes que recaíam sobre ela, poderá no futuro se entender simplesmente como uma mulher heterossexual que gosta de jogar futebol. Muitas vezes quando presenciamos meninos que gostam de atividades consideradas femininas ou o oposto, como no caso de Débo-

ra, tendemos a fazer uma série de julgamentos sobre a sexualidade e a identidade de gênero dessas crianças. Cabe ponderar que os processos de construção de uma orientação sexual ou mesmo de uma identidade de gênero, assim como o processo de afirmação individual dessas identidades, ocorre em ritmos diferentes e em diversos momentos de nossas trajetórias. Se queremos uma escola para todos e todas, como profissionais da educação, devemos intervir para que meninos e meninas sejam respeitados a despeito de suas expressões de gênero, assim como possam desenvolver as mais diversas atividades sem limitações baseadas em preconceitos e estereótipos.

Em vista das reflexões apresentadas, podemos perceber que, ao fazer o exercício de problematizar a experiência de meninas e meninos na escola, conseguimos levantar uma variedade de temas para serem discutidos. Como um convite para o debate, apresentamos alguns temas que nos parecem importantes, com a esperança de provocar novas reflexões e possibilidades de intervenção de professores e professoras no ambiente escolar. Por fim, gostaríamos de destacar que, ao propor uma discussão sobre gênero, estamos propondo que seja feita uma discussão não apenas sobre diferenças, mas também sobre desigualdades e a necessidade de combatê-las em prol de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os sujeitos que a frequentam.

Bibliografia

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Desempenho escolar em Matemática: o que gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 271-308.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010**. Brasília, 2014.

PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SENKEVICS, A. S. **Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

5. O corpo nosso de cada dia

Yara Sayão

Renata Guarido

Há muitas crianças e adolescentes nas escolas públicas ou privadas que apresentam atitudes e comportamentos muito discrepantes do padrão hegemônico associado às imagens da infância e juventude construídas na atualidade. Esse padrão que estamos tão acostumados a ver e conviver chega a nos parecer como único, natural e saudável. Encontramos uma grande tendência, por parte dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica, a estranhar, se preocupar e mesmo se mobilizar para tentar entender (às vezes tentando diagnosticar) e classificar como uma questão de saúde/doença o fato de esses alunos apresentarem modos de relação, com seu corpo e com o outro, que perturbam bastante a maioria dos adultos que os rodeiam, às vezes a ponto de quererem que essas crianças se transformem rapidamente em outras, menos esquisitas. Estamos falando, mais especificamente de crianças, alunos do Ensino Fundamental ou mesmo da Educação Infantil, que se mostram não conformes aos padrões de conduta esperados em relação ao seu sexo biológico, meninos ou meninas.

São meninos, por exemplo, que, segundo as professoras, apresentam trejeitos de menina, insistem em brincar com “coisas de menina”, querem se fantasiar de princesa, parecem frágeis e não sabem se defender de agressões dos colegas, choram por qualquer coisa, enfim, são descritos como meninos que não parecem meninos por não se comportar ou não gostar do que meninos gostam. De modo similar, são meninas que são definidas como “masculinizadas”, que querem fazer tudo o que se considera que é próprio apenas de meninos fazerem, que se mostram demasiado agressivas inclusive fisicamente. Considera-se que há algo errado com eles, será que os pais estão fazendo algo que

não devia ser feito? É sempre sobre a família que incidem as primeiras investigações e intervenções, quase sempre partindo já da premissa de ter havido alguma falha no relacionamento e na educação familiar.

De que se trata, afinal? Estamos falando de situações ou cenas pertinentes às discussões sobre relações de gênero, estamos falando também de sexualidade e precisamos abordar, mesmo que brevemente, esses conceitos para poder analisar melhor acontecimentos não tão raros, como os acima descritos. Desde já anunciamos que nos interessa mais, neste texto, pensar a respeito das leituras e intervenções dos educadores do que ensaiar explicações sobre o comportamento dessas crianças.

A Sexualidade

É comum que se pense a sexualidade como algo que se liga estritamente ao ato sexual, aquilo que em nossa forma animal levaria, em algum momento, ao ato reprodutivo. Também é comum a visão da sexualidade entendida como fenômeno natural, que se manifesta mais claramente num certo momento do desenvolvimento – a puberdade, sob ação dos hormônios – enquanto resultado de um processo maturativo.

Quando se pensa a infância, persiste entre muitos educadores a visão já ultrapassada, porém ainda presente, de que a sexualidade, se surge na infância, foi suscitada ou incitada por algo ou alguém que estimulou a criança, pois esta seria um ser puro e inocente (“sem malícia”). Persiste, portanto, a ideia de que a sexualidade se manifesta na criança como algo de fora para dentro.

Assim, se pensamos a sexualidade como um dado da natureza, daquilo que em nossa vida respeita padrões de desenvolvimento e maturação, nossa sexualidade deveria ser heterossexualmente orientada, visto ser esta a qualidade que respeitaria a divisão inata entre os sexos (macho/fêmea) e que permitiria a maturação em sua forma acabada: corpos que tornam-se maduros para o sexo e para a reprodução.

Seria importante lembrar que, desde o século XIX, a explicitação do que é comum aos seres humanos passou a ser qualificada a partir do que é **Normal** aos seres humanos. Salto não sem efeitos, já que estar

dentro ou fora da Norma não pode ser lido sem o correlato moral que lhe é próprio, ser normal é ser correto, ser anormal está errado. Vale lembrar também que, na mesma época, agregou-se a esta normatização uma outra, a da saúde/doença. De tal forma que os comportamentos considerados “fora da ordem” têm sido também registrados como patológicos, ou sinais de uma patologia.¹

A sexualidade “normal”, desta forma, obedeceria à divisão entre os sexos, em sua qualidade inata, e definiria o tipo de atração sexual dos indivíduos a partir de seu corpo: quem nasce macho torna-se homem e sentirá atração por mulheres, quem nasce fêmea tornar-se-á mulher e, na hora certa, sentirá atração por homens. Assim, a divisão sexual entre macho/fêmea se coloca como uma divisão que desde o início apresentaria o destino a ser seguido por cada sujeito, o sexo biológico de nascença deveria, assim, revelar antecipadamente o destino do tipo de atração vivida por cada indivíduo.

Ocorre que a sexualidade não é um dado da natureza, não é instintiva e nem se reduz ao sexo ou a sua finalidade reprodutiva.

A sexualidade se refere, em seu sentido mais amplo, à dimensão prazerosa das experiências humanas. Não se limitando ao sexo nem à reprodução, é um acontecimento que se alonga no tempo, e que não é restrita, ou seja, não se define a priori em uma forma dada. Freud tinha um nome para isso: a sexualidade é polimorfa.

Se entendemos sexualidade neste sentido amplo, como podemos pensar nas experiências prazerosas se constituindo, de onde, quando e como surgem em cada sujeito? O que as tornaria presentes na vida humana?

Vejamos: o prazer, desde os primeiros momentos de vida, se inscreve exatamente no corpo. A satisfação das necessidades do bebê (como a alimentação, por exemplo) inscreve em seu corpo o prazer dessa

¹ Vale acrescentar que, até os anos 70 do século XX, a homossexualidade figurou no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) dentro do quadro até então existente de Desvios da Personalidade, na qualidade de *Desvios Sexuais*. Como esclarece Russo, J.: “Após muitas idas e vindas a proposta de Spitzer foi finalmente votada pelo Board of Trustees da APA [Associação Americana de Psiquiatria] em dezembro de 1973, que decidiu por unanimidade retirar o diagnóstico de Homossexualidade do DSM, substituindo-o pelo diagnóstico de Transtorno de Orientação Sexual. Foi feita uma emenda na descrição proposta por Spitzer e a redação final descreve a homossexualidade como “um tipo de comportamento sexual” (“one form of sexual behavior”). O termo “irregular” foi deletado.” Disponível em: < http://www.ciudadaniasexual.org/reunion/m6_russo.pdf >. Acesso em: 01 mai. 2016

experiência, deixando um rastro para que essa experiência gere vontade de ser repetida. Um bebê pede leite, mas pede junto a presença de quem cuida, dos cuidados gostosos de quem lhe afaga, toca e acolhe. Muitas vezes vemos que um bebê não está mamando, está “chupetando”, ou seja, já busca repetir a experiência prazerosa da alimentação, desta vez sem que a necessidade biológica esteja em jogo, mas apenas porque resulta gostoso chupar.

Nessa medida podemos dizer que o que é da ordem do prazer se apoia, surge junto com as satisfações das necessidades, mas no mesmo golpe delas se distancia. Um corpo atendido em suas necessidades fisiológicas vai se tornando um corpo erotizado. Este encontro com os atos que satisfazem torna a experiência prazerosa em algo que ocorre e se registra a partir do encontro com o outro, deixando como saldo a vontade de prazer, a vontade da presença do outro, mas ainda uma terceira resultante fundamental: a de que se tem um corpo e de que o corpo é uma superfície de prazeres.

O corpo é, portanto, mais do que um corpo biológico das necessidades, o corpo humano se diferencia num corpo erótico desde a infância. Uma criança, assim, pode reconhecer que tem um corpo, reconhece e conhece nele experiências prazerosas e poderá também encontrar certo prazer no contato e no encontro com o corpo do outro, da mesma idade. Se bem isso seja da ordem da sexualidade, no entanto não é da ordem do ato sexual, é sim uma sexualidade infantil.

Assim, a sexualidade na infância é um conjunto de acontecimentos prazerosos com o corpo, mas não definidos e precisos, não circunscritos a certas regiões do corpo, mas ao corpo como um todo. A criança pequena, em geral, não encontra o prazer do orgasmo, a criança não conhece esta experiência, que se dará somente a partir da adolescência. A sexualidade diz também respeito a um especial registro prazeroso de encontro com o outro/os outros, traço fundamental também desta experiência e que a amplia.

Sabemos que qualquer experiência humana é decorrente da história de cada sujeito, de uma singularidade, e ocorre também em um determinado tempo, numa determinada cultura, onde certas regras organizam as relações entre os seres e de cada um com seu próprio corpo. Isso nos leva a falar, então, de que sendo a sexualidade um aconte-

cimento não natural, a maneira de concebê-la e de tratá-la está inscrita na cultura, na moralidade de cada época.

É apenas levando em conta a história singular de cada sujeito, suas relações com seu corpo e com o outro, sujeito este inscrito necessariamente em seu tempo e em sua cultura, que podemos pensar nas manifestações da sexualidade infantil e pensar em como compreendê-las e abordá-las no espaço escolar. Resignificar esta questão como não sendo da ordem da natureza é o primeiro passo. A partir daqui, é importante estabelecermos a ligação com outro importante conceito que se articula com a sexualidade, já anunciado quando falamos da importância do corpo na experiência prazerosa da sexualidade: o conceito das relações de gênero.

Relações de Gênero

Um dos eixos fundamentais para se pensar acontecimentos associados à sexualidade em espaços educativos formais é o da explicitação e abordagem das relações de gênero. Trata-se de conceito relacional, que remete à diferença e que já é bastante utilizado na Educação. Falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada um dos sexos pela sociedade e pela cultura. A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher num dado momento e lugar. Como não existe natureza humana fora da cultura, a diferença sexual anatômica não pode ser pensada isoladamente fora do “caldo de cultura” no qual sempre está imersa.

Esta distinção de conceitos (biológico X cultural) é importante de ser enfatizada porque, se não se trata de fenômeno puramente biológico, forçosamente temos que constatar que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou ser mulher ao longo de diferentes períodos da História e em diferentes regiões (culturas locais), e que essas mudanças sempre se relacionam de alguma forma com a Educação, em especial a educação escolar. Essa definição do que é ser homem e ser mulher numa dada sociedade e num dado contexto termina por se transformar exatamente nos padrões hegemônicos que moldam nosso olhar e nossa compreensão e que tomamos como naturais.

Podemos pensar na escola como um local onde as relações de gênero estão presentes, inevitavelmente. “(...) gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos. Não é algo que se “deduz” de um corpo. Não é natural. Em vez disso, é a própria nomeação de um corpo, sua designação como macho ou como fêmea, como masculino ou feminino, que “faz” esse corpo. O gênero é efeito de discursos.” (LOURO, 2016, p. 13).

Porque as diferenças de comportamento dos alunos, em especial as diferenças relativas à não conformidade de uma criança ao seu sexo biológico, incomodam tanto os profissionais da escola? Pelo que vimos até agora, é fundamental a retomada da questão dos padrões de normalidade existentes, questão essa especialmente difícil justamente numa instituição como a escola, que se organiza a partir da “Norma”.

