

Assistente Social nas escolas: crianças interlocutoras do debate / *Social Workers in schools: children interlocutors of the debate*

MARIA DO SOCORRO RAYOL AMORAS SANCHES*
HELDER BOSKA DE MORAES SARMENTO**

Resumo: O debate sobre a inserção de assistentes sociais nas escolas públicas vem afirmando a necessidade de atuação multiprofissional na política educacional que responda às novas demandas ampliadoras da participação social na escola. São questões emergentes que extrapolam o campo pedagógico das licenciaturas no âmbito da escola. Como contribuição a esse movimento, apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pará (UFPA), a qual, por meio do estudo de caso, investigou como crianças, usuárias da escola pública, integravam-se neste serviço a partir da análise do direito de participação nas questões que lhes dizem respeito. Para isso, analisamos as representações de criança e de infância presentes em duas escolas de periferia. Ao inventariar os achados, encontramos as lacunas e contradições nesse debate que, a nosso ver, sinalizam a importância do diálogo do assistente social com os diversos agentes envolvidos com a escola na contemporaneidade.

Palavra-chave: assistente social; educação; escola; participação; crianças.

Abstract: The debate on the inclusion of social worker in public schools has affirmed the need for multiprofessional educational policy that responds to new demands widening social participation

* Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Serviço Social (UFPA). Bacharel e licenciada em Ciências Sociais (UFPA). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino, exerce a função de professora orientadora de pesquisa no Instituto de Matemática e Científica da UFPA. E-mail: amoras.sanches@gmail.com

** Assistente social. Mestre e Doutor em Serviço Social pela PUC-SP. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. E-mail: hboska@yahoo.com.br

in school. They are emerging issues that extend beyond the field of the pedagogy of license courses at the school. As a contribution to this movement, this article presents the results of a survey conducted in the Post-Graduate Course in Social Work at the Federal University of Para (UFPA), which, by the case study investigated how children, users of public school, took part in this service in the analysis of the right to participation in issues that are related to them. For this, we analyzed the representations of children and childhood present in two schools on the outskirts. By the analysis of the data, we found gaps and contradictions in the debate that, in our view, demonstrate the importance of social worker dialogue with the various agents involved with the school in the contemporaneity.

Keywords: social worker; education; school; participation; children.

Introdução

Parece-nos necessário explicitar, antes de qualquer coisa, as razões de inserir este estudo no curso de Mestrado em Serviço Social que teve início com os debates públicos sobre a inserção de assistente social na escola pública, nos anos de 2004 a 2006, da qual decorre a elaboração do Projeto de Lei nº 060/2007. Aqui, no Norte do Brasil, quase não se falava neste tema, nem nas universidades e nem nas escolas. Em 2007, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, pela primeira vez, abriu concurso para assistentes sociais, porém, sem desconsiderar o avanço, todos os aprovados foram lotados em unidades administrativas, ficando as escolas sem este profissional.

Por um lado, entendíamos que isso se devia ao fato de não existir o cargo no quadro de funcionários das escolas e, por outro, problematizávamos o fato de persistir a ideia de que a escola é um campo exclusivo de atuação dos profissionais da pedagogia e das licenciaturas, tanto que, destes, são cobradas todas as soluções dos problemas apresentados no cotidiano da escola. Ao longo de 20 anos de experiência com as escolas públicas estaduais, escutamos – e durante o trabalho de campo ainda mais – professores e diretores

dizerem, enfadonhamente, que, além de suas funções, eram psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, advogados, contadores, mães e outros.

Na verdade, a maioria das reclamações se voltava diretamente aos alunos e alunas, como: o mau comportamento em sala de aula, o uso de drogas, a prostituição, a gravidez, o envolvimento com atos ilícitos, o trabalho infantil, a evasão, a repetência, as doenças, a falta de afetividade e de higiene, a ausência da família na vida escolar, a violência interna e externa à escola e outras referentes aos poucos recursos financeiros, aos contratos temporários dos professores, aos prédios e equipamentos sem reparos e à falta de segurança. São problemas que se agravaram ainda mais a partir da década de 1990, com as perspectivas e práticas implementadas nas políticas educacionais (neoliberais) do país ou, ainda, com a ausência destas em uma direção que lhe garantisse efetiva qualidade, pois é notória a forte deteriorização desse serviço nas últimas décadas.

