

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Beatriz Nunes Paiva de Oliveira

Currículo e inclusão: escola e (des)abrigo de alunos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

BEATRIZ NUNES PAIVA DE OLIVEIRA

CURRÍCULO E INCLUSÃO: ESCOLA E (DES)ABRIGO DE ALUNOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação do Professor Doutor Alípio Marcio Dias Casali.

SÃO PAULO

2009

Banca examinadora

DEDICATÓRIA



Arte sobre foto de José Varella *apud* Silva (2004)

Aos inúmeros “Pedros” espalhados pelas escolas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram de minha vida e contribuíram para a concretização deste trabalho.

Agradeço a Deus a possibilidade de viver a vida.

Agradeço aos meus pais o exemplo que sempre demonstraram de amor e respeito, transmitindo valores que hoje fazem parte da minha formação.

Agradeço aos meus avós o eterno colo e dedicação, e o fazer da minha infância uma ótima recordação.

Agradeço à minha tia Deca os momentos em que estivemos juntas.

Agradeço aos meus primos, Carlos e Carol, o sentimento fraterno presente em nosso relacionamento.

Agradeço às minhas verdadeiras amigas a confiança e a amizade.

Agradeço ao meu marido, Giuliano, a paciência e as sugestões realizadas durante os momentos de desespero em relação ao trabalho, o companheirismo sempre presente no dia-a-dia, a segurança e o acalanto proporcionado pelo seu amor, bem como seu eterno incentivo. Obrigada por sempre acrescentar à minha vida. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço aos meus colegas do curso da PUC a troca de saberes.

Agradeço aos professores Marcos Garcia Neira e Mário Nunes, bem como os colegas do grupo de pesquisa em educação física escolar da FE/USP, a contribuição para a construção de uma visão mais crítica da Educação Física por meio dos debates.

Agradeço a todos os professores do programa Educação: Currículo os ensinamentos. Em especial, agradeço ao professor Mário Sérgio Cortella as aulas e as sugestões realizadas.

Agradeço à professora Josildeth Consorte o carinho.

Agradeço às professoras Branca Jurema Ponce e Terezinha Azerêdo Rios os encaminhamentos e orientações na qualificação.

Agradeço aos alunos, professores e funcionários da escola estadual estudada, que possibilitaram e enriqueceram a pesquisa, sem a qual a realização deste trabalho teria sido ainda mais difícil.

Agradeço aos funcionários e às crianças dos abrigos que visitei a possibilidade de aprendizado.

Agradeço à PUC-SP a oportunidade, o ambiente de estudo e a possibilidade de reflexão crítica.

Finalmente, agradeço ao meu orientador professor Alípio Casali a paciência, a confiança em mim creditada, os ensinamentos e a demonstração contínua do que é ser educador e pesquisador. Educador no sentido amplo da palavra, que transmite o amor pelo eterno aprender e ensinar. Muito obrigada. Obrigada por me incentivar e ajudar a “sair do casulo”.

Fui ficando só, sem cuidados. Todos os que
nos cuidavam tomaram outros rumos e, com, eles,
foi-se o carinho de que vivia.

De novo voltam a preocupar-se comigo

Não por cuidado, mas por medo.

Porque me tornei um incômodo.

A criança que fui chora na estrada.

Deixei-a ali quando vim ser quem sou...

Quero ir buscar quem fui onde ficou.

Quero poder imaginar a vida

Como ela nunca foi,

E assim vivê-la, vívida e perdida, num sonho que nem dói.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de discutir a relação entre inclusão social, abrigo e currículo a partir da análise do discurso dos professores e funcionários envolvidos com a educação de crianças que vivem em abrigos e que estudam em uma escola estadual de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I, localizada no bairro do Ipiranga na cidade de São Paulo. A análise do discurso crítica foi um suporte de análise para viabilizar o entendimento do currículo da referida escola, visto que o currículo é considerado nos diversos tempos e espaços escolares e nas várias ações e manifestações dos sujeitos que aí interagem. Trabalhou-se com a hipótese, confirmada ao longo do trabalho, de que o currículo da escola pública que recebe crianças abrigadas não tem contemplado inteiramente as necessidades dessas crianças, de modo a realizar sua efetiva inclusão. Assim, conclui-se que se faz necessária a estruturação e efetivação de um currículo que adote enfoques críticos e culturais, de sorte a minimizar as ambivalências entre o abrigar e o desabrigar que permeiam os discursos e as práticas da maior parte dos professores e funcionários pesquisados. Discursos esses, cumpre salientar, que refletem as contradições entre as necessidades dos alunos e a organização curricular dominante.

Palavras – chave: Currículo, Diversidade Cultural, Abrigos, Inclusão Social, Análise do Discurso Crítica.

ABSTRACT

This dissertation has the aim of understanding the connection between social inclusion, the orphanage and curriculum, starting from the analysis of the discourse of teachers and employees involved with the education of children that live in orphanage and study at an Elementary School, located in the neighborhood of Ipiranga in the city of São Paulo. The critical discourse analysis was an analysis support to make possible the understanding of the curriculum of the referred school, because curriculum is considered along the several school times and spaces and the several actions and manifestations of the subjects that there interact. The hypothesis of this research was confirmed along the work, that the curriculum of public school whose some children live in orphanage, usually doesn't consider entirely these children's needs. This way, as conclusion, it is considered necessary the structuring and application of a curriculum that contemplates critical and cultural focuses, that minimizes the ambivalences between sheltering and abandoning that permeate the discourses and practices of most of the teachers and researched employees. Such discourses reflect the contradictions between the students' needs and the dominant curricular organization.

Key-words: Curriculum, Cultural Diversity, Orphanage, Social Inclusion, Critical Discourse Analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação	1
1.2 Origem do problema	6
1.3 Estruturação do trabalho	11
2 ESCOLA, ABRIGO E INCLUSÃO SOCIAL.	12
2.1 A educação no cenário capitalista globalizado.....	12
2.2 Instituição: escola (unitária)	16
2.3 A instituição abrigo: expressão de um problema social	19
2.3.1 A origem e as bases de sustentação da instituição abrigo	20
2.3.2 Dimensionamento dos abrigos no Brasil e em São Paulo	25
2.4 Relação entre as instituições escola e abrigo.....	28
3 ANÁLISE DO CASO DOS ALUNOS DE ABRIGOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	31
3.1 Caracterização da escola.....	31
3.2 Caracterização dos abrigos	32
3.2.1 Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga (FUNSAI)	33
3.2.2 Creche Catarina Labouré e Educandário Sagrada Família	35
3.2.3 Vida Jovem.....	36
3.2.4 Movimento de Assistência aos Encarcerados do Estado de São Paulo (MAESP)	37
3.2.5 Centro Referencial de Atendimento de Crianças e Adolescentes (CRECA)	37
3.2.6 Abrigo Ipiranga (CAI)	38
3.3 Metodologia: Análise do Discurso Crítica (ADC)	38
3.4 Discurso-curriculo e cultura	46
3.5 Análise dos discursos	50
3.5.1 Analisando o discurso.....	53
3.5.1.1 Problema: A ambivalência entre o abrigar e o desabrigar.....	53
3.5.1.2 Obstáculos a serem superados: conjuntura, prática particular e discurso....	62
3.5.1.3 Função do problema na prática.....	69
3.5.1.4 Reflexões e possíveis maneiras de superar os obstáculos	70
4 CURRÍCULO, MODERNIDADE E CULTURAS.....	73
4.1 Currículo e modernidade	73
4.2 Currículo e culturas	77
5 CONCLUSÃO.....	91
BIBLIOGRAFIA	96
APÊNDICE - Discursos completos dos professores e funcionários	102
ANEXO A - Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 	126
ANEXO B - Partes selecionadas do estatuto da criança e do adolescente – ECA	128
ANEXO C - Mapas do município de São Paulo e do bairro do Ipiranga - com a localização do entorno da escola e dos abrigos	140

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução está dividida em três partes. A primeira consiste na apresentação de um resumo de minha trajetória profissional e pessoal relacionando-as com os anseios educacionais que me remeteram à realização desse trabalho. A seguir, é apresentada a origem do problema da pesquisa, chamando a atenção a um acontecimento que contribuiu para o desenvolvimento desta dissertação. Por fim, a estrutura do trabalho.

1.1 Apresentação

Entre os temas estudados nas disciplinas durante o período em que realizei o mestrado na PUC-SP, estudei temas relacionados à cultura e à identidade. A partir de algumas reflexões e, especificamente, após uma indagação feita por uma professora do curso sobre quais seriam as minhas identidades, pensei e busquei relacionar as minhas identidades com meu projeto de pesquisa.

Como eu me identifico? Ou melhor, como os outros me identificam? Parece uma pergunta fácil, mas não é. Isto porque a resposta para esta questão exige considerar os aspectos subjetivos e objetivos que me caracterizam. Ao tentar selecionar características que me qualificavam e me identificavam durante a aula, disse ao professor que estava em crise de identidade, tal como sugerido por HALL (2006).

Isto porque ao ler o livro de Hall (Identidade cultural na pós-modernidade, 2006) enxerguei no sujeito pós-moderno, citado por ele, muitas das inquietações que tinha acerca da construção do meu eu. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade essencial ou permanente, ela é continuamente transformada em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito acaba, portanto, assumindo

distintas identidades em diferentes momentos. Contudo, por mais que a identidade¹ seja transformada constantemente, há algo que deva me representar como pessoa. Para descobrir isso, ou seja, para compreender minhas identidades, procurei responder às seguintes perguntas: Como foi minha formação? Como vivo e me comporto? Como sou?

Fui criança, sou mulher, sou paulistana...

Nasci na cidade de São Paulo. Vivi por alguns anos em um sobrado na Vila Nair, próximo ao Sacomã. Depois, fui morar em um apartamento na Vila Gumerindo. Durante minha infância me diverti e brinquei em diversos espaços. Acho que a criatividade, junto com minha imaginação para brincar, contribuíam para o meu viver pleno nesse estágio de minha vida. Brinquei na escada e no salão do prédio com colchonetes, bonecas e bolinhas de meia para não quebrar nenhum vidro; brinquei de pega-pega no jardim; esconde-esconde na vila em que minha madrinha morava; e de queimada com meus amigos e amigas da escola.

Tenho a sorte de ter uma família que me possibilitou o bom aproveitamento de todas as fases de minha vida. Ouvi histórias, na hora de dormir, contadas por minha mãe; aprendi a pular corda com minha avó; sonhei com os contos e as poesias declamadas por minha tia; brinquei de bola com meu pai; andei de bicicleta com meu avô aos domingos no estacionamento do mercado que ficava fechado; e estudei em uma boa escola. Tive uma infância que anseio para todas as crianças, com tombos, descobertas e muito carinho.

Sou professora de Educação Física...

¹ De acordo com Hall (1997, p. 26): “O que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente”.

Na família dos meus pais havia muitos educadores. Há, inclusive, uma escola estadual que recebeu o nome de uma de minhas tias-avós pelo seu trabalho e dedicação como professora. Chama-se Escola Estadual Vieira Serpa e Paiva. Acredito que por esse motivo, e por ter inúmeras recordações positivas de meu período escolar, busquei sempre respeitar e me interessar pela atividade docente.

Ingressei no curso magistério, uma das modalidades de Ensino Médio. Foi naquele curso, creio eu, que amadureci os valores que meus pais sempre pregaram em conversas e demonstraram em suas atitudes. Valores como o amor, o respeito ao próximo, a solidariedade, enfim, valores estes que, acoplados aos meus ideais de educação, contribuíram para que eu pensasse em uma educação de boa qualidade² e para todos.

Sempre gostei de brincar, jogar e participar de eventos esportivos. Esses foram uns dos motivos que influenciaram minha escolha pelo curso superior em Educação Física, numa tentativa de unir o trabalho voltado ao corpo aos meus anseios de ser professora.

O meu ideal de educação me acompanhou durante o curso de graduação em Educação Física, ante a observância de práticas pedagógicas excludentes³, o que me permitiu entender porque, parte de meus colegas de infância, não gostavam das aulas de Educação Física. Essas aulas desenvolviam inúmeras vezes práticas que não valorizavam o repertório cultural do aluno, ou seja, era um trabalho pautado em um padrão único de movimento, na disciplina dos alunos e no desenvolvimento técnico de conteúdos esportivos, como vôlei, basquete, futebol e handebol. Pude constatar que algumas aulas da época de infância, das quais em algum momento fiz parte, apresentavam uma grande

² Educação de boa qualidade, nesse trabalho, significa uma educação em que todos os sujeitos da escola façam parte da construção do projeto da mesma, para que dessa forma as necessidades e interesses de todos sejam contemplados. É uma educação inclusiva que valoriza e trabalha com toda a multiplicidade de “cores”, culturas nos seus diferentes espaços. E por fim uma educação de qualidade é aquela que favorece a construção do conhecimento a partir de um olhar crítico sobre a realidade e sobre os conteúdos ministrados. É uma formação para a vida, que busca e luta por uma sociedade mais igualitária e justa.

³ Práticas pedagógicas que valorizam e trabalham com apenas uma manifestação da cultura corporal, geralmente a cultura esportiva. Essas práticas geralmente valorizam apenas um pequeno grupo de alunos, os considerados mais habilidosos.

lacuna entre as propostas pedagógicas e as vivências corporais e artísticas dos educandos, afastando as práticas corporais dos alunos e estes da escola, criando um círculo vicioso difícil de ser rompido.

Sou uma pesquisadora aprendiz...

Após me formar, trabalhei em uma escola estadual localizada no bairro do Ipiranga. Foi um período curto, porém intenso. Essa escola tinha um público diversificado devido às próprias características do bairro: um lugar cheio de contrastes, envolto pela maior favela de São Paulo (Heliópolis) e pelos ricos casarões próximos ao Museu Paulista. Meus alunos refletiam essas diferenças. Muitos deles viviam em abrigos próximos à escola. Alguns eram órfãos. Outros viviam nesses locais durante a semana enquanto os pais trabalhavam.

Quando um dos alunos de abrigo afrontava os regulamentos da escola, a justificativa dada por determinados professores era de que só poderia ser oriundo daquele lugar, por isso era indisciplinado. Esse discurso implicava o afastamento dessas crianças em relação ao processo de construção do conhecimento. Suas experiências e sua realidade não eram tomadas como ponto de partida na escola, não eram consideradas nas práticas pedagógicas e didáticas. Ou seja, o projeto político-pedagógico não contemplava a cultura desses alunos.

Nesse contexto, passei a questionar e refletir sobre inúmeras questões: será que esses alunos possuíam um sentimento de pertença em relação à escola e aos saberes escolares? Seus corpos (em suas manifestações corporais), eram representados⁴ na escola? Como esses corpos eram representados na escola?

⁴ A representação não é algo que se reproduza apenas na mente, mas é expressa em uma dimensão de significante. Ela é sempre uma marca visível, exterior – uma pintura, uma fotografia, um filme, um texto, um gesto etc. A representação constitui uma forma de atribuição de sentido (NUNES, 2006).

Minha experiência naquela escola, articulada com algumas leituras sobre o assunto, permitiu-me conjecturar que muitas vezes o currículo escolar não atribui significado à multiplicidade de conhecimentos de um dos atores que contribui para fazer da escola uma instituição de ensino, o aluno.

Dessa percepção resultaram algumas indagações, entre as quais: a) a estruturação de um currículo intercultural permitiria que os alunos se tornassem agentes ativos no processo pedagógico, potenciando sua capacidade de aprendizado?; e b) um currículo intercultural poderia contribuir para romper a pedagogia da opressão, lançando as bases para a estruturação de uma pedagogia transformadora e humanizadora?

A partir dessas inquietações, conjugada à realidade brasileira marcada por uma grande variedade de grupos étnicos, iniciei alguns estudos e ingressei em um grupo de pesquisa em educação física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), que propunha uma visão crítica e multicultural da Educação, particularmente da Educação Física.

Passei, então, a sustentar e a compartilhar a ideia de que a educação constitui um fenômeno multicultural, que tem por finalidade facilitar o desenvolvimento das competências necessárias para que todos possam atuar no contexto de sua própria cultura e, assim, interagir com outras, situando-se em contextos diferentes de sua origem. Nesse sentido, meus anseios pessoais e profissionais buscavam simultaneamente uma educação básica de qualidade e multicultural, que valorize a pluralidade cultural e a riqueza de manifestações.

Ao ingressar no programa de mestrado em Educação: Currículo da PUC/SP, na linha de pesquisa “Currículo, conhecimento e cultura”, e trabalhar sob a orientação do professor Alípio Casali, esses meus anseios foram estimulados contribuindo para que eu

ampliase minha reflexão sobre o modo pelo qual o currículo enquanto componente da cultura, reproduz e recria os significados, os poderes e a estrutura de classes sociais.

Por fim, acredito que o termo multicultural consegue me caracterizar enquanto sujeito. Passei a ter ciência de que minha identidade é multicultural, pois multicultural somos todos nós. Sou historicamente povoada por vários outros sujeitos que me constituem, mas que me direcionam para um único caminho construído pela minha trajetória, que me leva ao comprometimento com as inquietações e as injustiças que se confrontam com a minha identidade. Injustiça representada, dentre outras maneiras, por uma postura daltônica cultural⁵ de educação que não reconhece a diferença cultural presente na sociedade e na escola.

1.2 Origem do problema

*“Briga pela dignidade coletiva
Briga que vale a pena ser brigada
Na vida você pode até mudar de esquina, só não pode mudar de briga”
(Paulo Freire)*

Pedro⁶ morava em um abrigo próximo à referida escola como tantas outras crianças que estudavam lá. Era um aluno que não se aproximava de mim. Seus olhos eram sempre desconfiados e seu corpo, parafraseando Merleau-Ponty (1994), exprimia sua existência, no momento em que ele se tornava seu próprio pensamento ou intenção. Seu corpo fazia revelações e eu, como educadora, tinha de tentar compreender o que aquele corpo revelava. Tinha que vê-lo como um lugar visível e como registro de cultura. Para Foucault (2001) *“cada época elabora sua retórica corporal”*. Isso significa que todas as

⁵ Termo abordado por Stoer e Cortesão (1999). Uma postura daltônica cultural de educação representa a não percepção das inúmeras “cores” presentes no dia-dia escolar.

⁶ Nome fictício atribuído ao meu ex-aluno, com o intuito de preservar sua identidade.

marcas, formas e os funcionamentos do corpo se transformam, mudam com o tempo, são subvertidas e substituídas. As representações, ademais são deslocadas.

Não queria e não podia negar aquele corpo que muitas vezes se mostrava agressivo. E durante uma aula, acho que ele não se sentiu negado. Consegui pela primeira vez acolhê-lo em minha aula, ou melhor, abrigá-lo. A partir daquele dia nossa relação mudou. Nós passamos a aprender um com o outro e a trocar saberes durante as aulas. O currículo tornou-se aberto e plural no momento em que conseguimos trabalhar com a diversidade institucional, cultural e social presente em nosso dia-a-dia.

Pedro mudou de abrigo e foi desabrigado pela escola ao ser expulso ao final do ano. No ano seguinte, pelo que soube, foi expulso de outra escola. A escola abriga ou desabriga? E o currículo, tem abrigado ou desabrigado as crianças como Pedro? Se não, como integrar as crianças como Pedro ao currículo da escola? Nesse caso não me refiro apenas ao currículo de Educação Física, mas ao currículo no sentido amplo, ao currículo como componente da cultura.

Durante o período em que lecionei naquela escola estadual, percebi que a instituição tinha dificuldade em lidar com os alunos de abrigo. Essa dificuldade se fazia presente na reação e no discurso do corpo escolar, como será discutido no decorrer da pesquisa.

No decorrer da realização desse trabalho, encontrei-me com uma educadora que conviveu com Pedro no último abrigo do Ipiranga. Ela me disse que Pedro era um verdadeiro justiceiro, e sua agressividade servia para fazer justiça com as próprias mãos, afinal ele foi abandonado pela família, pela escola e quase por ela também. Hoje, segundo essa educadora, ele está com 12 anos, estuda e dedica-se à pintura. Utiliza seu talento artístico para expressar seus sentimentos e sua agressividade. Pintou cerca de 10 quadros, sendo que um está pendurado na sala da direção da Fundação Nossa Auxiliadora, entidade

beneficente localizada no bairro do Ipiranga. A escola não pode desistir de ninguém, e não deve em seu discurso trazer a ambivalência⁷ do acolher e do desistir.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, como destaco na epígrafe deste item, muitas vezes “mudei de esquina”, mas minha “briga” por uma educação de boa qualidade e multicultural continuou a mesma. Essas mudanças tiveram vários motivos, entre os quais, a minha inexperiência. Essa inexperiência foi abrandada pelo apoio de meu professor e orientador, que me provocou e me fez enxergar novos caminhos para continuar. Manteve-se a mesma briga, prevalecendo a essência do trabalho.

Ribeiro (1977), em uma de suas obras, afirma que a classe dominante tem um papel importante no que se refere à manutenção de seus privilégios, bem como à estrutura de um sistema econômico subserviente aos seus interesses. Ao pensar sobre essa realidade e compreender que esse é o contexto em que a educação atual está imersa, como contribuir para uma mudança, para uma educação crítica e transformadora?

A educação não raramente acaba promovendo saberes que não contribuem para a construção de atitudes democráticas e críticas de intervenção sobre a realidade, as quais poderiam e deveriam ser promovidas por uma educação de qualidade, crítica e transformadora.

Para que a educação contribua para o processo de transformação, faz-se importante que enxerguemos o aluno como parte integrante e constitutiva do mundo (FREIRE, 2005). Todo sujeito ou grupo social, desde suas origens, produziu cultura, sendo

⁷ Ambivalência – derivação (por extensão de sentido): existência simultânea, e com a mesma intensidade, de dois sentimentos ou duas ideias com relação a uma mesma coisa e que se opõem mutuamente (HOUAISS, 2007).

Ambivalência – disposição psíquica do sujeito, que sente ou manifesta, simultaneamente, dois sentimentos, duas atitudes opostas em relação a um mesmo objeto, a uma mesma situação. Por exemplo, amor e ódio, desejo e temor, afirmação e negação (CHEMAMA, 1995).

esta considerada um sistema de símbolos que fornece as indicações e os contornos de grupos sociais e sociedades específicas (CANDAU, 2002).

A cultura deve ser concebida enquanto um fenômeno plural e multiforme, ao invés de um conjunto estático de hábitos e costumes, ou de uma coleção de objetos e tradições. Por ser um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano mostra-se equivocado supor que alguém não tenha cultura. Tal concepção, uma discriminação ideológica, interpreta a noção de uma cultura apenas no seu intelectual mais refinado, não levando em conta a multiplicidade da produção humana coletivamente elaborada (CORTELLA, 2005). Portanto, ao não considerar a cultura como produção humana que se modifica e se transforma, a valorização e a compreensão “do outro” ou “do diferente” fica comprometida.

O que caracteriza os seres humanos não é a similaridade, mas a própria diferença. O entendimento da singularidade de cada grupo, de cada cultura, permite a compreensão da humanidade, pois a essência do ser humano é a produção, a elaboração de significados diversos. A compreensão da singularidade da diversidade cultural viabiliza o entendimento de todas as dimensões do humano. Faz-se necessário, para isso, o acesso às diversas representações, de modo a diminuir o preconceito à diferença, como a negação à criança que é diferente de uma imagem prévia de aluno ideal.

Neste trabalho a discussão entre inclusão social, abrigo e currículo será feita a partir da experiência em uma escola estadual de São Paulo, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I, localizada no bairro do Ipiranga. Nesta instituição, buscou-se investigar se os alunos que residem em abrigos e que estudavam nesta escola eram acolhidos no currículo da instituição. Para isso, realizou-se a análise do discurso dos professores e funcionários da escola, uma vez que o currículo é considerado nas diversas manifestações, ações, tempos e espaços escolares, sendo o discurso uma dessas manifestações.

Uma escola deve ser uma casa⁸, um espaço para conviver. No entanto, esta instituição não se tem apresentado como um espaço que provoca caminhos e sonhos às “crianças abrigadas”, pois não constitui um espaço de convivência social. As crianças não são incluídas no currículo e, ao cabo, nas práticas pedagógicas a partir de um método planejado e articulado com a diversidade de seus principais atores. Desse modo, sustenta-se que a escola não inclui crianças de diferentes situações sociais e de culturas institucionais diferenciadas alheias à regra/ ao padrão educacional, como por exemplo as crianças de abrigos.

Quando me desliguei da escola refleti sobre a frequência com que os professores se deparam com diversas culturas e sub-grupos culturais dos alunos que estão espalhados nos cantos dessa mesma escola, mas que muitas vezes, por não se sentirem parte dela, não gritam em sala de aula, mas em seus corredores (MCLAREN, 1997).

Para mim, naquele momento, durante o meu trabalho um aluno “gritou” na aula de Educação Física e eu pude, graças a este aluno, me aproximar e aproximar o meu conteúdo a ele. A hipótese desta pesquisa é de que o currículo não tem abrigado as crianças que residem em abrigos, ante as contradições encontradas nos discursos de professores e funcionários da escola. As crianças não são abrigadas nem pelos abrigos, nem pela escola, não exercendo o pleno direito à educação por viverem em uma situação social e institucional de segregação. Para isso, é importante que conheçamos os discursos dos envolvidos na educação dessas crianças, para que seja viabilizada a estruturação de um currículo que as abrigue, ou seja, um currículo que contemple as necessidades e os interesses desses alunos valorizando e trabalhando com a multiplicidade de “cores” presentes na escola.

⁸ “Escola, uma casa que sonha e provoca os caminhos”. Casa no sentido atribuído pelo poeta e educador Francisco Josivan de Souza (2008), em sua dissertação intitulada “Casa e Caminho no mito de origem Mynky: por um caminho ético e esteticamente intercultural”.

1.3 Estruturação do trabalho

Este trabalho está dividido em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. Inicialmente, desenvolve-se o tema “Escola, abrigo e inclusão social”. O objetivo consiste em realizar uma sucinta contextualização das duas culturas institucionais distintas, a saber, a do abrigo e a da escola. No capítulo seguinte, realiza-se a caracterização da escola pesquisada e dos abrigos nos quais os alunos residem, além de analisar o discurso dos professores e de alguns funcionários da escola em relação a esses alunos. Finalmente, apresenta-se o papel do currículo no contexto educacional sob os enfoques críticos e culturais. São apresentadas sugestões de como o currículo deve ser pensado a partir da discussão desenvolvida anteriormente.

No que concerne ao referencial metodológico, fez-se uso da análise do discurso crítica a partir das contribuições originais de Fairclough (2001). Para a obtenção dos discursos, foram elaboradas algumas questões que serviram para nortear os depoimentos. As questões não eram seguidas de forma rígida, mas utilizadas com a intenção de que os entrevistados discorressem a partir das informações e percepções que tinham. Foram coletados os discursos de 10 professores polivalentes, 2 professoras de artes, 1 professora readaptada (bibliotecária), 3 professores de Educação Física, 1 merendeira, 2 inspetoras, 1 coordenadora pedagógica e 2 professoras substitutas. Como se pode observar, foram analisados os discursos dos diferentes atores que fazem parte da instituição escola. Buscou-se, com isso, captar a sua realidade de forma integrada, e não apenas de um grupo específico, a despeito da predominância dos professores.

A pesquisa realizada permite concluir que o currículo da escola analisada não tem abrigado totalmente os alunos que residem em abrigos. Isso pode ser constatado a partir do discurso ambivalente dos funcionários da escola em relação a esses alunos

2 ESCOLA, ABRIGO E INCLUSÃO SOCIAL

Este capítulo apresenta um breve histórico das instituições escola e abrigo, os contextos e as situações atuais em que estão inseridas. Se faz necessária essa apresentação pois “*é a partir do seu contexto que a educação ganha a sua caracterização, sua especificidade*” (RIOS, 1988, p. 34).

2.1 A educação no cenário capitalista globalizado

“Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (...) A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos leva às vezes mansamente a aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não se poderia evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (...) O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões(...)”.

(Paulo Freire)

É importante conhecer o cenário capitalista globalizado em que a educação está inserida, de modo a possibilitar a discussão acerca de seus limites, desafios e possibilidades. A compreensão dessa sociedade possibilita o entendimento dos interesses e das políticas nela emaranhadas. Não se pretende aprofundar esses temas nesse capítulo, mas sim, apresentá-los como discussão.