À luz das proposições conceituais acima apresentadas sobre sexualidade e relações de gênero, podemos voltar a pensar as questões dos alunos que, com sua diferença, sempre chamam muito a atenção de seus professores. Trata-se de imposição da norma sobre o sujeito o fato de a escola considerar como normal a relação de um menino com seu corpo e os comportamentos esperados “normais” de menino e, em decorrência, classificar como anormal os garotos que não se comportam conforme o esperado para os meninos. Já vimos que esses comportamentos esperados são definidos em cada momento histórico e, enquanto não naturais, variam a partir de mudanças introduzidas pelos próprios sujeitos que, ao mesmo tempo em que são definidos por essa cultura, também têm o poder de introduzir transformações que movem nossa História.

Segundo Colling (2016), Michael Warner cria, em 1991, o conceito de heteronormatividade, buscando dar conta de uma nova ordem social. Se antes essa ordem impunha que todos fossem heterossexuais, hoje a ordem sexual exige que todos organizem suas vidas conforme o modelo “supostamente coerente” da heterossexualidade, transformando-a assim não apenas em uma orientação sexual, mas em um modelo político que organiza e prescreve nossas vidas.

As últimas décadas têm sido muito ricas no que diz respeito às mudanças que apontam para o não aprisionamento do sujeito nos chamados estereótipos de gênero. Temos assistido, por um lado, à maior en-

trada da mulher no espaço público, ao mesmo tempo, em que o homem tem conquistado maior participação no espaço doméstico, considerado por muitos estudiosos de gênero como um reduto do parco poder feminino, o cuidado com a casa e com as crianças. Não é por acaso que temos mais mulheres nas funções de cuidado, tanto doméstico quanto profissional, não?

Temos como exemplo o fato de hoje já ser quase considerado normal um homem que se ocupe bastante do cuidado de um bebê, fato esse que seria considerado muito esquisito 50 anos atrás. Vários países europeus atualmente já substituíram a licença-maternidade pela licença-cuidado da criança pequena, que pode igualmente ser reivindicada pelo pai ou pela mãe do bebê, desvinculando assim o cuidado de um recém-nascido com o exercício da maternidade.

Considerar que estamos em um mundo em constante transformação pede revisão contínua dos comportamentos esperados e de suas classificações, assim como das atitudes dos profissionais da educação.

Da mesma forma que já foi impensável que mulheres trajassem calças compridas, será que estamos diante de uma possível grande transformação social, onde o sexo biológico não mais será a camisa de força de um sujeito no que diz respeito a sua relação com seu próprio corpo e com os costumes de sua época, que ditam normas de comportamento muito precisas para cada um?

Não seriam estes os tempos em que as “experimentações trans” explodem os estereótipos de gênero e recusam modelos identitários, sucedâneos das enormes transformações que vêm, desde o século passado, flexibilizando o comportamento rígido, imposto diferenciadamente a homens e mulheres naquele período histórico?

E por que então a escola não pode conviver com manifestações pouco típicas de crianças em relação ao seu gênero? Parece-nos importante que a escola possa se abrir para espaços de experimentação de novas formas de ser e de viver, ainda pouco difundidas e pouco aceitas em espaços públicos, na medida em que é um espaço/tempo privilegiado na construção de novos sujeitos que possam exercer cidadania ativa, com capacidade de transformar a ordem estabelecida na direção de uma sociedade menos preconceituosa, desigual e excludente. Será

que o temor de que essas crianças sejam “anormais”, com o consequente modo de agir supostamente protetivo e cuidador, não esconde também, além da angústia no enfrentamento de tamanha diferença, o desejo mesmo de sufocá-la ou impedi-la de se manifestar?

Como educadores devemos, antes mesmo de buscar a melhor intervenção em qualquer situação que envolva a peculiaridade de um aluno diferente, nos interrogar sobre esse acontecimento, atentando inclusive para os aspectos sociais que os envolvem, principalmente quando o “problema” que essa criança apresenta mobiliza mais os adultos do que as próprias crianças? Os possíveis atos agressivos de outras crianças dirigidos a estes meninos e meninas são, em geral, pouco relatados e pouco se constituem em objeto de preocupação dos educadores, quando o que está em jogo é justamente algo fundamental a ser trabalhado com o conjunto dos alunos na escola: o combate a toda forma de segregação e discriminação.

Será mesmo que uma criança que se apresenta em não conformidade com os comportamentos esperados para seu sexo não pode experimentar, inclusive de forma lúdica, vários modos de ser na escola, que é um espaço privilegiado para o convívio com seus pares? Podemos não nos pautar por identidades fixas que determinariam quem são e como agem os sujeitos, a posição de cada um frente ao sexo, frente a seu sexo, é mais uma das formas que alguém encontra de se colocar no mundo, de se apresentar e de dizer desde sua posição singular. A escola é um dos lugares sociais onde um sujeito se manifesta, e um dos lugares de encontro onde alguém se constitui, daí a importância de que seja um espaço de abertura e não de controle.

Talvez a escola possa, ao invés de se colocar apenas como representante das normas estabelecidas para seus alunos, ter maior abertura para comportar espaços de expressão pouco usuais para eles, cuja singularidade questiona o que é estabelecido como normal, e isso sem abrir mão de sua função fundamental: transmitir e produzir conhecimento.

Bibliografia

COLLING, L. O que perdemos com os preconceitos? **CULT** Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, ano 19, n.6, p. 12-15, jan. 2016.

LOURO, G.L. Uma sequência de atos. **CULT** Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, ano 19, n.6, p. 38-41, jan. 2016.

RUSSO, J.A. **A Sexualidade no DSM III**. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.ciudadaniasexual.org/reunion/m6_russo.pdf >. Acesso em: 01 mai. 2016

6. Os professores e as cores da desigualdade

Maria da Glória Calado

Maria Cecilia Cortez

Luana, professora da sétima série, está lendo com os alunos o livro “Histórias sem fim”, de Michel Ende. O livro conta duas histórias. Uma é a história de Bastian, um menino cuja mãe morreu, repetiu de ano, não tem amigos, sofre *bullying* dos colegas e tem um pai que não liga para ele. Esse menino pega um livro da biblioteca da escola e se esconde no sótão. Lá, lê as aventuras de Atreiu, a outra história do livro. Atreiu é um menino que vive no planeta Fantasia, onde a Imperatriz-Criança está doente e o Nada está invadindo tudo. O Nada não é feiura, maldade, corrupção. O Nada é o Nada.¹

Bianca, a menina negra, está sentada sozinha. A estagiária pergunta a Bianca por que está sozinha, e a menina responde que ninguém quis sentar-se com ela. No decorrer do período, a estagiária notará que a aluna é isolada pelas colegas. O apelido de Bianca é “Branca de Neve”. A professora acha que a solidão de Bianca é problema psicológico. Bianca acredita que a chamaram assim porque a pele escura é feia.

Em uma das turmas de 2º ano, estuda outra menina chamada Roberta. Roberta tem sete anos e usa todos os dias um gorro na cabeça, na tentativa de esconder o cabelo crespo. Apesar da insistência da professora, mesmo em dias de intenso calor, Roberta se recusa a tirar o gorro. Aproveita os intervalos das lições para alisar os cabelos loiros de Sara, que se senta na carteira em frente a sua. A professora do 3º ano vai à sala de Roberta para pedir emprestado giz colorido e, ao ver Sara, comenta com a professora da turma sobre como é difícil encontrar uma criança bonita assim na escola pública. Dias depois, a mesma professora vê Roberta chorando na porta da sala, em virtude de uma

¹ Ver <http://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-equipe/estara-o-nada-tomando-conta-da-terra/>

briga com colega. Ao se deparar com a cena, a professora exclama para a inspetora que Roberta já era feia, e que chorando, ficava pior ainda.

Algumas quadras dali, em outra escola de ensino fundamental, as professoras de duas turmas de 2º ano estão organizando uma quadrilha para a festa junina. As alunas Luana e Camila se dispõem a participar; ambas têm sete anos e são negras. Logo no primeiro ensaio, durante a escolha dos pares, os meninos se recusam a dançar com elas, preferindo ter como par meninas mais brancas. Ao final das escolhas, as duas acabam sobrando, não pelo fato de haver mais meninas do que meninos, uma vez que os três últimos meninos, ao terem que optar por uma das duas, decidiram não mais participar. As professoras, a fim de amenizar o conflito, elaboram novos passos para a coreografia, permitindo assim que Luana e Camila dançam sem par durante a apresentação.

Uma semana depois, no intervalo das aulas, uma professora do 2º ano comenta com as colegas o visível desconforto apresentado por um aluno chamado André durante a leitura que ela realizara da lenda folclórica “Negrinho do Pastoreio”. Segundo a professora, o aluno, com os cotovelos apoiados na carteira, mordida os lábios e apertava as mãos entrelaçadas enquanto olhava para os colegas com constrangimento e desespero, sobretudo quando o termo “negrinho” aparecia na narrativa. André tem oito anos e é negro.

São casos de preconceito e discriminação. A respeito deles, a Cidade de São Paulo, que se crê metrópole formada por descendentes de imigrantes europeus, vivencia uma ambiguidade. Se por um lado existe no imaginário dos habitantes a ideia de que vivemos numa democracia racial, por outro lado a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação Lei 9.394 (BRASIL, 1996), pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003)² indica outra coisa. Ao incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” a Lei aponta para o reconhecimento de que é preciso enfrentar o preconceito e a discriminação dirigida aos descendentes de africanos. Uma

2 Estamos nos referindo à Lei 10.639 (Brasil, 2003), em função das experiências analisadas estarem circunscritas na perspectiva da história da África e dos afro-brasileiros. Os relatos de casos de alunos vítimas de preconceito foram retirados de BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. A cor da escola brasileira: a institucionalização do racismo no cotidiano escolar. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 8., 2014, Belém, **Anais** 2014 e BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **A cor da escola brasileira: a institucionalização do racismo no cotidiano escolar**. 2013. 43 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

das principais contribuições dessa lei tem sido impulsionar a discussão acerca da democracia racial - seja como algo desejado por todos, seja como mito encobridor de tensões existentes. Esse debate, que polariza posições, permite, se levado dentro de discussão calma e democrática, desconstruir tal ambiguidade.

A alteração na LDB elegeu a escola como espaço privilegiado para o enfrentamento e superação do racismo. Entretanto, a efetivação da lei depende de ações cotidianas daqueles que estão em contato direto com a escola. Nesse sentido, os atores da comunidade escolar (particularmente, professores, coordenadores e diretores) têm papel significativo. E é importante divulgar experiências positivas. Segundo estudos, dentre os quais o de Fazzi (2006), e de Cavalleiro (1998) e o de Junqueira e Marin (2009), essas experiências ainda estão no começo. Há um mal-estar atuando na própria prática dos agentes escolares de lidar com o assunto. Assim, o silenciamento, como o do caso de Bianca, é comum, como é comum confundir julgamentos estéticos com julgamentos raciais.

Analisando as práticas laureadas pelo “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”³, é possível compreender algumas contribuições e limitações do que já foi feito. A experiência escolar interessa não apenas por seu potencial transformador, mas também por destacar o papel dos professores como agentes no processo de implantação da educação pela diversidade. Contudo, também é preciso reconhecer que professores são indivíduos constituídos em uma sociedade marcada por um racismo que convive com o mito da democracia racial. O que podemos aprender com estas experiências?

Procurando entender como a desigualdade racial foi estruturada no Brasil e o modo pelo qual leis e as ações políticas vêm atuando, seja mantendo, seja se apresentando como marcos de ruptura, foi realizada por Costa (2012) uma digressão histórica sobre momentos marcan-

3 O presente texto tem por base a pesquisa e tese de CALADO, Maria da G. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. O “Prêmio Educar para a Igualdade Racial” é uma iniciativa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), organização não governamental que trabalha no campo das relações raciais e de gênero implementando programas de promoção da igualdade étnica e racial. O prêmio é reconhecido pelo Ministério da Educação como importante ação de incentivo à implementação da LDB – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003).

tes da condição do negro na sociedade brasileira. É possível vincular períodos históricos com os modos de subjetivação. Como sabemos, a subjetividade é desenvolvida por meio do laço social entre o sujeito e o outro. Nesse “outro” estão envolvidos o meio, as circunstâncias presentes e passadas e as expectativas que a criança elabora a partir de afetos desenvolvidos por episódios reais ou imaginários.

Dessa forma, a subjetividade é construída, mantida e transformada a partir dos laços intersubjetivos que os sujeitos articulam entre si, embasada em uma estrutura ampla, em que comparecem elementos sociais, políticos e históricos.

Nascemos para o mundo já como membros de um grupo, ele próprio encaixado em outros grupos e com eles conectado. Nascemos elos no mundo, herdeiros, servidores e beneficiários de uma subjetividade que nos precede e de que nos tornamos contemporâneos: seus discursos, sonhos, seus recalcados que herdamos, e de que servimos, fazem de cada um de nós os sujeitos do inconsciente, submetidos a esses conjuntos, partes constituídas e constituintes desses conjuntos (KAËS, 1997, p. 95).