São questões limites, tecidas pela complexa trama da educação formal na sua inter-relação Estado-sociedade, que justificaram a formulação de propostas pelo profissional do Serviço Social quanto à sua inserção na política social de educação, com vistas ao enfrentamento estratégico dessas demandas sociais, em parceria com os demais técnicos da educação, na construção coletiva e interdisciplinar de mecanismos que assegurem a universalidade do acesso à escola com igualdade social. Desse modo, sua contribuição efetiva consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, os quais implicam nas suas condições de oferta (CFESS, 2001). Daí vem o interesse, em uma perspectiva interdisciplinar, de trazer elementos que possibilitem ao Serviço Social refletir sobre seu campo teórico metodológico, fortalecendo e ampliando suas ações no âmbito das escolas.

Assim, a partir de um olhar que o Serviço Social tem construído sobre a criança e as políticas de garantia de seus direitos, tentamos

compreender como crianças, usuárias da escola pública, integravam-se neste serviço, e suscitar questões para contribuir com estudos acerca da importância da inserção do assistente social na escola pública, como preveem os projetos de lei sobre Serviço Social na Educação. Para tanto, precisávamos ir além de levantamentos de documentos escritos produzidos pela escola, ou de técnicas quantitativas, podendo, de certa forma, ser de grande contribuição (como foram neste estudo). Fez-se necessário um caminho que nos permitisse penetrar na história da instituição e ultrapassar os labirintos arquivísticos de fontes escritas e as tradicionais abordagens deterministas. Para isso, tomamos as crianças como interlocutoras privilegiadas para a compreensão das questões que lhes dizem respeito quanto às suas expectativas educacionais.

Optamos por trabalhar com as representações dos agentes¹ *envolvidos com a escola* sobre a criança e a infância de forma a nos possibilitar conhecer as modulações dos pontos de vista, do concebido e do simbolizado, e revelar as contradições entre o normatizado e o vivido, pois entendemos ser no interior das organizações que percebemos as contradições da sociedade; em seus diferentes tipos de relações é que são destruídas ou construídas as relações do campo democrático (SROUR, 1998).

Buscamos os fundamentos metodológicos da “sociologia reflexiva” orientados por Bourdieu (2001) para analisar a escola como *espaço* de relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do *campo relacional* e das relações necessárias estabelecidas pela mediação dos *habitus* dos seus ocupantes, os quais, na condição de partícipes da realidade e do devir desse espaço, detêm um poder à proporção do seu *capital*. Pensar a questão da participação da criança na gestão da escola implicou, inicialmente, o reconhecimento de que adultos e crianças, de acordo com o lugar que ocupam, constroem seus pontos de vista e cavalgam em um terreno belicoso de lutas

¹ Crianças, diretores de escola, professores e responsáveis pelas crianças (geralmente um membro da família). Esses são os agentes envolvidos com as escolas pesquisadas.

e de contradições, revelando as tramas das relações de poder ali estabelecidas.

Ao situarmos uma compreensão de criança e de infância que norteasse o nosso olhar neste estudo, recorreremos às assertivas de Bosi (1994, p. 73): “A criança recebe do passado não só os dados da história escrita, mergulha suas raízes na história de vida, ou melhor, sobrevida das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização”; aos postulados de Arendt (1988) para pensarmos o debate contemporâneo acerca de uma crise da perda da *autoridade* e do respeito adulto frente à criança. Visitamos também os ensinamentos de Walter Benjamin (1984) para sinalizar que a criança é portadora de história e produtora de cultura, não precisando tornar-se adulta para ser sujeito histórico, como concebiam as teorias tradicionais da infância.

Os fundamentos do nosso interesse pelo estudo do ponto de vista das crianças orientam-se em Gullestad (2005, p. 523), para quem: “Buscar o ponto de vista das crianças significa não apenas recorrer a um enfoque *nas* crianças, mas, antes, e mais importante, ver a sociedade e a cultura *a partir* dos pontos de vista de crianças”. E, ainda, de acordo com a autora, a infância aqui reivindicada não é apenas percebida como um estágio ou um período de tempo na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas *qualidades de vida*. Tomamos também as orientações de Kramer (2002) ao considerar que a pesquisa sobre a infância com essas lentes significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem, desvelando o real e subvertendo a aparente ordem natural das coisas.