Parafraseando Mary Del Priore (2007), as crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, nas escolas, nos abrigos... Há as que estudam, que trabalham, que brincam, que roubam, que são amadas ou usadas, e as que fazem um pouco de boa parte de tudo isso. Crianças com destinos variados, frutos de uma sociedade desigual e, muitas vezes marcada por um histórico familiar de pobreza e de falta de escolarização.

A globalização está influenciando a educação dessas crianças. Com a implementação de políticas neoliberais⁹, o Estado tem crescentemente transferido sua responsabilidade para o mercado. Como consequência disso, apela-se cada vez mais por escolas privadas, com a justificativa de que ela oferece melhor qualidade de ensino. Será?

Uma educação de boa qualidade depende do contexto em que ela se processa e das intenções que a norteia. Nesse trabalho, compartilha-se a ideia de educação de qualidade atribuída por Freire (2003). Para esse autor, a educação de boa qualidade é aquela séria, rigorosa, democrática, não discriminadora e que considera toda a realidade existente, todas as tramas, relações e interferências que se apresentam num dado contexto histórico. Uma educação que contribua para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão ativo e participe de uma sociedade democrática.

Contudo, em um país orientado pelo capitalismo e pelas políticas de cunho neoliberal, a ideia de qualidade de ensino se mostra determinada pelos interesses do mercado, e não necessariamente para a formação do cidadão que contribui para a transformação da sociedade. A realidade brasileira reflete em suas escolas a exclusão social e educacional, criando vítimas de um sistema capitalista subdesenvolvido e excludente.

Compreender a dinâmica do capitalismo facilita o processo de entendimento da educação, pois o modo de produção determina as relações sociais entre os homens (MARX, 1985). A educação no capitalismo assume progressivamente um direcionamento voltado para o mundo do trabalho, atendendo às demandas ensejadas pelo processo de

⁹ Para o propósito desse trabalho, o neoliberalismo deve ser entendido enquanto uma doutrina com base econômica que tem na minimização do papel do Estado, em suas diferentes atribuições, o seu principal objetivo (SANDRONI, 2001).

valorização ainda que possa ser acompanhada de um discurso pautado na preocupação com a construção de uma modernidade que seja ética e humanista (DALBERIO, 2007).

O capitalismo constitui um modo de produção baseada na propriedade privada. Os não proprietários têm na venda de sua força de trabalho o único meio de sobrevivência, e é justamente a parcela do trabalho não pago (mais-valia) que viabiliza a acumulação de riqueza sob a forma monetária pelos capitalistas. Os proprietários dos meios de produção se apropriam da parcela da produção de seus trabalhadores. Com efeito, esse sistema tem na relação de exploração a base de sua dinâmica de funcionamento.

Trata-se de um sistema fundado na desigualdade. Disso decorre, então, o discurso da falsa igualdade, pois a individualidade e o espírito de liberdade são geralmente apresentados a partir da ideia de que a todos são dadas iguais oportunidades educacionais, mas vencem os melhores, os que se esforçaram mais.

O modo como opera o capitalismo influencia a forma como a política, a ciência e a cultura se organizam na sociedade. Marx (1985) proclama a inexistência de uma relação de igualdade nesse sistema. A desigualdade, que constitui a base da formação das classes sociais, é provocada pelas relações de produção do sistema capitalista. Ou seja, a desigualdade entre as classes sociais constitui condição para atribuir viabilidade ao modo de produção capitalista, pois sem ela inexistiria a possibilidade de se operar a relação de exploração que lhe caracteriza.

A globalização tem sido definida como a intensificação das relações sociais em âmbito mundial. Sugere-se, ainda, que a globalização seja resultante do surgimento de uma economia mundial, da expansão dos laços transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomadas de decisão coletiva, do desenvolvimento de instituições

intergovernamentais e supranacionais, da intensificação das comunicações transnacionais e da criação de novas ordens regionais militares (TORRES, 2001).

A globalização e a política neoliberal têm implicado mudanças na sociedade, incluindo o sistema educacional. As mudanças mais sérias e comprometedoras são as que trazem o empobrecimento das massas e a produção de excluídos e vítimas, que se tornam privadas da oportunidade de se desenvolver como ser humano e de viver dignamente.

O combate ao neoliberalismo requer o rompimento com o imobilismo. Realizar, pois, a luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e insidioso (FOUCAULT, 2007). Pode-se vislumbrar uma saída, quando a vítima que toma consciência, que irrompe com práxis libertadora, provoca uma ruptura para construir uma nova história. Contudo, o dominado somente será forte se estiver em comunidade, num grupo coeso, solidário e consciente de seu papel no mundo (DALBERIO, 2007).

Uma democracia¹⁰ representa uma forma de organização política que reconhece cada sujeito o direito de participar da direção e da gestão dos assuntos públicos. A democracia *“não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é garantia do princípio de igualdade irrestrita entre todas e todos[...]*” (CORTELLA, 2005 p. 146).

Contudo, a realidade brasileira mostra que muito se tem que avançar, mesmo apoiados na legislação, para a estruturação de uma sociedade realmente democrática. Freire (2003) questionava sobre a efetividade da democracia quando acompanhada da desigualdade social. Por isso, o desafio consiste em pensar criticamente as falhas do

¹⁰ Do grego demos (povo) e kratos (poder).

passado, bem como as práticas excludentes que ainda permeiam o processo de escolarização.

2.2 Instituição: escola (unitária)

Em uma sociedade capitalista desigual e excludente, qual é o verdadeiro papel da escola? Gramsci (2000) afirma que não há determinismo econômico que se sobrepõe ao político e cultural de forma automática. A mudança cultural pode influenciar tanto o político, como o ideológico. Gramsci (2000) lutou por uma escola unitária, no sentido de viabilizar a agregação dos conhecimentos. Para ele, a escola unitária requer que o Estado transforme o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o e tornando-o mais complexo, de sorte a fazer com que a formação das novas gerações deixe de ser privada e se torne pública. Somente dessa forma o Estado pode acoplar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

A escola unitária deve ter uma formação humanista e valorizar a participação do aluno no processo de aprendizado. Mesmo em uma sociedade capitalista composta por proprietários e não-proprietários e considerando que há um abismo social entre as classes sociais, Gramsci (2000) não deixou de lutar por seu ideal e por uma escola pública que englobe todas as massas, preocupando-se com uma educação não elitista que vai ao encontro dos ideais reais de igualdade social. Segundo o autor, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação mediante coerção, mas também quando o faz pela busca do consenso, pela persuasão (que pode se dar pela alienação).

A escola é uma instituição que exerce a função social especializada de transmitir os bens culturais construídos pela humanidade, bem como proporcionar formas de ressignificá-los. Assim, por estar em um processo comunicativo permanente com a sociedade, ao mesmo tempo em que reproduz estruturas de dominação, a escola se

apresenta como espaço de lutas para as transformações dessas estruturas em busca de melhores condições para a sociedade. Para Pérez Gómez (2001, p.17), a escola pode ser considerada como:

[...] um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo.

Assim, a escola pode ser entendida como uma instituição produzida historicamente. Por meio do currículo (*cultura acadêmica*), das disciplinas acadêmicas (*cultura crítica*), das normas, das rotinas, dos ritos (*cultura institucional*), da divulgação dos valores hegemônicos da sociedade e das pressões sociais (*cultura social*), a instituição escola promove estratégias que facilitam a internalização de uma determinada cultura pelos membros da sociedade. Esses processos de ensino e de aprendizagem, os quais frequentemente são chamados de currículo oculto, carregam e estabelecem relações de poder predeterminadas e definem as diferenças subservientes à lógica da acumulação.

Nas teorias educacionais crítica e pós-crítica, a escola é entendida como parte integrante da rede social e política existente, que caracteriza a sociedade. Sob a ótica dessas teorias, a escolarização é uma forma de política cultural. A escolarização representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social. Nessa concepção, a escola representa um espaço de práticas sociais que favorecem a escolha de formas de conhecimento que dão suporte a uma visão específica de homem, de sociedade e de mundo, caracterizando o passado, o presente e determinando o futuro. O argumento central é que a escola, ao determinar o conjunto de valores, culturas e técnicas de conhecimento, sustenta a divisão de classe, reproduz as desigualdades sociais, o racismo e o sexismo, condições que fragilizam as relações sociais democráticas através da exacerbação da competitividade geralmente pautada no etnocentrismo cultural.

Do ponto de vista das análises críticas, o processo de escolarização deve tomar partido em busca de uma sociedade mais justa para todos. De acordo com McLaren (1997, p.200), a partir da “[...] *construção de uma sociedade baseada em relações não exploradoras e justiça social*”.

Afirmar que o conhecimento é construído socialmente significa sustentar sua dependência da cultura, de determinados contextos, de certos costumes e da especificidade cultural vigente num determinado momento histórico.

Assim, podemos questionar certas construções sociais do conhecimento, entre as quais: Por que os professores tendem a estigmatizar algumas crianças provenientes de situações sociais diferentes das aceitas socialmente? Estes questionamentos incitam-nos a tentar reconhecer e compreender que todas as ideias, valores e significados têm raízes sociais e representam funções sociais que, em diversas oportunidades, dificultam nossa compreensão do mundo, de quem somos, de como os outros nos veem e do nosso lugar nas diversas redes que ligam o social.

No contexto multicultural contemporâneo, a escola não pode ignorar a diversidade. Seu reconhecimento permite, de acordo com Forquin (2000), a compreensão das múltiplas vozes que se ouvem, de tempos em tempos, nos mais diferentes cantos da escola.

Com um olhar atento à diversidade, políticas educacionais surgem e são reformuladas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997 contemplam a pluralidade cultural. O documento justifica a presença deste assunto afirmando que o Brasil tem uma heterogeneidade populacional notável e, por isso, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais, como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais (BRASIL, 1997, vol. 10, p. 22).

Admitir o direito à igualdade significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais. Não basta dar oportunidades de matrículas a todos pela força da lei. É preciso criar condições concretas de aprendizagem, valorizando e respeitando as diferenças. Nesse sentido, a educação multicultural tem como princípio norteador a democracia, sendo que as relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em modelo de caráter monocultural.

2.3 A instituição abrigo: expressão de um problema social

“Conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor”.

(Mary Del Priore)

A sociedade cujo modo de produção seja o capitalista fundamenta-se em contradições difíceis de ser resolvidas. Por exemplo, ao mesmo tempo em que se tem um número suficiente de escolas públicas para atender às crianças, surgem outros problemas, principalmente de ordem social, que prejudicam o atendimento e a efetivação dos direitos, nesse caso, do aluno como cidadão.

A modernidade e o capitalismo não deram conta da diversidade apresentada na sociedade. Isso favoreceu a retirada das vozes de grande parte da população, paradoxalmente consideradas minorias. Isto contribuiu, em alguma medida, para uma “crise” da modernidade, em que sintomas como a violência, a exclusão e a “vitimização” estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

O abrigo é uma das expressões dos problemas presentes nesse sistema. Tais problemas são provocados pelas desestruturas familiares ocasionadas, notadamente pela falta de condições sociais básicas.

As crianças que estão imersas nessas condições são muitas vezes encaminhadas aos abrigos, mesmo em caráter provisório, para que suas necessidades básicas sejam atendidas. No caso das crianças de abrigo, soma-se a inexistência ou o distanciamento da família às condições básicas para a sua sobrevivência.

Para uma educação de boa qualidade se faz indispensável o processo de coordenação planejado das diversas instituições, a saber, a escola, o abrigo e a família. Trata-se, pois, de condição necessária, ainda que insuficiente, para transformar o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p.134) em realidade:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com elaboração da sociedade, visando do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, o conhecimento da cultura do abrigo pela escola se faz necessário ante a quantidade de crianças que residem em abrigos em nosso país. A realidade da instituição abrigo deve ser compreendida para que as condutas pedagógicas de todos os envolvidos na educação dessas crianças sejam planejadas e coordenadas.

Para isso, foi elaborada uma breve retrospectiva sobre os abrigos e sobre as condições sociais em que as famílias viviam e, infelizmente, ainda vivem.

2.3.1 A origem e as bases de sustentação da instituição abrigo

No Brasil Colônia, o abandono de crianças nas ruas das metrópoles dava-se por dois fatores principais: 1) a moralidade vigente à época; e 2) a miserabilidade (SANTOS, 2007). Segundo Rizzini (2004), o fenômeno da delegação da criação e da educação das

crianças para as instituições de abrigo não é novo. Desde o Brasil colônia, o regime de internato era utilizado tanto para os filhos de ricos, na busca por uma educação de excelência, como para os pobres em associação a medidas de assistência. Com o tempo, esse modelo educacional foi desaparecendo das práticas das famílias mais abastadas, restringindo-se aos pobres.

No século XIX, as crianças eram consideradas como objeto de caridade e não como sujeito de direitos. Elas eram abandonadas nas rodas dos expostos, ou recolhidas por instituições ante as dificuldades que muitas famílias tinham para garantir condições básicas para sustentá-las (SANTOS, 2007). Dois símbolos representavam esse momento: a fundação das Casas de Misericórdia, com a participação da Igreja Católica, e a instituição da Roda. A Roda dos expostos corresponde a um mecanismo de forma cilíndrica que possuía uma divisória no meio em que o bebê ao ser abandonado era colocado. Esse mecanismo era fixado ao muro ou à janela dos locais para que a criança, ali colocada, adentrasse no espaço da instituição quando a roda era girada (VENÂNCIO, 2000). A instituição da roda era uma instituição de abandono; nela eram depositadas crianças indesejadas, garantindo o anonimato daqueles que não as queriam mais (BAZILIO, 2002).

No Brasil, com a proclamação da República, esperanças com razões democráticas anunciavam uma nação que se propunha rivalizar com grandes potências internacionais. Com a chegada dos imigrantes, a situação da sociedade começa a mudar devido ao deslocamento aos grandes centros urbanos, decorrendo greves com o intuito de melhoras trabalhistas e também no intento de denunciar o trabalho infantil presente à época (PASSETTI, 2007). Conforme registra Passeti (2007, p.352), o jornal A Plebe, em 10 de setembro de 1919 informou: “[...] *basta permanecer na porta de qualquer fábrica, à hora de principiar ou de cerrar a laboração, para constatar que uma enorme legião de crianças, entre 9 e 14 anos se definha e atrofia num esforço impróprio da sua idade [...]*”.

No século XX, com a industrialização e o expressivo crescimento urbano, as crianças e os jovens passaram por situações de crueldade geradas no núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas, nos internatos e nas ruas entre traficantes e policiais (PASSETTI, 2007). Esse contexto de crueldade levou muitos pais a abandonarem seus filhos, o que gerou uma preocupação, naquela época, com questões relacionadas ao atendimento social. Passa então, a ser responsabilidade do Estado a criação de políticas sociais e de legislação específica com o objetivo de amenizar ou reverter a situação provocada pela desestabilização social.

As pessoas que moravam nas periferias faziam parte do grupo de prioridade do atendimento social. Viviam carências tanto sociais, como culturais, que as levavam cada vez mais às margens da sociedade. Nota-se que este quadro apresentado no início do século XX infelizmente ainda se mantém no século XXI.

A integração dos indivíduos à sociedade, desde a infância, com o objetivo de conter a delinquência que se fazia presente, passou a ser tarefa do Estado.

A partir de 1920, a caridade misericordiosa cede lugar às ações de política social do Estado. Nesse contexto, a prisão e o internato eram considerados formas de controle social, devido o papel que exerciam de “enquadrar” os desajustados à sociedade. Ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado educa pelo medo. Vigia-se o comportamento, cria-se uma impessoalidade para crianças e jovens.

Nessa época, a atuação do Estado brasileiro privilegiou os internatos como alternativa de atendimento aos indivíduos abandonados. Para o ex-interno, o que lhes é assegurado na instituição (cama, roupa, comida etc), passa a ser considerado como regalia, e não como direito de cidadão. Frente às precárias situações materiais anteriores à internação e ao abandono ao qual foram relegados, é de se esperar que sejam impedidos a preservarem a imagem daquela que o acolheu: a instituição (SÁ EARP, 1993). Como

lembra Passetti (2007, p.357), uma das justificativas para essas internações foi o decreto no 16.272, de 20 de dezembro de 1923:

Se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua colocação em asilo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea, por todo o tempo necessário à sua educação, contanto que não ultrapasse a idade de 21 anos.

Nesse caso, o principal objetivo era combater o indivíduo perigoso, com acompanhamento médico e jurídico. Uma conduta pautada no caráter higienista, em que a internação de jovens, pobres e de rua era necessária para que a sociedade não fosse colocada em risco, ou melhor, não se tornasse “doente”.

Durante a ditadura militar, com a política nacional do Bem-Estar do Menor em 1964, a educação em reclusão, passou a ser pensada e pretendida enquanto instrumento de formação do indivíduo para a vida em sociedade, ao invés de apenas destinada a corrigir desvios de comportamento dos internados. De 1927 a 1964 as práticas de internação de crianças e jovens eram usadas. A ênfase do trabalho exercido pelas instituições alternava em correção de comportamento e educação.

Com o início da abertura política no regime militar, diversos segmentos organizados começaram a exigir revisão imediata do código. A Constituição de 1988 expressou o fim do estigma formal da pobreza-delinquência. O artigo 227 da Constituição de 1988 afirma que terá absoluta prioridade o dever de assegurar os direitos às crianças e aos adolescentes. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge como resultado da mobilização nacional por parte de grandes movimentos populares de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Busca-se, com isso, um novo olhar sobre a infância (COSTA, 2005).

O ECA dá ênfase à educação na formação do cidadão e lhe assegura os direitos descritos no artigo 227 da Constituição citado no parágrafo anterior. De acordo com o ECA, parágrafo único do artigo 4º:

A garantia de prioridade compreende: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

A criança e o jovem se transformam em prioridades de Estado, com a legislação tendo a função de protegê-los, zelando por seu futuro. Cria-se o Conselho Tutelar que funciona em cada município encarregado de fiscalizar o cumprimento desses direitos. Podem ser encaminhados a esse conselho casos de violência, de negligência, de exploração, de discriminação em que as vítimas sejam crianças ou adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente coroa a doutrina de proteção integral, sendo a única legislação no contexto latino-americano adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o direito da criança (SILVA, 2004).

Em 2003, primeiro ano do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a área dos direitos humanos foi desmembrada do Ministério da Justiça, sendo criada a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), ligada à presidência da república. Dentro da SEDH, o tema crianças e adolescentes está a cargo da subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SILVA, 2004).

A partir do ano de promulgação do ECA foram fundados os abrigos que são instituições que oferecem assistência a qualquer criança ou adolescente em situação de risco social ou pessoal. Além de cumprir a função de abrigar, muitas dessas instituições oferecem à comunidade atividades no turno complementar ao da escola, apoio psicológico e/ou social a famílias de crianças e adolescentes carentes, cursos de profissionalização, escola, creche e pré-escola.

Apesar de as orientações do ECA apontarem a institucionalização (colocar a criança em abrigo) como última providência a ser tomada nas ações de proteção à criança, esta prática tem se tornado cada vez mais frequente, face a carência na qual essas famílias

se encontram. Isto contribui para o atendimento dessas crianças por um tempo muito maior do que o recomendado pelo estatuto.

2.3.2 Dimensionamento dos abrigos no Brasil e em São Paulo

Segundo o cadastro de 2003 da Secretária de Assistência Social, do antigo Ministério da Previdência e Assistência Social, naquele ano havia cerca de 589 instituições registradas que ofereciam programa de abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), destas 589 instituições, quase metade localiza-se na região Sudeste, com o percentual correspondente de 49,1% (289 abrigos). A Figura 1 mostra o percentual do número de abrigos que há em cada região do Brasil.

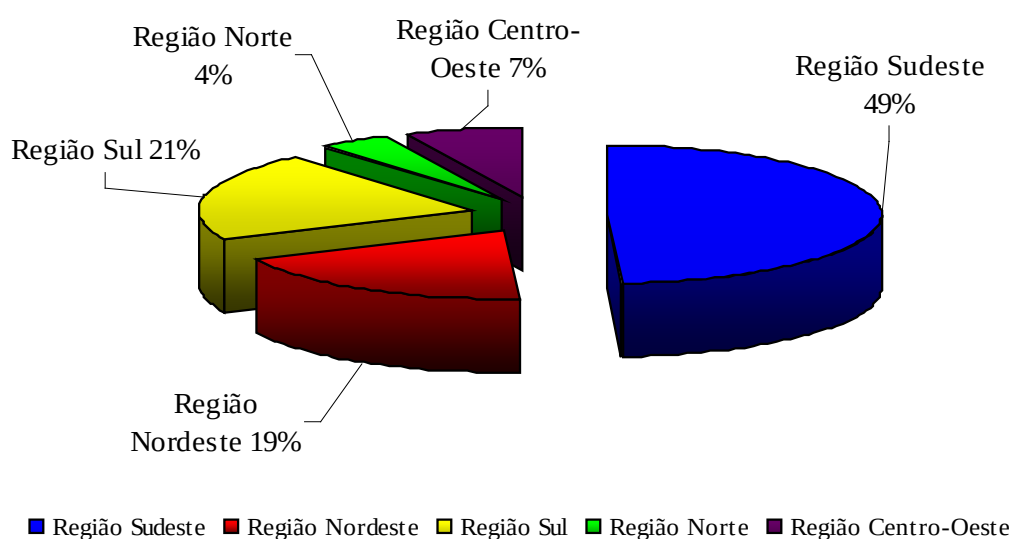


Figura 1: Distribuição percentual de abrigos nas regiões do Brasil
 Fonte: IPEA (2003). Elaboração própria.

Nota-se, pelo resultado da pesquisa, a presença considerável dessas instituições sociais em nosso país. Contudo, há ainda inúmeras instituições que não foram computadas pela pesquisa por não estarem organizadas como rege o Estatuto da Criança e do

Adolescente. Isso é um problema, pois dificulta a fiscalização do cumprimento das normas que constituem o Estatuto por parte dos assistentes sociais.

Dentre os 289 abrigos encontrados na região Sudeste e que foram cadastrados pelo IPEA, 201 estão distribuídos no estado de São Paulo. Desses, 80 são encontrados na cidade de São Paulo. A Figura 2 ilustra a distribuição dos abrigos na região Sudeste, e na cidade de São Paulo - por ser a cidade em que a escola pesquisada neste trabalho se localiza.

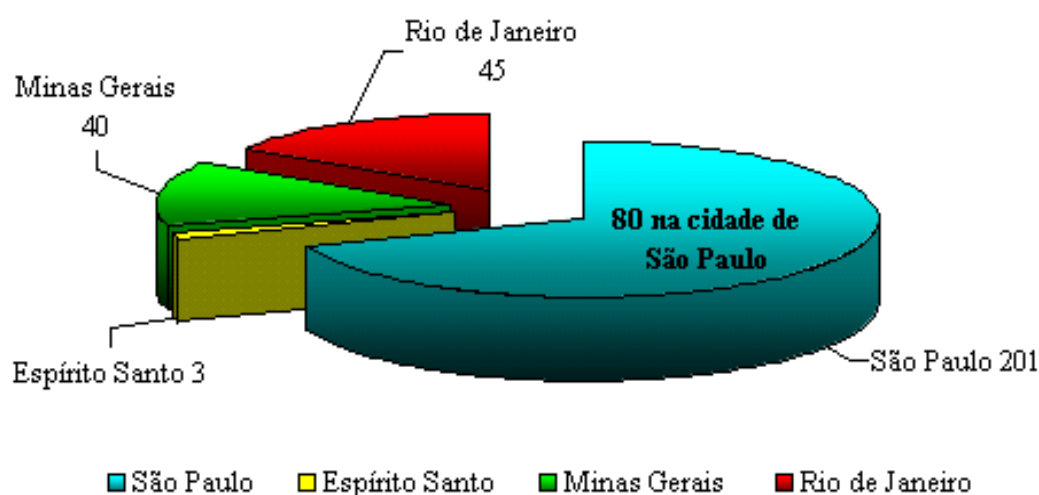


Figura 2: Distribuição aproximada de abrigos nos estados da região sudeste
Fonte: IPEA (2003). Elaboração própria.

Ainda em relação aos abrigos pesquisados pelo IPEA, a maior parte deles é não-governamental (65%) e com influência religiosa (67,2%), geralmente com predominância católica. Essas características puderam ser observadas, na pequena amostra dos abrigos em que os alunos presentes na pesquisa residem. A maioria deles é predominantemente católica, sendo que dos 8 abrigos próximos à escola, 5 têm essa influência religiosa.

Outra informação relevante obtida pelo IPEA diz respeito à caracterização das crianças e dos adolescentes que são atendidos por essas instituições. Segundo o levantamento do IPEA há cerca de 20 mil crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos,

carentes de recursos materiais e que vivem em situações de extrema pobreza. A partir do total das crianças e dos adolescentes encontrados nos abrigos no período desse levantamento (SILVA, 2004), constatou-se que mais de 63% desse público são da raça negra, 35% são brancos e cerca de 2% são das raças indígenas e amarelas. (Figura 3).

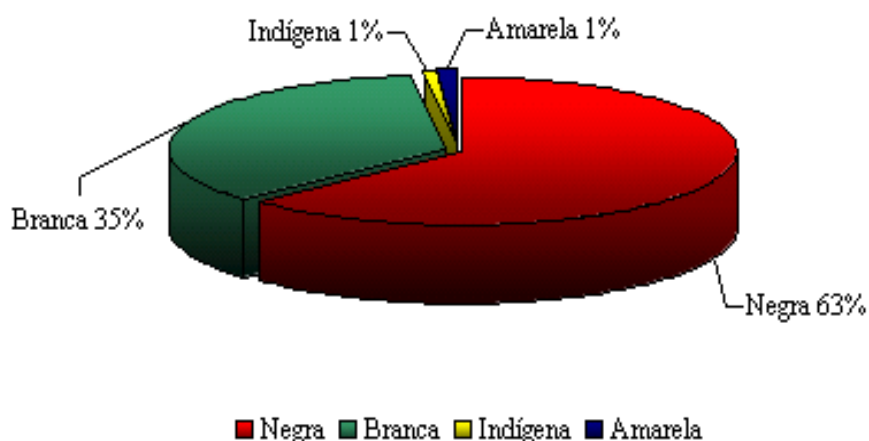


Figura 3: Proporção de crianças e adolescentes abrigados, segundo raça/cor
Fonte: IPEA (2003). Elaboração própria.

A maioria deste público acolhido pelos abrigos tem família (86,7%). Tomando por parte esse público, apenas 58,2% mantêm contato familiar sendo que somente 5,8% são impedidos judicialmente desse convívio.

Considerando o atual panorama de nosso país, marcadamente desfavorável ao desenvolvimento social da maior parte da população, torna-se evidente o alto número de crianças abandonadas socialmente e privadas de um convívio parental, e de acesso à educação, bem como de políticas públicas adequadas, contínuas, e comprometidas com o seu desenvolvimento e inserção social.

A situação de vulnerabilidade dessas crianças e desses adolescentes toma contornos dramáticos no país dentre outros fatores pelo descaso que o tema tem sido

tratado. Infelizmente essa desigualdade é o resquício da colonização de exploração sofrida por nossa sociedade, bem como das contradições características do sistema político, econômico, social e cultural em que esta sociedade se encontra.

2.4 Relação entre as instituições escola e abrigo

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

(Paulo Freire).

A escola e o abrigo, instituições sociais com papéis e funções complementares, têm de trabalhar em comunhão para que suas crianças tenham a possibilidade de serem assistidas como rege os direitos do cidadão.

O mundo que a criança deveria viver é diferente daquele em que ela (sobre)vive. A educação dessas crianças, como seu mundo, intercala-se com o direito e a carência, o abrigar e o desabrigar.

Segundo Freire (1987), a ação política junto aos oprimidos deve ser, no fundo, uma ação cultural voltada à liberdade, viabilizando a estruturação de um arcabouço institucional capaz de propiciar reflexão crítica por parte dos membros da sociedade, de sorte a permitir sua transformação e independência.

A educação é um direito de todos. Contudo, este direito deve ser trabalhado, planejado e cuidado para que ele não se torne privilégio de uns em detrimento de outros. O direito à educação não se traduz em estar apenas na escola, mas sim em proporcionar aos alunos um compartilhamento democrático de saberes e experiências. Se a escola está inserida em um bairro em que se fazem presentes contrastes sociais agudos, cabe à escola reconhecer e entender estas características para que possam pensar a partir de um currículo que reflita as condições prevalecentes e valorize a cultura local, ao invés de desqualificá-la, de modo a um método de reflexão crítica que faça da realidade do aluno o ponto de partida.