A percepção do negro (e de um modo geral dos pobres) como força de trabalho destituída de subjetividade é uma percepção remanescente do escravismo. O episódio de Roberta ilustra esse fato em pequena escala – fala-se dela na frente dela, como se ela não existisse, como se fosse invisível. Voltando à história do Brasil: uma vez que não houve responsabilização das instituições sociais pelos crimes do período escravista e nem reparação do trabalho expropriado durante gerações, a Abolição, promulgada pela Lei Áurea, não se preocupou em dar condições para que os ex-escravizados pudessem exercer a cidadania. Essa irresponsabilidade legal levou a sociedade a pensar que a situação de miséria em que muitos foram deixados era algo natural. Tratou-se, principalmente pelos cafeicultores de São Paulo, de importar trabalhadores europeus e estabelecer para o país uma política de branqueamento da população. Depois, já no período republicano, as teorias racistas baseadas numa falsa biologia procuraram incutir a crença de que os negros (como também os indígenas) eram inferiores aos brancos e que a mestiçagem devia ser evitada. Nos anos de 1930, essa

ideia foi combatida por Gilberto Freyre, que destacou a contribuição do negro para a cultura brasileira. Todavia, ao dizer que vivíamos numa democracia racial, fez confundir o que era uma aspiração de todos com aquilo que é a realidade cotidiana. E ao se colocar como mito, acabou por afastar discussões a respeito, levando o brasileiro a ter preconceito de ter preconceito. Finalmente, a Constituição de 1988 reconheceu no negro seu lugar de sujeito de direito. Compreender esses momentos históricos permite decifrar os traços que eles deixaram no modo com que as desigualdades sociais e raciais se estruturaram e se reproduziram em nossa sociedade.

A complexidade da questão racial, no caso de professores e professoras, pode acarretar tanto a retroalimentação do racismo (exemplo do caso das professoras de Bianca e Roberta) como, resultar em práticas educativas que contribuam para sua superação. A título de exemplo, vamos trazer trechos dos depoimentos de professoras paulistas que demonstram a complexidade do problema e os desafios encontrados.

Virgínia⁴ realizou uma prática pedagógica premiada em uma escola estadual do ensino básico. Natural de Itabuna, Bahia, está em São Paulo há oito anos. Ela se identificou como “preta”. Virgínia é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia e concluiu o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalha há oito anos na área da Educação.

Sobre sua definição profissional, Virginia afirmou que, quando sua mãe a matriculou no curso de magistério, perguntou: “Por que você me matriculou neste curso? Ela disse que eu gostava muito de criança. Mas por que eu não poderia ser pediatra, por exemplo, fazer Medicina?” E sua mãe respondeu: “Filha... Não precisava nem falar o resto”, disse a entrevistada: “Medicina não era lugar para a gente”.

A sociologia escolar não cansa de chamar a atenção para o que ficou evidente desde o trabalho de Bourdieu e Passeron (1975): a origem social dos alunos determina quase sempre os dados de saída do sistema escolar; isto é, os jovens tendem a ter a mesma destinação social de seus pais. Para esses autores, a escolarização não faz diferença,

4 Os nomes de nossas entrevistadas são pseudônimos em respeito aos aspectos éticos da pesquisa, entrevista . Entrevista realizada em: 08/03/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

a escola simplesmente reproduz posições sociais. Ao mesmo tempo, desde a publicação desse famoso trabalho, tanto a sociologia da educação quanto a psicologia educacional têm alertado para os chamados “resultados paradoxais” - a existência de sucesso escolar no qual a origem social fazia prever fracasso quanto, inversamente, a presença de fracassos quando a origem social parecia prever sucessos, conforme aponta Lahire (2004). Assim sendo, muito se tem alertado quanto ao perigo da transposição mecânica de casos individuais aos quadros sociais. No mesmo sentido, vale lembrar a importância da interpretação subjetiva de um dado social. Há muitas maneiras de ser negro (como de ser filho de operário, ou de migrante nordestino): pode-se ter vergonha disso, pode-se reivindicar essa condição com orgulho, desenvolver um projeto de mostrar a “eles” (aos dominantes, aos brancos) que se têm valor; pode-se desenvolver estratégias para evitar o confronto direto, explorando a seu favor as contradições do imaginário social, etc.

Todavia, ainda que se leve em conta esses fatores, não se pode ser ingênuo a ponto de não se considerar o dado da determinação social de entrada e saída do sistema escolar, nem a legitimação da desigualdade que acarreta. O que torna o caso de Virgínia quase emblemático é o fato dos piores resultados escolares estarem ligados à condição de negro, ao fato de que durante gerações, como demonstra Henriques (2001), a inércia do preconceito racial no Brasil fez com que, a despeito do aumento dos anos de escolaridade existente tanto na população branca como na população negra, o diferencial entre esses dois índices se manteve constante.

O relato de Virgínia, assim, é exemplar. Ele nos remete ao enquadre do passado, no qual o negro, mesmo liberto, foi levado a ocupar posições sociais subalternas. Nas famílias negras, essa demarcação, essa memória, está muitas vezes introjetada; acaba-se por transmitir aos filhos a visão de que as profissões de maior prestígio socialmente, como a medicina, não são destinadas aos sujeitos negros e essa constatação é muitas vezes vista como fatalidade. Esse mecanismo, adotado pelos mais velhos, pode ser entendido como um recurso para evitar as frustrações e humilhações que eles supõem que os jovens sofreriam caso tentassem ultrapassar essas barreiras.

Virgínia relembrou as dificuldades enfrentadas durante a sua graduação, quando a mãe trabalhava como caixa de supermercado e a ajudava nos estudos. Considera-se privilegiada por conseguir se graduar sem precisar trabalhar, em um meio no qual a maioria dos indivíduos não tinha condições de estudar. Virgínia foi a primeira pessoa na família a concluir o ensino superior, grau incomum entre as famílias negras (IBGE, 2011). Ao procurar emprego como professora em São Paulo, Virgínia afirmou que as pessoas em geral pensavam que ela estivesse em busca de um trabalho como doméstica. A condição de negra e nordestina já informava no imaginário social seu lugar predeterminado no mercado de trabalho.

O relato da professora Lilian, corrobora esta percepção.

A gente tem uma diretora negra na escola. Muitas vezes os pais vêm procurar a diretora e não olha para ela, não a enxerga como diretora, porque já criou na nossa mente aquela ideia de que as pessoas que tem cargos melhores, as pessoas que são melhores posicionadas são brancas. É uma coisa assim que foi construída na nossa cultura. E que está na gente, na nossa visão, na televisão. Então eu vejo isso no Brasil. Esse racismo que é silencioso. (LILIAN, 2012).⁵

Patrícia Maria,⁶ por exemplo, natural de São Paulo, que se identificou como preta, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Santo Amaro. Trabalha há dezessete anos na Educação Básica. Sobre a opção pelo magistério, relatou que, para uma família pobre como a dela, ser professora era o maior sonho que poderia almejar. Sua declaração é diferente de Virgínia, que se tornou professora porque não podia ser pediatra. Patrícia Maria, por seu lado, realizou o grande sonho de tornar-se professora. Há, portanto, uma leitura, nesse caso, diferente do que é ser negra e professora.

Uma terceira entrevistada, Maria, se identificou como branca. É casada e tem uma filha adotiva negra. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Sales e trabalha como professora há aproximadamente 27 anos. Por gostar muito de crianças, ela pensava em

5 Entrevista realizada em: 23/03/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

6 Entrevista realizada em: 08/03/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

ser pediatra, contudo:“(...) eu vi que a Medicina ia ficar longe até da minha realidade pra época por questões financeiras (...) eu acabei fazendo o magistério e descobri minha vocação. Descobri mesmo que eu gostava da profissão. Aí terminando o magistério já fui pra Pedagogia” (MARIA, 2012).⁷

Nota-se que os cursos de maior prestígio social ficam muito distantes da camada pobre da população brasileira, tal como ocorreu com nossas entrevistadas negras. No entanto, comparando as motivações da escolha de Maria com as das demais entrevistadas, notamos aqui uma marca temporal, conforme indicam as frases:“minha realidade da época”, “por questões financeiras”. O impedimento é o mesmo, a indexação prévia das possibilidades escolares aparece de forma semelhante à de Virgínia, só que para Virgínia, negra, essa impossibilidade se configura como que naturalizada como uma marcação no corpo, como se de alguma maneira a cor da pele fosse metáfora de uma discriminação social historicamente longa e socialmente arraigada. Diversos estudos atestam que no Brasil os negros, muitas vezes (e não é mera coincidência), também são os mais desfavorecidos entre os desfavorecidos, em vários indicadores. Essa discriminação que se sobrepõe a classe/raça (HASENBALG, 1979), levou Henriques (2001), a afirmar que a pobreza no Brasil tem a cor negra.

A ideologia racista permanece entranhada na esfera consciente e inconsciente dos sujeitos, tanto negros quanto brancos, mas nos primeiros é objetivada nas manifestações cotidianas do preconceito, muitas vezes por meio de mecanismos sutis e sofisticados, nem sempre conscientes. A complexidade do racismo na sociedade brasileira exige ações em vários âmbitos e, como é tradição desde a “Lei do Ventre Livre”, a legislação coloca a escola como um lócus privilegiado para a sua problematização e superação. Contudo, entende-se que, isoladamente, a escola não pode ser responsável por essa tarefa árdua, pois outras instituições sociais brasileiras participam do racismo que permeia as desigualdades sociais.

Ações de enfrentamento passam pela mudança dos enquadres históricos que não foram ainda superados. Ninguém quer se identifi-

7 Entrevista realizada em: 16/10/2012. Entrevistador: Maria da Glória Calado.

car com uma criança mártir, por essa razão, André se sente incomodado pela lenda do “Negrinho do Pastoreio”. Isso acontece quando se reduz a história do negro à história do escravismo. Também, ao se pensar em educação para essa população, se pensa quase que imediatamente em educação profissional - como se a pessoa fosse reduzida à mão de obra e não pudesse desejar nada além de um curso técnico. É rara a tematização da subjetividade das pessoas negras, resquício talvez da desumanização tentada pelo tráfico escravista. A extrema preocupação no consumo de cosméticos e intervenções médicas para aproximar cada vez mais ao ideal branco de beleza atesta resquícios das teorias racistas vigentes no século dezenove e vinte.

Uma das ideias recorrentes de educação antirracista, principalmente no nível de educação infantil, é a fabricação de bonecos e bonecas negras. A ideia de fazer bonecas negras surgiu da observação dos brinquedos infantis. Até alguns anos atrás, quase todas as bonecas à disposição das crianças eram brancas, quase sempre loiras. Nesse contexto, construir bonecas negras se apresentava como uma boa estratégia pedagógica para trabalhar a desconstrução dos estereótipos, convertendo o boneco negro em amigo negro, vindo da África. Com esta estratégia lúdica, se buscou criar uma atmosfera afetiva que seria facilitadora de uma maior aceitação e valorização da ancestralidade africana na construção da identidade dos alunos. É visível, no entanto, que o boneco negro só é plenamente aceito se for visto como “africano”, isto é, estrangeiro, associado ao exótico, ao desconhecido e ao imaginário a respeito da África. Nesse sentido, embora se justifique como estratégia de aproximação do problema, o teor exótico emprestado ao boneco encobre o dado mais evidente, isto é, o fato de que a maioria da população brasileira ter ascendência africana.

Todas as nossas bonecas são loiras, apesar de que a gente já tinha algumas bonecas negras na escola. Mas quando você traz [o boneco negro] junto com o projeto, “quebra” [o estereótipo] até para a família, que quando via aquele boneco negro, tinha gente que se assustava: “Ah, que isso”? “É o projeto, o boneco, o amigo africano que ele está levando para a casa”. Aí você percebia que a pessoa já pegava o boneco também, já abraçava, [...] meio que vai rompendo algumas coisas, através de um brinquedo, que

muitas vezes o adulto não conhece, não tiveram. Então, você vai quebrando essas questões, a criança que brinca com o boneco negro também. (PATRÍCIA MARIA, 2012).

Apresentar bonecas negras e bonecos negros para serem levados às famílias das crianças revelou-se um recurso didático interessante, provocando impacto e motivando uma discussão acerca da temática racial nos lares das crianças com as quais Patrícia Maria trabalhou. Estimulou, por exemplo, a discussão do sentido da industrialização em larga escala de bonecas loiras, que, sabemos, favorecem uma ideologia de branqueamento.