Alguns estudos mais recentes dedicados à criança e à infância apontam para uma oposição na concepção dominante de infância que considera a criança como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais, a qual sustenta relações de poder entre adulto e criança por meio da sujeição. Opor-se a esse modo hegemônico de pensar a criança e a infância é

compreender em acordo com Benjamin (1984, p. 70) que “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de onde provêm [...], existindo um mudo diálogo simbólico entre elas e o povo”.

São pensamentos que motivaram este estudo a tomar como referencial de análise uma concepção de *criança* reconhecedora das crianças como sujeitos² na construção e determinação de sua própria vida social, daqueles que as rodeiam e da sociedade na qual vivem. Situamos a estes constructos teóricos os postulados de Cohn (2002) acerca de uma antropologia da criança que tem implícito um papel político, que a liberta do determinismo biológico e insere uma epistemologia própria da infância nos domínios do social.

A estratégia metodológica da pesquisa fez a opção por duas escolas³ – aqui sob os nomes fictícios de Escola Amazonas e Escola Pará – e teve como objetivo realizar um estudo comparativo considerando duas situações: 1– Na Escola Amazonas a equipe de funcionários era moradora do conjunto habitacional onde ambas as escolas estavam inseridas e participou da sua história de ocupação, estava mais próxima das crianças e de seus familiares e também vivenciava com elas as problemáticas sociais existentes na área. 2 – Na Escola Pará, a equipe de funcionários não residia no conjunto habitacional, seu tempo de permanência correspondia ao tempo das horas trabalhadas na escola e pouco vivenciava os seus problemas. Pretendíamos verificar em que essas situações se diferenciavam quanto ao relacionamento dos adultos com as crianças.

Ao longo do estudo procuramos encontrar um caminho epistemológico que pudesse contribuir com o debate acerca da importância da inserção do assistente social em equipes

² Em acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, enquanto referência ao reconhecimento da criança como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos.

³ Escolas públicas estaduais. Turmas pesquisadas: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Faixa etária das crianças: 7 a 13 anos.

multiprofissionais na escola, com vistas à efetivação dos princípios de uma escola democrática, reconhecedores da autonomia do universo de seus agentes. No caso de escolas onde seus principais usuários são as crianças, os resultados da pesquisa nos levaram a supor que o desafio posto a tais profissionais consiste no reconhecimento da autonomia do universo infantil, na perspectiva do exercício do direito de participação destas nos processos de democratização da sua gestão.

A pesquisa constituiu-se em uma contribuição a mais ao acervo de pesquisas na área de concentração Serviço Social, Política Social e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contribui também para os estudos que desenvolve sobre as infâncias em seus múltiplos contextos de educação, bem como a forma como seus direitos são (ou não) garantidos e, para isso, precisa estabelecer uma relação mais estreita com as diversas áreas do conhecimento. Uma contribuição, portanto, para se pensar a inserção do assistente social na escola e na discussão de políticas públicas em consonância com os anseios e desejos da população infantil desta parte da região amazônica, podendo, também, ser inspiradora de outros estudos relacionados à temática.

O fio condutor

Início de 2004, realizando trabalho técnico em uma unidade representativa da Secretaria de Estado de Educação, localizada no município de Ananindeua-PA, fomos surpreendidos por um grupo de crianças que pedia para registrar “ocorrência” contra a administração da escola. Observávamos em seus relatos que denunciavam o autoritarismo dos adultos e reivindicavam o direito de serem ouvidas e de terem atendidas suas necessidades, tais como: que os pratos fossem lavados a cada criança servida e que os restos de uma não fossem servidos no prato de outra; que as merendeiras não os

chamassem de “maconheiros” quando se empurravam na fila para receber a merenda; que elas não separassem a merenda melhor para os funcionários da escola; que houvesse papel higiênico no banheiro, espelho, sabonete e toalha para enxugar as mãos, tal como havia no banheiro dos professores. Diziam querer fazer a denúncia porque o diretor sempre desconsiderou seus reclames.