Nesse caso, a escola e o abrigo, com suas culturas institucionais diferenciadas, devem se complementar e ajudar a criança, que é um dos sujeitos da educação, de modo a fazer valer o seu real direito à educação. Os alunos e professores que não entram em contato com outras realidades terão dificuldade de entender as diferenças, e principalmente, terão dificuldade de aprender e de se humanizar. A escola e o abrigo têm de dialogar, tem de trabalhar em direção à possibilidade do contato entre essas duas culturas institucionais. Afinal *o diálogo se faz da diferença, do fazer junto*¹¹

Mas infelizmente, em muitos casos, a escola tem sido um lugar de desumanização das relações pessoais e cotidianas, principalmente em relação às crianças menos favorecidas, particularmente no que tange às crianças que moram em abrigos próximos à escola em que se realizou a pesquisa. Essas crianças se sentem muitas vezes perdidas diante da falta de sentidos com a qual se deparam no dia-a-dia escolar.

Segundo Moll (1996), ao absolutizar manifestações culturais de uma só classe social, a escola “patologiza” outras formas de expressão e, nesse processo, cria deficiências que sutilmente denomina de diferenças ou hierarquização de culturas e subculturas.

Durante o trabalho transcorreu-se sobre as características da história da criança institucionalizada¹², entre as quais o abandono, a negligência social, os maus tratos físicos e o distanciamento dos laços parentais. As crianças que residem em abrigos chegam à escola como “as diferentes”, as que não se encaixam no estereótipo pretendido e aceito pelos olhares de alguns educadores e funcionários da instituição escola. Compartilhando essa ideia, Graciani (2001, p. 139-140) aponta que:

A escola é considerada como fonte de violência, quando discrimina, exclui e maltrata as crianças, principalmente quando a violência simbólica se impõe. Ela,

¹¹ Afirmação compartilhada pela professora Terezinha Rios, durante uma palestra sobre o público e privado proferida na instituição de ensino Pueri Domus, no dia 19 de agosto de 2008.

¹² Criança que mora/ vive em abrigos.

que deveria representar para a criança um espaço de crescimento, promoção e realização, encontra-se hoje deteriorada pela sua proposta educacional totalmente desarticulada e desorganizada, mas com trágicos objetivos violentadores, caracterizados pela “massificação”, “coisificação” e “robotização” na transmissão do conhecimento. O maior abuso contra a criança e o adolescente ocorre quando sua personalidade é destroçada pelo reforço da escola excludente, com sua cidadania tolhida e seus direitos desrespeitados aviltados e violados.

Tanto na escola quanto no abrigo, o atendimento padronizado oferecido reforça o processo de exclusão, já sofrido pelas crianças institucionalizadas, quando a sua cultura não é reconhecida e significada. Isso se dá pela ausência de um planejamento conjunto adequado entre ambas instituições, o que revela a falta de compromisso com essas crianças.

A relação da escola e do abrigo deve ser intencional e consciente, em prol do melhor desenvolvimento do aluno, estando presente no projeto político pedagógico da escola e no currículo que fundamenta as práticas educativas. Nesta perspectiva, em um diálogo com Paulo Freire, Frei Betto (1985) afirmou que:

[...] o ponto de partida não é o saber do educador, mas a prática social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso de seus educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam.

As práticas sociais dos educandos, bem como as diferenças presentes em seu cotidiano escolar, devem ser consideradas para que seja possibilitado o “*encenar das diferenças*”. Um encenar que pressupõe a participação e a presença do outro em um “*palco*” de aprendizados de saberes e experiências multiculturais (OLIVEIRA, 2006).

Sendo assim, tanto a escola quanto o abrigo devem estar atentos a essa pluralidade presente dentro de seus espaços, pois em ambas o educar se deve fazer presente.

3 ANÁLISE DO CASO DOS ALUNOS DE ABRIGOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Este capítulo apresenta a pesquisa realizada em uma escola estadual localizada no município de São Paulo, no bairro do Ipiranga, junto a professores e funcionários que lidam com crianças que residem em abrigos. Inicialmente, realiza-se a caracterização da escola, bem como dos abrigos. A seguir, apresenta-se a metodologia para analisar o discurso coletado sobre os alunos institucionalizados.

3.1 Caracterização da escola¹³

O bairro do Ipiranga, local em que a escola está situada, é caracterizada por contrastes. São diferentes espaços em um só bairro, que engloba desde o bairro histórico da independência até a maior favela de São Paulo, Heliópolis. Por isso, um dos desafios encontrados pelo poder público consista em atender as necessidades da periferia do bairro. Outra característica é a presença de um grande número de entidades educacionais. Dentre elas, a instituição em que a pesquisa foi realizada.

Esta escola foi criada com a absorção de classes do Instituto de Educação “Alexandre de Gusmão”. Suas atividades educativas tiveram início em 1969, funcionando em 4 períodos, divididos das 7h00 às 22h45. A biblioteca da escola foi inaugurada no dia 4 de setembro de 1971.

A escola assume os objetivos propostos pela Lei Federal 9394/96 que correspondem “à elevação sistemática da qualidade de ensino oferecido aos educandos; à formação de cidadãos; à promoção e à integração da escola à comunidade. Além disso, a escola tem o objetivo de proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino e

¹³ Ver mapa no Anexo C.

*estimular em seus alunos a participação, bem como a atuação solidária junto à comunidade”.*¹⁴

Atualmente a escola funciona nos períodos matutino e vespertino, sob o regime de progressão continuada. Os alunos, com idade entre 7 e 10 anos, são pertencentes à classe média baixa, sendo alguns deles oriundos de abrigos próximos à escola. Há três anos a escola está sob a coordenação de uma mesma direção. Essa organização tem agradado os professores que trabalham nessa instituição pois, algumas de suas reclamações eram a descontinuidade do trabalho e a falta de respaldo de uma direção que se envolvesse e continuasse os projetos idealizados.

Outra característica importante dessa instituição de ensino é a presença expressiva de alunos que vivem em abrigos próximos à escola. Segundo o próprio testemunho de professores que lecionam na escola, há grande diferença entre as turmas da manhã e da tarde em função da disparidade entre o número de alunos que vivem em abrigos. Para esses educadores, trata-se de realidades completamente diferentes, pois no período da tarde praticamente não há alunos nessas condições.

Algumas dessas informações foram obtidas a partir de um documento de caracterização da escola, fornecido pela coordenadora pedagógica aos estagiários que atuavam na instituição de ensino.

3.2 Caracterização dos abrigos

“Não há criança que goste de morar em um abrigo. Só por estar em um abrigo algumas crianças respondem de uma forma diferente [...] Eu tenho dó porque eles acabam respondendo por algo que eles viveram [...] Estas crianças acabam usando esta agressividade para sobreviver, é uma maneira de sobreviverem no meio em que vivem [...]”

(Depoimento da funcionária “Maria” do MAESP)

¹⁴ Objetivos presentes em um documento da escola, distribuído aos profissionais que estagiam na mesma.

Próximo à escola estadual estudada há 8 abrigos, sendo que desses oito apenas um, o Instituto Cristóvão Colombo, não tem suas crianças em escolas próximas da região, pois a escola atua dentro do próprio abrigo.

Dentre os abrigos que têm muitas de suas crianças na referida escola destacam-se a Creche Catarina Labouré, o Educandário Sagrada Família, o Vida Jovem, o CRECA – abrigo provisório, o FUNSAI – Fundação Nossa Senhora Auxiliadora com sua casa-abrigo Vila da Paz, o CAI denominado Abrigo Ipiranga e o MAESP - Movimento de Assistência aos Encarcerados do Estado de São Paulo.

Nesses abrigos há crianças que passam a semana e voltam aos finais de semana para casa dos pais e/ ou familiares, assim como aquelas que recebem apenas visitas, pois foram afastadas do convívio dos responsáveis por motivos diversos. Outras são esquecidas.

Segundo a responsável pelo setor de assistência social do Ipiranga, há o desejo de municipalizar todos abrigos, tanto devido à insuficiência de recursos, como para viabilizar uma melhor fiscalização. Assim, poder-se-ia averiguar se todas as instituições cumprem as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente ¹⁵, como o número máximo de 20 crianças por abrigo, atendimento integral e trabalho com a família da criança. Isto porque o abrigo constitui uma medida provisória.

A seguir, realiza-se uma breve caracterização de cada abrigo a partir das informações fornecidas pelos responsáveis das instituições que foram visitadas para a realização da pesquisa.

3.2.1 Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga (FUNSAI)

A história dessa entidade, apresentada aos visitantes, é indissociável da figura de seu Instituidor, José Vicente de Azevedo (1859-1944), advogado, professor, parlamentar e

¹⁵ Vide o Estatuto da Criança e do Adolescente no anexo B do trabalho.

precursor da ação social católica brasileira, foi Conde Romano por outorga imperativa do Papa Pio XI, em 1935.

Até a década de 1940, cerca de 1000 meninas ali tiveram abrigo e instrução. Paralelamente, o Conde José Vicente de Azevedo criava, como departamento do orfanato, o Grupo Escolar São José, que ganharia prédio próprio em 1925 e seria por ele pessoalmente mantido até 1931 e em convênio com o governo estadual até 1959.

Próximo ao grupo escolar, reservou local para as "Oficinas de São José", cujo projeto de ensino profissionalizante está na raiz dos convênios posteriormente assinados entre a FUNSAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. Pouco antes de falecer, em 1943 o Conde e a Condessa Vicente de Azevedo criaram a Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, a qual sucedeu o Asilo e estendem seus objetivos para a *"prestação de assistência, educação e instrução, inteiramente gratuitas, à infância e juventude pobres"*¹⁶.

Na década de 60, a FUNSAI experimentou um persistente crescimento: cerca de 4800 crianças e adolescentes eram atendidos. A partir dos anos 1970, a instituição instalou uma creche para 120 crianças em regime de tempo integral, (hoje Instituto Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga - Unidade II), e iniciou a descentralização de suas atividades, conveniando com outras organizações não governamentais para atingir a clientela dos bairros periféricos, onde passava a se concentrar a população mais necessitada. A nova atuação aumentou o patamar dos beneficiados entre 1970-79 e 1980-89, de 8.861 para 11.212 pessoas. Em 1990-99 eram 10.842 crianças e adolescentes.

Os primeiros anos da entidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente foram marcados pelo prosseguimento e pela consolidação do trabalho realizado. Foram feitos

¹⁶ Parte presente em documento da FUNSAI apresentado aos visitantes da instituição.

investimentos em novas construções, geradoras de rendimentos para a expansão dos serviços sociais.

Na década de 90, com a alteração da legislação a partir da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, a FUNSAI adapta-se ao novo marco legal, criando duas Casas-Abrigo, a "Casa Maria Thereza" e a "**Vila da Paz**". Ademais, o antigo internato foi transformando em modelar Centro de Apoio à Juventude, um projeto de complementação pedagógica com capacidade para 280 crianças e adolescentes.

Essa entidade busca, com as parcerias, promover a criança e o adolescente, acolhendo-os em uma casa-abrigo com vistas a garantir o acesso à formação integral, proporcionando-lhes saúde biopsicossocial e intermediando o acesso a cursos diversos e preparação comportamental. Busca-se, com isso inseri-los no mercado de trabalho, viabilizar o desenvolvimento da capacidade de convívio em sociedade, e colaborar com as famílias para a valorização e o desenvolvimento de sua função afetiva e social.

O abrigo Vila da Paz fica na mesma rua em que funciona a sede da FUNSAI de apoio à comunidade carente, com cursos e creches. Esse abrigo é formado por pequenos sobrados geminados, sendo que em cada unidade moram até 8 crianças e uma responsável.

3.2.2 Creche Catarina Labouré e Educandário Sagrada Família

Os dois abrigos conformam instituições mantidas pela arquidiocese de São Paulo, região episcopal do Ipiranga. Ficam localizados no centro do bairro Ipiranga, em casarões antigos. A creche Catarina Labouré fica em uma rua calma do bairro. É coordenada pela Companhia das Filhas de Caridade e atende, em unidades distintas, crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 12. A maioria dessas crianças voltam às suas casas aos finais de semana. Tanto nesse abrigo, como no Educandário Sagrada Família, coordenado pelas irmãs da

Imaculada Conceição, que abriga crianças de 7 à 15 anos, o acesso foi restrito e, por isso, houve a dificuldade de caracterizar melhor ambas as instituições.

3.2.3 Vida Jovem

Esta instituição é sustentada por meio de doações voluntárias e privadas. É uma entidade privada, sem fins lucrativos, inspirada em uma experiência americana conhecida como *Boys Hope – Girls Hope*. Foi fundada em 1976 em St. Louis (EUA) pelo jesuíta Paul Sheridan, que trabalhou vários anos nas *inner cities* principalmente com afro-americanos. O programa é residencial e a ênfase é na formação do caráter e da cidadania, bem como na educação avançada e superior. Atualmente existem 34 casas nos EUA, 5 no Brasil, 2 na Guatemala e 1 na Irlanda, num total de 42 casas.

No Brasil, o Vida Jovem conta com cinco casas residenciais, todas localizadas em São Paulo (SP), que atualmente assistem 40 crianças/adolescentes entre 6 e 18 anos de idade. Os jovens são orientados de forma individualizada para se desfazerem de seus traumas e atingirem seu pleno potencial. Estudam em colégios dos jesuítas ou do Estado. Em média, cada jovem é atendido por 8 anos. Após este período, o abrigo Vida Jovem continua oferecendo assistência, financiando parcial ou integralmente os estudos profissionalizantes ou universitários dos ex-abrigados. Há casos de jovens assistidos cursando a Faculdade.

A Instituição é dirigida por um conselho e uma diretoria. Cada casa é coordenada por uma mãe social ou por um casal, sob a supervisão de uma psicóloga ou assistente social.

A missão desse abrigo é resgatar crianças e adolescentes em situação de carência, de forma personalizada, proporcionando um ambiente familiar. A casa em que esta

instituição realiza seus trabalhos fica em uma rua movimentada do Ipiranga, a duas quadras da escola estadual estudada.

3.2.4 Movimento de Assistência aos Encarcerados do Estado de São Paulo (MAESP)

O MAESP foi fundado no dia 25/01/1962; com amparo da Lei Estadual n. 8.044 de 23/12/63, sendo de utilidade pública municipal (n. 7.992 de 25/02/69). O objetivo do MAESP é abrigar crianças e adolescentes carentes, filhos de encarcerados, no período em que o lar, por motivo de prisão de um dos genitores, estiver sem condições de lhes oferecer necessária assistência a esse público, cuidando de seu desenvolvimento e bem-estar geral abrigoando-os gratuitamente com vistas a lhes proporcionar uma vida digna no futuro.

Para que a criança seja atendida no Maesp é necessário que ela seja filha de encarcerado carente ou em situação de risco. Atualmente a instituição Minha Casa I¹⁷ está cuidando de 34 crianças de 0 a 12 anos, tendo 27 funcionários e 30 voluntários. Há crianças que ficam anos na instituição, do nascimento a adolescência. Trata-se de uma casa antiga mantida com recursos públicos do Estado, bem como com aqueles obtidos a partir da venda de roupas e móveis usados doados por voluntários.

3.2.5 Centro Referencial de Atendimento de Crianças e Adolescentes (CRECA)

O CRECA é um abrigo provisório que fica ao lado do núcleo de assistência social do Ipiranga. Nesse abrigo são recolhidas crianças em situação de rua¹⁸ ou que foram retirados judicialmente do convívio dos familiares por motivos que vão desde maus tratos até situação de pobreza. Após um período de estadia no CRECA, em geral as crianças são encaminhadas para às suas respectivas famílias, ou para outros abrigos localizados no mesmo bairro.

¹⁷ Casa – abrigo em que foi feita a visita e que abriga alguns alunos que estudam na escola estadual pesquisada. O MAESP tem duas casas-abrigo. Uma abriga crianças até 12 anos, enquanto a outra atende adolescentes com idade entre 12 e 18 anos.

¹⁸ Crianças que têm a rua como um ambiente de maior permanência, tanto para morar quanto para trabalhar.

O CRECA oferece permanência de até 3 meses dessas crianças. Entretanto, isso nas maiorias das vezes não acontece, pois muitas crianças e adolescentes ficam por alguns anos nesse abrigo antes de serem encaminhados às suas famílias ou para outra instituição.

3.2.6 Abrigo Ipiranga (CAI)

Este abrigo foi fundado em 1997, com vínculo das Irmãs Carmelitas. Ele abriga 20 crianças de faixa etária entre 0 e 17 anos e 11 meses que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco e, por isso, precisam de proteção e acolhimento temporário.

É uma casa grande e bem próxima ao Museu Paulista, no Ipiranga, com cerca de 15 funcionários que são os educadores do abrigo.

3.3 Metodologia: Análise do Discurso Crítica (ADC)

Os discursos dos agentes que compõem o corpo da escola em relação aos alunos de abrigo serão analisados com o intuito de se perceber em que medida o currículo integra (ou não) as diferenças culturais presentes na escola. Para isso, utilizou-se como suporte de análise a análise de discurso crítica (ADC), método que entende o discurso interconectado interdependente com os demais elementos sociais.

Na análise do discurso crítica (ADC), diferentemente da análise do discurso, consideram-se as influências do contexto no qual os sujeitos se acham inseridos, ou seja, as relações sociais que resultam desse ambiente e que nele se processam. Neste sentido, a análise do discurso é realizada não apenas considerando o discurso em si mesmo, desconectado do contexto aludido. Busca-se com esse método superar o plano estrito das palavras, relacionando-as com os elementos sociais presentes no ambiente.

Este trabalho tem como referência principal a abordagem metodológica de Norman Fairclough sobre ADC, discutida em revisão teórica realizada por Resende e

Ramalho (2006). Esse método aborda conceitos tanto da linguística como das Ciências Sociais.

A ADC tem como objetivo prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e de poder, tendo como conceitos centrais o discurso e a prática social (FAIRCLOUGH, 2001). O método busca entender o uso da linguagem como prática social, compreendendo-a como um modo de ação historicamente situado, constituído tanto socialmente, como a partir de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crença.

Para Fairclough (2001), o discurso é a linguagem como forma de prática social. Esse autor incorpora o conceito de ideologia ao estudo da linguagem. Com isso, a análise do discurso abre novas frentes de investigação dos fenômenos linguísticos. No caso da análise de discurso crítica (ADC), busca-se examinar como a ideologia opera por meio do texto e de que modo essas operações atuam na constituição dos sujeitos sociais (MARTINS, 2005).

Segundo Fairclough (2001) o processo discursivo é constituído a partir de três dimensões, que são o texto, a prática discursiva e a prática social. Analisar o discurso, portanto, significa investigá-lo a partir dessas três dimensões por meio de três formas: a descrição do texto, a interpretação e a explicação da prática social. A metodologia do trabalho é referente à investigação do discurso com base na interligação dessas dimensões do processo (MARTINS, 2005). Nesta pesquisa essa metodologia foi utilizada para interpretar os discursos, de modo a verificar se esses últimos contribuem ou não para a exclusão da criança abrigada do currículo escolar.

Essa abordagem crítica de análise do discurso difere das demais não apenas no que tange a descrição das práticas discursivas, mas também no que diz respeito à elucidação de como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias, bem como os

efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001). Nessa perspectiva, o foco de interesse não está apenas na interioridade dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, na investigação de como esses sistemas funcionam em termos de representação de eventos, de construção de relações sociais e de estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso.

De acordo com o enquadre da ADC de Chouliaraki e Fairclough *apud* RESENDE e RAMALHO (2006), toda a análise parte, primeiramente, da percepção de um problema que, em geral, baseia-se em relações de poder e em distribuições assimétricas de recursos materiais e simbólicos nas práticas sociais, bem como na naturalização de discursos particulares como sendo universais. O segundo passo sugerido dentro deste método é a identificação dos obstáculos para a superação do problema, ou seja, identificar os elementos da prática social que sustentam o problema verificado e que são considerados entraves para a mudança.

Há três tipos de análise que atuam conjuntamente na segunda etapa: a) a análise da conjuntura, ou seja, da configuração de práticas que o discurso em análise faz parte, bem como das práticas sociais associadas ao problema ou das quais ela decorre; b) a análise da prática ou práticas específicas da (s) qual (is) o discurso é um momento, e c) a análise de discurso propriamente dita, voltada para as estruturas da língua e para a interação com os recursos sociais e o modo como estes trabalham entre si e no texto (MARTINS, 2005).

O terceiro passo corresponde à função do problema na prática. O foco nessa etapa de análise consiste em verificar se há uma função particular para o aspecto problemático do discurso. A etapa seguinte por sua vez, corresponde à reflexão acerca dos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos, cujo objetivo é consiste em aventar possibilidades de

superação dos problemas identificados a partir das contradições das conjunturas. E, por fim, deve-se realizar uma reflexão sobre a análise (RESENDE e RAMALHO, 2006). O quadro 1 apresenta cada uma das cinco etapas envolvidas na ADC.

Quadro 1: Etapas do enquadre para a ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999)

1) Um problema		
2) Obstáculos para serem superados	a) análise da conjuntura	
	b) análise da prática particular	práticas relevantes e relações do discurso com outros momentos da prática
	c) análise de discurso	análise estrutural e análise interacional
3) Função do problema na prática		
4) Possíveis maneiras de superar os obstáculos		
5) Reflexão sobre a análise		

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 37)

Esse enquadre possibilita a articulação entre o discurso e outros elementos na formação de práticas sociais. A linguagem é vista, desse modo, como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, provendo-lhes uma capacidade ilimitada de construção de significados.

Nessa linha, a Análise do Discurso Crítica sustenta que qualquer texto pode ser compreendido de diferentes formas. Não se deve interpretá-lo a partir de um sentido único determinado. Compreensões diversas de um mesmo discurso resultam de combinações diferentes de suas propriedades e de quem o interpreta.

Diferentes discursos revelam distintas perspectivas de mundo, mas também projetam possibilidades dissonantes da realidade, ou seja, se relacionam a projetos de mudança do mundo de acordo com compreensões particulares. As relações estabelecidas entre os diferentes discursos podem ser de diversos tipos. A exemplo das relações

estabelecidas entre as pessoas, os discursos podem se complementar ou podem competir mutuamente.

Este enquadre possibilita maior abertura nas análises, incitando o interesse na análise das práticas problemáticas decorrentes de relações exploratórias, além de captar a articulação entre discurso e outros elementos sociais na formação de práticas sociais.

O discurso auxilia na construção das relações entre as pessoas, das identidades sociais e de sistemas de conhecimento e crença. Então, na perspectiva da ADC, a linguagem é vista como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, o que proporciona uma capacidade ilimitada de construir significados. Nessa abordagem, o discurso se apresenta principalmente sob três modos: o de agir, o de representar e o de ser. A cada um desses modos de interação entre discurso e prática social há um tipo de significado, a saber: *acional*, *representacional* e *identificacional*. A análise discursiva representa um nível intermediário entre o texto em si e seu contexto social. Então, a análise de discurso deve ser simultaneamente a análise de como os três tipos de significado são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e as práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos (RESENDE e RAMALHO, 2006).

O significado *acional* (sic) vê a linguagem como um momento de práticas sociais interconectado aos demais momentos dessas práticas, que por essa razão reserva um lugar especial para as ordens de discurso - o elemento discursivo do social no nível das práticas. As ordens de discurso organizam socialmente a linguagem e orientam a variação linguística (RESENDE e RAMALHO, 2006). Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico cultural. Os gêneros para Fairclough (2001)

constituem o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais.

O significado *representacional* (sic) é relacionado ao conceito de discurso como de representação de aspectos do mundo. Diferentes discursos representam distintas perspectivas de mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e com outros indivíduos (FAIRCLOUGH, 2001). Esses diferentes discursos não apenas representam o mundo “real”, mas também projetam possibilidades diferentes da realidade de acordo com perspectivas particulares. Os discursos carregam, assim, tanto relações de complementaridade, como de dominação, pois representam parte do recurso utilizado pelos atores sociais para se relacionarem, seja cooperando, competindo ou dominando. Uma forma que pode ser bastante útil para compreender o significado representacional em textos diz respeito ao entendimento dos atores sociais.

A maneira como esses atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e às suas atividades (RESENDE e RAMALHO, 2006). Determinados sujeitos podem, por exemplo, ser caracterizados de acordo com o julgamento de outro acerca do que são ou do que fazem. Essa situação poderá ser verificada durante a análise de alguns discursos dos funcionários da escola pesquisada acerca das crianças residentes de abrigos. Por fim, outra maneira de desmembrar mais adequadamente o texto durante a análise representacional, consiste em compreender o significado da palavra. Para Fairclough (2001) os sentidos das palavras entram muitas vezes em disputa dentro de lutas mais amplas. Os significados das palavras e a lexicalização de significados não são construções individuais. Ao invés disso, são variáveis socialmente construídas e contestadas, resultantes de processos sociais e culturais mais amplos.

O significado identificacional corresponde à identificação de atores sociais em textos, ou melhor, à discussão sobre a forma que se dá o embate discursivo entre as diferentes identidades encontradas no discurso. O entendimento desse significado impõe destacar 3 categorias, a saber: a avaliação, a modalidade e a metáfora. A avaliação inclui afirmações avaliativas, que apresentam juízo de valor, afirmações com verbos de processo mental afetivo, tais como *detestar*, *gostar*, *amar* etc., bem como presunções valorativas sobre o que é bom ou desejável. O elemento avaliativo de uma afirmação pode ser um atributo, um verbo, um advérbio ou um sinal de exclamação. As presunções valorativas são os casos em que a avaliação não é engatilhada por marcadores relativamente transparentes de avaliação, em que os valores estão mais profundamente inseridos nos textos. Isto significa que a construção do significado depende não só do que está explícito, mas também do que está implícito.

A categoria modalidade se refere às possibilidades intermediárias entre sim e não, ou seja, os tipos de indeterminação situados entre os pólos negativos e positivos. São alguns dos termos utilizados: provavelmente, certamente e às vezes, sempre que denotam graus de frequência e probabilidade. A realização linguística clássica da modalidade se refere aos verbos e advérbios modais com os adjetivos correspondentes. São alguns elementos relevantes para esta categoria, de acordo com Charaudeau e Maingueneau *apud* Resende e Ramalho (2006, p.86):

[...] advérbios e locuções verbais (talvez, infelizmente...), interjeições (ai! Ufa!), adjetivos (desejável, indiscutível ...), verbos (querer, dever...), entonação (afirmativa, interrogativa...), modos do verbo (subjuntivo, indicativo), tempos verbais (futuro, condicional...), glosas meta-enunciativas (“se eu posso dizer, de qualquer forma), rupturas enunciativas de vários níveis (ironia, discurso citado...), sinais tipográficos (aspas) [...]

A última categoria, a das metáforas, realça ou encobre certos aspectos do que se busca representar. Fairclough (2001) sustenta que ao significar algo por meio de metáforas está se construindo uma realidade de maneira particular e específica. A essência da

metáfora é compreender uma coisa em termos de outra. Desse modo, não significa igualar totalmente os conceitos atribuídos a algo ou a alguém, mas demonstrar uma dimensão a partir de uma representação.

Através dos discursos dos profissionais do corpo da escola, teve-se a intenção de entender como os alunos dos abrigos são vistos por eles, percebendo um pouco da relação que existe entre os funcionários e esses alunos. Por meio do discurso, tem-se a possibilidade de compreender um pouco da estrutura social em que as práticas da escola estão inseridas. Para esse fim, indagou-se aos funcionários da escola sobre como essas crianças eram vistas por eles, qual a imagem que tinham delas e como era realizado o trabalho pedagógico. Esses discursos foram gravados, transcritos e analisados.

A imagem atribuída aos alunos de abrigos é uma forma que o corpo da escola utilizou para categorizá-los, identificá-los. Acredita-se que alguns desses “rótulos” atribuídos pelos funcionários contribuem para o agravamento do relacionamento entre eles.

No que tange à teoria social do discurso, as identidades sociais são construídas por meio de classificações mantidas pelo discurso. E assim, como são construídas discursivamente, essas identidades podem ser também contestadas.

A identidade e a diferença são atos de criação linguística, ou seja, criaturas do mundo social produzidas ativamente no discurso, em textos e interações (HALL, 2000). Por se tratar de construções simbólicas, identidades e diferenças são instáveis, vez que sujeitas a relações de poder e a lutas por sua (re)definição. A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados. A identidade e a diferença se relacionam intimamente, pois a sociedade utiliza determinadas classificações que mostram as relações de dominação. Classificar implica atribuir valores aos grupos escolhidos para tal. Questionar as identidades e as diferenças significa questionar certos sistemas legitimados que lhe servem de suporte para atribuição de

sentido. Uma das questões da ADC é investigar como se dá o embate discursivo entre as identidades. Na pesquisa realizada, isso se objetiva no embate entre as culturas institucionais distintas presentes no ambiente escolar.