Conforme pesquisa de Cavalleiro (1998) há silenciamento sobre o assunto nas famílias negras inclusive, pois os alunos não contavam a seus pais os preconceitos e discriminações raciais vividos na escola, nem por parte de seus autores, nem por parte de suas vítimas. Ao mesmo tempo, na família, também não se fala sobre o assunto. Há uma percepção de que falar sobre raça e racismo é por si só uma manifestação do racismo. Ou de que o racismo pode ser acirrado se se falar sobre ele. No caso de famílias negras, por meio do silêncio – como uma estratégia de defesa – se procura evitar o sofrimento dos filhos, simulando a inexistência do problema. As características raciais são reduzidas a um problema de estética, como se o cabelo cacheado fosse feio, as peles “boas” fossem todas claras e o nariz largo em si mesmo feio. É essa a mesma atitude vivida pelas professoras, que ao vivenciarem uma atitude racista entre os alunos procuram silenciar pensando assim proteger a criança vítima do racismo da exposição. Por sua vez, a ideia de que vivemos numa sociedade na qual as relações raciais são harmoniosas, sob o mito da democracia racial, é, em alguma medida, corroborada pelo “evitamento”, pela negação e pelo silenciamento dos conflitos raciais. A prática das bonecas negras contribui para a problematização desse mito. Entusiasmou não só a equipe da escola, como também as famílias dos alunos:

Tiram fotos, mandam cartas. E tem mães que ficam ansiosas para saber que dia que as crianças vão levar e, quando a gente expõe o trabalho, elas ficam orgulhosas de ver o que os filhos estão desenvolvendo. (PATRÍCIA MARIA, 2012).

Apesar da presença das teorias raciais no imaginário dominante reservar um lugar de superioridade para o branco, as entrevistadas que se identificaram como brancas também vivenciaram experiências que possibilitaram a ruptura com papéis historicamente construídos. Fazem referência a lembranças da infância que as marcaram e sensibilizaram sobre o racismo, manifestando identificação e empatia pelo outro discriminado. É caso de Lilian, que viveu na família uma história de racismo aberto e violento na África do Sul, sob o jugo do *apartheid*.

No entanto, a abjeção ao racismo violento da África do Sul parece encobrir o racismo existente na sociedade brasileira, em que o mito da democracia racial faz projetar esse mal em países longínquos. A descrição de cenas de racismo explícito, ao mesmo tempo em que mantém essa rejeição, torna a violência racista um espetáculo. Assim Lilian, ao relatar suas lembranças da infância na África do Sul, muda seu tom de voz e sua expressão facial.

Os meus pais moraram na África do Sul e os portugueses são racistas. Minha mãe contava como era a vida lá, que tinha a rua dos brancos e a rua dos negros. Que os negros não podiam pegar o mesmo ônibus que os brancos. [...]. No comércio do meu avô tinha as coisas para os negros e tinha as coisas para os brancos, as coisas para os negros eram as sujas, as ruins. Se o meu avô olhasse para a cara de um negro e não gostasse dele, ele batia. (LILIAN, 2012).

No relato de Lilian, podemos também encontrar elementos que vinculam a manifestação do preconceito e da discriminação em sua família ao racismo simbólico, isto é, a percepção dos negros como delinquentes e como potenciais violadores dos valores que mantém o status quo das relações inter-raciais. Sua fala também distancia o relato da realidade cotidiana presente, como se não houvesse consciência da violência contra negros por parte do aparato de segurança, como se o desrespeito aos direitos humanos não existisse nas prisões e como se as condições desumanas de habitação em muitos lugares de São Paulo não fossem semelhantes aos antigos guetos da África do Sul.

Virgínia defende que construir estratégias pedagógicas, que não as tradicionais (como o uso de material didático), pode ser um cami-

nho favorável para a discussão do racismo com crianças. No depoimento a seguir, a entrevistada Lilian vale-se de vários recursos:

[...]E a menina falava para mim que não era negra. A mãe dela era negra, o pai dela era negro, só que a pele dela era clara e ela dizia que não era negra, de jeito nenhum. Só que, conforme a gente foi trabalhando, foi vendo as revistas, a gente fazia bonequinhas negras e fui mostrando... [...] conforme o tempo foi passando, ela chegou para a mãe dela e falou: “Mãe, sabia que eu sou negra e eu sou linda”. E a mãe dela veio aqui na escola e me falou. Ela até quis gravar o depoimento. Ela ficou muito feliz quando ouviu a filha dela falar isso (LILIAN, 2012).

Os relatos dessas entrevistadas mostram como o racismo está presente em nossa sociedade. Aprendemos com elas que o primeiro passo para a construção de uma educação antirracista é o reconhecimento da complexidade e profundidade da questão. Para enfrentá-las, são necessárias ações em dimensões objetivas e subjetivas, uma vez que, como vimos, esses lugares sociais são construídos durante o processo de constituição do sujeito.

Principalmente, para quebrar a solidão, remédio imprescindível é a leitura de livros, como o da “História sem Fim”. Serão Bianca, Roberta, Luana, Camila e André lendo a história de Bastian, que lê a história de Atreiu, o menino que luta contra o Nada que invade o planeta.

Bibliografia

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BLEGER, José. **Simbiose e ambiguidade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CALADO, Maria da G. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – Capes.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COSTA, Eliane Silvia. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. 2012. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma. Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: M. K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: mapas estatísticos: população.

KAËS, René. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Um singular plural**: a psicanálise à prova do grupo. São Paulo: Loyola, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 2004.

MAIO, Marcos Chor. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 35, dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2015.

SILVA, Inaiá Bittencourt. **O racismo silencioso na escola pública**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

7. Integração escolar e acolhimento: Pontes entre a proteção social e a educação escolar

*Isa Maria F. Rosa Guará
Maria Elizabeth Seidl Machado*

Introdução

As crianças afastadas dos cuidados parentais que vivem nas instituições de acolhimento, na modalidade “abrigos” somam à sua história de vida, já carregada de instabilidades e rupturas, novos desafios associados à sua integração¹ escolar. Entendemos integração escolar como a inclusão escolar efetiva traduzida na matrícula e na frequência regular, na melhoria da aprendizagem, no letramento adequado e no convívio social com seus pares e professores.

A discussão sobre a inclusão escolar toma aqui um significado específico uma vez que, em geral, não se tratam de crianças com deficiência, mas de crianças ou adolescentes que as circunstâncias da vida levaram ao afastamento temporário da escola e a uma trajetória escolar irregular em termos de aprendizagem. Integração escolar, neste contexto, se conecta ao conceito “inclusão” no sentido do respeito aos direitos humanos, da equidade, igualdade, fraternidade e democracia.

Nos tempos atuais, a compreensão da universalidade da educação parece ter alcançado um certo consenso: governos, secretarias de educação, professores, pais e a sociedade em geral defendem uma escola para todos. As dificuldades de matrícula são hoje bem menores e, ao menos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças estão re-

¹ Optamos neste texto pelo conceito de integração escolar ao invés de inclusão escolar, entendendo ser necessário, no caso das crianças e adolescentes acolhidos, a não associação literal deste público à deficiência. O termo “inclusão escolar”, adotado internacionalmente, embora com a intenção de propor uma educação inclusiva que comporta todas as diferenças na perspectiva da “educação para todos”, acabou se associando muito fortemente à luta por mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência.

gularmente inseridas no sistema escolar. Inúmeras leis e planos estabelecem diretrizes e exigências para garantir o direito à educação de todas as crianças, buscando acelerar as mudanças necessárias nesta direção.

Entretanto, ainda temos crianças, e especialmente, adolescentes, temporariamente fora da escola. Outros, frequentam a escola, mas não estão ou não se sentem efetivamente integrados, seja porque apresentam fragilidades acadêmicas nas habilidades básicas de leitura e escrita, seja porque estão sofrendo *bullying*, seja porque estão atuando ou sofrendo com o medo ou a violência no cotidiano escolar. Muitas destas crianças e adolescentes estão com suas famílias; apenas algumas delas se encontram nos serviços de proteção social, pois, nestes casos, já foi necessária a intervenção mais direta do Estado para que seus direitos pudessem ser respeitados. (PÉCORA, 2012; GUARÁ, 2005; SIQUEIRA;DELLAGLIO,2010).

“Entre os brasileiros de 4 a 17 anos, [...] são quase 3,7 milhões de crianças e jovens fora do sistema educacional, ou seja, 8% da população nessa idade” (BRASIL/IBGE/PNAD, 2009). Barreto e Duarte (2012) comentam que “a exclusão do sistema educacional varia conforme características sociodemográficas dessas crianças e jovens, evidenciando discriminações no direito à educação, conforme o grupo a que pertencem os cidadãos brasileiros (p.8)”. Neste grupo, situam-se algumas crianças e adolescentes que se encontram nos serviços de proteção social.

Para as crianças e adolescentes que estão acolhidas e já matriculadas na escola, o contato e o acompanhamento escolar são mediados pelos gestores, pedagogos, psicólogos ou educadores dos serviços de acolhimento e não pela família. As queixas da escola que chegam aos responsáveis pelos serviços de acolhimento, em geral, falam de uma criança ou adolescente instável, com pouco aproveitamento em termos de aprendizagem, com comportamento agressivo, provocador, que não cumpre as tarefas requisitadas pelo professor, ou se mostra desinteressada. Crianças e educadores dos abrigos, por outro lado, queixam-se da rejeição e do preconceito que sofrem na escola e do quanto as crianças dos serviços de acolhimento não são atendidas adequadamente em suas demandas específicas. Além disso, percebem que a escola não apresenta um conteúdo que faça sentido e seja

compreensível e adequado para eles (ARPINI, 2003; PÉCORA, 2012; SERIKAWA, 2015).

Convém assinalar que este perfil de aluno e este conjunto de queixas mútuas se encaixam num quadro de questões que envolve uma ampla parcela de alunos e não apenas as crianças e adolescentes dos abrigos. Registre-se ainda, que há crianças acolhidas que têm inserção escolar regular, conseguem alcançar bons níveis de aprendizagem e tem um convívio amistoso com seus pares. Estas ressalvas servem para destacar que os desafios que a escola enfrenta com a população dos serviços de proteção não é diferente dos que surgem para um grupo bem maior de alunos, que são, sobretudo, crianças e adolescentes com demandas de um atendimento educativo mais exigente do que a escola está conseguindo responder hoje em dia.

Muitas queixas parecem estar ancoradas numa percepção de um aluno ideal e não à realidade. Serikawa (2015) percebe na fala dos profissionais da escola, além da projeção de um aluno ideal, também a de um aluno “indesejável” cuja representação está imersa num “mal-estar docente difuso” que ancora ressentimentos também de outras naturezas (p.57). Porém, é com o aluno real que a escola é obrigada a dialogar, com aquele que está no cotidiano da sala de aula. Esta relação realista supõe abrir-se para novas parcerias internas e externas à escola, que podem favorecer a superação de mitos e preconceitos, a aceitação da diversidade, a convivência com as diferenças e sua valorização no âmbito escolar, criando novos significados e novas oportunidades de convívio seguro para as crianças mais vulneráveis.

A integração escolar de crianças e adolescentes dos serviços de proteção convida a presença especial de duas políticas públicas: a educação e a assistência social. Quando os problemas sociais chegam à escola, ela também é convocada a reconstruir a dimensão social dos sujeitos. Espera-se que ela possa contribuir para que as pessoas aprendam a viver juntas, aprendam a ser solidárias e a ter uma perspectiva de vida cidadã. A realidade complexa das crianças afastadas de suas famílias exige propósitos de integração entre estas agências públicas que resultem em ações concretas e em apoios efetivos para uma escolarização mais efetiva destas crianças.

O direito à educação na garantia da proteção integral de crianças e adolescentes

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A emergência dos direitos da criança, cuja referência basilar é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, já estava inscrita no Artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, que oferece uma síntese potente de tudo o que devemos seguir para proteger integralmente a população infantojuvenil brasileira.

Convoca-se para isto, uma proteção integral (Artigo 1º ECA) alcançável com o comprometimento de todas as políticas públicas, da sociedade e da comunidade. O respeito aos direitos da população infantojuvenil ganha dimensão elevada quando se trata do direito à educação, se considerada a norma legal presente no ECA de “pessoa em condição especial de desenvolvimento” (Artigo 6º ECA).

O ECA tem como base doutrinária os princípios e valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância, aperfeiçoada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990b), que traduz o esforço para a construção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes em âmbito internacional.²

A condição peculiar de pessoa em desenvolvimento reafirma a centralidade da educação de crianças e adolescentes e a direção do olhar para suas potências a serem desenvolvidas. Cada momento de vida no processo de desenvolvimento tem sua singularidade e incompletude,

2 Em 20 de novembro de 2009, quando da comemoração do 20º aniversário da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou também as Diretrizes da ONU para Cuidados Alternativos com Crianças, um documento que oferece os indicadores para o atendimento de crianças afastadas de suas famílias em todos os países.

mas cada etapa “é, à sua maneira, um período de plenitude” (COSTA, s/d). Esta ponderação visa questionar algumas expectativas e atitudes que colocam as crianças e adolescentes dos serviços de proteção social, no lugar da impotência e da incompetência, geradora de preconceito e de estigmatização, que sedimenta, nas próprias crianças, sentimentos de inferioridade, vergonha e sofrimento (ROSSETI-FERREIRA, 2005).

O sistema educacional reagiu muito lentamente e, com muitas reticências ao debate sobre os direitos da criança, em parte por desconhecimento ou entendimento equivocado do significado das mudanças legais, em parte porque esta mudança alavancou a universalização da matrícula escolar trazendo para a escola muitos dos que eram “naturalmente” excluídos. Durante muitos anos, podia-se perceber na fala dos professores e diretores uma inconformidade com as normas legais que alteraram o ritmo e o *modus operandi* da escola, imputando-se à lei a dificuldade de controle dos comportamentos dos alunos (PÉCORA, 2012; CAVALIERE, 2015; SCHENVIAR, 2012). Estas atitudes revelam tanto o desconhecimento dos parâmetros legais quanto a ausência de alternativas não autoritárias de gestão da sala de aula, numa sociedade complexa em que a pactuação da convivência é influenciada também pela reivindicação de uma nova disposição para o diálogo com outras áreas de influência fora da escola.

Atualmente, os sistemas de ensino vêm mostrando mais conhecimento, receptividade e cumprimento do ECA pela escola (LAPLANE, 2015). A exigência de comunicação às autoridades dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, reiteração de faltas, evasão escolar e repetência, conforme artigo 56 do ECA, vem mostrando os sinais de alerta para o abandono escolar e a intervenção preventiva, mesmo que estas ações ainda não ocorram com a regularidade e a qualidade adequadas.

Vale lembrar que a exigência dos direitos chegou primeiro à escola de braços dados com o Conselho Tutelar. Concebido como um organismo comunitário de vigilância dos direitos com possibilidade de requisitar serviços e tomar providências para garantia destes direitos, os membros dos Conselhos Tutelares passaram a representar, no imaginário de alunos e professores, aqueles que detinham o poder de punir. Assim sendo, eram acionados não para defender direitos, mas para amedrontar crianças com comportamento considerado incorreto na escola. Schenviar (2012) re-

corda que, essa presença do Conselho Tutelar com uma aura repressiva, reedita, na educação escolar, a ideia da sociedade disciplinar, de adestramento dos corpos para a obediência. Apresenta-se ao Conselho Tutelar, pondera a autora, um “pedido de conserto” e regulação da ordem escolar (p.48-49) e não um pedido de ajuda para garantir direitos.

Cavaliere (2015) refletindo sobre a produção de Burgos (2015) também confirma que a evocação do Conselho Tutelar na escola remete aqueles “alunos com as piores condições de integração às lógicas e exigências do cotidiano escolar” (p.50). No entanto, apesar de uma “atuação ainda periférica” considera a autora que o Conselho Tutelar tem potencial para mudar e atuar como “um importante parceiro da escola e da família no enfrentamento dos problemas que afetam a trajetória escolar de crianças e adolescentes”(p.50). Esta possibilidade requer que o direito à educação seja conjugado e discutido a partir dos parâmetros colocados pelo ECA.

O direito à educação está descrito especialmente no Capítulo IV do ECA, que trata também do direito à cultura, ao esporte e ao lazer. A educação visa, conforme o Artigo 53, ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, ao

[...] preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

“Os artigos seguintes detalham o dever do Estado de oferecer os diversos níveis de ensino de modo gratuito e universal, cabendo ainda providenciar atendimento especializado (art. 54, III) aos portadores

de deficiência e programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art.54,IV).

Uma inovação importante está presente no § 1º deste mesmo artigo onde se lê que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, princípio que também vem definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). O direito público subjetivo implica o reconhecimento tanto das responsabilidades do Estado, quanto dos deveres do cidadão de buscar seu desenvolvimento educacional (HIDALGO, 2009. p.8). No caso da criança e do adolescente, isto possibilita que eles próprios, ou seus responsáveis, possam buscar individualmente a garantia de sua educação e aprendizagem, o que, em geral, se faz pela via da justiça, acionando-se inicialmente o Conselho Tutelar. Outra forma de exercício direto do direito subjetivo à educação é a participação das crianças e adolescentes nas definições do Projeto Político-Pedagógico da escola e nos Grêmios Estudantis.

Para as crianças e adolescentes acolhidos, o direito subjetivo é ativado desde a busca da matrícula fora de período letivo regular, pois muitos deles podem ter estado fora da escola durante algum tempo e devem retornar à escola assim que são acolhidos nos serviços de proteção. Esta entrada na escola a qualquer tempo, em respeito ao direito da criança, deveria ser antecedida por atividades e ações que garantissem uma integração mais tranquila, que não expusesse a criança à rejeição subliminar do grupo, colocando-a num isolamento humilhante. Sem laços de amizade com a turma, há sempre o risco de a insegurança da criança influir em sua disposição para aprender e se recuperar academicamente. Vale lembrar aqui o importante art. 57 do ECA, que afirma:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.(BRASIL, 1990).

Esta referência legal abre a possibilidade, quase sempre não utilizada, de se planejar uma integração escolar mais adequada das crianças dos serviços de acolhimento e não apenas sua matrícula, sem o apoio pedagógico que permita um ingresso mais condizente com sua situação, na perspectiva da equidade. Essas novas propostas de inserção escolar

não podem, entretanto, incorrer no erro de recriar as velhas “classes especiais” que, em geral, nada tinham de especial a não ser reforçar o estigma da incapacidade e da segregação. O artigo 57, fala da necessidade de pesquisa e experimentação de propostas, o que supõe um projeto de construção de alternativas com base científica e com uma prática acompanhada.

O artigo seguinte do ECA (art. 58) complementa esta indicação legal ao definir que o processo educacional deve respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. Tais diretrizes devem estar refletidas nos planos e nas ações da gestão do sistema educativo, mas, é no cotidiano das salas de aula que este respeito a cada história e a cada contexto singular das crianças e adolescentes se concretiza.

Estas interações cotidianas traduzem o respeito a cada criança, mas, sobretudo, dão base para uma integração escolar que produza “ganhos de aprendizagem substantivos, com acesso ao saber, com valores e sentido de pertencimento”. (CARVALHO, 2007). Nesta direção caminha o princípio do respeito à diversidade que constitui um contraponto desafiador para a estrutura homogeneizadora da escola.

A concretização do direito à educação tem se traduzido nas metas dos Planos de Educação - Nacional, Estadual e Municipais. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece entre as metas estruturantes para a redução das desigualdades e valorização da diversidade a Meta 4, que propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Não se defende aqui a demanda por um serviço especializado nos moldes dos modelos segregados, mas um “sistema educacional inclusivo” dentro do ensino regular com mais recursos disponíveis, como requerem

os casos de crianças e adolescentes acolhidos (certamente não todos) para que sua escolarização seja mais efetiva.

Em São Paulo, entre as diretrizes do Plano Municipal de Educação (Lei nº 16.271/2015) destacamos quatro que podem ser lembradas para o favorecimento da integração escolar das crianças e adolescentes que vivem nos serviços de acolhimento:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania; e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VII - promoção da educação em direitos humanos;

X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;

XIV - desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos (SÃO PAULO, 2015).

O desafio dos sistemas educativos é o de traduzir as metas da educação em planos, estratégias, metodologias e ações que alterem o cotidiano das escolas e das salas de aula. Sabe-se que as condições ideais estão distantes, mas há grandes possibilidades de avanço quando a gestão escolar se abre para as mudanças necessárias. Estes desafios, como assinala a diretriz XIV, devem considerar as diferenças e desigualdades privilegiando o atendimento daqueles mais discriminados (Diretriz III).

O reconhecimento de eventuais comprometimentos de crianças cuja história de vida mostra instabilidade de laços afetivos, mudanças e experiências de violência física ou simbólica não autoriza a associação direta das crianças e adolescentes acolhidos à imagem de vítimas passivas e ao estigma de “carente”. Ao colocar a criança que vive nos abrigos no lugar da falta, da impotência ou da carência se reforçam os mecanismos de invisibilidade e exclusão (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005) com consequências ainda mais deletérias sobre os resultados escolares.

Vale registrar que as crianças e adolescentes que hoje se encontram nos abrigos já estiveram nas escolas quando viviam com suas famílias e

que, nesta condição, muitos já vivenciaram situações de não aceitação pela escola. A dimensão ético-política da exclusão/inclusão (SAWAIA,2001) aqui se manifesta, indicando a necessidade de se lidar com o sofrimento derivado dessas situações se quisermos pensar que a ida à escola precisa ser vivida não apenas como um mandato legal, alheia aos sentimentos da criança, mas como parte de seu desenvolvimento integral.

O desenvolvimento integral fala a favor de uma visão de educação voltada para as necessidades básicas de aprendizagem, desenhada na Declaração Mundial Educação para Todos de Jomtien em 1990, em cujo Artigo I assim se lê:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

A proteção social de crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento

O atendimento institucional de crianças e adolescentes nas medidas de proteção é coordenado nacionalmente, e em cada Estado e município, pela política de assistência social. A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b) define a estrutura dos serviços sociais de proteção básica e dos serviços de média e alta complexidade, onde se situam os serviços de acolhimento institucional ou familiar. Entre as modalidades de acolhimento institucional, serviço compreendido nos parâmetros de alta complexidade, são definidos: 1- Abrigo institucional - para crianças e adolescentes, com capacidade máxima de 20 (vinte) acolhidos; 2- Casa de passagem – para estudo e decisão sobre alguns casos;

3- Casa-lar - para crianças e adolescentes, com capacidade máxima de 10 (dez) acolhidos; 4- República para jovens de até 21 anos, com capacidade máxima de 6 (seis) acolhidos. Recomenda-se que estes serviços realizem um trabalho intersetorial e articulado em rede para abreviar o tempo de afastamento e promover reintegração familiar.

O provimento das ações de proteção social básica e especial organizados no âmbito do Sistema Único de Assistência Social - SUAS prevê estruturas de gestão e atendimento para diferentes tipos de demanda social, sendo o CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social, a unidade de referência de média e alta complexidade que garante as seguranças socioassistenciais para crianças e adolescentes no processo de inclusão, acompanhamento e inserção sociofamiliar ou que requerem proteção especial em serviços de acolhimento. Nesta condição, o CREAS é a instância de apoio técnico, orientação e supervisão voltada para a manutenção e a articulação da rede socioassistencial visando à qualidade do atendimento, a prevenção das violações de direitos e a ampliação dos patamares de cidadania da população atendida.

Esta estrutura da política, no caso de São Paulo, prevê que os serviços de acolhimento sejam realizados mediante convênio com instituições sociais, e coloca o CREAS como um ator público importante na relação com o sistema de educação. Portanto, além da relação institucional entre a escola e os abrigos, os profissionais do CREAS têm a possibilidade de mediar e influir nas questões mais amplas da relação entre a política de proteção social e a educação nos territórios.

No Município de São Paulo, a dimensão e a diversidade dos problemas sociais exige respostas públicas de expansão e qualificação constante dos programas e serviços que, em 2015, já contava com a seguinte rede:

26 CREAS, 03 Centros Pop, 29 serviços destinados à população em situação de rua, desde equipes de abordagem de rua até centros especializados de atenção a segmentos específicos com capacidade de 10.946 vagas ou atendimentos. Há 24 serviços voltados a crianças e adolescentes com 2.390 vagas/atendimento, referentes à abordagem e atenção às vítimas de violência. O atendimento aos adolescentes em conflito com a lei é realizado por 60 serviços de Medida Socioeducativa em Meio Aberto – MSE-MA com 6.030 vagas. As pessoas com deficiência são atendidas por 37 Núcleos

de Apoio à Inclusão Social - NAISPD alcançando 2.430 vagas. Para o atendimento de mulheres são 15 Centros de Defesa e Convivência da Mulher - CDCM, com 1610 vagas. Proteção Especial de Alta Complexidade conta com 76 unidades de serviços para o acolhimento de pessoas em situação de rua com 11.461 vagas ou atendimentos, além de 2 projetos de Autonomia em Foco e 4 projetos Família em Foco com capacidade para 300 e 210 atendimentos, respectivamente. Os Centros de Acolhida para mulheres vítimas de violência totalizam 5 serviços com 100 vagas e as Instituições de Longa Permanência para Idosos são 9 serviços com 330 vagas ou atendimentos. **Os 136 serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes comportam 2.720 vagas.** UNESCO;SMADS,2015, grifo nosso).

O número de crianças e adolescentes acolhidos em São Paulo é, portanto, de aproximadamente 2.700 indivíduos, todos em idade escolar e já matriculados, ou em vias de matrícula escolar, preferencialmente nas proximidades dos serviços de acolhimento.