Nesta seção buscou-se ainda que de forma sucinta, apresentar o suporte metodológico utilizado nesta pesquisa, ilustrando algumas categorias para a análise do discurso. Esta metodologia tem como objetivo apresentar uma alternativa de tratamento da linguagem que a considera como processo e produto social, ou seja, coerente com a proposta da pesquisa que busca por meio do discurso desmembrar as possíveis coerências e incoerências do currículo, no que se refere especificamente à sua capacidade de acomodar as diferenças, fazendo delas um instrumento central do processo pedagógico de valoração do conhecimento e da cultura dos alunos oriundos de abrigos.

3.4 Discurso-curriculo e cultura

A prática do discurso revolucionário e do discurso científico, nos últimos dois séculos, não o libertou dessa ideia de que palavras são sopros, um murmúrio externo, um bater de asas que se tem dificuldade de ouvir no assunto sério que é a história?
(Michel Foucault)

Por ser uma pesquisa na área de Currículo, na linha “Currículo, Conhecimento e Cultura”, meu olhar de pesquisadora durante as visitas à escola em que a pesquisa foi realizada estava direcionado ao currículo, que se faz presente em todos os lugares e sujeitos participantes daquela instituição de ensino. Durante as observações, alguns conflitos foram presenciados, principalmente entre profissionais da escola (professores, coordenador e inspetoras), e as crianças dos abrigos. Algo não estava dando certo. Cada vez mais, eu percebia uma falta de conexão entre os sujeitos envolvidos. Para entender um pouco dessa dificuldade encontrada, eu sabia que haveria a necessidade de conhecer o currículo da escola e como ele se fazia presente na instituição. Ou seja, como o currículo

era trabalhado para integrar as diferentes culturas que se apresentavam na instituição escola.

O currículo é um componente da cultura. Cabe retomar o conceito de cultura sob a ótica de Álvaro Vieira Pinto, para referenciar a relação currículo – cultura – discurso.

Vieira Pinto (1967) trabalha com o conceito marxista de cultura. Para ele, a ação do homem sobre a natureza, de forma consciente e transformadora para realizar a vida, é considerada trabalho. No capitalismo, o homem não reconhece o que foi produzido por ele durante o trabalho por estar alienado àquela produção. Com efeito, não reconhece suas qualidades que foram depositadas naquele produto. O homem deixa de estar alienado quando passa a ter uma ação consciente no processo de valorização do capital. A cultura, neste caso, é considerada o conjunto de resultados deste trabalho. Não há, portanto, humanidade fora da cultura, pois esta representa a realização da vida humana.

O conceito marxista de cultura associa diretamente a cultura às classes. A cultura é um produto de todos e está fundada no processo de trabalho. Neste caso, não há cultura sem prática, intencionalidade e história, posto que todas as experiências humanas são experiências culturais, sendo uma resultante da diversidade e do saber coletivo. Logo, ao aniquilar a diversificação e a diferenciação, aniquila-se a cultura (PINTO, 1967).

O trabalho é uma ação coletiva, um projeto humano e como tal depende da consciência que antecipa a ação pelo pensamento. Marx chama de práxis a ação humana de transformar a realidade. Nesse sentido, o conceito de práxis não se identifica propriamente com a prática, mas significa a união dialética da teoria e da prática. Isto é, ao mesmo tempo que a consciência é determinada pelo modo como os homens produzem a sua existência, é também projetada, refletida e consciente (ARANHA e MARTINS, 1993).

Vasquez (2007) afirma que a práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, ou seja, é o ato ou o conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo modifica uma

matéria prima dada. A práxis é a atividade prática adequada a fins, é uma ação com intencionalidade promovida por sujeitos que aspiram mudar as relações econômicas, políticas e sociais. Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano (VASQUEZ, 2007). A práxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano.

O currículo é uma práxis. Segundo Sacristan (2008, p. 16) *“é a expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino”*. O currículo, então, é vida, pois elaborado pela ação do homem. É, portanto, um componente desta cultura formada pela história e pelas experiências humanas. Em razão desta sua formação composta por uma variedade de relações humanas, de espaços e de pessoas que se emaranham em sua constituição, atribui-se destaque a uma dimensão. Neste caso, ao discurso dos agentes que compõe o “corpo da escola”.

Nesta pesquisa, como dito anteriormente, o discurso é concebido como prática social, mesma abordagem envolvida na análise do discurso crítica, metodologia utilizada neste trabalho. Bakhtin (2002) afirma, em seus ensaios marxistas sobre a linguagem, que a verdadeira substância da língua não repousa na interioridade dos sistemas linguísticos, mas no processo social da interação verbal. Assim, essa ideia apresenta a enunciação, declaração, como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica, de sorte que prioriza não só a atividade da linguagem, mas também sua relação indissolúvel com seus usuários (RESENDE e RAMALHO, 2006).

De acordo com o conceito marxista de luta de classes, a classe dominante é obrigada a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis e universalmente válidos. Segundo Bakhtin (2002, p.47): “*A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe a fim de abafar ou ocultar o luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente*”. A linguagem é considerada como modo de interação e produção social. Logo, é também cultura, constituindo uma das dimensões do currículo.

Neste espaço de interação social, várias vozes se articulam dialeticamente, levando a uma visão de linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes (RESENDE e RAMALHO, 2006). O princípio da linguagem, como espaço de luta hegemônica, é desenvolvido no trabalho de Foucault (2001). Este autor concebe a linguagem como uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Em seu livro *A ordem do discurso*, Foucault (2001) afirma que no século XVIII o discurso do louco não era ouvido ou escutado como verdade. Ao ler este trecho surgiu-me a seguinte indagação: Hoje, quais discursos são considerados? E na escola em que a pesquisa se sucedeu, qual discurso é representado no currículo da escola? A realidade das crianças institucionalizadas é considerada nesse currículo?

Se em toda a sociedade os discursos são produzidos sob certas normas ou situações que os contornam e organizam, ou até mesmo, que os enquadram ou disciplinam, analisar discursos corresponde especificar sócio-historicamente as formações discursivas interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos e lugares (RESENDE e RAMALHO, 2006).

Ao se fazer uma análise do discurso, faz-se importante que algumas dimensões que condicionam aquele discurso sejam delimitadas para que seja possível compreendê-lo melhor. O discurso, segundo Fairclough (2001), é tridimensional. É ao mesmo tempo um texto quando se atem à análise linguística, prática discursiva ao especificar a natureza dos processos de interpretação e produção textual, prática social quando representa as questões sociais.

Em relação aos discursos realizados pelos sujeitos da pesquisa, é interessante que sejam considerados, antes mesmo de tentar compreendê-los, os condicionantes que os constituíram, como, por exemplo, a realidade da escola no Brasil, a realidade brasileira atual, a realidade das crianças e, por último, a realidade dos abrigos. Cumpre salientar, contudo, que esses são alguns entre tantos outros condicionantes que devem ser objeto de reflexão para tentar entender o discurso dos sujeitos, ou como caracterizado na pesquisa, do corpo escolar. Não obstante, a despeito da variedade de condicionantes, há fatores semelhantes encontrados em discursos de diferentes sujeitos.

Uma das semelhanças encontradas, e que será apontada na próxima seção diz respeito à ambivalência entre o abrigar e o desabrigar, particularmente no que se refere ao papel da escola em relação aos alunos que residem em instituições de abrigo. Ambivalência esta também presente nas práticas educacionais.

3.5 Análise dos discursos

Conforme discutido, os discursos são produzidos sob certas normas ou situações que os contornam e os organizam. Deste modo, para analisar os discursos se faz importante compreender seus principais determinantes, de sorte a relacioná-los com os discursos e permitir, assim, uma análise crítica do material coletado.

Para a realização da ADC, foram consideradas as principais dimensões que condicionavam o discurso, pois este é ao mesmo tempo uma prática discursiva e social por retratar questões sociais bem como a realidade da escola no Brasil, das crianças e dos abrigos. Por essa razão, foi apresentada uma discussão sobre o contexto sócio - econômico na qual a sociedade está envolvida e, por extensão, o ambiente no qual a escola e o abrigo estão inseridos.

Com base nos pressupostos da ADC, toda a análise parte da percepção de um problema, que nesta pesquisa se refere à ambivalência entre o abrigar e o desabrigar. Essa ambivalência foi encontrada em alguns discursos dos funcionários da escola estadual estudada.

Antes do início da análise, contudo, serão apresentados os sujeitos desses discursos, para que se possa conhecê-los. Busca-se assim, compreender um pouco mais as nuances de seus respectivos discursos. O quadro 2 apresenta o cargo ou a situação trabalhista dos funcionários e a quantidade de cada um.

Quadro 2: Composição da amostra

Cargo / Situação	Número de funcionários
Professor polivalente	9
Professora readaptada (trabalha na biblioteca)	1
Professor de Educação Física	3
Professora de Arte	2
Professora substituta	2
Coordenadora pedagógica	1
Inspetora	2
Psicopedagoga	1
Merendeira	1

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3: Perfil dos funcionários entrevistados

Funcionários da escola estadual	Perfil
Ana Luísa	Professora readaptada por motivo de saúde. Trabalha na biblioteca, mas antigamente lecionava a disciplina de Artes. É concursada e está na escola há 3 anos.
Henrique	Professor polivalente e titular de sala. Trabalha nesta escola há mais de 10 anos. É um dos líderes do grupo de professores.
Marisa	Professora polivalente e titular de sala.
Telma	Professora de Educação Física, leciona nesta escola há dois anos.
Rosana	Professora polivalente e titular de sala. Trabalha nesta escola há mais de 10 anos, e já exerceu o cargo de coordenação na instituição.
Janaina	Professora substituta
Jussara	Professora substituta que está sempre presente nesta escola. Já foi responsável por turmas durante longos períodos nesta mesma instituição.
Alessandra	Professora de Artes, trabalha também em uma agência bancária. Esteve um período de licença por motivos de saúde.
Solange	Coordenadora Pedagógica, formada em Letras. Antes de assumir esta função lecionava Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.
Joelma	Professora polivalente e titular de sala. Trabalha nesta escola há mais de 10 anos. É uma das líderes do grupo de professores
Lúcia	Professora polivalente e titular de sala. Leciona tanto em escolas da prefeitura quanto do Estado.
Darcy e Olinda	Inspetoras da escola. Olinda mora na escola. Ambas trabalham há mais de 10 anos na escola.
Almira	Psicopedagoga da escola. Trabalha com alunos que têm alguma dificuldade de aprendizado em horários particulares e estipulados pela escola. No 2º semestre de 2008 deixou a escola para trabalhar na coordenação de ensino.
Joana	Professora polivalente e titular de sala.
Helena	Professora polivalente e titular de sala. Tem dois empregos e está na escola há mais de 5 anos.
Dinora	Professora polivalente e titular de sala, se aposentou no final do 1º semestre de 2008.
Diani	Professora de Educação Física, trabalha nesta instituição de ensino há dois anos.
Cleusa	Merendeira há 18 anos nesta escola
Sérgio	Professor de Educação Física, lecionou por dois anos nesta escola.
Vilma	Professora polivalente. Não é concursada nesta escola.
Ana Paula	Professora de Artes, trabalha nesta escola há três anos.
Sônia ¹⁹	Professora polivalente, trabalha na rede pública desde 1983 e atualmente estuda Direito.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁹ Nome fictício.

A maioria dos funcionários entrevistados trabalha no período matutino por haver nesse período uma maior concentração de alunos que vivem em abrigo da região, próximos à escola. Foram gravados os discursos de 22 funcionários. Em todos os casos os depoimentos foram fundamentais.

O quadro 3, complementa o anterior, apresentando o perfil dos mesmos funcionários. Fez-se o uso de nomes fictícios, uma das condições estabelecidas para a gravação dos discursos.

3.5.1 Analisando o discurso

A análise será realizada à luz das etapas do enquadre referenciadas no Quadro 1. A partir desse enquadre serão apresentados trechos dos discursos que ilustram o problema, para que assim a discussão seja feita.

3.5.1.1 Problema: A ambivalência entre o abrigar e o desabrigar.

Abrigar significa dar abrigo, resguardo, proteção, isentar, pôr a salvo. A partir desses significados, o que contribuiria para uma ausência desta proteção em relação à criança que reside em abrigos e ao seu direito a uma educação de qualidade?

As crianças dos abrigos são um dos sujeitos presentes neste discurso, sendo que a maneira como são vistas e a forma como são estabelecidas as relações com elas são de extrema relevância para conhecer seu papel na escola e para entender se elas estão incluídas ou não no currículo e no projeto da escola. Ao questionar os funcionários sobre as crianças abrigadas, pediu-se que eles as representassem e falassem sobre como elas são e como se objetivam respectivos relacionamentos com elas. Essas colocações foram realizadas em função da percepção da pesquisadora no que diz respeito ao preconceito em relação a estas crianças, condição que prejudicava o relacionamento com elas e, ao cabo, o próprio trabalho da escola com esses alunos.

Por pertencerem a culturas institucionais distintas, muitos embates e discussões ocorriam, afastando cada vez mais essas crianças da escola e vice-versa. Esse afastamento era um pouco acobertado por um discurso ambivalente que, ao mesmo tempo em que acolhia, “desacolhia”.

Para conhecer um pouco mais das relações que se processam no cotidiano de cada funcionário, foi organizado um quadro que destacou a relação abrigar versus desabrigar presentes no discurso dos funcionários em relação aos alunos oriundos de abrigos (Quadro 4). Nesse quadro, procurou-se organizar todas as menções referentes aos alunos que vivem em abrigos e as relações estabelecidas com eles na escola. Metáforas, adjetivos, expressões que indiquem a ambivalência do acolher e do abandono, do abrigar e do desabrigar.

A ambivalência, manifestação simultânea de dois sentimentos ou atitudes opostas, pode ser percebida, nesse quadro, entre os discursos dos funcionários da escola. Expressões como *É difícil/ É complicado/ Não dá*, se contrapõe com expressões como: *Tem de tentar/ Tento fazer sempre o melhor*.

Entre os adjetivos encontrados, o termo **agressividade** foi abordado cerca de 12 vezes como algo que caracteriza e diferencia os alunos dos abrigos. Por que? Quais situações que levam ou levaram a criança abrigada a ter como principal qualidade que a caracteriza a agressividade? Como trabalhar com essas situações dentro da escola? Ao invés de simplesmente rotular é necessário criar estratégias / soluções para que estas situações mudem. Há profissionais que têm trabalhado para que os direitos de cidadão desse aluno sejam conquistados, a partir do momento em que **valorizam suas qualidades** (positivas) **e os auxiliam e ajudam a caminharem futuramente de forma autônoma e com a consciência de que têm direitos**. Desistir deles e não acreditar é contribuir para a concretização do futuro que um entrevistado já havia traçado, o de **virar bandido**. A escola não pode **ter um sentimento velado de rejeição a estas crianças** como afirmou a

professora durante a entrevista, mas, sim, perceber esse sentimento quando presente para conseguir refletir, repensar e mudar as práticas pedagógicas e o currículo.

Nos discursos a ambivalência do *possível* versus *impossível*, *da criança* versus *bicho*, *do querer um abraço* versus *de sentir asco e arrepio*, entre tantas outras; pode ser o sintoma do conflito da imagem romântica de aluno e de educação vis-à-vis a imagem real de aluno e educação. Não somos todos iguais, e a escola tem tido dificuldade em trabalhar com esse arco-íris presente nas salas de aula. Essas cores podem ser de gênero, de etnia, de classe social, enfim, presentes e misturadas nos cantos que dão vida à escola.

Estas observações levam ao entendimento da necessidade de um currículo crítico e multicultural que acomode a diversidade típica dessa sociedade em que a educação está imersa. As dificuldades colocadas pelos entrevistados tentam justificar uma ação insatisfatória de seu ofício quando comparada ao ideal estipulado por eles. Esse ideal corresponde, em alguns casos, àquela imagem de educação que não existe, a uma imagem que tinham e está quebrada. Contudo, é preciso pensar no real para tentar fazer o melhor do possível. E uma educação de boa qualidade é possível. Uma educação que deva propiciar interações que oportunizem o desenvolvimento individual e a integração social. Isto é possível e deve ser feito. Contudo, em alguns casos, estas justificativas em verdade mascaram os problemas que têm sido esquecidos e não discutidos por todo o corpo da escola.

QUADRO 4: A relação abrigar versus desabrigar a partir dos discursos dos funcionários em relação aos alunos de abrigos

Sujeitos autores do discurso	Metáforas e Representações	Outras qualificações gerais e adjetivações	Expressões do abrigar (acolhimento)	Expressões do desabrigar (abandono)
Diani Professora de Educação Física. Outra professora que interveio durante a conversa.	<u>Peste Bubônica</u> (representação dos alunos feita por uma outra professora enquanto era feita a entrevista)	<u>Diferentes, agressivos, participativos, facilidade motora, alta sexualidade</u>		Dá vontade de <u>jogar na parede</u>/ todos em geral dão trabalho mas os <u>piores</u> são os do Vida Jovem/ Ninguém pode fazer nada <u>contra eles</u>
Cleusa Merendeira		<u>Difíceis</u>	<u>Precisam de mais carinho</u>	Tem professora que <u>xinga</u> e a criança acaba respondendo com a mesma <u>agressividade</u>
Sérgio Professor de Educação Física		<u>Maior agressividade, pouco atentos, complicadas</u>		
Vilma Professora polivalente (2ª série - período matutino)		<u>Agressivo, apático, hiperatividade, olhar opaco e sem brilho, apresentam comportamento inadequado, aglomerados, perdidos, líderes negativos</u>	<u>Eu respeito</u> <u>Entendo eles</u> um pouco mais	Este “<u>tipo</u>” de criança
Ana Maria Professora de Artes		<u>Os do Vida Jovem falam mais palavrão e são mais desobedientes, mais difíceis</u>	Um dia eu pedi para <u>ele ajudar</u> e ele agiu de forma diferente/ quando você <u>valoriza</u> ou <u>coloca-o no centro</u>	

Sujeitos autores do discurso	Metáforas e Representações	Outras qualificações gerais e adjetivações	Expressões do abrigar (acolhimento)	Expressões do desabrigar (abandono)
Sônia Professora polivalente (2ª série – período matutino)	<i>Força de <u>ganster</u>, Caixas de <u>laranja podre</u> (menção à fala de outros professores); <u>Gatinho</u> (todo mansinho); tira toda aquela <u>armadura</u> do corpo</i>	<i>Sexualidade a florada, alguns se masturbam em sala ou mexem nas partes íntimas, <u>carência afetiva</u>, não têm uma referência de <u>valor moral</u>, líderes, agressivo</i>	<i>Contribuo para que eles adquiram um <u>bom comportamento</u></i>	<i>Há um sentimento na escola de <u>rejeição</u> destas criança,s ele é velado, mas existe</i>
Ana Luisa Professora readaptada (bibliotecária)	<i><u>Bichos</u> (não têm um comportamento muito social, difícil de domar)</i>	<i><u>Agressivos, pura emoção; carência; abandonados</u></i>	<i>Tem que <u>conversar</u>/ tentar <u>entender</u> os problemas/ ficar mais <u>próximo</u> para ajudar/ dar <u>carinho</u>/ não é impossível/ crie uma relação de <u>confiança</u></i>	<i>Ao mesmo tempo é <u>difícil</u>/ <u>É complicado</u> dar atenção especial/ Fica muito <u>difícil</u></i>
Henrique Professor polivalente (3ª série – período matutino)		<i><u>Difícil, agressivo, violento, carência afetiva</u></i>	<i>Cada caso é um caso/ <u>trabalhar conjuntamente</u></i>	<i>Para trabalhar é <u>complicado</u>/ não dá para atender profundamente/ a <u>escola não está preparada</u>/ <u>Só quem está na linha de fogo, ou melhor na bucha do canhão</u> é que sabe</i>
Marisa Professora polivalente (1ª série – período matutino)	<i>Alguns uns <u>docinhos</u> outros são algo difícil de <u>engolir</u></i>	<i><u>Carentes, agressivos</u></i>	<i>Não são todos iguais/ aos poucos ele mostra <u>interesse</u>/ impor limites mas sem gritaria, tem de dar <u>abraço</u> também/ eles <u>abrem a guarda</u></i>	<i>Comecei a <u>ignorar</u> ele/ fica <u>complicado</u> trabalhar sem <u>cumplicidade</u>/ você planeja e não tem muito retorno</i>

Sujeitos autores do discurso	Metáforas e Representações	Outras qualificações gerais e adjetivações	Expressões do abrigar (acolhimento)	Expressões do desabrigar (abandono)
Telma Professora de Educação Física	<u>capetas</u>	<u>Carentes, agressivas, agitadas, gracinha, bonito, insuportáveis</u>	Não dá pra generalizar todas as crianças do abrigo/ tentava <u>ajudar/ Valorizava</u> algumas atitudes positivas/ ele veio até me <u>abraçar</u>, eu <u>abracei/</u>	Pergunto antes quem é do abrigo pra já me preparar/ se tiver <u>briga</u> eu não separo e sim <u>chamo a polícia/</u> Linguagem que ele usava era <u>bater/</u> Perguntava se ele queria virar <u>bandido/</u> Têm uns que <u>não dá mais</u>, não tem o que fazer/ Quando aquele menino do abrigo <u>me bateu/</u> Ainda bem não vi mais a cara dele/ Dá vontade de <u>espancar</u>, só vontade/ <u>É difícil</u> ...dá vontade de <u>chorar/</u>
Rosana Professora polivalente (2ª série – período vespertino)	<u>Puro corpo</u>	<u>Carentes, querem abraço, querem tocar na gente</u>	Não quero que eles sejam aquelas pessoas perdidas buscando só <u>ilusão/</u> Trato com muita <u>atenção</u> como eu faço com os outros/ Não faço nenhuma diferenciação/ Dou <u>atenção</u> e chamo a atenção quando precisa/ Sinto que eu tenho de <u>valoriza</u> mais as <u>qualidades deles/</u> Quero que saibam que todos têm direitos e deveres e que o <u>respeito</u> é muito importante/ a gente dá um auxílio para que eles caminhem sozinhos/ todos têm de <u>trabalhar juntos</u> para a formação da criança/	

Sujeitos autores do discurso	Metáforas e Representações	Outras qualificações gerais e adjetivações	Expressões do abrigar (acolhimento)	Expressões do desabrigar (abandono)
Jussara Professora substitua	Rostos <u>pedindo ajuda</u>	<u>Agressivos, instáveis, carentes</u>	Tento sempre trabalhar em sala questões de atitude/ sento no chão para <u>conversar</u> sobre algum problema que a turma teve/ É uma forma de <u>conhecer</u> / Tenho vontade de conhecer as instituições/ é importante esta relação	A escola já <u>rotula</u> e é por muitos rotularem que fica <u>difícil</u> trabalhar com eles/ Tem professora que chega e fala, esse aqui vai virar <u>bandido</u> /
Alessandra Professora de Arte		<u>Impossíveis</u>		<u>Não conheço</u> os meus alunos/ Não dá pra conhecer, são muitos/ <u>Difícil</u> estabelecer vínculos/
Solange Coordenadora Pedagógica	<u>Leões</u> (avançam pra cima da gente), e <u>coelhinhos</u> (encolhidos em um canto)	<u>Ruins</u> disciplinarmente e pedagogicamente, <u>indisciplinados</u> , <u>agressivos</u> , <u>carentes</u> , <u>piores</u> , <u>díficeis</u> , <u>fechados</u> , <u>arredios</u> , <u>assustados</u> , <u>expostos</u> /	Não se pode dizer que eu não tento dar <u>atenção ou ajudar</u> / mas <u>não se pode desistir</u>	Têm alguns que depois que você dá carinho <u>ri</u> da sua cara/ Tinham conseguido me fazer <u>chorar</u> / não querem receber ajuda e aí eu não posso fazer nada/ Não sei o que fazer com ele/ A maior <u>dificuldade</u> é a instituição/ É muito <u>cansativo</u>
Joelma Professora polivalente (3ª série – período matutino)	<u>Ilha</u> (difícil o caminho de chegar até eles, muitas vezes este caminho é demorado e cansativo)	<u>Melhores alunos</u> , <u>responsáveis</u> , <u>organizados</u> , <u>educados</u> , <u>indisciplinados</u> , <u>agressivos</u> , <u>dispersos</u> , <u>carentes</u> , <u>sozinhos</u>	No início todas as professoras queriam ter alunos de instituição/ Queria entender mais o funcionamento das instituições/ Tento trabalhar individualmente quando observo alguma dificuldade/ <u>Não faço diferença</u>	(hoje) quando a professora recebe alunos de instituição ela <u>reza</u> e <u>pede socorro</u> / Um dos meus alunos do Vida jovem foi <u>expulso</u> / Ele <u>agrediu</u> verbalmente a professora/

Sujeitos autores do discurso	Metáforas e Representações	Outras qualificações gerais e adjetivações	Expressões do abrigar (acolhimento)	Expressões do desabrigar (abandono)
Lúcia Professora polivalente (4ª série – período vespertino)	<u>Casa sem alicerce</u>	<u>Sem valores</u>	<i>Requer um pouco mais de <u>atenção</u>/ tratá-los todos <u>iguais</u>/ todos têm capacidades para trabalharem e conseguirem o que querem</i>	
Darcy e Olinda Inspetoras (período matutino e vespertino)	<u>Navalhada</u> (garoto do abrigo que tem uma cicatriz na testa)	<u>Terrível</u>	<i>Gosto de trabalhar com as professoras de sala/</i>	<i>Muitas vezes <u>não dá</u>/ <u>Não aquento mais</u></i>
Almira Professora e Psicopedagoga		<i>Eram <u>educadas</u>, não são mais as mesmas, <u>rebeldes</u>, <u>agressivas</u>, <u>desestruturadas</u>, se auto defendem o tempo inteiro, <u>problemáticas</u>, maior problema para alfabetizar</i>	<i>Não os vejo diferentes/ A escola e o abrigo tem de agir igual marido e mulher</i>	<i>A leva de bons alunos foi embora/ Só querem dar <u>porrada</u>/ as crianças têm sido muito <u>mal assistidas</u>/</i>
Joana Professora Polivalente (1ª série – período matutino) Outra professora que interveio durante a conversa.	<u>Pestes, monstros</u> <u>“anjinhos”</u>	<i>tem uns que <u>nem parece gente</u>, anda igual “mano”</i>	<i>A gente <u>faz o melhor</u> ou pelo menos tenta/ <u>Se preocupa</u>/</i>	<i>Qualquer coisinha eu levo pra direção, até se cansarem e <u>expulsarem</u> o aluno/ <u>Não estou aquentando mais</u>/ Muitas vezes <u>não dá</u>/ Dá pra trabalhar assim?/ Sem alguns até dá pra fazer um bom trabalho, senão tudo que falarem é <u>ilusão</u>/ Ela “<u>adora</u>” os alunos da instituição (obs: todos os professores riram ironicamente)</i>

Sujeitos autores do discurso	Metáforas (representações atribuídas aos alunos)	Adjetivos / qualificações atribuídas aos alunos)	Expressões do abrigar	Expressões do desabrigar
Helena Professora polivalente (4ª série – período matutino)		<u>Coitadinhos</u> , em geral os do Vida Jovem são mais <u>encrenqueiros</u>	Não consigo enxergar muita diferença entre os alunos/ <u>Trabalho da mesma forma com todos</u>	
Dinora Professora polivalente (4ª série – período matutino)	<u>Cão sem dono</u> , vivem em bando, cada um com a sua <u>tribo</u>	<u>Rebeldes</u> , sem limites, <u>teimosos</u> , <u>desestruturados</u> , <u>carentes</u> , têm uma postura <u>diferente</u> , nível de aprendizagem diferente, <u>muitos são não alfabéticos</u>	Tento sempre <u>fazer o melhor</u> / tento <u>conversar</u> , dar uma <u>atenção especial</u> /	Vou ter <u>problema</u> / Não estou <u>aguentando mais</u> / Chego a ter <u>arrepio</u> , <u>asco</u> por saber das <u>dificuldades</u> que vou encontrar/ Está enganado pois <u>não dá</u> / mas muitas vezes é <u>impossível</u> / O trabalho com a instituição é pequeno/ <u>Tenho pouco contato com as mães</u> / <u>Cansada de ver a educação desse jeito</u>
Janaina Professora substituta	<u>Sala vazia</u>	<u>Vazia de sentimentos</u> , <u>atitudes</u> , <u>abandonada</u> , não têm valores básicos, <u>tristes</u> , <u>agressivas</u>	Tem que <u>ter carinho</u> , <u>respeito</u> , <u>atenção</u> / tento <u>conversar</u>	É <u>difícil</u> para mim/ <u>não tenho aquele vínculo</u>

Fonte: Elaboração própria.