A relação das crianças e adolescentes dos serviços de acolhimento e a escola

A aprendizagem pode ser definida como um fenômeno biopsicosocial que acontece na relação da pessoa com seu meio social, em seu tempo e espaço. Ela se desenvolve no domínio das relações e interações. Portanto, um conjunto de fatores se entrelaça e pode favorecer e/ou paralisar o processo de aprendizagem. Para as crianças acolhidas o acesso à educação escolar e a outras formas de educação se inscreve como um direito humano fundamental.

Entendemos os diversos espaços onde as crianças e adolescentes se desenvolvem como comunidades de aprendizagem, como desenhos flexíveis compostos de pessoas que compartilham significados. Hoje sabemos que a educação formal escolar está também permeada pela educação informal que brota das relações humanas e incorpora, em alguns momentos, experiências e atividades da educação não escolar nas parcerias com grupos e organizações da comunidade. Falamos de educadores e alunos como sujeitos de direitos e de aprendizagem. Fala-

mos de aprendizagem permanente em todas as áreas, o que leva à ideia da construção de redes e malhas para a formação integral das crianças e adolescentes.

A LDB e Plano Nacional de Educação ampliam o conceito de educação para além da educação escolar, reconhecendo, portanto, outros âmbitos de aprendizagem. Educar-se é preciso, talvez seja uma paráfrase importante, sobre as representações que circulam sobre a educação hoje, e que reforçam a ideia do aprender a aprender. Por outro lado, há um sentido de urgência no desenvolvimento de competências e de habilidades para o enfrentamento das exigências da vida moderna. Nesta perspectiva, entre os muitos lugares para aprender há também nos abrigos um espaço de cuidado e educação que deve se conectar com a educação escolar.

Serikawa (2015) pesquisando a inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional verificou, nas entrevistas realizadas, quatro aspectos importantes para entender a relação, às vezes ambivalente, entre a escola e os serviços de acolhimento:

O primeiro é o desconhecimento que as educadoras demonstram sobre o que é a medida de acolhimento e como funcionam as instituições; o segundo aspecto é a postura crítica das educadoras em relação aos profissionais que atuam nos abrigos [...]; o terceiro aspecto aponta a escassez das parcerias entre essas instituições; [...] o último ponto é a percepção de que os momentos em que ocorre essa interação é, em sua predominância, uma ocasião que envolve algum conflito, numa situação permeada por tensão. (SERIKAWA, 2015, p.62).

Esta primeira consideração impõe a reflexão sobre urgência do rompimento das atitudes de estigmatização ou rotulação e a necessidade de individualização do atendimento escolar para parte do grupo de alunos da escola. Uma segunda consideração é a de que as dificuldades escolares ligadas aos fatores emocionais e mesmo intelectuais de algumas crianças podem ser superadas ou bastante minimizadas quando a escola se torna um lugar mais receptivo e estimulador de aprendizagem. O mundo da escola é para a criança um mundo novo, que gera insegurança, medo, estranhamento. Para uma criança vítima de violência ou que está afastada da família, o espaço coletivo que

pode ser ameaçador, independente de a escola ser ou não ameaçada. Por isso mesmo, a escola precisa ser duplamente acolhedora para estas crianças.

O interlocutor natural da escola para tratar dos assuntos da criança com dificuldade é a família e ela não está disponível em quase todos os casos de alunos que se encontram acolhidos. Assim sendo, esta interlocução e o acompanhamento do rendimento e da integração escolar da criança ou adolescente será feito pelos profissionais dos serviços de acolhimento, pedagogos, educadores ou gestores. Portanto, tanto a escola como os abrigos precisam construir pontes para o trabalho integrado pensando em como lidar com as ocorrências por meio de ações mais planejadas e contínuas e não apenas na emergência de problemas que ocorrem com este ou aquele aluno.

Uma escola pode assumir atitudes de acolhimento sem segregação. Ser acolhedor significa receber com atenção e respeito e contribuir para a efetivação dos seus direitos como cidadãos. O acolhimento precisa ser também investigativo, no sentido de conhecer as vivências afetivas, sociais e cognitivas das crianças, entendendo as situações específicas com maior profundidade, na busca de soluções conjuntas de apoio mútuo entre a escola e os abrigos. A criança cuja trajetória escolar apresenta instabilidades exige mediações planejadas e monitoradas que produzam resultados em ganhos de aprendizagem e em bem-estar social no ambiente da escola.

Também o abrigo como instituição pedagógica não está isento desta responsabilidade. Precisa ter um papel mais ativo nesta parceria, fazendo um movimento para preparar as crianças para a convivência escolar, estando presente na escola não apenas quando é convocado para resolver os problemas eventuais das crianças sob sua responsabilidade. Precisa construir um ambiente educacional e pedagógico no dia a dia das crianças e adolescentes no abrigo que dê segurança à criança em sua aprendizagem e socialização na escola atuando como facilitador da integração das crianças sob sua guarda, de modo que novos caminhos lhe possam ser abertos.

Nos abrigos todos devem se preocupar em ter uma postura pedagógica, colocando as crianças e adolescentes “em movimento” desde a hora em que acordam até a hora de adormecer, criando situações criati-

vas e desafiantes para que as crianças aprendam a buscar soluções para suas necessidades, dúvidas e curiosidades. Devem apresentar o mundo ao seu redor, para que conheçam a realidade, ganhem repertório e participem progressivamente de atividades e processos mais complexos em que possam propor questões, expor ideias e sentimentos e em que sejam protagonistas e autores de novas narrativas para sua vida, aprendendo a fazer escolhas, tomar decisões e a responsabilizar-se por suas ações. Mas é preciso que fique claro que o abrigo não é escola, não é sala de aula e que as atividades visam apoiar o desenvolvimento integral e a integração escolar, mas não substituir o professor.

A capacitação de todos os profissionais que trabalham nas escolas e nos abrigos é também um fator fundamental, para que os estereótipos sejam superados. Todos são educadores e não podem abrir mão do seu papel. A aproximação dos profissionais de ambas as instituições escola e abrigo dará início a uma discussão sobre necessidades e dificuldades que cada uma tem tido em relação aos comportamentos, posturas, atitudes e aprendizagens das crianças e alunos e em relação ao trabalho de cada uma tem realizado. Assim, na construção partilhada do projeto abrigo e escola, cada uma poderá contribuir mais positivamente para a educação de crianças e adolescentes.

Pensando nas pontes entre o abrigo e a escola

A integração escolar das crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento não tem soluções milagrosas nem uma solução única. Porém, alguns princípios e atitudes podem ser muito eficazes para que as crianças fiquem bem na escola e, sobretudo, que aprendam e se desenvolvam. O primeiro passo é compreender que sem a educação não é possível inclusão sustentada e que, portanto, o esforço para que esta integração aconteça deve se fundamentar em dois pilares: bem-estar da criança na escola e avanços de aprendizagem.

A melhoria da educação é uma busca central deste século e ela se ancora no direito à educação como um direito humano e como um direito das novas gerações ao futuro. Por isso mesmo, é preciso que a sociedade como um todo possa valorizar a educação e pensar em sistemas

e metodologias que incluam o contingente de crianças e adolescentes que ainda estão fora da escola no Brasil. A inclusão dos excluídos da escola não é um problema só da educação; é um problema que desafia a política mais ampla, social e econômica. Mas é também um problema da educação.

Dubet et al.(2012) lembram que “o que ocorre na escola atenua ou acentua o peso das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares” e que, as escolas que se empenham em pedagogias mais igualitárias, podem ter uma contribuição importante no desenvolvimento dos alunos(p.66).

A articulação das instituições escola e abrigo num projeto comum é capaz de acomodar as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos no projeto de aprendizagem. Um projeto que alcance todos os alunos, que rompa com as práticas preconceituosas e excludentes, que priorize o conhecimento de cada criança e adolescente como ser único e singular, de modo que suas necessidades sejam atendidas, seus direitos garantidos, propiciando assim o seu desenvolvimento integral. Um projeto multidisciplinar que conte com a ajuda de profissionais de várias áreas de conhecimento para que seja um espaço de crescimento individual e social.

É possível diminuir a discriminação dos alunos que estão nos sistemas de proteção com reuniões, conversas e aulas em que o conhecimento sobre o sistema de proteção seja valorizado e qualificado como alternativa válida e não como vergonha social. Se os colegas forem convidados a conhecer o abrigo em alguma atividade programada, a criança poderá apresentar sua “casa” e com isto desmistificar a imagem de “reformatório”, “orfanato” que obscurece uma visão realista do que seja um serviço de acolhimento por parte de professores e colegas. A reversão das atitudes de discriminação, dó ou pena é um processo importante para dar segurança e força subjetiva para a aprendizagem das crianças e adolescentes acolhidos.

Quando os professores respeitam e acolhem a criança entendendo o seu momento, seu desejo, sua dificuldade, a integração escolar vai sendo feita gradativamente e com mais sucesso. Quando todos se responsabilizam por seu crescimento afetivo, cognitivo e expressivo e todos oferecem o apoio nas dificuldades específicas de cada um, as crianças conseguem se desenvolver.

É importante garantir o acesso a materiais diversificados: jornais, revistas, livros e mapas, computador e outros recursos tecnológicos que podem estar disponíveis nos dois espaços de educação: a escola e o abrigo.

O contato entre os órgãos de gestão da educação e da assistência social e sua participação em redes regionais de articulação política ajudará a promover avanços em questões mais amplas que envolvem decisões que, muitas vezes, estão fora da esfera de poder e influência da escola e do abrigo. É o caso, por exemplo, do desenvolvimento de pesquisas e projetos para atender ao que propõe o artigo 57 do ECA em relação à inclusão escolar efetiva e sobre as propostas de formação conjunta que ampliem o conhecimento da escola sobre a proteção social e desta sobre a política de educação.

O abrigo precisa, por outro lado, garantir horários e espaços para a criança estudar, fazer lição, pesquisar. Precisa ainda, manter contato permanente com a escola: conhecer a professora, enviar bilhetes, convidar a professora e os colegas para conhecer o abrigo, convidar colegas para passar a tarde ou a manhã no abrigo, promover atividades comuns nos abrigos e nas escolas e realizar outros rituais que favoreçam os contatos entre o grupo de pares.

Um sistema inclusivo na perspectiva da integração social, que aqui defendemos, pode ser construído passo a passo e ele começa com uma atitude nova de receptividade e abertura para uma mudança cultural, que tornará a educação das crianças uma questão de cidadania e um projeto de sociedade mais ética e comprometida com a eliminação das profundas desigualdades sociais que o Brasil ainda apresenta.

Bibliografia

ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.21, n.3, p.70-75, 2003.

BARRETO, Ângela Rabelo; DUARTE, Ana Luiza Codes B. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Série Debates ED**, UNESCO, Brasília, n.3, abr., 2012.

BAUMAN, Marcelo (Org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan.2016

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: alinhando os planos de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015

_____. SNAS/MDS; CNAS; CONANDA. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>>. Acesso em: 08 maio 2010

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 jun. 2015

CARVALHO, M. C. B. A educação integral inscrita na política pública. São Paulo: Cenpec, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. A construção social do aluno: desafio da escola, da família e da vizinhança. **Desidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n.7, p. 48-52, jun. 2015.

COIMBRA, C., NASCIMENTO, M. L. **Programas compensatórios: seduções capitalistas?** Rio de Janeiro:UFF/ ICHF, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **ECA comentado: ARTIGO 6 / LIVRO I - TEMA: Criança e adolescente**. In PORTAL PRO-MENINO. Disponível em <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/eca-comentado-artigo-6-livro-1---tema-crianca-e-adolescente> Acesso em: 10 jan. 2015

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012.

GOMES, C.A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F.R. **Dilemas e avanços da política de abrigamento no Brasil**. International Conference, University of Oslo, Norway June 29 – July 3, 2005.

HIDALGO, Angela M. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.5, n.13, p.7-20, maio-ago. 2015.

PÉCORÁ, Thatiana Teixeira. **Infância, educação e crianças acolhidas**: o olhar de professoras das escolas públicas de Corumbá/MS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia do Desenvolvimento**: teoria, pesquisas e aplicações. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=ASTVUFJ9MFS8KeEQ43A12FHK9C5> Acesso em: 18 fev. 2016

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

SCHEINVAR, Estela . Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v.24, p.45-51, 2012.

SERIKAWA, Fernanda Mendes. **A inclusão/exclusão escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SIQUEIRA, Aline C.; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.26, n.3, p.407-415, jul./set. 2010.

8. Analisar uma cena é construí-la

Adriana Marcondes Machado

Uma professora começa sua aula avisando aos alunos do 5º ano que farão uma leitura silenciosa do capítulo de um livro e, depois, uma discussão em grupo. Muitas crianças parecem estar gostando desse livro, pois o abrem com vontade. Enquanto leem, a professora se aproxima de Isabela, uma aluna de 12 anos, com alguns comprometimentos, que sabe ler algumas palavras, está começando a realizar alguns raciocínios matemáticos e frequenta a escola há quatro anos. A professora propõe a ela uma atividade de matemática sobre valores proporcionais, com moedas (trocar um real por duas moedas de 50 centavos; 50 centavos, por duas de 25 centavos). Algumas crianças começam a prestar atenção no que a professora fala a essa aluna, que se levanta e, um pouco nervosa, diz brava aos colegas: – Vão ler, vão ler, a professora mandou vocês lerem!

Eu (psicóloga) estava presente. Em conversa com a professora, depois da aula, ela contou que essa aluna estava muito agitada e nervosa com os colegas e também ressaltou o trabalho excessivo que tinha para preparar as diferentes atividades, pois trabalhava em duas escolas. Nessa conversa, refletimos sobre essa fala nervosa e brava: “vão ler, vão ler, a professora mandou vocês lerem”.

A partir dessa situação, pretendo, neste texto, ressaltar a relação entre as práticas que exercemos e as pessoas que criamos. Aliás, a expressão “relação entre as práticas que exercemos e as pessoas que criamos” já mostra um equívoco, pois nos convidaria a pensar que uma coisa são as práticas que exercemos e, outra, as pessoas que criamos – e que seria interessante estabelecer uma relação entre essas duas coisas, como se elas tivessem origens separadas.

No entanto, as práticas e as pessoas se engendram. O termo “pessoa” configura, aqui, uma forma de agir, de pensar, de fazer, de existir – algo sempre em processo de construção – e, por isso, caberia, em vez de utilizá-lo, falarmos em “processos de subjetivação que se constituem permanentemente”, isto é, em um campo de relações de forças em que as formalizações (as práticas, as pessoas) não apenas vão se constituindo, como se tornam, também, forças.

Constituo-me professora universitária e, para isso, foi preciso a invenção do ensino superior, a divisão das especialidades, a hierarquização dos saberes e dos salários, os concursos públicos, os critérios de avaliação, o vestibular, o diploma, o vestido de formatura etc. Uma vez constituída, torno-me força nesse campo também. Nesse sentido, a economia subjetiva e a economia política são duas maneiras de falarmos do mesmo fenômeno.

Qual o interesse dessa discussão? Analisarmos alguns elementos presentes na construção de questões que motivaram a análise dessa cena, tais como: o que essa criança tem? O que acontece com ela? Por que ela faz isso ou aquilo? Essa discussão, ao dar visibilidade a processos de subjetivação e práticas que atravessam nossa forma de viver, tem o objetivo de agir nessa cena, isto é, agir em maneiras de viver e de pensar.

Início trazendo tensões presentes no cenário atual, que aprendemos a considerar em nossas análises e que atravessam essa cena.

A pergunta “o que ele tem?” – endereçada a um psicólogo ou a alguém da área da saúde – foi alvo de análises fundamentais na desconstrução de sua naturalização. A pergunta e a forma de pensar precisaram de uma grande dose de normalização para que se tornassem possíveis. Inventou-se a infância a ser analisada, inventou-se o profissional que iria analisá-la. E, nessas invenções, nossa preocupação se detém no perigo de desconsiderarmos, em nossas análises, o caráter social e político dessas invenções. A naturalização da escola e do olhar examinador para com as crianças que foram ficando para trás no processo de escolarização nos tornou cegos em relação à pobreza, à discriminação, às diferenças de gênero presentes nos encaminhamentos de “alunos-que-não-aprendem” para a área da “saúde-que-resolveria-esses-problemas”.

A crítica de muitos educadores e pesquisadores aponta a individualização e a estigmatização presentes na história da produção social do fracasso escolar e nas questões estruturais e institucionais que atravessam a vida desses alunos. Os livros de Maria Helena Souza Patto, publicados na década de 1980, tornaram-se requisitos em concursos da rede pública de educação e mostram o processo de culpabilização das vítimas, em que crianças passam a se nomear incapazes para as coisas da escola. Muitos autores nos indicam a necessidade de cautela quando, imediatamente, vincula-se a vida familiar às dificuldades nos processos de escolarização. A culpa – esse sentimento, essa forma de perceber –, ao interiorizar os mecanismos de controle, torna-os baratos.

Somamos discussões sobre a medicalização da infância e da sociedade, fóruns, núcleos, pautas em conselhos de saúde e de educação, publicações etc. Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares – uma médica, outra professora – publicaram trabalhos, desde a década de 1990, em que denunciaram as maneiras pelas quais diagnósticos e doenças foram criados na relação com as indústrias farmacêuticas e com um modo de agir que busca coisas rápidas, imediatas, sem mediações, que não precisem de tempo, como num *fast-food*. Tornamo-nos desejosos de medicações e terapêuticas que façam dormir, sonhar, digerir. Vimos, na última década, os psicofármacos passarem das gavetas dos armários para a cozinha e, de lá, para as bolsas e carteiras, com muitas crianças e jovens acalmados e silenciados. Somos também químicos, já há muito tempo. Mas o perigo dessa relação com a química, que cria formas de viver atreladas, conectadas às medicações, é também fazer calar.

Ocorreram mudanças importantes nas formas de trabalhar. Não começamos mais às 8 horas da manhã e nem terminamos às 18 horas, tendo duas horas de almoço. A virtualização dos processos intensificou os fluxos, as demandas de índices, de relatórios e de avaliações. Agora, a sensação é de dívida, de termos muitas pendências. Podemos sintetizar a narrativa assim: aqueles que eram compreendidos como sem capacidade para aprender foram, na década de 1960, considerados como os carentes culturais sem família estruturada; na década de 1980 tornaram-se pessoas com problemas emocionais; nos anos 2000, com problemas biológicos. Hoje, falamos da necessidade de, para darmos conta do recado, precisarmos de ajustes, de certas medicações, de algo contínuo, educação

contínua, especializações, ginásticas, remédios. E um elemento atravessa esse percurso: a força-de-trabalho dos educadores se tornou um grande negócio. A educação se tornou negócio.

Podemos entender essas várias questões como linhas que atravessam certo campo e as análises desvelam essas linhas. Os processos de subjetivação – nossas formas de viver, de sentir, de pensar – vão sendo constituídos no atravessamento de muitos elementos: sentir-se com dificuldades em matemática tem relação com a existência de escola, de uma professora com função de ensinar, de várias crianças que aprendem, de avaliações, de umas que têm performances melhores que as outras – aprendem mais do que as outras –, com a criação da matemática como campo científico, com o contrato de trabalho de professores, com a sala de aula, com comparações, com o irmão que vai bem em tudo e “eu que não sou tão bom aluno”, com a reunião com mães e pais em que são apresentados os conteúdos, com uma rua que fica perto de uma área em que as crianças empinam pipa em um lugar que venta bastante e a criança adora soltar pipa, com a mãe que nunca foi boa em matemática e sente que isso é uma questão hereditária, com fantasias, com a existência de um discurso constituído dentro de uma lógica de causas únicas (isso é aquilo).

Portanto, a constituição de uma sensação, de uma forma de pensar, tem relação com muitos elementos. Outro dia uma aluna de sete anos, que estava há quatro meses em São Paulo, tendo vindo de uma pequena cidade do oeste da Bahia, me disse: “lá eu era esperta, andava sozinha, sabia fazer as coisas. Aqui eu não posso fazer nada, nem ir para lugar nenhum, sou burra”. Sentir-se esperta, sentir-se dependente tem relação com a rua, com a liberdade para andar, com o local em que se vive.

A radicalidade desse pensamento está na certeza de que aquilo que se constrói e que chamamos de “características da pessoa” é constantemente constituído, disputado, pelo atravessamento de vários elementos. Por isso, pensar “o que uma criança tem” estabelece relação com, por exemplo, a forma como se decidiu que essa criança estaria nessa ou naquela sala de aula, com praticar a educação de maneira seriada, com as promessas nas quais os psicofármacos nos fazem crer, com aquilo que a criança percebe quando apresentamos uma atividade a ela. Um campo múltiplo, cujo movimento vai se dando com as variações.

Temos visto a presença, nas universidades, de estudantes que, antes das políticas afirmativas, não tinham a oportunidade de estudar no ensino superior e agir na constituição dos processos de subjetivação reconfigurando o campo de forças – reconfiguração, pois há movimentos. Mas nesses movimentos deve haver o cuidado de mantermos constantemente uma disputa que afirme essa política e, por isso, a necessidade de avaliações que têm demonstrado que esses alunos acompanham bem o curso. As variações podem logo se estabilizar de forma hegemônica, se não mantivermos atuações na direção pretendida com essa variação: estudantes ingressaram no ensino superior, mas a permanência deles não se garante pelo ingresso, pois, para manter-se financeiramente como estudante, são necessárias outras ações.

Assim, compreendemos que, ao focarmos uma situação e ampliarmos intensamente sua imagem (ampliar tanto que acessaríamos esses elementos mais intensivos), veremos atravessar essas linhas referentes às políticas públicas, questões de gênero, contrato de trabalho, ensino de um raciocínio específico, constituição do grupo classe, relação de encaminhamento para a saúde, produção de diagnóstico. Esse pensamento poderia paralisar-nos se servisse para entendermos a multideterminação das situações como um grande espectro das causas exteriores a nós e que muita coisa precisaria acontecer para algo derivar – como se as coisas dependessem de tantos fatores que nos sentiríamos fracos diante da possibilidade de alterá-las. Mas o acesso a essa multideterminação nos permite, ao contrário, proximidade a muitas questões constituídas na relação com nossas formas de pensar e agir. Isto é, participamos da engrenagem.

As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas. “Faça a diferença”, “seja você mesmo”, “seja um empresário de si mesmo: invista em você” são imperativos que produzem a ilusão de que haveria uma escolha, um ponto neutro que decide o que fazer. Mas para construir essa ilusão precisamos, antes, termo-nos tornado pequenas empresas, que competem com outras empresas; professores que, com alunos com boas avaliações, passam a merecer prêmios; escolas e universidades ranqueadas.

Insistir no caráter público, acessar esse caráter, implica participarmos daquilo que se constitui como processo de subjetivação. Por isso o perigo quando pretendemos que o outro – outro psicólogo, outro médico, outro professor, outro diretor, outro secretário da educação – seja coerente, competente, inteligente, democrata e sensível, independentemente de nossa presença e insistência. Provas feitas pelos outros, currículos montados pelos outros – e nossos corpos vão se enfraquecendo na potência de criação comum de existência.

É sempre certo grupo, singular, com aqueles professores, aqueles alunos, aqueles funcionários, que pode inventar a dimensão comum do trabalho, a dimensão impessoal, que combate o individualismo. E esse trabalho exige disputa, discussão, conversa.

Aqui, faço um corte para recontar a cena com outra configuração.

Uma professora começa sua aula avisando aos alunos do 5º ano que ela desenvolverá duas atividades nesse dia: alguns farão uma leitura silenciosa do capítulo de um livro e, depois, ela organizará uma discussão em grupo; ela também fará uma atividade de matemática sobre valores proporcionais, com moedas (trocar um real por duas moedas de 50 centavos; 50 centavos, por duas de 25 centavos) com Isabela. Isabela, de 12 anos, com alguns comprometimentos, sabe ler algumas palavras, está começando a realizar alguns raciocínios matemáticos e frequenta a escola há quatro anos. Quando a professora inicia a atividade com valores proporcionais, algumas crianças que estavam lendo começam a prestar atenção nessa atividade. A aluna se vira para esses colegas e diz: –Vão ler, vão ler, a professora mandou vocês lerem! – em tom de deboche.

O que se altera aí?

Primeiro, um cuidado: não existe a boa forma de agir. E, portanto, não podemos nunca afirmar que uma estratégia x – “falar para todos da classe quais serão as atividades desenvolvidas naquele dia” – criará um efeito y – “uma socialização menos desigual”. É preciso cuidado intenso, pois as cartilhas de orientação não têm se furtado em transformar invenções singulares em metodologia de ensino. Segundo, uma certeza: temos criado práticas em que muitos alunos e alunas são colocados como inferiores. Isabela é marcada por esse menos que está atrelado às formas como as avaliações são feitas, à seriação, ao cansaço da professora. Isabela sabe

e percebe isso. Na primeira cena, ela disputa, manda as crianças irem embora de forma brava. Ela é, nessa situação, uma aluna que não consegue ler como os outros, mas, parecendo agir de forma reativa, consegue mandá-los obedecer à ordem da professora – que, agora, ela é quem dá. Na segunda narrativa, Isabela permanece uma aluna que não consegue ler como os outros (e, claro, nessas cenas, esses outros têm uma variação incrível que não é considerada por Isabela, pois muitos deles, também, não conseguem ler). Isabela percebe o interesse de alguns colegas pelo que ela faz e debocha desse interesse. Afinal, essa atividade é dela, e não dos outros. Debocha do fato de eles terem curiosidade.