3.5.1.2 Obstáculos a serem superados: conjuntura, prática particular e discurso

Toda análise de discurso crítica parte de um problema, que nesse caso é a ambivalência, presente no currículo entre o abrigar e o desabrigar em relação às crianças que vivem em abrigos. A partir deste problema é necessário fazer uma análise da conjuntura, ou seja, do contexto em que o problema está imerso. Isso é relevante para o estudo, pois essa análise permite observar as influências que esse contexto exerce sobre as práticas particulares dos sujeitos do discurso.

Nesta seção, são inicialmente apresentadas breves reflexões sobre a conjuntura em que o discurso dos funcionários entrevistados foi produzido, assim como sobre a sua prática particular no contexto social em que estão inseridos.

Durante a entrevista uma educadora disse: ***“a escola tem uma característica especial que é o número considerável de alunos de abrigos da região”***. Essa é a conjuntura particular da escola estadual em que a pesquisa foi realizada. Por isso é importante que, com base neste dado, a escola considere esta característica cultural - institucional particular em seu currículo e em seu projeto político, pois a negação desta realidade enseja uma série de rótulos atribuídos aos alunos, como: ***laranja podre/ pestes/ bichos***. Tais rótulos são frequentemente carregados de conotação negativa, tornando-se cada vez mais fortes e presentes no discurso dos funcionários da escola. Ao não considerar essa realidade, a referida ambivalência se torna cada vez cada vez mais enraizada.

Contudo, há um contexto maior. No âmbito educacional, muitas mudanças têm ocorrido em um espaço curto de tempo, como a modificação do papel do professor na escola moderna. Houve uma época em que os professores eram protagonistas da educação, eram o centro do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, esses mesmos professores são vistos como orientadores, ao invés de detentores únicos do saber. Com isso, os alunos

passaram a ser os protagonistas da ação educativa e os professores, durante a prática pedagógica, têm de respeitar as particularidades e as diferenças de seus educandos. A imagem que alguns professores tinham da educação *era vidro e se quebrou*²⁰.

Ademais, a homogeneidade que se fazia presente em sala de aula não existe mais (ARROYO, 2007). Esse olhar para as particularidades e diferenças em sala de aula é outra mudança que ocorreu no âmbito educacional.

Em relação a essa última mudança, o MEC desenvolveu o programa educação para a diversidade e cidadania, que visa à redução das desigualdades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural nas escolas (BRASIL, 2006). Dentre as ações, o programa inclui apoio de material didático, capacitação de profissionais, bem como apoio e criação de redes de convívio dos diversos grupos por meio de atividades culturais, esportivas e de lazer no espaço escolar.

No intuito de melhorar as condições de ensino das escolas públicas brasileiras, o Ministério da Educação elaborou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A formulação do PDE foi orientada por um conjunto de razões e princípios (BRASIL, 2006). Entre os primeiros, destacam-se os objetivos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, a saber: *i)* construir uma sociedade livre, justa e solidária; *ii)* garantir o desenvolvimento nacional; *iii)* erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e *iv)* promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O olhar para a diferença é uma das grandes dificuldades encontradas no cotidiano da escola, pois esta não estava acostumada com a diferença e com seu respeito. Quando se olha o diferente de forma negativa ou estranha, passa-se de um “estado” do diferente para

²⁰ Em alusão a ARROYO (2007, p 37).

uma instalação da desigualdade. Este contexto macro em que a educação está inserida foi observado nos cantos da escola, pesquisada via atitudes, relações pessoais e currículo.

Outro aspecto da conjectura observada diz respeito à situação brasileira da educação atual, em que os donos desses discursos estão imersos. A educação é um bem público e, portanto, de direito de todos. Contudo, devido à desigualdade social e à concentração de riqueza, o direito a esta educação tem sido dificultado.

Como discutido anteriormente, nosso país é orientado por um sistema político e econômico pautado nos interesses do mercado, ao invés de sê-lo na formação do humano. Essa realidade, como argumentado, reflete nas escolas a exclusão social e educacional vigente. Em alguns casos alunos de classes sociais desfavorecidas são os mais prejudicados. Segundo o EDUCACENSO 2008 houve um aumento de matrículas na Educação Básica de 2007 para 2008. Em São Paulo esse resultado foi também observado. Contudo, mesmo com aumento de alunos nas escolas há ainda um percentual de alunos que encontram dificuldades durante a aprendizagem, alguns repetem e outros acabam abandonando os estudos (BRASIL, 2008). Segundo dados obtidos no MEC, os fatores que contribuem para essas desigualdades estão relacionados à qualidade do ensino, gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e, ainda, às desigualdades sociais (BRASIL, 2006). Além desses problemas atinentes ao âmbito educacional, há outros que também dificultam o aprendizado dessas crianças, de dimensão mais pessoal – como, nesse caso em particular, a privação da criança da convivência familiar.

Durante o discurso dos funcionários pôde ser observado alguns dos obstáculos com que esses profissionais se deparam e que para eles justifica a prática não tão satisfatória do exercício de sua função. Para uma melhor visualização, os obstáculos foram segmentados por temas e organizados no Quadro 5.

Quadro 5: Obstáculos presentes no discurso

Funcionário (a) ²¹	Obstáculo: Número elevado de alunos por turma
Professora Ana Luísa	<i>“<u>é difícil</u> porque muitas vezes você está em uma <u>sala super lotada</u> e <u>é complicado</u> dar atenção especial [...] acho que o professor de sala até consegue, mas os professores que ficam menos (em sala) como artes, educação física, ou qualquer outro nesta situação, <u>fica muito difícil</u>, não impossível, <u>mas difícil</u> porque <u>são muitos alunos</u>”.</i>
Professora Ana Paula	<i>“<u>é difícil</u> por causa do <u>grande número de alunos</u>[...] <u>é difícil</u> trabalhar ou dar uma atenção especial para um grupo de alunos <u>no meio de quase 35 alunos</u>. Tenho dó.”</i>
Professor Henrique	<i>“para trabalhar <u>é complicado</u>, porque o professor fica um pouco limitado com o trabalho dele[...] <u>não é fácil</u> isso, pelo <u>grande número de alunos em sala de aula</u>[...]”</i>
Professora Alessandra	<i>“eu <u>não conheço os meus alunos</u>, não dá para conhecer, <u>são muitos</u> e às vezes são <u>tão impossíveis</u> que <u>é difícil estabelecer um vínculo</u>”</i>
Funcionário (a)	Obstáculo: sistema educacional
Professor Henrique	<i>“[...]a gente fica <u>preso a estas questões burocráticas</u> que o <u>próprio sistema nos obriga</u> [...] o próprio sistema te obriga a deixar de lado algumas preocupações [...] antigamente a <u>escola excluía</u>, a política educacional mudou e nem criou formas que possibilitassem este acesso, <u>não dando nem suporte para o professor</u>. E aí pro professor, que acaba tendo de <u>correr sozinho</u>, e de <u>procurar ajuda sozinho</u> porque o <u>governo não pode te ajudar</u>. Eu acabo trabalhando com base no ‘achômetro’”.</i>
Coordenadora Solange	<i>“eu tenho tanto para fazer, <u>tanta burocracia para resolver</u> que acaba <u>prejudicando</u> um trabalho mais individualizado em conjunto com as professoras”</i>
Professora Dinora	<i>[...] Antes a educação era diferente, logo que eu entrei, a educação era mais rígida, hoje todo mundo passa de ano mesmo sem saber nada. Tem aluno que sai da escola do mesmo jeito que entrou, <u>estou cansada de ver a educação deste jeito</u>”</i>

²¹ Nome fictício.

Quadro 5 (continuação): Obstáculos presentes no discurso

Funcionário (a)	Obstáculo: Desvalorização profissional
Professora Telma	<i>“eu me sinto <u>desvalorizada pelos alunos e pela escola também</u>”</i>
Professora Dinora	<i>“<u>Não estou aguentando mais</u> (os olhos da professora ficaram lacrimejados, e se emocionou durante a conversa). <u>Chego a ter arrepio, asco no dia-a-dia por saber das dificuldades que vou encontrar [...]</u> Quem está de fora e acha que é possível fazer um trabalho individualizado, está enganado porque <u>não dá</u>. Tento sempre fazer o melhor, mas <u>muitas vezes é impossível</u>. <u>Não quero ficar com remorso quando eu sair, porque eu tentei</u>”.</i>
Funcionário (a)	Obstáculo: Relação entre escola e abrigo
Professora Vilma	<i>“as crianças deixam bem claro que <u>não há nenhum vínculo afetivo com os funcionários da instituição</u>[...] vou denunciar para quem, para a vara da infância? Eu não tenho prova e posso ainda <u>ser processada pela instituição</u>[...] Você chama a instituição e <u>ela joga a responsabilidade para outro</u> responsável, e assim vai, um <u>empurrando com a barriga pro outro</u>”.</i>
Professora Sônia	<i>“Muitas vezes tenho dúvida de como são tratados nestas instituições [...] quando há algum problema os responsáveis da instituição <u>não participam</u> ou vão à escola para tentarem resolver”</i>
Professor Henrique	<i>“[...] mas o problema é que eles <u>têm problemas</u> as vezes <u>com a própria instituição</u>, <u>depende muito da instituição</u> do tratamento que eles têm. Por exemplo, eu tinha uma criança que tinha uma tia da instituição que era muito rígida, e depois que ele foi ficar com outra tia o comportamento dele mudou, ficou um pouco melhor”.</i>
Professor Sérgio	<i>“alguns alunos deixam escapar algumas coisas que os monitores fazem, acho até que estes monitores acabam <u>usando da mesma violência</u> com as crianças que são mais rebeldes”.</i>
Professora Marisa	<i>“o problema que eu vejo mais é que muitas vezes <u>não se tem uma relação com a instituição</u>, eu peço material eles não mandam, eu mando bilhete e eles não assinam, fica complicado trabalhar sem cumplicidade. Você planeja e não tem muito retorno, <u>não adianta trabalhar aqui e não trabalhar lá [...]</u>”</i>

Quadro 5 (continuação): Obstáculos presentes no discurso

Funcionário (a)	Obstáculo: Relação entre escola e instituição abrigo (continuação)
Professora Rosana	“[...] agora o que dificulta o trabalho é que <u>o abrigo não os ajuda nas atividades</u> , não verifica se fizeram ou não a lição, não ajudam em pesquisa. O abrigo acha que a função deles é assistencial apenas, e assistencial para eles é lavar, dar comida, olhar o banho, cuidados gerais. Não quero que os responsáveis dos abrigos façam por eles, mas simplesmente deem uma orientação para que eles possam fazer sozinhos sem depender deles. Um estímulo, um incentivo para as crianças... <u>eles também têm de ajudar, criar não é fácil e não é fácil para ninguém</u> . A culpa não pode ser de um ou de outro, <u>todos têm de trabalhar juntos</u> pela formação da criança [...] Eu tenho certeza que nestas instituições têm pessoas excelentes que podem estas ensinando um montão de coisas pra elas. Já há outras que não, como vão ensinar o que é respeito se elas não têm respeito muitas vezes pelo professor e pelas crianças?”
Professora Jussara	“[...] <u>tenho vontade de conhecer as instituições</u> , queria ter mais contato porque umas crianças agem de um jeito e outras agem de outra, acho que <u>depende do tratamento que cada instituição dá</u> . Lembra no ano passado, o “João” estava super agressivo e surgiu um boato de que ele estava sendo molestado na instituição por alguns colegas, a direção chamou a instituição mas, acho que demorou. Por isso que eu acho importante ter esta relação com eles”
Coordenadora Solange	“[...] É importante que <u>a escola e a instituição falem a mesma língua senão fica impossível</u> fazer um bom trabalho com estas crianças [...]”
Professora Joelma	“[...] É muito perceptível quando eles mudam de mãe, dependendo da mudança eles ficam mais ou menos indisciplinados e até responsáveis[...]”
Professora e psicopedagoga Almira	“[...] Já presenciei casos aqui de <u>educadoras(dos abrigos) que vem buscar as crianças e agiam muito mal</u> , sabe...aquela coisa de <u>maus tratos, que choca!</u> [...] Pensa, <u>se ela faz isso na nossa frente, imagine lá no abrigo</u> [...] eu acho que a <u>gente tem de trabalhar junto, não é educação?</u> [...] O que <u>falta aqui hoje, é esta relação com o abrigo</u> que é a família da criança, e isso tem que melhorar porque nós não temos uma, ou duas crianças mas várias, e dá pra ver a diferença da escola à tarde e de manhã, são duas realidades muito diferentes
Professora Dinora	“[...] <u>o trabalho com a instituição é pequeno</u> , tenho pouco contato com as mães da instituição, e isso acho que acaba <u>dificultando o aprendizado da criança</u> [...]”

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo com as diferentes justificativas, a resultante acaba sendo a mesma. Nesses trechos, pode-se observar um evidente mal-estar presente no discurso dos entrevistados que se apresentaram da seguinte forma: É difícil/ É complicado/ Não é fácil/ Nos obriga/ Prejudicando um trabalho/ Senão já viu né?/ Sobra para o professor/ É impossível/ Só quem está na linha de fogo, na bucha do canhão é que sabe. Todas estas orações têm um caráter negativo, que é representado pelos adjetivos usados (difícil/ complicado/ não é fácil/ impossível); pelas figuras de linguagem utilizadas (só quem está na linha de fogo, na bucha do canhão é que sabe); por expressões imperativas, que induz o sujeito a realizar uma ação (Nos obriga); ou simplesmente por expressões que indicam direta ou indiretamente a “vitimização” do docente em relação à sua função (Senão já viu né?/ Sobra para o professor, prejudicando o trabalho).

Outra dificuldade bastante presente no discurso e que aparentemente não tem facilitado o trabalho dos entrevistados diz respeito à relação entre escola e o abrigo. A falta de comunicação adequada entre a escola e abrigo demonstra a ausência de compromisso com as crianças que lá residem e que precisam do bom trabalho de ambas as instituições. Durante a entrevista essa distância ficou em muitos momentos evidenciada no discurso dos entrevistados.

Na maioria dos trechos que relatam a relação com a instituição abrigo, pode-se notara distância que há entre ambas. Dentre as menções feitas grande parte confirma a necessidade do trabalho conjunto. Costa (2005) em sua pesquisa aponta essa mesma necessidade, e afirma que o abrigo percebe a escola como um contexto de possibilidades e de reinserção social para crianças e adolescentes.

Outra característica em comum desses relatos se refere a visão mais negativa do que positiva sobre o trabalho feito nos abrigos o que mais uma vez aponta para a distância entre ambas. Nesses discursos, o desabrigar sofrido pelos alunos se mostra evidente

quando são colocados os problemas, ao invés das soluções para que eles sejam atendidos com qualidade, como lhes é de direito.

Se o grande problema diz respeito à distância entre a escola e a instituição abrigo, faz-se necessário seu estreitamento de modo a permitir um trabalho integrado e planejado, com vistas à inclusão dessas crianças nas ações sócio-educativas de ambas.

3.5.1.3 Função do problema na prática

A ambivalência entre o abrigar e o desabrigar dos discursos dos funcionários entrevistados da escola em relação às crianças que vivem em abrigos, tem a função de direcionar um olhar cuidadoso às práticas constitutivas da conjectura em que o problema está imerso.

As crianças oriundas de abrigos que chegam muitas vezes à escola carregam imagens sociais a partir das quais o currículo, a escola e a docência trabalham, reforçando-as ou a elas contrapondo-se. Elas chegam com identidades de classe, raça, etnia, periferia... e são sobre essas imagens que são construídas as imagens dos próprios alunos.

Ao constatar a ambivalência do currículo em relação aos alunos, cujas imagens foram construídas a partir das informações acerca da cultura institucional em que vivem, pode-se pensar sobre os desafios que tem de serem enfrentados e sobre as possíveis maneiras de superação dos obstáculos que são colocados nesse âmbito.

O problema identificado tem uma função social no momento em que permite identificar as ideologias presentes no discurso. A ideologia na ADC tem caráter hegemônico, no sentido de que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes (RESENDE e RAMALHO, 2006). Nessa pesquisa, ao perceber o distanciamento presente entre os alunos que vivem em abrigos e o currículo da

instituição de ensino, percebe-se a existência de relações sociais dentro da escola que sustentam relações de dominação, de subordinação. Como transpor esse obstáculo? O que fazer para que as relações de dominação não sejam sustentadas pelo currículo, objetivadas no conjunto dos discursos dos funcionários da escola?

3.5.1.4 Reflexões e possíveis maneiras de superar os obstáculos

O marco legal da política educacional brasileira é representado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8069, 13 de julho de 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996) pela emenda constitucional (EC) 14/1996 e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil (BRASIL, 2006).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma que a educação é um direito social, sendo a família e o Estado responsáveis pelo seu provimento. Contudo, não basta permitir o acesso de todos, mas também, e não menos importante, contribuir para uma educação de boa qualidade em que o aluno se sinta integrante do processo ensino aprendizagem.

O Currículo e todos os sujeitos da escola devem assumir a diversidade presente no cotidiano escolar, posicionando-se contra as formas de exclusão e discriminação. Na escola pesquisada, em particular, quando o “diferente” invadiu o universo escolar houve uma desestabilização, instalando-se uma outra lógica cultural. Essa nova configuração da escola foi expressa em diversas manifestações de mal-estar, em tensões e em conflitos educacionais, denunciados tanto pelo comportamento do aluno, como pelo discurso

ambivalente dos professores e funcionários. Pode-se afirmar, pois, que nesse contexto, o currículo estava desabrigando mais do que acolhendo.

Nesse caso, a construção de práticas multiculturais e não discriminatórias se mostra possível desde que em ação conjunta, a partir do diálogo e da discussão entre os protagonistas de ambas instituições. Ao compartilhar esse olhar sobre o cotidiano escolar, questões como o conhecimento mútuo, a valorização do outro e o diálogo intercultural estarão associadas ao desenvolvimento do currículo e articuladas às propostas políticas da escola.

Como dito, não deve ser função estrita da escola o papel da educação. Esse processo deve ser compartilhado com toda a sociedade, fazendo-se necessária uma estreita articulação com as demais instituições, como a família, a comunidade e os abrigos. Tanto o abrigo, como a escola, são conjuntamente responsáveis pela educação das crianças. Ambas têm a necessidade de participar da construção e da discussão do currículo e do projeto da escola, como dispõe a Lei Federal 9394/96, que legitima a necessidade de integração entre a escola e a comunidade.

A responsabilidade por um currículo e por um discurso que abrigue, ao invés de abandonar, não pode ser abraçada isoladamente pelos representantes dos abrigos, das escolas e do Estado, mas por todos. O “desacolhimento” observado em alguns momentos não é resultado exclusivamente da desmotivação dos professores, da falta de participação das responsáveis pelas crianças, do distanciamento entre a escola e o abrigo, das imposições da Secretaria da Educação, ou do número elevado de alunos em sala de aula. O “desacolhimento” constatado decorre da ausência de uma responsabilidade compartilhada por todos, desde a inserção de projetos externos e irrelevantes à comunidade daquela escola, até as ações excludentes de professores e o não envolvimento dos representantes

dos abrigos em reuniões e discussões de projetos políticos da escola. Não há apenas um único culpado pela não instauração do direito à educação de qualidade, mas vários.

Para mudar esse cenário, faz-se necessário refletir sobre quais são as necessidades e características da comunidade em que os alunos estão inseridos. Em seguida, realizar um mapeamento que represente as suas principais necessidades. Para isso, a participação da comunidade é fundamental. Uma participação ativa e crítica, articulada com uma perspectiva de mudança e de transformação.

Ao levantar os problemas previamente e conjuntamente discutidos, faz-se indispensável a construção de um projeto e de uma estrutura curricular que englobe todas essas necessidades e diferenças. A participação ativa da comunidade, dos abrigos, da escola cumprindo os seus deveres e exigindo os seus direitos coletivos contribuirão para a real aplicação desses “documentos”.

Com todos envolvidos na educação, a possibilidade de ouvir e dar voz às inúmeras vozes passa a ser possível. Deste modo, a hegemonia cultural discutida por Gramsci (2000) tende a caminhar em direção ao seu questionamento, ao não conformismo. As contradições e as ideologias encontradas nos discursos passam a não ser naturalizadas pelos sujeitos envolvidos, mas sim repensadas e modificadas.

4 CURRÍCULO, MODERNIDADE E CULTURAS

Nesse capítulo o tema currículo será discutido a partir da análise dos discursos dos funcionários da escola pesquisada. Investiga-se as implicações do contexto dos abrigos, da escola e dos atores dos discursos sobre o currículo, lançando-se as bases para a reflexão sobre o seu papel.

Ademais, deve-se registrar que os discursos dos funcionários utilizados no âmbito desse capítulo estão integralmente registrados no Apêndice desse trabalho.

4.1 Currículo e modernidade

À palavra currículo são associadas distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente.

O currículo é uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, capaz de reagrupar uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre elas a prática pedagógica desenvolvida em instituições de ensino (GIMENO SACRISTAN, 2008).

Pensar em reforma curricular que busque essa política cultural libertária se torna indispensável nos dias atuais. Durante o discurso do professor Henrique, mostra-se clara a necessidade de uma mudança curricular no momento em que ele afirma que *todos os alunos passaram a ser inclusos pela escola*, ressaltando, contudo, que *ao mesmo tempo que a escola abriu as portas, ela fechou porque não mudou e nem criou possibilidades para esse acesso*.

Sabe-se que a escola desempenha um papel fundamental na sociedade, quer por sua natureza, quer por seus pressupostos educativos. Além disso, esta instituição se mostra integrada e inserida numa sociedade dinâmica em que as novas tecnologias de informação, bem como alterações econômicas, políticas e sociais, introduzem uma

problemática curricular que discute a formação do aluno como cidadão e, ao mesmo tempo, membro de uma sociedade ativa. A redefinição dos fundamentos da escola determina novas áreas curriculares e propõe uma reforma curricular que é considerada o vetor de qualquer reforma educativa (PACHECO, 1996).

Em muitos países, e sob influência das políticas do Banco Mundial, a reforma curricular predominante tem natureza centralizada e vertical, a partir de conteúdos definidos de cima para baixo, de forma homogênea e prescritiva (TORRES, 2001, p. 154). Atualmente, são defendidas novas maneiras de elaboração curricular, com modalidades mais participativas, de sorte a superar a fragmentação. Uma reforma curricular não constitui um simples documento, ou um mero decreto, tampouco um fato meramente escolar, mas um processo social, de mudança cultural, sumamente complexo e longo que, como tal, exige o trabalho em várias frentes e em diversos níveis. Deste modo, pode-se argumentar que não há possibilidade de se colocar em prática uma reforma curricular sem alçar o professor e o aluno à condição de protagonistas da proposta e do processo de mudança. Segundo Gomes (2006, p. 31-2):

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

A noção de currículo na qual são apoiadas as propostas do Banco Mundial se restringe basicamente a conteúdos, associando-os a disciplinas. Desconsidera-se, assim, as concepções mais abrangentes e recentes, que o veem como um todo, em que aquilo que se ensina e aprende não pode ser separado da forma como se ensina e aprende, dos objetivos e da forma como se avalia (TORRES, 2001, p. 141).

Da visão convencional de educação decorre a simples ideia de transmissão de conteúdos, de caráter “bancário”, que permite uma aferição mais precisa do “rendimento”, enquanto quantificação de informação assimilada. Os livros didáticos (ou “textos escolares”) ganham relevo em tal concepção de currículo, sendo considerados importante fator de qualificação da educação, enquanto principal definição de currículo que é adotado pelas escolas. Esse currículo se estabelece em torno da ideia de organização e desenvolvimento, sendo simplesmente uma questão técnica, como o preconizado pelo paradigma estabelecido por Tyler (1974). De acordo com o seu modelo tecnocrático de currículo, os objetivos educacionais devem ser claramente definidos e estabelecidos para se manter a ordem e limitar aspectos humanistas que eram abordados no currículo clássico (TYLER, 1974)

Estudos como os de Sacristan e Perez (2000), Sacristan (2008) e Santomé (1998) denunciam que os conhecimentos das culturas hegemônicas são enfatizados nas propostas curriculares, fato esse que silencia e/ou oculta outras vozes e culturas presentes na sociedade. Segundo Santomé (2003), as culturas silenciadas e/ ou negadas são aquelas dos grupos minoritários e/ ou marginalizados que, por não disporem de estruturas importantes de poder, acabam não sendo contempladas quando estereotipadas e deformadas. “*Eu pergunto antes quem é do abrigo para já me preparar*”. Esta parte do discurso da professora Telma demonstra o estereótipo que o aluno institucionalizado carrega, contribuindo para o silêncio dele no processo de construção das propostas curriculares e das práticas educativas.

Por volta da década de 1960, envoltos por importantes movimentos sociais e culturais como a luta contra a ditadura militar no Brasil, alguns ensaios e teorizações colocaram em alerta este pensamento e estas estruturas educacionais tradicionais. As

teorias críticas do currículo proporcionam uma inversão dos fundamentos das teorias tradicionais, à medida que passam a questionar o *status quo*.

Diante dos desafios propostos pelas novas realidades e demandas econômicas, políticas e sociais, a educação e o currículo precisam se posicionar no plano cultural, definindo qual saber se espera que seja ensinado e aprendido na escola. Tal seleção não acontece sem tensões, evidentemente. Esse saber deve ser repensado para que a ideologia subscrita no currículo não mantenha o processo de reprodução social de apenas uma minoria que é sempre favorecida, como afirmaram Sacristan e Perez (2000), Sacristan (2008) e Santomé (1998).

A elaboração de currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar, de sorte a viabilizar uma abertura às distintas manifestações culturais. Por ser um empreendimento ético e político, o currículo deve estar atento aos significados e sentidos atribuídos por ele. Neste processo, deve-se ter esse cuidado para que uma identidade hegemônica ²² não seja reforçada, pois o currículo é um empreendimento ético e político. A sociedade não é feita de uma minoria, que contraditoriamente é hegemônica, e sim de uma diversidade de pessoas, de lugares que formam e que dão um colorido especial à vida. Logo, entendemos que o currículo tem um importante papel não apenas no sentido de evitar a redução desta diversidade em unidade, mas também no de viabilizar a acomodação das mais diversas diferenças de um de seus principais protagonistas, os alunos.

²² De acordo com MCLAREN (1997) a cultura dominante é capaz de exercitar a dominação sobre classes ou grupos subordinados através de um processo conhecido como hegemonia. Refere-se à manutenção da dominação não pelo simples exercício da força, mas basicamente através das práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso, produzidas em locais específicos tais como escola, a mídia de massa, o sistema político e família.

4.2 Currículo e culturas

As crianças e os adolescentes representam aproximadamente 34% da população brasileira²³. Cerca da metade das crianças e dos adolescentes do Brasil é considerada pobre ou miserável. A desigualdade social e a concentração da riqueza impõem a necessidade da existência de estados nacionais cada vez mais fortes para lidar com os desafios que são colocados pelos novos tempos. Seria utopia pensar em uma educação de qualidade para todos, considerando que todos estão imersos nesse contexto? Segundo Haddad (2008), não há como construir uma sociedade livre, justa e democrática sem uma educação pautada na construção da autonomia, na inclusão e no respeito à diversidade. Neste sentido, ressalto um trecho do discurso da professora Rosana, quando ela reforça *a necessidade de se trabalhar a autonomia dos alunos, para que eles possam cobrar aquilo que lhes é de direito como cidadão*. Consideramos ser esse o início do caminho em direção à busca de uma sociedade mais participativa.

Atualmente, os privilegiados da ação do Estado fazem com que a balança dos direitos sociais fique desequilibrada, pois *o excesso de privilégios de poucos leva à carência de direitos de muitos*²⁴, deixando-os à margem da sociedade. A negação do acesso aos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988 obstaculiza a estruturação de um sistema educacional e curricular de qualidade, capaz de propiciar aos alunos uma compreensão crítica e transformadora da realidade. Um sistema, ademais, que propicie a inclusão e a valorização da diversidade. Conforme registra a professora Rosana: *“Não se deve acentuar a diferença, mas sim possibilitar o entendimento de que todos têm direitos e deveres”*.