Essa cena faz pensar. Ela não pode ser nomeada por uma definição. Ela, intensamente, faz pensar, opera pensamento: pensar o comum (atividade comum?); pensar a curiosidade de algumas crianças pela atividade de Isabela; pensar que talvez Isabela precise que uma rede de proteção seja acionada, de gente que pense hipóteses sobre o que acontece e precise de escola que tenha autonomia para inventar aquilo que acha necessário ser feito para ensiná-la. Essa cena faz pensar nas reuniões de professores, quando consumidas por tarefas para provar o que se faz com pouco tempo para inventar um fazer, no tempo que se perde ao discutir se é ou não para Isabela fazer a avaliação externa. Nada contra a forma brava e nervosa de Isabela em detrimento de uma forma debochada e mais bem-humorada – a braveza pode trazer o grito denunciador, menos resignado. Mas, sim, contra a alienação que nos impede de perceber que produzimos formas de viver, de sentir e de pensar o tempo todo. Portanto, produzimos processos em que a braveza e o deboche se dão.

Pensar essa cena precisa de coletivização. Nossos gestos são naturalizados por nós mesmos, quem poderia estranhá-los? A cena ressalta um gesto – a forma como a professora apresenta, para a classe, as atividades que serão feitas naquele dia – com o objetivo de mostrar alguns elementos que atravessam e constituem esse gesto. A professora sabe da discriminação vivida em relação a Isabela, por isso o cuidado na primeira versão da cena: a professora espera todos começarem a leitura para fazer a atividade com ela. Isso vai deixando Isabela brava, ela percebe que todos fazem algo que ela não faz (leem o livro). Como se houvesse a atividade de *todos* versus a atividade dela. Quando algum colega tem curiosidade sobre o que ela faz, ela o expulsa. Depois, na outra versão,

parece que Isabela se sente com maior legitimidade em ser aquela que fará uma atividade e não fará a outra. A professora avisa a todos que ela (professora) organizará as duas atividades e isso pode fortalecer a ideia de que há um *todo* de atividades - composto por leitura e por matemática – e, portanto, Isabela faz parte de *todos*. Mas, isso não dá conta da situação de exceção que Isabela vive – ela debocha.

De uma forma ou de outra, colocamos em questão uma terceira que é muito perigosa: quando exageramos em indicar aos alunos o que eles devem fazer e ser (“considerem que todos têm direito a aprender”, “respeitem as diferenças”, “ajam de forma solidária”) sem disputarmos a produção dessas ações – considerar, respeitar e agir.

Ao trazer alguns elementos que atravessam um campo (forças, relações de saber e de poder), escolhemos um que diz respeito à ação da professora. Poderíamos ter escolhido outros: a montagem curricular e a criação de atividades que desconstróem essa cristalização em que Isabela é a que “não-sabe-como-outros”. Essa ação escolhida – a maneira como a professora apresenta as atividades – seria um detalhe? Se pensássemos que um detalhe seria algo sem importância: *não*, isso não seria um detalhe. Mas, se compreendemos o detalhe como efeito de uma narração minuciosa, *sim*, isso é um detalhe. Um gesto, um detalhe, carrega a História. Ele é campo de batalha, nele, a História se faz presente e se constrói. As alterações se dão assim: micropoliticamente. A ação da professora permite detalharmos como se constituem processos de subjetivação – maneiras de viver, de pensar, de agir.

Participo (como membro do Serviço de Psicologia Escolar da USP) de encontros mensais com um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo há cerca de quatro anos para, a partir do relato de situações, ampliarmos a análise do campo em que situações como essas – uma aluna que não aprende e que tem estado nervosa – se dão. Chegamos a elementos muito próximos, micropolíticos, produtores de maneiras de pensar e agir e que se fazem presentes no funcionamento do sistema educacional, no dia a dia da escola, nas formas de organizar as

classes e de proceder às avaliações. As perguntas sobre o que acontece com esses meninos e meninas são plataformas que nos lançam para a compreensão sobre como as coisas se constituem. Portanto, estas perguntas – O que acontece com ele? O que ele tem? – nos servem como um começo de conversa.

As inúmeras cenas que ocorrem em um período escolar e nas quais é preciso agir (e que bom saber que algumas ocorrem escondidas e podemos não saber delas, que bom que nem tudo é visto pelas câmeras!) têm feito com que, muitas vezes, fique difícil debater no grupo de professores a ferramenta potente da escola, que emancipa e que transforma: o currículo - o que e como ensinar. Ensina-se matemática, ensina-se um processo histórico em que a política de educação inclusiva é formulada, ensina-se na maneira como se apresentam as atividades em certo dia. A disputa de sentido acontece na discussão sobre currículo e sobre a multideterminação presente em nossas formas de agir.

A palavra disputa tem soado interessante. Diferentemente da busca por um significado que estaria escondido e dado *a priori*, trata-se de sentidos que imprimimos tendo como direção a dimensão pública da educação.

Bibliografia

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Original publicado em 1943.

COSTA, S. G. Esquizo ou da educação: Deleuze e educador virtual. In: LINS, D.; COSTA, S.; VERAS, A. (Org.). **Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

DUSCHATZKY, S. **La escuela como frontera**: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996. Original publicado em 1973.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACHADO, A. M. Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In: VIÉGAS, L.S. et al. **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

VICENTIN, M.C.G. Transversalizando saúde e educação: quando a saúde vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Sobre as Autoras e os Autores

Adriana Marcondes Machado

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1996). Trabalhou como psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de 1986 a 2000. Atualmente é professora do Instituto de Psicologia da USP, Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Trabalha, principalmente, com os seguintes temas: psicologia escolar, pesquisa-intervenção, educação inclusiva, relação saúde-educação.

Adriano Souza Senkevics

Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências da mesma Universidade (IB-USP). Durante seu mestrado, cuja pesquisa foi agraciada pela 10ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2015), realizou um estágio de pesquisa na Faculty of Education and Social Work da University of Sydney, Austrália, e integrou o grupo de estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da FEUSP. Possui experiência em sociologia da educação, metodologias qualitativas, relações de gênero e desigualdades sociais.

Belinda Mandelbaum

Concluiu o Doutorado (2004) e a Livre Docência (2010) em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atualmente é docente do mesmo Instituto, onde coordena o Laboratório de Estudos da Família do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. É chefe deste mesmo departamento. Atua nas áreas de Psicologia Social e Psicanálise, principalmente em estudos e pesquisas das contribuições da Psicanálise para a compreensão e intervenção em grupos e instituições, particularmente em famílias em suas diversas configurações e relações com contextos de vulnerabilidade social.

Carla Biancha Angellucci

Professora doutora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - EDF na Faculdade de Educação - FE da Universidade de São Paulo - USP. É professora da graduação e da pós graduação em Educação Especial. Orienta mestrados e doutorados. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1997); mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002); doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2009). A ênfase de seus estudos está na garantia da Educação para todos e sua interface com as discussões sobre preconceito, atuando principalmente nos seguintes temas: direito à educação por parte de pessoas com diferenças funcionais e de pessoas com sofrimento psíquico intenso; políticas públicas em educação especial e medicalização da educação.

Celia Maria Benedicto Giglio

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo desde 2001, com graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela mesma Universidade. É professora adjunta da EFLCH da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, coordenando o Curso de Pedagogia entre 2007 e abril de 2011. Teve experiência na docência superior por

um período de dez anos no curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Santo André; foi docente das redes públicas estadual e municipal de São Paulo atuando no ensino fundamental (1ª à 4ª séries) de 1982 a 1992 e como gestora de escola média e técnica da SEE de São Paulo de 1993 até 2006. É pesquisadora da área de História da Educação e Gestão Educacional; pesquisa o processo de institucionalização da escola no Brasil durante a segunda metade do século XIX e inícios do XX, com especial interesse nos procedimentos de governo da escola e do sistema. É membro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de São Paulo.

Cynthia Torres Toledo

Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) e licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Durante a graduação, também estudou dois semestres na Universidade do Minho (Portugal), como bolsista do Programa Erasmus Mundus External Cooperation Window. Atualmente pesquisa na área da Sociologia da Educação, com enfoque nas desigualdades educacionais permeadas por gênero. Integra o grupo "Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual" (EdGES).

Fábio Hoffmann Pereira

Possui graduação em Pedagogia (2004), mestrado (2008) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (2013), financiado pela CAPES, na Universidade do Minho (Portugal). Na pesquisa em Educação, vem atuando principalmente nos seguintes temas: gênero e educação, ofício de aluno, sociologia da infância, recuperação paralela e fracasso escolar.

Flávia Inês Schilling

Professora Associada da Faculdade de Educação da USP. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1997). Defendeu a Livre Docência em 2012. Trabalhou anteriormente em escolas, assim como no Núcleo de Estudos da Violência da USP. Trabalha nas áreas de Sociologia Jurídica, Sociologia da Educação e Sociologia da Violência, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, violência, temas foucaultianos, identidades, relações de gênero. Presidente da Comissão de Ética na Pesquisa da FEUSP. É pesquisadora do CNPq (Pq2 e PqID), com o tema da Escola Justa.

Isa Maria F. Rosa Guará

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São José dos Campos - UNIVAP - SP, pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae SP. Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC. Atualmente é professora da UNIAN - Universidade Anhanguera de São Paulo onde é docente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei . Participa do Conselho Editorial da Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. É assessora da Associação de Pesquisadores dos Núcleos de Estudos e Pesquisas da Criança e do Adolescente- NECA. Atua como docente, pesquisadora e assessora de programas e projetos na interface educação, educação social , justiça e assistência social nas áreas de formação , avaliação, pesquisa, gestão e implementação de projetos e políticas públicas.

Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza

Professora titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduou-se em Ciências Sociais e Pedagogia. Tornou-se mestre, doutora, livre docente em História da Educação e Psicologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Tem pos-doc na École des Hau-

tes Études en Sciences Sociales e no Institut National de Recherches Pédagogiques na França. Foi vice-diretora da Faculdade de Educação (2006-2010). Recebeu em 2013 o prêmio Odara/Patrimônio e História da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Cidade de São Paulo em reconhecimento pela sua atuação como docente e pesquisadora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na história da ciências na formação de professores, trabalhando principalmente com os seguintes temas: história da psicologia educacional, memórias de formação e relações raciais na escola brasileira.

Maria da Glória Calado

Possui Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP, 2013). Linha de pesquisa: Psicologia e Educação. Foi bolsista no Programa de Formação de Professores da Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (COC-FEUSP, 2009-20013). Graduação (1988) e Mestrado (2007) em Psicologia pela Universidade São Marcos São Marcos. No Centro Universitário Senac-SP, atua como professora no curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar na modalidade Educação à Distância (desde 2014).

Maria Elizabeth Seidl Machado

Possui mestrado em Saúde da Mulher e da Criança pela Fundação Oswaldo Cruz (1992) e Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professor titular da Fundação Oswaldo Cruz na Pós-graduação em Saúde da Criança e da Mulher e atua nas linhas de pesquisa da área da Saúde Perinatal e Nutrição incluindo pesquisa clínica, crescimento e desenvolvimento, avaliação de tecnologias em saúde. Membro da Society for Pediatric Research e da European Society for Pediatric Research. Pesquisador II CNPq.

Renata Guarido

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1993). Mestre em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação USP (2008). Assessora de projetos de Inclusão Escolar na rede pública e particular. Atua em clínica particular como psicanalista.

Yara Sayão

Psicóloga graduada pelo IPUSP, com experiência em trabalhos institucionais e políticas públicas dirigidas a crianças e adolescentes, com ênfase no âmbito da Educação. Trabalhou na FEBEM/SP com crianças entre 0 - 7 anos, na Secretaria do Menor/SP com planejamento de políticas públicas voltadas para o atendimento complementar à escola, na Fundação Carlos Chagas com Orientação Profissional. Fez parte de ONG com atuação educacional em questões de sexualidade e prevenção das DST/aids. Participou, como consultora, da formulação e implementação de diretrizes e programas voltados ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Fez parte da equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - MEC. Experiência em supervisão institucional e formação de educadores. Desde 1989 é psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP.

Editorial

Centro de Multimeios | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Criação e Arte

Fernanda Gomes

Editoração - Criação e Arte

Ana Rita da Costa

Acervo Fotográfico

Memorial do Ensino Municipal

Foto capa - EMEF Pedro Nava

Neila Gomes

Foto quarta capa - EMEF Conde Pereira Carneiro

Foto e Vídeo Educação

Adriana Caminitti

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da
Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>

e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br

Telefone: 55 11 3396-0500



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