²³ Dado obtido em IBGE (2002).

²⁴ Fala do Professor Dr. Alípio Casali durante uma reunião de orientação em grupo, no dia 02 de Junho de 2008.

A escola moderna é uma instituição não resolvida socialmente, pois exclui no momento em que não tem a capacidade de trabalhar com o diverso. Esse problema pode ser observado no decorrer da pesquisa a partir dos discursos dos professores. Sua análise revela que inúmeras justificativas foram atribuídas à falta de preparo para lidar com a diversidade presente na escola, desde “*o número elevado de alunos em sala de aula até a falta de respaldo do Estado para com os professores*”²⁵. Mas, em verdade, pode-se afirmar que a principal dificuldade esteja na dificuldade de se trabalhar com a variedade de “cores” presentes na escola, valorizando o repertório cultural de cada um, ou nos termos da professora Ana Paula: “*valorizando o aluno e colocando-o no centro do processo educativo para que ele aja de forma positiva*”.

Conforme observado, a globalização tem inúmeras facetas: econômica, social, política e cultural. Esta última tem como principal projeto, em sintonia com a modernidade, a ideia de criar e de transmitir uma cultura global (SANTOS, 2002). Consequentemente, a lógica do sistema cria uma hierarquia entre o global e o local, gerando conflitos diversos e recorrentes, tais como lutas entre grupos sociais pelo reconhecimento da diferença. Essa hierarquia, ademais, exerce influência nas questões educacionais, incluindo o currículo.

A escola moderna precisa pensar em como lidar com a desigualdade e a diversidade cultural presente em nossa sociedade, as quais puderam ser observadas durante a pesquisa. No capítulo referente à instituição abrigo, 60,8% dos abrigados de 0 a 6 anos frequentavam creches ou pré-escolas e 95,9% dos que tinham entre 7 e 18 anos também estavam na escola (SILVA, 2004). A presença de crianças que vivem em abrigos é uma realidade em muitas escolas do Estado de São Paulo e do Brasil. Por ser uma característica presente em diversas instituições de ensino, deve-se estar atento às

²⁵ Parte do discurso do professor Henrique.

peculiaridades dessa cultura institucional. Sabe-se que o abrigo é uma instituição que tem a função de garantir à criança o acesso aos seus direitos fundamentais, entre os quais a educação. A escola e o currículo precisam incorporar essa cultura que se faz presente em nosso país.

“Quando entrei nesta escola eu não sabia que tinha tanta criança de abrigo, eu desconhecia essa realidade porque eu não tinha passado por nenhuma escola com isso” (Psicopedagoga Almira). Essa realidade apresentada em números se faz presente na escola estadual estudada. Grande parte dos alunos matriculados no período matutino residiam em abrigos, *“desde crianças tiradas de famílias por diversos motivos, até aquelas que ficam durante a semana enquanto os pais trabalham”* (Psicopedagoga Almira).

Para o currículo, em particular, as implicações dos problemas sociais característicos da sociedade moderna, destacadamente a desigualdade e a exclusão social, abrem possibilidades de concebê-lo como um campo de luta de significação e de identidade. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e ainda fazem com que ele inclua um tipo determinado de conhecimento, ao invés de outro (SILVA, 2005).

Em sintonia com esta ideia, Moreira e Silva (1994) afirmam que o currículo é considerado um artefato social e cultural, ao invés de um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, posto que inserido em relações de poder que transmitem visões sociais enviesadas, além de produzir identidades individuais e sociais particulares. O currículo, portanto, tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Para atender às necessidades apresentadas pela escola estadual em questão, se faz necessário a estruturação e a aplicação de um currículo emancipatório que busque enfatizar as experiências dos alunos, as quais estão intimamente relacionadas com a formação de suas respectivas identidades. Segundo McLaren (1997), ignorar as dimensões ideológicas da experiência dos alunos significa negar a base sobre a qual esses atores aprendem, falam e imaginam. Em uma escola em que grande parte de seus alunos vive em abrigos se faz importante a existência de um currículo que valorize a experiência e que conheça os meandros dessa cultura que está presente em seu cotidiano. A maneira como esses alunos falam e aprendem influenciam na construção das relações sociais na escola, bem como na maneira como o currículo é vivido.

A identidade das crianças que vivem em abrigos é estabelecida e construída também na escola. Ao discutir ideias relacionadas à identidade e à diferença no currículo, processa-se a crítica às relações que silenciam a cultura e os saberes dos excluídos. Para Gramsci (2000) uma política cultural libertária pode mudar o curso da história e engendrar as condições necessárias para uma existência mais justa, harmônica e menos desigual (APPLE e BURAS, 2008).

O currículo está ligado à subjetividade²⁶, ao reconhecimento da singularidade de cada estudante, não enquadrando os alunos em uma categoria que, para se produzir um padrão, precisa negar as diferenças (ESTEBAN, 2004). Na escola estadual pesquisada, em particular, observou-se uma grande dificuldade de se trabalhar com a diversidade presente em seu cotidiano, a qual era objetivada sob a forma de um mal estar presente no relacionamento entre ela, o abrigo e os alunos. Isso pode ser confirmado a partir de alguns trechos dos discursos analisados: “*Chego a ter arrepio, asco no dia - a - dia por saber das*

²⁶ Subjetividade distingue o sujeito daquilo que é de característica social. Ela tem conotação de interioridade e envolve nossos sentimentos e pensamentos pessoais. A subjetividade está intimamente ligada ao processo de identificação com os grupos culturais (NEIRA e NUNES, 2005)

difficultades que eu vou encontrar” (Professora Dinora); “Não se pode dizer que eu não tento dar atenção ou ajudar, mas tem alguns que depois que você dá carinho, ri da sua cara [...] desmotiva esse tipo de atitude” (Coordenadora pedagógica Solange).

No cotidiano da escola pesquisada a diferença não é exceção, mas a norma. Por isso, o currículo deve concorrer no sentido de criar possibilidades para que os sujeitos em interação possam emancipar suas singularidades e encontrar meios para ampliar constantemente seus saberes. Nesse percurso, o currículo caminha lado a lado com a cultura, relação esta fortemente presente no cotidiano das crianças - que especificamente neste trabalho, residem em abrigos e estudam na escola estadual pesquisada. Nesse contexto, culturas institucionais diferentes são confrontadas e o padrão ideal de aluno pré-concebido não coincide com o currículo, gerando conflitos e ambiguidades entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Senão, vejamos os seguintes discursos: *“Quando aquele menino do abrigo me bateu, eu fiquei com muita raiva fui até à delegacia e o delegado disse que não podia fazer nada, mas depois que a gente para pra pensar acaba ficando com dó” (Professora Telma, Educação Física). “Aqui na escola muitos professores falam, eu não, que os abrigos são caixas de laranja podre e essas laranjas quando entram em contato com as outras acabam contaminando [...] Há um sentimento na escola de rejeição destas crianças, ele é velado, mas existe” (Professora Sônia).*

A presença maciça de populações de origens diversas no território nacional e nas escolas, cujas tradições culturais são frequentemente muito diferentes da cultura universalista, fez com que o fenômeno do multiculturalismo surgisse para que as questões referentes aos conteúdos e currículos fossem repensadas. Em uma sociedade multicultural, o ensino só consegue romper com a educação daltônica e fechada em si mesma quando desenvolve certas escolhas éticas ou políticas (FORQUIN, 2000).

A relação entre currículo e cultura no contexto atual tem ensejado o debate acerca da diversidade cultural, possibilitando o surgimento de concepções e análises sobre este campo do conhecimento²⁷. No Brasil, os movimentos sociais fortaleceram a consciência acerca das diferentes culturas presentes em nossa sociedade. Segundo Candau (1998, p. 297): “ [...] *hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada.*”

O fenômeno do multiculturalismo referenciado anteriormente constitui uma orientação filosófica que não se restringe à reforma escolar, abordando o tema das relações de raça, sexo e classe na grande sociedade (TORRES, 2001).

A escola, de acordo com McLaren (1997), tem dois caminhos que pode escolher: o primeiro é o caminho monocultural, um caminho com uma única direção; e o segundo, o multicultural, em que caminhos com diversas opções são pensados e cruzados. Ao optar por esse último, o currículo passa a ser operado a partir de uma pedagogia multicultural, preocupada com a acomodação das diferenças em suas mais variadas perspectivas, propiciando assim a pavimentação do caminho para a libertação. Por isso, sugere-se essa segunda opção à escola pesquisada.

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser uma práxis, ao invés de um mero objeto estático, tornando-se capaz de estabelecer um diálogo entre atores sociais, elementos técnicos, alunos e professores. Para isso, faz-se necessário que os educadores considerem a questão de como o mundo social é vivenciado, mediado e produzido pelos alunos. O currículo passa a se configurar dentro de um mundo de interações sociais, que é um universo construído, dependente de quem tem o poder de constituí-lo (SACRISTAN, 2008).

²⁷ Para se ter uma dimensão resumida e didática sobre o assunto ver SILVA (2005).

Nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual está inserido. Sendo assim, seus significados são influenciados pelos próprios contextos em que se inserem ou seja, pelas experiências, questões sociais, políticas e culturais que os sujeitos da instituição de ensino trazem para a vida escolar. É a partir desse contexto multicultural que o currículo se desenvolve e ganha significado, obtendo valor real (SACRISTAN, 2008).

Contudo, a reflexão sobre o currículo, exige analisar criticamente as políticas liberais sobre a diferença, pois há alguns tipos de perspectivas multiculturais que processam as diversas maneiras pelas quais a diferença é construída e engajada sob o olhar do opressor, ao invés do oprimido. McLaren (1997) apresenta algumas dessas perspectivas multiculturais.

Segundo esse autor, há o multiculturalismo conservador, que poderia ser também chamado como colonialista, darwinista, etnocêntrico, enfim, denominações que ilustram o teor da sua fundamentação. Nesse tipo de abordagem, o termo diversidade é utilizado para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta sua posição. Nessa visão, os grupos étnicos ocupam lugar marginal na cultura dominante, mostrando-se incapazes de não questionar o conhecimento elitizado para o qual o sistema educacional é direcionado.

Já o multiculturalismo humanista liberal, por seu turno, sustenta a existência de uma igualdade natural entre as pessoas. Justifica-se uma possível desigualdade a partir do argumento de que as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos a competição homogênea no sistema capitalista. Sustenta-se, pois, que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade apenas relativa.

Em contraposição a essas perspectivas, o multiculturalismo crítico se enquadra a partir do ponto de vista do colonizado, realizando-se mediante aspectos culturais,

políticos e econômicos. Ao se deparar com uma cultura diferente, especificamente no que diz respeito ao plano da educação, faz-se importante ter a certeza de que o conhecimento de novos signos e significados se mostra necessário para que se possa compreendê-lo, ao invés de simplesmente rejeitá-lo. Para Santos (2005), é fundamental que o multiculturalismo parta do pressuposto de que as culturas são todas elas diferenciadas internamente, e por isso se faz necessário conhecê-las.

Reconhecer as diferenças culturais na sociedade e na escola traz como primeira implicação para a prática pedagógica o abandono de uma perspectiva monocultural, da postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam “daltonismo cultural”. Além dessa rejeição, o reconhecimento destas diferenças contribui para o entendimento de como a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre as quais se apoia o exercício da autoridade. Pierre Bourdieu *apud* Vasconcellos (2002, p.81) considera que a transmissão da cultura escolar pela escola (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, etc.), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. Ao desvendar essas ideologias subentendidas, sustenta-se que haverá uma ampliação das oportunidades dos “oprimidos” agirem como autores de conhecimentos, em lugar de meros receptores de cultura, ou seja, o aluno deixa de ser simplesmente “convidado” a esquecer seu próprio saber, para então conhecer um outro.

Nessa perspectiva, a educação deve ser entendida como interativa e se fazendo mediante informações, comunicação, diálogo e trocas entre seres humanos (CASALI, 2001). Em todo processo de ensino-aprendizagem há um outro em questão, e este “outro” tem uma identidade que o garante como membro de uma comunidade. Não há educação que não esteja imersa em um dado ambiente cultural, pois as relações entre

escola e cultura não podem ser concebidas como independentes, mas, sim, como universos entrelaçados (MOREIRA e CANDAU, 2003).

A modernidade e o capitalismo não deram conta dessa diversidade. Assim, produziram valores que favoreceram a retirada de vozes de muitos sujeitos. Esse fator contribuiu, em alguma medida, para uma “crise” da modernidade, em que sintomas como a violência, a exclusão social e a “vitimização” se fazem presentes cotidianamente.

Para a diminuição desses sintomas presentes na escola pesquisada, em particular, mostra-se importante atacar suas origens e buscar uma educação crítica que vise a emancipação coletiva, de sorte a viabilizar o alcance de alternativas concretas para a construção de uma nova realidade. Uma realidade em que a cultura viva dos alunos se comunique com a escola a partir de um caminho de mão dupla, levando os jovens a não se depararem com a ausência de significados.

Uma das formas de tornar presente essa postura crítica consiste em compreender por as influências a partir das quais fomos formados e formamos, sempre com o objetivo de diminuir o abismo social decorrente da centralização do capital e do poder. Esse desafio impõe a necessidade de se tentar proporcionar uma mudança da sociedade a partir de uma transformação cultural. Isto porque o que caracteriza propriamente os seres humanos não é a similaridade, mas a própria diferença. A questão não é o diferente, mas o que fazer do diferente e o valor que se atribui às diferenças.

Ao buscar para a referida escola um currículo contra-hegemônico, não se trata de substituir os beneficiários, mas sim de superar os obstáculos que as atuais estruturas de poder representam para um progresso coletivo (LEITE, 2005). É dando vez e voz a todos os pontos de vista que se desenvolvem princípios de justiça curricular capazes de suportar um currículo contra-hegemônico. A configuração curricular é imprescindível e, para isso,

faz-se indispensável uma participação local que garanta a existência de uma diversidade de conhecimentos e de experiências em que cada sujeito não apenas receba as decisões tomadas por outros, mas ao contrário, torna-se co-responsável na construção dessas decisões, ou seja, transformando-se em sujeito de todo esse processo (LEITE, 2005).

A implicação desse contexto da educação e dos abrigos sobre o papel do currículo faz com que revelemos a necessidade de discussão sobre o diálogo e a participação. Essa constitui uma das chaves para o desenvolvimento de uma educação capaz de promover uma comunicação intercultural positiva. A participação e o diálogo sustentados por situações de igualdade em que cada grupo se conhece e se reconhece, sente-se reconhecido e reconhece e conhece os outros. Segundo registra a professora Jussara: *“tenho vontade de conhecer as instituições, queria ter mais contato, saber porque umas crianças agem de um jeito e outras de outro.*

Ao procurar entender a singularidade de cada grupo, de cada cultura, compreende-se mais a humanidade, porque a essência do ser humano é a produção, a elaboração de significados. O entendimento da singularidade de cada cultura permite a compreensão do específico humano.

Para aprender essas singularidades, o primeiro passo consiste em acessar as diversas representações²⁸, de modo a diminuir a negação à diferença e o preconceito. A representação não é algo que se reproduz apenas na mente, posto que expressa em uma dimensão de significante. Ela é sempre uma marca visível, exterior – uma pintura, uma fotografia, um filme, um texto, um gesto etc. Isso significa que a representação é uma forma de atribuir sentido, um sistema linguístico e cultural intimamente ligado às relações de poder. Como um sistema linguístico, ela está ligada à identidade, donde sua relação com

²⁸ Segundo Lacan (1978) a representação é concebida como algo visível, uma marca, uma inscrição. A representação implica nas formas como o real e realidade se tornam representados para os membros dos diversos grupos culturais (NEIRA e NUNES, 2005).

a diferença se articula com os sistemas de poder. A partir da representação a identidade e a diferença adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. Para Silva (2000a, p.91), “*Questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte*”.

A construção da identidade está associada aos diversos sistemas de significação que são ofertados ao sujeito em seu contexto sociocultural, possibilitando-lhe uma pluralidade de escolhas e decisões. O sujeito se acha, constantemente, diante de diferentes situações sociais e, ao mesmo tempo, negociando posições sociais diferenciadas. Segundo Hall (1996; 2000; 2003; 2006), esses processos produzem o sujeito com identidades diferentes e contraditórias, o que o torna fragmentado. A problemática da identidade está associada, de modo mais específico, à noção de sociedade multicultural iniciada no período pós-colonial²⁹. Por um lado, como fenômeno da exaltação do princípio da alteridade³⁰. Por outro, como geradora da ideia de manutenção da integridade e da pureza cultural dos diversos grupos sociais.

A escola tem uma imagem de aluno e de professor, mas muitas vezes são imagens ideais e não reais. As imagens românticas de ideal de aluno era *vidro e se quebrou*, e isso gerou, como discutido, um desconforto nesta relação entre os sujeitos da escola. Como assinala a professora Dinora em seu discurso: “*nestes anos eu os vejo mais rebeldes, sem limites, teimosos, desestruturados [...]*. Esse desconforto decorre da dificuldade de se compreender as diferenças presentes na escola. Contudo, o estabelecimento de identidades fixas em uma sociedade multicultural não é mais possível, posto que se mostra incapaz de acomodar as diferenças e, por extensão, as crianças cujo estereótipo escapa daquele pré-estabelecido, tornando a escola um espaço de “desacolhimento”.

²⁹ A teoria cultural e social pós-colonial se refere ao período posterior à independência das colônias europeias iniciado após a Segunda Grande Guerra.

³⁰ Silva (2000b) define alteridade como “*a condição daquilo que é diferente de mim, a condição de ser outro*” (p.16).

Na escola estudada foi observado um grande número de crianças de abrigos, o que torna necessária a estruturação de um currículo que seja aberto e plural, de modo a permitir que os alunos se sintam, em meio a um mundo de desacolhimentos, abrigados pelo ambiente escolar. Esses alunos foram excluídos primeiramente pela própria sociedade e, em seguida, pelo próprio sistema educacional. O currículo, por ser um componente da cultura, é construído por todos, devendo estar presente nas ações coletivas, tanto dos agentes sociais da escola, como da comunidade (como os agentes sociais pertencentes aos abrigos da região). Deve, por isso, resultar de diálogo e participação, em linha com o trecho do discurso da psicopedagoga Almira, quando afirma que a escola e o abrigo *“devem agir igual marido e mulher, ou seja, fazer o mesmo trabalho.*

Assim, o currículo pode ser fortalecido e construído minimizando as ambivalências e as contradições. Os alunos de vivências sócio-culturais opostas ao ideal não conquistam seu papel de sujeito de direitos no instante em que, citando Fernando Pessoa, *“são deixadas na estrada, e não conseguem buscar o que foi e onde ficou, e vivem assim a vida perdida em um sonho que nem dói”*³¹.

Como registra a professora Telma em seu discurso: *“eles são uns capetas, pra falar o português claro, eu pergunto antes quem é do abrigo pra já me preparar”*. Devido à exclusão que muitos alunos sofrem por conta da identidade a eles imposta a eles, é importante que alguns pontos sobre identidade sejam considerados para que se garanta a compreensão, mesmo que parcial, deste conceito. Embora pareça existir uma aparente contradição, a identidade garante aos indivíduos características que os diferenciam dos outros, além de lhes possibilitar o reconhecimento como membro de uma comunidade devido a uma série de características comuns a todos os seus componentes, permitindo-lhes

³¹ Menção à poesia de Fernando Pessoa, *A criança que fui chora na estrada*.

a integração a um determinado grupo social. Nessa ideia se pauta o vínculo que forma a base da solidariedade e da fidelidade de determinado grupo (HALL, 2000).

Os alunos de abrigos da escola estadual em que a pesquisa foi realizada formam um grupo em que todos se ajudam e se defendem mediante uma possível violência verbal, física ou até mesmo simbólica. Eles pertencem ao grupo das crianças de abrigo que, entre outras características que lhes são atribuídas pelos agentes da escola, são mais *violentos*, *carentes* e *sem limites*. A identidade desse grupo de alunos para os funcionários da escola é esta, e ter acesso a esta identidade é, para alguns, um meio de se precaver diante de possíveis conturbações ou, até mesmo, de poder realizar um melhor trabalho. A professora Joelma durante o desenvolvimento da pesquisa fez a seguinte colocação no decorrer da entrevista: “*hoje, quando uma professora recebe os alunos de instituição ela reza e pede socorro*”. O trecho do discurso dessa professora nos revela a relação da identidade atribuída aos alunos com o currículo da escola pesquisada.

Nesse caso, o reconhecimento da heterogeneidade não implica necessariamente a incorporação positiva da diferença no processo pedagógico (ESTEBAN, 2004). Muitas vezes, trabalhar com a diferença no cotidiano escolar, ancorados em um currículo hegemônico e pouco flexível leva à discriminação e à segregação de grupos pertencentes às chamadas minorias, como, por exemplo, alunos provenientes de classes sociais baixas e que vivem em abrigos, organização familiar não considerada padrão.

A escola, nesse caso, não pode se pautar na homogeneização, tratando o que foge à norma como anormal, ou seja, que precisa ser tratado para ser reintegrado ao harmonioso mundo da “normalidade”. Sob essa ótica de homogeneização, mostra-se mais fácil controlar o aparentemente homogêneo, punindo e identificando os que fogem às regras.

O currículo da escola pesquisada, tomando-se por base as evidências obtidas a partir da análise dos discursos de boa parte de seus profissionais, aponta para a necessidade

de uma reflexão acerca das identidades sociais que têm sido construídas e/ou avalizadas por ele. A escola, não pode acreditar que esse ou aquele *aluno vai virar bandido* (Professora Jussara), tampouco se *salvará um ou dois por mérito próprio apenas* (Professora Dinora). A escola, contrapondo-se a isso, tem de estruturar e aplicar um currículo que seja analisado a partir de sua constituição social e histórica, contribuindo para que essa instituição de ensino não se distancie de seus alunos e de uma abordagem multicultural e crítica.

5 CONCLUSÃO

Superar, num pólo social os privilégios de poucos, no outro pólo as carências de muitos, é instaurar o direito para todos.
(Alípio Casali)

A diversidade é uma construção histórica, social e cultural das diferenças. Falar sobre diversidade e diferença implica se posicionar contra os processos de colonização e de dominação (GOMES, 2007). Assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza nesse contexto.

Nessa perspectiva de diversidade, as crianças dos abrigos focadas nesta pesquisa, devem ser consideradas sujeitos de direitos e, para isso, deve-se compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença. Não basta incluir essas crianças na escola se também não for realizado um processo de reeducação do olhar e das práticas, a fim de que se possam superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, potencialidades e vivências. Esses alunos devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e compreendidos como sujeitos éticos.

O princípio fundamental da ética é de que o outro seja visto como um sujeito de direitos e que sua vida seja digna tanto quanto a de si mesmo (DUSSEL *apud* CASALI, 2001). Sob este princípio, a educação como bem público deve ser de boa qualidade e de direito de todos, assim como a minha deve ser. Infelizmente, não são todos os que têm acesso a essa educação. Isto porque estamos imersos em uma sociedade em que a política econômica e social é cada vez mais contraditória, impossibilitando a acomodação das necessidades de uma sociedade com vasta diversidade cultural e social.

Na escola pesquisada, como já referenciado, quando o “diferente” invadiu o universo escolar instalou-se uma nova lógica cultural. Essa nova configuração da escola foi expressa em diversas manifestações de mal-estar, em tensões e em conflitos educacionais,

denunciados tanto pelo comportamento dos alunos que residem em abrigos como pelo discurso ambivalente dos professores e funcionários. O currículo, como pode ser observado, estava se fechando a essas crianças.

Nesse caso, a construção de práticas multiculturais e não discriminatórias só é possível em ação conjunta, a partir do diálogo e da discussão. Ao desenvolver este novo olhar sobre o cotidiano escolar, questões como o conhecimento mútuo, valorização do outro e diálogo intercultural estarão associados ao desenvolvimento do currículo e articulados às propostas políticas da escola.

Entretanto, entendemos não ser função estrita da escola o papel da educação. A transformação dessa realidade exige ações institucionais compartilhadas, capaz de envolver todos os atores das instituições relacionados a este fenômeno, a saber: família, comunidade, escola, Estado e abrigos. O abrigo e a escola, em particular, são conjuntamente responsáveis pela educação das crianças-alunos. Ambas têm a necessidade de participar da construção e da discussão do currículo e do projeto da escola, para que estes não condicionem os alunos a terem imagens negativas de si mesmos, de acreditar na inevitabilidade trágica de suas vidas.

Em uma escola que assume os objetivos propostos pela Lei Federal 9394/96, como a promoção da integração da escola com a comunidade e a formação de cidadãos, práticas e/ ou ações excludentes não podem fazer parte do seu cotidiano. A responsabilidade por um currículo e por um discurso que acomode todas as necessidades do grupo não pode ser unicamente abraçada pelos representantes dos abrigos e das escolas, pelos alunos ou pelo Estado, mas por todos, a partir de ações coletivas, refletidas criticamente e planejadas.

Sabe-se que há uma distância entre o ideal e a realidade, mas mesmo diante de obstáculos não podemos perder a esperança. Cortella (2005, p. 43) faz referência a Paulo

Freire dizendo “*que é preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar [...] que significa unir e ir atrás, não desistir*”. Cada um deve fazer sua parte para construir uma sociedade e uma escola de qualidade e inclusiva. Para isso, a reeducação do olhar de cada um sobre a diversidade tende a favorecer a superação de estereótipos que pairam sobre esses sujeitos e suas histórias.

Faz-se necessário que os educadores considerem a questão de como o mundo social é vivido, mediado e produzido pelos alunos. Uma falha nesse ponto impedirá que os professores penetrem na singularidade de cada aluno. Nessa linha, o currículo deve ser encarado como uma forma política e cultural, pois assim ele se mostra capaz de assumir tanto as dimensões sociais e culturais, como as políticas e econômicas que conformam categorias básicas para entender a escolarização contemporânea (MCLAREN, 1997).

Uma prática pedagógica exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. As escolas e os currículos devem ser instrumentos vitais para todos esses estudantes, transformando a instituição escola em local onde eles possam aprender a usar os instrumentos para ganharem autonomia quanto a seus destinos.

O contexto da escola e dos abrigos direciona o nosso olhar em busca de um currículo crítico e multicultural, de modo que a transformação do discurso desses professores e do papel do aluno possa ser viabilizada. O discurso não pode em momento algum afastar essas crianças da escola, mas, sim, assumir um caráter acolhedor e investigativo. Acolhedor no sentido de dar abrigo, de contribuir para a efetivação do seu direito como cidadão. Investigativo no sentido de conhecer e de estar atento às vivências sociais desses e de todos os alunos.

Ao abrir as portas e dar acesso a um número maior de crianças e adolescentes, a escola abriu a porta para a convivência de diferentes grupos sociais, culturais e étnicos. E

isso pode ser muito proveitoso, pois a troca e a partilha de saberes na escola será muito mais enriquecedor. A ausência de ações articuladas, coletivas e planejadas, contudo, pode converter a esperança em medo, as oportunidades em conflitos deletérios.

Nesse trabalho, focou-se a discussão na exclusão curricular sofrida pelos alunos que vivem em abrigos próximos à escola pesquisada, em sua maioria negros e oriundas de famílias pobres e/ ou desestruturadas. A reflexão desta pesquisa não se restringe apenas a esses alunos, mas a todos aqueles que se encontram em situações semelhantes. Situações de abandono e, principalmente, de “desacolhimento” por parte da escola.

A discussão não se esgota aqui. Ao invés disso acreditamos que os resultados sirvam de estímulos para novas investigações que busquem viabilizar e refletir sobre alternativas destinadas à superação dos obstáculos que se interpõem para uma educação de qualidade, crítica, inclusiva e transformadora. Estudos que discutam projetos políticos-pedagógicos das escolas, a relação abrigo-escola e o funcionamento das escolas que desenvolvem seu trabalho dentro dos próprios abrigos, como é o caso do abrigo Cristóvão Colombo.

Espera-se que a partir das discussões realizadas novas lutas e esperanças sejam fomentadas de modo que novos olhares sobre o currículo sejam construídos. Das reflexões realizadas no âmbito desta dissertação, pode-se concluir que a transformação de um currículo crítico, transformador e inclusivo, requer não apenas a estruturação de um currículo com essas características, mas também sua aplicação imediata, com vistas a propiciar a aproximação da escola com as crianças e jovens oriundas de abrigos. Propõe-se, assim, um processo de construção coletiva de um projeto que abrigue esses alunos verdadeiramente.

No plano prático e operacional, a atitude imediata a ser tomada, é a articulação entre a instituição escola e a instituição abrigo, de modo a conformar uma instituição única

e inclusiva capaz de acomodar as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizado. A aproximação dos sujeitos de ambas instituições dará início a uma discussão sobre as necessidades e as dificuldades que cada uma tem tido em relação ao comportamento e postura dessas crianças, e em relação ao trabalho que cada instituição (abrigo e escola) tem realizado. Tanto a escola quanto o abrigo ao construírem de forma coletiva um projeto que alcance esses alunos, poderão exigir uma da outra a concretização do papel social que cada uma assumiu em relação à educação dessas crianças.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que esta transformação requer a construção de um processo de conscientização social, capaz de fazer da instituição escola um rompimento com as práticas preconceituosas e excludentes atualmente vigentes. Requer, pois, a transformação do pensar em fazer, do excluir em incluir, do pseudo-crítico em verdadeiramente crítico. Ou seja, fazer da escola um lugar da reflexão e de inclusão, de propulsão social, ao invés de uma instituição subserviente aos padrões considerados normais, que ao tomar como referência a realidade de nosso Brasil, tende a perpetuar a estrutura de classes, a desigualdade de renda e a exclusão social.

Este processo, contudo, requer um rompimento. Sabe-se que a aplicação desses princípios deve ser realizada no âmbito da prática curricular. Mas essa transformação requer dos sujeitos históricos envolvidos um sentimento e uma ação de superação, de transformação. Espera-se, sempre, uma situação ideal, que de fato deveria pautar a política de Estado, no sentido de propiciar condições adequadas para a viabilização da transformação destas práticas em realidade. Contudo, não devemos esperar de braços cruzados, assumindo uma posição passiva nessa realidade. Devemos, positivamente, “esperançar”: unir, ir atrás, não desistir, incluir. Assim, a escola e seu currículo conseguirão acolher os inúmeros “Pedros” espalhados nessas instituições.

BIBLIOGRAFIA

APLLE, Michael e BURAS, Kristen. **Currículo, poder e lutas educacionais**. São Paulo: Artmed, 2008.

ARANHA, Maria Lucia, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ:Vozes, SP, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância rude no Brasil: alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José Gonçalves (org). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: Letras, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 10.03.2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 33 ed. São Paulo: Saraiva, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diferentes e Diferenças**: educação de qualidade para todos. Brasília: SECAD/ MEC, 2006. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em 10.01.2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comparação de matrículas da Educação Básica por etapa e modalidade** (EDUCACENSO). Brasília: MEC/ INEP/ DEEB, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 10.01.2009.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. **Anais do IX ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -, Águas de Lindóia, 1998.

CASALI, Alípio Dias. Saberes escolares: o singular, o particular, o universal. In: SEVERINO, Antonio Joaquin; FAZENDA, Ivani (orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2001, v1, p. 109-124.

DALBERIO, Maria Célia. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação**. 2007. 244 f. Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, da Arlete. **Um estudo sobre o impacto das (des)conexões entre o ambiente escolar e o ambiente escolar e o ambiente institucional para a vida das crianças e adolescentes abrangidas**. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa em educação ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – **Lei Federal 8069/90**. Salvador: EGBA, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças e (des)igualdades no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, dez.2000.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção, SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GRACIANI, Maria Estela Santos. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença**: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **Identidade cultural e diáspora**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro. IPHAN, p. 69-75, 1996.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

IBGE. **Sistema Integrado de Projeções e estimativas populacionais e indicadores sociodemográficos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 16.06.2008.

IPEA/ DISOC. **Levantamento Nacional de Abrigos da rede SAC**. Relatório de pesquisa número 1. Brasília, out. 2003.

LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEITE, Carlinda. O Currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19 a 22/09. 2005.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Grupos excluídos no discurso da mídia: uma análise do discurso crítica. **DELTA: Documentos de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.21, número especial, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escola e cultura(s)**: construindo caminhos. Anped. Jul/ Ago/ Set, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomas. Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mario. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte editora, 2005.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. 2006. 215 f. Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação Física, escola e cultura**: o enredo das diferenças. 2006. 101 f. Dissertação: Mestrado em Educação Física. Unicamp. Campinas.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto. Portugal, Porto Editora, 1996.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, André. I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contetxo, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio**. São Paulo: Editora Guanabara, 1977.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Educação, ética e política**: reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. 1988. 115 f. Mestrado em Educação: Filosofia da educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro PUC/RJ, São Paulo: Loyola, 2004.

SACRISTAN, José Gimeno; PEREZ, Angel Gomes. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed: 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SÁ ERAP, Maria de Lourdes. **O projeto alunos residentes de CIEPs**: educação e assistência? Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Mimeo, 1993.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. As tensões da modernidade. **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea** – UFRJ, Rio de Janeiro, p 1-13, 2005.

SANTOS, Liliane Santoro. **Pais na creche**: construindo relações no diálogo cotidiano. 2007. 246 f. Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP;

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000 (a).

_____. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000 (b).

SILVA, Enid Rocha Andrade. **O direito a convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/ CONANDA, 2004.

SOUZA, Francisco Josivan. **Casa e Caminho no mito de origem Mynky**: por um caminho ético e esteticamente intercultural. 2008. 106f. Mestrado (Dissertação em Educação: Currículo). Programa de Educação: Currículo da PUC/SP.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/ multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n 78, p. 77 – 87. Abril, 2002

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

APÊNDICE - Discursos completos dos professores e funcionários

1) Professora (trabalha na biblioteca – recolocada) “Ana Luísa”

Data da entrevista: 27 de Fevereiro.

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Agressivos, muitas vezes violentos... uma imagem... não sei... você quer uma coisa mais concreta? Bom... uns até meio bichos assim sabe? Porque dependendo da forma como alguns interagem com eles, eles acabam se jogando no chão, saem correndo, não têm um comportamento muito social, assim... aceito. Acho que é isso, imagem é difícil, meio como bicho, meio agressivos, difícil de domar, que agem por pura emoção. Acredito que eles são assim por causa da carência, por não terem o convívio dos pais próximo. Muitos são abandonados, e mesmo não sabendo direito da história, eles sabem que foram abandonados, e acho que isso deve gerar uma revolta terrível. E aí como eles não têm uma figura que imponha um certo comportamento, não têm o porquê de se comportarem, porque não têm ninguém, não têm nada.

Acho que para trabalhar com eles tem em primeiro lugar que conversar, tentar entender os problemas, ficar mais próximo para ajudar. Acabar fazendo um papel de mãe, mesmo não sendo este o papel do professor. E tem de dar carinho porque acho que não tem ninguém que faça isso. Acho que o importante é ajudar sem tentar entrar na mesma energia que eles, mas ao mesmo tempo é difícil, porque muitas vezes você está em uma sala super lotada e é complicado dar atenção especial. E o professor acaba olhando no geral, é difícil dar uma atenção individualizada. Acho que o professor de sala até consegue, mas os professores que ficam menos como artes, educação física, ou qualquer outro nesta mesma situação, fica muito difícil, não impossível, mas difícil porque são muito mais alunos. É

importante esse relacionamento para que se crie uma relação de confiança, e isto está além do que é o papel da escola, além do que passar o conteúdo... acho que é isso”.

2) Professor (sala de aula, 3ª série) “Henrique”.

Data da entrevista: 10 de março de 2008.

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Não sei como representar, não tenho uma imagem, não sei, pra mim quando você pediu isso o que veio na minha cabeça foi algo difícil, agressivo, violento. Não sei...bem, respondendo as outras perguntas, pra mim eles têm uma carência afetiva bem grande mesmo. Muitas vezes eles já demonstram uma agressividade maior do que as outras crianças. Cada caso é um caso. Mas em geral eles são muito mais agressivos, por causa da própria situação que eles vivem ou viveram. É bem complicado.

Para trabalhar é complicado, porque o professor fica um pouco limitado com o trabalho dele, porque nós temos vários casos dentro da sala de aula, problemas de comportamento, hiperatividade e é difícil dar um tratamento individualizado para eles. A gente tenta. Não é fácil isso pelo grande número de alunos em sala de aula. A gente tem que trabalhar com o conteúdo e ainda estar atento a estes problemas. E o professor fica meio preso a estas questões mais burocráticas, pelo que o próprio sistema te obriga. O próprio sistema te obriga a deixar de lado algumas preocupações. Por exemplo, vai ter o SARESP, tem que trabalhar o conteúdo do SARESP, senão já viu. E trabalhar o emocional da criança não leva só 5 minutinhos, tem que ter tempo, demora anos, para saber qual o problema que ele teve, conhecer os responsáveis, ou quem são as pessoas próximas, como atingir este aluno... quando você tem uma sala com 35/ 40 alunos como fazer isso com cada um? E isso não acho que seja apenas uma preocupação da escola, mas da instituição também. Mas o problema é que eles têm problemas às vezes com a própria instituição,

depende muito da instituição do tratamento que eles têm. Por exemplo, eu tinha uma criança, ele tinha uma tia da instituição que era muito rígida, e depois foi ficar com uma outra tia e o comportamento dele mudou, ficou um pouco melhor. Ele era uma criança que não podia ser contrariada, quando era, ele demonstrava um comportamento muito agressivo. Foi um caso, e é complicado saber de tudo isso de um, dois, três ou mais alunos, é preciso um acompanhamento mais próximo, mas na correria do dia-a-dia é complicado. A gente consegue amenizar, não dá para atender profundamente. Para isso é preciso, acho eu, trabalhar junto, mas a escola muitas vezes não está preparada, ela peca nisso porque o próprio governo não te dá uma estrutura adequada para isso.

Antigamente a escola excluía. A política educacional mudou, e todos os alunos passaram a ser inclusos pela escola. Mas, ao mesmo tempo que a escola abriu as portas, ela fechou por que não mudou e nem criou formas de possibilitar este acesso, e nem dá suporte para o professor. E aí sobra *pro* professor. O professor acaba tendo de correr sozinho e de procurar ajuda sozinho porque o governo não pode te ajudar, o professor acaba trabalhando com base no “achômetro”. É individual este trabalho, e a escola tem de melhorar muito. A gente está sobrecarregado e precisa de um suporte maior da gestão em todos os sentidos, desde o governo na parte da elaboração dos projetos até na prática destes discursos. É muito complicado, complicado mesmo. O discurso é muito bonito, o que se coloca no papel é maravilhoso, mas só quem está na linha de fogo, ou melhor na bucha do canhão é que sabe”.

3) Professora (1ª série – manhã) “Marisa”

Data da entrevista: 29 de Fevereiro de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Não sei, não são todos iguais, uns parecem uns docinhos, outros são algo difícil de engolir... Tenho um menino que me deu problema semana passada, a senhora que cuida dele falou que ele era danado. Bem... semana passada ele terminou a atividade na sala de aula e começou a cantar, eu pedi para ele parar e expliquei que atrapalhava os colegas uma, duas, três, quatro vezes. Eu não aguentei, fui lá na mesa dele e falei (batendo a mão forte na mesa): - Escuta aqui, eu já não falei pra parar, você está atrapalhando, não pode! Você precisava ver como ele ficou, fechou a cara, cruzou os braços, enrugou a testa e emperrou no lugar. Ficava batendo o apontador na carteira o tempo inteiro. Falei para parar, ele virou as costas para mim e ficou atrapalhando a menina que sentava atrás dele. Deu um tempinho a menina veio me falar que ele ficava atrapalhando ela, e não deixava ela fazer a lição. Peguei voltei e falei para ele ficar quieto senão eu ia mandar ele para fora. Ele levantou e me disse que quem disse que ele não queria ir para fora, aí eu disse:- Então sai agora. E ele foi, e bateu a porta com tudo quando saiu e chutou a porta, você acredita? Ele ficou emburrado. Fui lá fora e perguntei se ele ia ficar lá fora mesmo, e ele disse que não, mas que também não ia fazer lição, aí eu falei que tudo bem e comecei a ignorar ele.

No outro dia, a senhora da instituição veio, explicou que ele é assim mesmo, que ele fica testando para saber quem manda, e que era muito temperamental. A senhora conversou com ele na minha frente, mandou ele pedir desculpa para a professora e disse que quem manda na sala de aula é a professora. Depois disso ele melhorou, aos poucos ele mostra interesse, mas não é sempre. Percebi que ele precisa de uma autoridade, de uma pessoa que lhe dê os limites, acho que é assim com todos. Para conseguir trabalhar tem de ser firme, impor limites, mas sem gritaria. Tem de dar atenção e abraço também, precisa dos dois lados para trabalhar com eles porque eles são carentes também. Primeiro eles tentam se defender sendo agressivos, depois quando veem que não precisa fica mais fácil, eles abrem guarda.

O problema que eu vejo mais é que muitas vezes não se tem uma relação com a instituição, Eu peço material eles não mandam, eu mando bilhete e eles não assinam, fica complicado trabalhar sem cumplicidade. Você planeja e não tem muito retorno, não adianta trabalhar aqui e não trabalhar lá”.

4) Professora de Educação Física (manhã) “Telma”

Data da entrevista: 03 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Pra mim...eles são uns capetas, pra falar o português claro, eu pergunto antes quem é do abrigo *pra* já me preparar.

Eu não faço nada de especial. Trato todos da mesma forma. No primeiro dia eu não faço chamada enquanto eles não ficarem quietos, e já aviso que se tiver briga eu não separo e sim chamo a polícia, e aí eles já ficam com medo. Não conheço nenhuma técnica para trabalhar com eles. Fico atenta para chamar a atenção quando necessário... Todo motivo na minha aula é motivo pra sair um quebra pau, mais do que em sala de aula. Mas depende do dia. E outra coisa também... não dá para generalizar todas as crianças do abrigo são isso ou aquilo, mas o que eu percebo é que elas são mais carentes, as vezes mais agressivas, mais agitadas. Querem chamar a atenção.

Eu tenho um aluno que eu gosto bastante, e ele é do abrigo. Ele é uma gracinha, mas é super carente e tudo ele resolve no tapa. Morava com meninos maiores e ele tinha que se defender e a linguagem que ele usava era bater, a linguagem do corpo dele era essa. Eu conversava com ele, tentava ajudar, falava que ele era um menino bonito que não precisava usar a violência, perguntava para ele se ele queria virar bandido? E explicava que ele tinha de mudar o jeito dele pra que isso não acontecesse. Valorizava algumas atitudes positivas dele e achei que ele melhorou bastante, deu uma acalmada. Mas sempre tem

aqueles insuportáveis... mas, quando eu percebo que algum deles tem jeito eu converso e explico, porque tem uns que não dá mais, não tem o que fazer.

A vida deles é o futebol. Na minha aula eles só querem o futebol, eu falo que futebol é um prêmio, se eles se comportarem eu dou uma aula livre de futebol. Eu pergunto para eles: Eu tenho cara de treinadora de futebol? Tenho mais cara de bailarina do que de treinadora.

Tem dia que a gente perde a paciência. Por exemplo, quando aquele menino do abrigo me bateu, eu fiquei com muita raiva. Fui até à delegacia e o delegado disse que não podia fazer nada, mas depois que a gente para e pensa acaba ficando com dó. A mãe dele do abrigo veio conversar comigo, disse que aquilo já tinha acontecido com uma outra professora, disse que não sabia o que fazer, que ele já estava fazendo terapia. Bem... ele foi transferido para a tarde e ainda bem não vi mais a cara dele. Vi só estes dias e ele veio até me abraçar, eu abracei né, a gente fica com dó, mas quem não falar que não fica com raiva é mentira, dá vontade até de espancar, só vontade é claro. Não sei se você era assim quando você trabalhou aqui, mas eu sou. É difícil, às vezes dá vontade de chorar, eu me sinto desvalorizada pelos alunos e pela escola também. Semana passada o material de educação física estava trancado ninguém sabia onde estava a chave, mudaram o material de lugar para arrumar alguma coisa e ninguém sabia onde estava a chave. Se isso acontecesse em uma sala de aula, eles davam um jeito, mas como era educação física ninguém se importou. Acabei deixando as crianças brincando livres na quadra, não deu para fazer nada, fiquei super chateada”.

5) Professora sala de aula (1ª série-tarde) “Rosana”

Data da entrevista: 10 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Se você der muita atenção, eles acabam ficando dependentes daquela atenção, e eu não quero ser um Oásis no meio do deserto *pra* eles disso. Não quero que eles sejam aquelas pessoas perdidas buscando só uma ilusão. Não dá. Eles são puro corpo, muito carentes, no sentido emocional, querem um abraço, são muito de falar com as mãos, querem tocar na gente. Quando fala em criança de instituição é a imagem que vem na minha cabeça, eles querem ficar muito próximos da gente, acho que é uma necessidade deles *pra* sentir segurança, confiança.

Já tive muitos desses alunos na sala. [Trato com muita atenção como eu faço com os outros mas eu não faço nenhuma diferenciação. Procuro não ressaltar esta diferença, dou atenção e chamo atenção quando precisa. Trato igual. O que eu percebo é eles me atendem sempre que eu peço alguma coisa, e quando eles não atendem é porque eles querem que eu supra outra necessidade que para eles naquele momento é mais importante, às vezes eles tiveram um dia ruim na instituição, alguma coisa aconteceu, e eu como professora acabo tendo de suprir esta necessidade, porque o que estou falando em sala de aula não tem muito sentido para eles naquele momento. E eu sinto que são nesses momentos que eu tenho de valorizar mais as qualidades deles, valorizar os acertos, falar que eu estou contente com eles. Mas eu não fico acentuando esta diferença. Eu quero que eles saibam que todos têm direitos e deveres na escola e que o respeito é muito importante aqui e lá fora. Pedagogicamente eles são iguais aos outros. Agora, o que dificulta o trabalho é que o abrigo não os ajuda nas atividades, não verifica se fizeram ou não a lição, não ajudam em pesquisa. O abrigo acha que a função deles é assistencial apenas, e assistencial para eles é lavar, dar comida, olhar o banho, cuidados gerais. Não quero que os responsáveis dos abrigos façam por eles, mas simplesmente deem uma orientação para que eles possam fazer sozinhos sem depender deles. Um estímulo, um incentivo para as crianças. Por que eles conseguem fazer aqui? Por que a gente dá um auxílio para que eles

caminhem sozinhos. Eu sempre tento em sala de aula falar que eles não precisam de assistencialismo nenhum para conseguir viver, eles tem de ter vontade, tem de ser autônomos para conseguir conquistarem as coisas. É fácil falar para as crianças: Não tem material para pesquisar, Não dá para eu te ajudar nesta tarefa. Mas nós professores quando encontramos um problema temos de ir atrás sozinhos e tentar ajudar essa criança porque é nosso dever. Eles também tem de ajudar, criar não é fácil e não é fácil *pra* ninguém. A culpa não pode ser de um ou de outro, todos têm de trabalhar juntos pela formação da criança. Eu tenho certeza que nestas instituições têm pessoas excelentes que podem estar ensinando um montão de coisa para elas. Há outras que não, e como vão ensinar o que é respeito se elas não têm respeito muitas vezes pelo professor e pelas crianças.

Eu trabalho principalmente a autonomia destas crianças, porque eles vão viver sozinhos amanhã, serão cidadãos. E os alunos têm de aprender a cobrar aquilo que é direito deles”.

6) Professora substituta da escola “Janaina”

Data da entrevista: 3 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Uma imagem ... não sei ... sei lá... pode ser uma sala vazia? Vazia de sentimentos, atitudes, abandonada.

Você sabe, sou professora substituta, mas o que eu percebo, isso em qualquer sala, é que eles não têm valores básicos que uma criança tem de ter, carinho, respeito, atenção, regras... São crianças abandonadas, parecem tristes mas agressivas também, acho que é isso que eu percebo e vejo quando dou aula.

Trabalho da mesma forma que eu trabalho com as outras crianças. É difícil para mim por que eu não pego sempre a mesma turma, e acabo não tendo aquele vínculo que

outra professora pode ter. Quando eu vejo algo de muito errado, eu tento conversar, mas isso é com qualquer criança”.

7) Professora substituta “Jussara”

Data da entrevista: 10 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Não tenho uma representação, não sei como representar. A única coisa que me vem “na cabeça” é a imagem dos rostos deles me pedindo ajuda. Não gosto de pensar em uma imagem porque se você já tem uma imagem você acaba rotulando aquela criança, e a escola já rotula, e é por muitos rotularem que fica difícil trabalhar com eles. Imagine... se a escola já é difícil para a criança e o lugar que elas vivem também, como você quer que elas sejam? Tem professora que chega e fala na sala dos professores, esse aqui vai virar bandido, e eu ouço isso e penso: e vai virar mesmo. Claro que vai virar se todos pensam assim, é claro que vira! Muitos pensam isso de alguma destas crianças e acaba com estas atitudes não dando oportunidade para que elas mudem.

Imagem eu não consigo te dar, mas características que eu observo, às vezes sim. Alguns são agressivos, muito instáveis, carentes.

Tento sempre trabalhar em sala de aula abordando questões de atitudes, sabe? Sento no chão com eles para conversar sobre algum problema que a turma teve, sobre o recreio, que sempre tem alguma confusão, tento trabalhar a escrita após esta conversa, tento fazer com que eles registrem o sentimento que estão sentindo naquele momento. É uma forma de conhecer ou tentar saber o que eles estão sentindo e ver se eles conseguem desabafar um pouco no papel. Tenho vontade de conhecer as instituições, queria ter mais contato, porque umas crianças agem de um jeito e outras de outro, e eu acho que depende do tratamento que cada instituição dá. Lembra no ano passado, o “Iago” estava super

agressivo e surgiu o boato de que ele estava sendo molestado na instituição por alguns colegas. A direção chamou a instituição, mas acho que demorou. Por isso acho importante esta relação”.

8) “Alessandra” (professora de artes)

Data da entrevista: 3 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Para falar a verdade eu não conheço os meus alunos, não dá para conhecer, são muitos e às vezes são tão impossíveis que é difícil estabelecer um vínculo. Vou tentar ver se os que me dão trabalho são os do abrigo. Deve ser, as outras professoras acabam reclamando destas crianças. Eu não sei ... vou ver depois eu te falo”.

9) Coordenadora pedagógica “Solange”

Data da entrevista: 06 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Não sei... posso responder depois? Eles são ruins, ruins tanto pedagogicamente quanto disciplinarmente. Muitos não trazem lição, não estudam e isso eu acho que é por causa da falta de acompanhamento das responsáveis por eles na instituição. São indisciplinados, agressivos, carentes. Tudo bem que depende do regime que eles estão na instituição, os piores são aqueles que não voltam para a casa. Não se pode dizer que eu não tento dar atenção ou ajudar, mas tem alguns que depois que você dá carinho, ri da sua cara. O ano passado tive dois alunos muito difíceis e eu defendi, eu até chorei por causa deles, e você sabe o que eles me falaram no final do ano, rindo: que eles tinham conseguido me

fazer chorar. Desmotiva este tipo de atitude, por que alguns são fechados, não querem receber ajuda e aí eu não posso fazer nada, é duro dizer isso mas é verdade.

Pensei em uma representação, é isso *né*? Bom... algumas vezes parecem leões, outras parecem coelhinhos. Leões por causa da agressividade, são arredios, avançam *pra* cima da gente. Coelhos porque outras vezes parecem que ficam encolhidos em um canto, assustados, expostos.

Este ano temos um aluno do Abrigo Ipiranga (CAI). Ele é extremamente agressivo. Foi expulso de uma outra escola por agredir um senhor e colocaram ele aqui. A instituição não passou nada ainda do garoto, nem o relatório psicológico dele, ele está na sala especial, mas a gente não sabe o que ele tem ainda. Hoje mesmo, olha... ele pegou esta laminazinha e se cortou e ficou indo atrás dos outros dizendo que ia cortá-los também, ele acabou com o sossego da sala especial, não sei o que fazer com ele. (Enquanto a coordenadora estava falando comigo, a inspetora aparece, um pouco brava, avisando que ia chamar a instituição para o “Caio”, mesmo garoto que a coordenadora acabara de falar. Segundo a inspetora ele estava pendurado no corrimão da escada e quando ela o mandou sair ele respondeu grosseiramente. A coordenadora mandou imediatamente ligar para a instituição, e o menino apareceu. Olhando bravo para a coordenadora, levantando os ombros enquanto ela falava, com uma feição fechada e com o tronco arqueado para frente reclamando).

Tentamos trabalhar da mesma forma que é feita com todos os outros. A maior dificuldade é a instituição. É importante que a escola e a instituição falem a mesma língua senão fica impossível fazer um bom trabalho com estas crianças. Eu tenho tanto trabalho para fazer, tanta burocracia para resolver que acaba prejudicando um trabalho mais individualizado em conjunto com as professoras. É muito cansativo, mas não se pode desistir”.

10) Professora (3ª série) “Joelma”**Data da entrevista: 10 de março de 2008**

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Eu trabalho aqui há 15 anos. É engraçado, mas no início todas as professoras queriam ter alunos de instituição. Eles eram os melhores alunos, eram responsáveis, organizados, educados. Mas foi nos últimos anos que isso começou a mudar. Hoje, quando uma professora recebe os alunos de instituição ela reza e pede socorro, porque mudou muito o comportamento deles. Acho que depende de instituição para instituição, depende do tempo que eles ficam lá, depende das responsáveis por eles. Isso é engraçado, porque é muito perceptível quando eles mudam de “mãe”. Dependendo da mudança eles ficam mais ou menos indisciplinados e até responsáveis. Queria entender mais o funcionamento das instituições.

Bem, ... em geral são mais agressivos, dispersos, carentes, sozinhos na vida, exceto dos “irmãos” que eles passam a ter na instituição. São cúmplices um do outro, inclusive nas bagunças. Mas repito... depende daqueles fatores que eu já falei. O ano passado tive de tirar licença e um dos meus alunos do Vida Jovem foi expulso porque ele agrediu verbalmente a professora que me substituiu, além de aprontar várias nesta época. Sou bem firme com eles, e tento trabalhar individualmente quando observo alguma dificuldade em especial como eu faria com qualquer outro aluno, não faço diferença.

Já sei, eles parecem uma ilha, é difícil o caminho para chegar até eles, muitas vezes este caminho é demorado, cansativo. Está bom?”.

11) Professora (4ª série-tarde) “Lúcia”

Data da entrevista: 07 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Tenho poucos alunos de instituição porque estou trabalhando à tarde hoje. E o período da tarde na escola parece um outro mundo, é uma outra realidade porque não tem quase alunos de instituições.

Estou conhecendo os meus alunos ainda, não tenho uma representação deles, a única imagem que vem na minha cabeça é de uma criança que é o que elas são. Mas uma criança que requer um pouco mais de atenção, tanto pedagogicamente quanto emocionalmente. O que posso dizer é que elas são como uma casa sem alicerce por causa da ausência de uma estrutura familiar, de uma postura de aluno e de cidadão. Estes problemas podem levá-los a uma vida sem foco, sem valores.

Para trabalhar com eles basta tratá-los todos iguais para perceberem que todos têm capacidades para trabalharem e conseguirem o que querem. Dou ênfase à autonomia para que possam crescer autônomos e responsáveis”.

12) Inspetoras (Manhã e Tarde) “Darcy e Olinda”

Data da entrevista: 03 de março de 2008

(As duas estavam juntas e começamos a conversar).

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“A imagem que me vem é a do “Navalhada” (garoto do abrigo que tem uma cicatriz na testa), ele é terrível, Deus me perdoe. Todos são terríveis. A gente tem que ser

firme se não eles não respeitam (Inspetora – manhã, tem 63 anos, disse que não aguenta mais, ela tem uma postura bem rígida com as crianças, às vezes um pouco agressiva).

Eles são mesmo complicados, mas a gente não pode ser ferro e fogo com eles, eu tento sempre conversar antes de levar para a direção, gosto de trabalhar com as professoras de sala, mas muitas vezes não dá. Só sei que eu peço a Deus todos os dias para que eles sofram mudanças na vida deles, e minha maior felicidade é quando isso acontece”.
(Inspetora da tarde, mora em uma casa no pátio da escola)

13) Professora – psicopedagoga , faz atendimentos individuais com crianças com dificuldades.(18) “Almira”

Data da entrevista: 12 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“É difícil representá-los, não os vejo diferentes. Quando eu recebo uma criança eu não quero saber, não gosto de saber, porque senão você não vê com os seus próprios olhos.

Quando eu entrei nesta escola eu não sabia que tinha tanta criança de abrigo, eu desconhecia essa realidade porque eu não tinha passado por nenhuma escola com isso. É uma característica do bairro, além de terem as crianças que são tiradas de famílias e alojadas nestes abrigos por “n motivos”, há aqueles pais que trabalham na região e deixam a criança passar o dia e pega no final do dia ou no final da semana. Quando eu vim *pra cá* não conhecia isso e não percebi nada, para mim era totalmente natural, uma boa, sem problema. Mas aí eu comecei a reparar que a escola era calma, muito boa, as crianças eram super educadas, e eu fui me informar sobre as crianças e a coordenação falava são do abrigo, “fulana” é do abrigo, “ciclano” é do abrigo, como é isso? E eu achei interessante e fui pesquisar. Mas esta imagem do abrigo mudou, as crianças não são mais as mesmas, aquela leva de bons alunos foi embora, e mudou totalmente o perfil deles, e da escola

também. Essas outras crianças que estão vindo são rebeldes, agressivas, desestruturadas, se auto defendem o tempo inteiro. É uma agressividade que você, quer acalmar, quer conversar mas eles não querem só querem dar porrada.

Quando você vai ver é do abrigo, mas eles já passaram pelo tal de CRECA. CRECA é um outro abrigo, que é provisório, é ele que recebe crianças que não têm família nenhuma e encaminha para os outros abrigos da região. A maioria vai para o abrigo do Ipiranga. E essas crianças hoje estão vindo mais problemáticas, pode se dizer assim. A gente tem falado com as educadoras de lá, e elas dizem que não tem muito o que fazer, não sabem o que fazer, aí eu tento falar com o psicólogo que vem na escola às vezes. A primeira pergunta que ele me faz é se a criança é do abrigo, se for ele diz que não pode atender, porque ele tem de ter autorização da família para fazer algum trabalho na área da psicologia. Como é difícil com a família a gente procura o abrigo para pedir esta autorização, mas o abrigo diz que eles têm estes serviços lá.

Para mim estas crianças têm sido muito mal assistidas, muito, muito mal assistidas. Já presenciei casos aqui de educadoras que vem buscar as crianças e agiam muito mal, sabe... aquela coisa de maus tratos, que choca! Teve um dia que eu até falei: - Olha, aqui não! Pode parar! O menino começou a chorar, falar palavrão, a chutar ela, e a mulher começou a chacoalhar o menino também, e eu disse para parar, que eu não ia presenciar uma coisa dessas, mandei ela se acalmar, respirar, ele também para depois a gente tentar conversar. Pensa... se ela faz isso na nossa frente, imagine lá no abrigo.

Eu sei que são muitas crianças, que elas têm muitos problemas mas... outro problema é que se troca muito de educadoras. Às vezes a gente chama uma para falar de uma criança e ela vem, depois a gente chama de novo e vem outra, uma outra que não conhece toda a história daquela criança, não sei o porque muda tanto, não sei qual o

problema... e o abrigo tem o costume de falar deixa *pra* lá que o problema é deles, mas eu não acho que seja assim, eu acho que a gente de trabalhar junto, não é educação?

Tudo se reflete na aprendizagem. Hoje eu fiquei sabendo que estas crianças são as que tem o maior problema na alfabetização, estão sempre atrasadas, além do comportamento com rebeldia, agressividade... tudo caminha junto, e reflete uma coisa na outra. A criança que tem família se dá melhor na vida, evolui mais. Quando não tem família a criança acaba sofrendo mais. O que falta aqui hoje é esta relação com o abrigo que é a família da criança, e isso tem que melhorar porque nós não temos uma ou duas crianças, mas várias, e dá pra ver a diferença da escola à tarde e de manhã, são duas realidades muito diferentes. A tarde tem coisa mínima, de manhã não dá nem para contar, é fogo.

Deixe eu ver quantos abrigos a escola está atendendo... sabe aquela coisa de marido e mulher, que os dois tem de conversar pra educar o filho, senão o filho pede pra um quando o outro não deixa e vice-versa, dá confusão porque cada um fala uma coisa, e criança é esperta e faz de propósito. A escola e o abrigo tem de agir igual marido e mulher, ou seja, fazer o mesmo trabalho. Se você não tiver um elo forte, vai dar nisso... nada. Olha aqui... achei, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. Vida Jovem, Vila da Paz, CAJ, Cristóvão Colombo, Sagrada Família, MAESP I e II, Catarina Labourié, Abrigo Ipiranga e o CRECA que eu estou sem o telefone e ficaram de me entregar. Não sei quantas crianças, o número certo, para falar a verdade”.

14) Professora (2ª série) “Joana”

Data da entrevista: 03 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Alguns são como monstros, pestes... sei lá. Só sei que tem uns que não podem ser colocados juntos. A direção colocou este ano, e agora, agora que se virem, eu não vou ficar me estressando, qualquer coisinha eu levo para direção, levo o tempo inteiro até se cansarem e expulsarem o aluno. Eu avisei elas, têm uns que nem parece gente, anda igual “mano” (imitou a criança). Daqui a pouco sou eu que vou para um abrigo, só que abrigo de idoso, não estou aguentando mais. Cada vez eles tem menos respeito pela gente, e como trabalhar com eles? Hoje, boa pergunta, a gente faz o melhor, ou pelo menos tenta, se preocupa, faz lição, dá tarefas, vê se alguém tem alguma dificuldade pra ajudar, mas muitas vezes não dá, porque são muitos, porque tem muitas outras coisas que não são tão importantes, mas a gente tem de fazer.

Um minuto que eu virei as costas e o “Caio” aprontou, um minuto! Dá pra trabalhar assim? O “Caio” sempre arruma encrenca, ele deu uma voadora na boca do aluno do professor Henrique, e sangrou, é claro! Sem alguns até dá para fazer um bom trabalho, senão tudo que falarem é ilusão”.

Obs: Esta professora entrou na sala dos professores logo depois do acontecido com o “Caio”, seu aluno. Ela estava muito aborrecida. Em seguida começou o intervalo e outros professores entraram e o gravador acabou gravando a conversa que irei descrever a seguir.

“Bia, você quer falar comigo? Pode ser na próxima semana? Tem que ser um dia que eu estiver bem calminha, senão é capaz de estragar o seu trabalho de tanto que eu vou falar destes “anjinhos”. Por que você não fala com a “Helena”, ela é uma das que “adora” os alunos da instituição” (Todos professores que estavam na sala riram).

15) Professora 4ª série “Helena”

Data da entrevista: 3 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Não tenho uma imagem concreta. Uma imagem de coitadinhos, pode-se dizer. Não consigo enxergar muita diferença entre os alunos. Trabalho da mesma forma com todos em sala de aula, coisas normais ora... lemos textos, fazemos trabalhos em grupos e individuais, lições, exercícios em folhinhas, o normal de uma sala de aula.

Em geral os do Vida Jovem são mais encrenqueiros [...] Não anota isso aí. A direção ficou sabendo e a professora que contou não quis se envolver muito. Tem instituições que são tranquilas até, principalmente as de freiras, agora não sei se o problema do Vida Jovem é recurso, não sei se é”.

16) Professora 4ª série “Dinora”

Data da entrevista: 5 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Parecem com um cão sem dono. Eu tenho dó, mas ao mesmo tempo vejo que vou ter problema.

Estou para me aposentar, me aposento agora no final deste semestre, só estou aqui ainda para pagar uma licença que eu tirei uma vez pra cuidar da minha mãe. Não estou aguentando mais (os olhos da professoras ficaram lacrimejados, emocionou-se durante a conversa). Chego a ter arrepio, asco no dia-a-dia por saber das dificuldades que eu vou encontrar. Quem está de fora e acha que é possível fazer um trabalho individualizado, está enganado pois não dá. Tento sempre fazer o melhor, mas muitas vezes é impossível. Não quero ficar com remorso quando eu sair porque eu tentei.

Nestes anos eu os vejo mais rebeldes, sem limites, teimosos, desestruturados porque alguns têm pais presos ou familiares, problemas de bebida, problemas familiares;

muito carentes também. Eles têm uma postura diferente, e dentre eles acabam se salvando um ou dois por mérito próprio. Lembra do “Silvio”? Não fazia nada, gritava que queria morrer na sala, que podia chamar a polícia. Como trabalho nestas situações? Tento conversar, dar uma atenção especial, mas é difícil até por que além de tudo às vezes muitos deles estão em um nível muito diferente de aprendizagem.

O trabalho com a instituição é pequeno, tenho pouco contato com as “mães” da instituição, e isso acho que isso acaba dificultando o aprendizado da criança, muito são não alfabetizados até por lerem pouco ou serem pouco estimulados, aí eu tento fazer um trabalho diferenciado e individualizado.

Eles vivem em “bando”, se eu os visse como aves. Sempre um protegendo o outro. Mas cada um tem sua tribo. Muitas vezes há rivalidade entre as crianças das instituições, cada índio defende sua tribo, não é?

Antes a educação era diferente. Logo que eu entrei, a educação era mais rígida. Hoje, todo mundo passa de ano mesmo sem saber nada. Tem aluno que sai da escola do mesmo jeito que entrou, estou cansada de ver a educação deste jeito”.

17) Professora de Educação Física Diani

Data da entrevista: 17 de novembro de 2007

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“São muito diferentes, principalmente os do Vida Jovem. Pelo menos na minha aula eu percebo que eles são mais agressivos, mas mais participativos...às vezes da vontade de jogar na parede... Outro dia eu perguntei para eles se eles tinham aula de algum esporte na instituição. Eles disseram que não, mas que têm tempo livre pra brincar. Achei que tivessem pois eles apresentam grande facilidade motora.

Há alunos de abrigos diferentes. Todos em geral dão trabalho mas os piores são os da Vida Jovem. Outro dia eles fizeram um RAP e cantaram pra diretora que era mais ou menos assim: *Dona Sônia e Dona Jane vou comer sua buceta...* o resto eu não lembro. A sexualidade deles está muito presente nas brincadeiras e atitudes. Estes alunos foram expulsos, mas a outra escola próxima não os aceitou, agora que eles voltaram por causa disso eles fazem o que querem, viram que ninguém pode fazer nada contra eles”.

Registro da autora: Uma professora do 3º ano ouviu a nossa conversa e contou que outro dia o Iago (do Vida Jovem) bateu nela. Para esta professora as instituições deviam ter escolas dentro de seu estabelecimento para que não se misturassem com as outras. Ela disse: *“Estas crianças são como peste bubônica”*.

18) Merendeira Cleusa (trabalha há 18 anos na escola)

Data da entrevista: 17 de novembro de 2007

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Eles são mais difíceis, por isso precisam de mais carinho eu acho. Eu fico aqui e vejo... tem professora que xinga e a criança acaba respondendo da mesma forma, responde com a mesma agressividade”.

19) Professor de Educação Física Sérgio

Data da entrevista: 13 de novembro de 2007

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Durante a aula eu percebo a dificuldade deles de se manterem atentos ao que eu proponho, como não ficam atentos acabam se provocando e começa a briga. Cada um se defende como pode...há líderes que têm influência sobre os outros e acaba usando este poder sobre os demais.

Alguns alunos deixam escapar algumas coisas que os monitores fazem. Acho que estes monitores acabam usando da mesma violência com as crianças mais rebeldes.

Por dar aulas em várias escolas, eu observo diferentes grupos: Primeiro o grupo das crianças que não são de abrigo, segundo as crianças de abrigos do tipo A; e, por último do tipo B. O abrigo tipo B é aquele que são colocadas as crianças que tem maior dificuldade de relacionamento, ou outros problemas. O juiz determina quais abrigos cada criança tem de ir. E por isso este abrigo tipo B faz parte de um grupo de abrigos que tem fama de terem crianças complicadas. Os abrigos do tipo A, são aqueles menores que as crianças possuem um melhor relacionamento entre elas... Quando estas crianças se confrontam com outras, elas se unem como irmãos e um defende o outro”.

20) Professora Vilma

Data da entrevista: 17 de novembro de 2007

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Bom ... tem um aluno que chegou agora , faz pouco tempo, o grupo já estava formado, e no início ele era extremamente agressivo. Mas com o tempo, não pela convivência durante a aula, ele mudou muito de comportamento, tornou-se apático. Totalmente apático, jogado na carteira e não reage a nenhum estímulo. Antes disso ele tinha uma hiperatividade tão grande, que um dia a professora de Educação Física perdeu a paciência com ele que precisou da intervenção da direção, de tão grave que foi.

Hoje ele dorme durante a minha aula, seu olhar é opaco, sem brilho. E eu fiquei sabendo por intermédio de outras crianças de alguns acontecimentos internos do abrigo que tem ocasionado este comportamento. Ele foi o que apresentou esta mudança mais drástica, mas eu não tenho como comprovar a veracidade do que as crianças estão falando, é algo grave mas eu não tenho como comprovar. Nem posso levantar uma acusação desse tipo,

não quero me comprometer e nem vou me comprometer. E se as crianças não estiverem falando a verdade. O que posso constatar é a mudança de comportamento...pelo que eu converso com os outros professores as outras crianças deste abrigo apresentam diversos comportamentos inadequados, acho e pelo o que eu observo elas não são tratadas como pessoas mas como aglomerados,e isso as revolta. São amontoados, deixados de lado. Não há um projeto na instituição para trabalhar a cidadania, valores morais... as crianças deixam bem claro que não há nenhum vínculo afetivo com os funcionários da instituição.

Na escola eles se confrontam com outras crianças que tem uma família, que tem valores morais e acabam ficando mais perdidos. Isso faz com que eles se tornem líderes, porém líderes negativos, e não adianta que nada vai acontecer. Você chama a instituição e ela joga a responsabilidade para outro responsável, e assim vai, um empurrando com a barriga para o outro.

Comigo isto é diferente, eu respeito este tipo de criança, acho que eles acabam me respeitando. Já passei por várias coisas na vida, acho que é por isso que eu entendo eles um pouco mais.

Vou denunciar para quem, para vara da infância. Eu não tenho prova, e posso ainda ser processada pela instituição. Outro dia alguns amigos do “Leo” me contaram que ele fez xixi na cama por isso não foi à escola. Como ele acordou molhado não deu tempo de se arrumar, e além disso, ele tinha de lavar o lençol da sua cama. Não acho esta medida errada, até concordo,mas acho que pra ele é muito difícil. Então eu pensei, por que uma criança que não fazia xixi na cama está fazendo agora, algum problema emocional grave está acontecendo...

Não, eu não estou usando do senso comum. Já trabalhei em outras instituições com crianças de abrigo, o Cristóvão Colombo por exemplo. Nada supre a presença da família, há muitas semelhanças entre estas crianças”.

21) Professora de artes Ana Paula

Data da entrevista: 06 de março de 2008

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“Na realidade o que eu percebo do pessoal, principalmente em relação aos do Vida Jovem, é que eles não obedecem, falam mais palavrão. O que eu percebo, é que existe uma revolta por não estarem com os pais, e eles acabam sendo naturalmente mais difíceis.

(Enquanto ela falava a coordenadora ouvia, e em um momento ela perguntou a coordenadora: - *As crianças não são mais difíceis, as do abrigo?* E a coordenadora respondeu: Ô... em um aí que dá até raiva!)

Tem um que, por exemplo, dava sempre trabalho e ao chamar a atenção dele ele fugia. Um dia eu pedi para ajudar e ele agiu de uma forma diferente. Acho que quando você valoriza ou coloca-o no centro ele age de uma forma diferente e até positiva. E isso é importante, pois, como eles não são protagonistas da vida deles, ele passa a ser naquele momento... Mas... isso é difícil por causa do grande número de alunos. Eu entendo também o lado da escola. É difícil trabalhar ou dar uma atenção especial para um grupo de alunos no meio de quase 35 alunos. Tenho dó.”

22) Professora Sônia (está na rede pública desde 1983, atualmente faz direito)

Data da entrevista: 17 de novembro de 2007

Pergunta: Como são os alunos que moram nos abrigos? Ao pensar nesses alunos, qual é a primeira imagem que vem a sua mente? Como você atua pedagogicamente com eles?

“O que eu observo é uma sexualidade aflorada, já peguei alguns se masturbando em sala de aula. Não se “masturbaaando”, mas mexendo sempre nas partes íntimas. Bem... além disso eles têm uma carência afetiva muito grande, não têm uma referência de valor moral ou afetiva. Isso acaba levando –os a terem um comportamento inadequado. E o

grupo deles acaba apresentando um mesmo comportamento...Muitas vezes tenho dúvidas de como eles são tratados nestas instituições, principalmente os do Vida Jovem. Quando há algum problema, os responsáveis pela instituição não participam ou vão à escola para tentarem resolver. E como nada se resolve, eles mantêm os mesmos comportamentos e os outros acabam imitando eles. Os outros copiam, pois observam que eles têm mais poder, são verdadeiros líderes. Cria-se uma força de gangster. Aqui na escola, muitos professores falam, eu não, que os abrigos são caixas de laranja podre e essas laranjas quando entram em contato com as outras acabam contaminando.

[...]Tenho uma postura firme, gosto de estabelecer regras e limites. Acho que assim eu contribuo para que eles adquiram um bom comportamento. Mas, eles muitas vezes acabam imitando alguns delinquentes nos gestos, nas palavras. Imitaram o PCC, e agora os caras do filme Tropa de elite.

[...]Há um sentimento na escola de rejeição destas crianças , ele é velado, mas existe... Tenho um aluno do abrigo que a mãe é alcoólatra, e ele aos finais de semana vai para casa da tia, mas esta tia não quer assumi-lo. Por causa disso, acho, ele volta mais agressivo, se esforça pra representar que é mal. Depois como eu não dou bola, ele para e vem em minha direção igual um gatinho, todo mansinho com o corpo encolhido, ele tira toda aquela armadura do corpo, não fica mais com o peito aberto, nariz empinado e dedo apontado. Chega perto e começa a fazer massagem em mim. Nesta hora não posso ficar derretida, pois eu não vou assumi-lo, não vou dar carinho todos os dias, não serei a mãe dele. Não quero enganá-lo e não posso comprar a dor dele”.

ANEXO A - Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

[...] Da Ordem Social

Capítulo VII**Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso**

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil; na assistência materno-infantil.

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade.

VI - estímulo do poder público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado.

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo poder público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204. [...]

ANEXO B - Partes selecionadas do estatuto da criança e do adolescente – ECA**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

[...] Capítulo III**Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária****Seção I****Disposições Gerais**

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Art. 20. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Art. 21. O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.

Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio.

Art. 24. A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22. [...]

[...] Seção III

Da Família Substituta

Subseção I

Disposições Gerais

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.

§ 1º Sempre que possível, a criança ou adolescente deverá ser previamente ouvido e a sua opinião devidamente considerada.

§ 2º Na apreciação do pedido levar-se-á em conta o grau de parentesco e a relação de afinidade ou de afetividade, a fim de evitar ou minorar as consequências decorrentes da medida.

Art. 29. Não se deferirá colocação em família substituta a pessoa que revele, por qualquer modo, incompatibilidade com a natureza da medida ou não ofereça ambiente familiar adequado.

Art. 30. A colocação em família substituta não admitirá transferência da criança ou adolescente a terceiros ou a entidades governamentais ou não-governamentais, sem autorização judicial.

Art. 31. A colocação em família substituta estrangeira constitui medida excepcional, somente admissível na modalidade de adoção.

Art. 32. Ao assumir a guarda ou a tutela, o responsável prestará compromisso de bem e fielmente desempenhar o encargo, mediante termo nos autos.

Subseção II

Da Guarda

Art. 33. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

§ 1º A guarda destina-se a regularizar a posse de fato, podendo ser deferida, liminar ou incidentalmente, nos procedimentos de tutela e adoção, exceto no de adoção por estrangeiros.

§ 2º Excepcionalmente, deferir-se-á a guarda, fora dos casos de tutela e adoção, para atender a situações peculiares ou suprir a falta eventual dos pais ou responsável, podendo ser deferido o direito de representação para a prática de atos determinados.

§ 3º A guarda confere à criança ou adolescente a condição de dependente, para todos os fins e efeitos de direito, inclusive previdenciários.

Art. 34. O poder público estimulará, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado.

Art. 35. A guarda poderá ser revogada a qualquer tempo, mediante ato judicial fundamentado, ouvido o Ministério Público. [...]

[...] Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, 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 à 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.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. 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.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. [...]

[...] Capítulo II

Das Entidades de Atendimento

Seção I

Disposições Gerais

[...] Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de:

- I - orientação e apoio sócio-familiar;
- II - apoio sócio-educativo em meio aberto;
- III - colocação familiar;
- IV - abrigo;
- V - liberdade assistida;
- VI - semi-liberdade;
- VII - internação.

Parágrafo único. As entidades governamentais e não-governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

Art. 91. As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual

comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade.

Parágrafo único. Será negado o registro à entidade que:

- a) não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;
- b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;
- c) esteja irregularmente constituída;
- d) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;
- VIII - preparação gradativa para o desligamento;
- IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Parágrafo único. O dirigente de entidade de abrigo e equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

Art. 93. As entidades que mantenham programas de abrigo poderão, em caráter excepcional e de urgência, abrigar crianças e adolescentes sem prévia determinação da autoridade competente, fazendo comunicação do fato até o 2º dia útil imediato.

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

- I - observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;
- II - não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação;
- III - oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos;
- IV - preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente;
- V - diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares;
- VI - comunicar à autoridade judiciária, periodicamente, os casos em que se mostre inviável ou impossível o reatamento dos vínculos familiares;
- VII - oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal;
- VIII - oferecer vestuário e alimentação suficientes e adequados à faixa etária dos adolescentes atendidos;
- IX - oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;
- X - propiciar escolarização e profissionalização;
- XI - propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XII - propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem, de acordo com suas crenças;
- XIII - proceder a estudo social e pessoal de cada caso;

XIV - reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente;

XV - informar, periodicamente, o adolescente internado sobre sua situação processual;

XVI - comunicar às autoridades competentes todos os casos de adolescentes portadores de moléstias infecto-contagiosas;

XVII - fornecer comprovante de depósito dos pertences dos adolescentes;

XVIII - manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos;

XIX - providenciar os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem;

XX - manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização do atendimento.

§ 1º Aplicam-se, no que couber, as obrigações constantes deste artigo às entidades que mantêm programa de abrigo.

§ 2º No cumprimento das obrigações a que alude este artigo as entidades utilizarão preferencialmente os recursos da comunidade.

Seção II

Da Fiscalização das Entidades

Art. 95. As entidades governamentais e não-governamentais referidas no art. 90 serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares.

Art. 96. Os planos de aplicação e as prestações de contas serão apresentados ao estado ou ao município, conforme a origem das dotações orçamentárias.

Art. 97. São medidas aplicáveis às entidades de atendimento que descumprirem obrigação constante do art. 94, sem prejuízo da responsabilidade civil e criminal de seus dirigentes ou prepostos:

I - às entidades governamentais:

- a) advertência;
- b) afastamento provisório de seus dirigentes;
- c) afastamento definitivo de seus dirigentes;
- d) fechamento de unidade ou interdição de programa.

II - às entidades não-governamentais:

- a) advertência;
- b) suspensão total ou parcial do repasse de verbas públicas;
- c) interdição de unidades ou suspensão de programa;
- d) cassação do registro.

Parágrafo único. Em caso de reiteradas infrações cometidas por entidades de atendimento, que coloquem em risco os direitos assegurados nesta Lei, deverá ser o fato comunicado ao Ministério Público ou representado perante autoridade judiciária competente para as providências cabíveis, inclusive suspensão das atividades ou dissolução da entidade. [...]

[...] Título V

Do Conselho Tutelar

Capítulo I

Disposições Gerais

[...] Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada Município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução. (Redação dada pela Lei nº 8.242, de 12.10.1991)

Art. 133. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes requisitos:

- I - reconhecida idoneidade moral;
- II - idade superior a vinte e um anos;
- III - residir no município.

Art. 134. Lei municipal disporá sobre local, dia e horário de funcionamento do Conselho Tutelar, inclusive quanto a eventual remuneração de seus membros.

Parágrafo único. Constará da lei orçamentária municipal previsão dos recursos necessários ao funcionamento do Conselho Tutelar.

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante, estabelecerá presunção de idoneidade moral e assegurará prisão especial, em caso de crime comum, até o julgamento definitivo.

Capítulo II

Das Atribuições do Conselho

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

- I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público, notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;

VII - expedir notificações;

VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;

XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse. [...]

ANEXO C - Mapas do município de São Paulo e do bairro do Ipiranga - com a localização do entorno da escola e dos abrigos

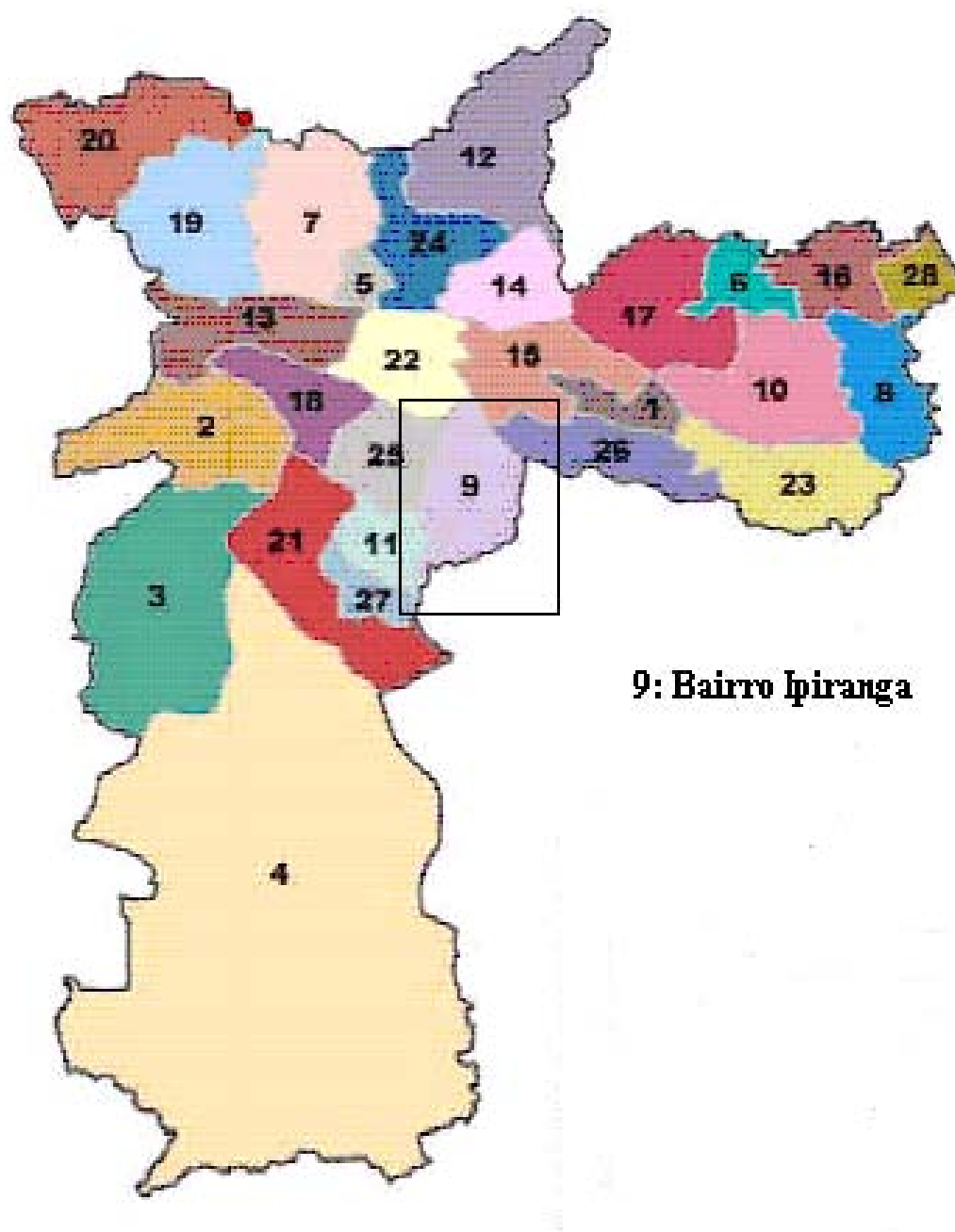


Figura 4: Mapa do município de São Paulo

Fonte: Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Elaboração própria.