As questões expostas pelas crianças fizeram-nos pensar no conjunto de leis que afirmam os direitos das crianças, contudo, nas nossas instituições – e em particular na escola – existe um “fosso” que separa os sujeitos de seus direitos. A vontade de denúncia das crianças, para nós, revelava o fracasso da escola pública, materializado na incapacidade dos adultos em perceberem as crianças em suas reais necessidades, que, movidos pelos seus próprios interesses e por relações hierárquicas de poder, reservavam às crianças um “não lugar”. Lugar de invisibilidade de uma história de lutas pelo reconhecimento das crianças como *sujeito de direitos*.

A vontade de denúncia das crianças e o arcabouço legal sobre o direito de participação da criança – Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1989; Constituição Federal, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; e a Resolução CEB/CNE, 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e assegura o exercício da criticidade e o respeito à democracia e às múltiplas formas de diálogos – esclarecem a intenção deste estudo em investigar como parte da infância de crianças da nossa sociedade, desprovidas de *capital econômico, cultural e social*, vivencia o seu direito de participação nos processos decisórios da escola pública, considerando que seja a escola pública de Ensino Fundamental de periferia uma instância onde a circulação de capital econômico e social é restrita e onde a exigência de capital cultural é menor do que em outros níveis e ambientes (CASTRO, 1998), permitindo e reforçando desigualdades.

O lócus da pesquisa

As duas escolas pesquisadas, Escola Amazonas e Escola Pará, situavam-se na área metropolitana de Belém-PA, em um conjunto habitacional que já foi considerado a maior área de ocupação da América Latina. Possuía aproximadamente 185km², situado a nordeste do estado, às margens da BR-316, e abrigava uma população estimada em 468.463.⁴

Nos meados dos anos 1980, a área foi demarcada para a construção de um grande conjunto residencial com 4.323 unidades, que a partir de uma observação aérea teria a configuração geográfica de quatro estados da região Norte da Amazônia brasileira. Esse planejamento não chegou a se concretizar, porque quando uma parte do terreno já possuía 80% da infraestrutura pronta, ocorreu o processo de ocupação da área por volta do final de 1988 e início de 1989.

A situação de pauperização causada pelo descaso do poder público, que não deu continuidade às obras logo após a *invasão*, pela falta de empregos e abertura de frentes de trabalho, aliada às variadas formas de violência, o conjunto habitacional passou a aparecer na mídia como a área mais violenta do estado, a mais perigosa. Para algumas lideranças comunitárias, o envolvimento de crianças e jovens, moradores do conjunto, com atos ilícitos e com diversas formas de violência explicava-se pela ausência de uma educação rigorosa na família, imputada por castigos e punições severas.

As crianças não estavam alheias a essas questões e compartilhavam com os adultos seus medos, suas angústias e suas ansiedades. A rua, para elas, assim como para os adultos, representava a precariedade dos serviços básicos e era percebida como espaço de violência, pois lá estavam as “pessoas perigosas”: “bandidos”, “vagabundos” e “moleques”, mas, também, para algumas, ainda era

⁴ Fonte: <www.ibge.br>.

espaço de brincadeira, de encontro com os seus pares, de preservação de um patrimônio lúdico, ou seja, espaço de diálogo com um passado de muitas crianças, que, apesar do temor, encontravam formas de continuarem construindo sua infância e sua cultura.

A criança via sua casa como um lugar de proteção, pois se percebia (principalmente as meninas) como uma das maiores vítimas da violência das ruas, ao relatar situações de desaparecimento de crianças, mortes, estupro, espancamentos, drogas e outras. Demonstrava conhecimento acerca dos problemas sociais do conjunto ao reclamar da ausência de segurança pública, de saneamento, de pavimentação, de área de lazer, das condições habitacionais inadequadas, dos péssimos serviços de transporte e hospitalar. A escola, para ela, também era um local cheio de problemas, quais sejam: a deterioração dos prédios, a falta de equipamentos pedagógicos, a invasão de gangues, os assaltos e a falta de autoridade dos professores para resolver situações de mau comportamento dos alunos.

As crianças da Escola Amazonas e da Escola Pará, na sua maioria, são filhas de pais separados e têm a mãe ou a avó como responsável por elas. Geralmente, suas mães já viviam com outro companheiro ou relacionavam-se sem haver compartilhamento da mesma casa, chamado pelas crianças de *padrasto*, de *marido da minha mãe* e de *namorado da minha mãe*. Muitas das crianças não conheciam os seus pais biológicos. Assim, a família dessas crianças vai passando por mudanças: das novas formações nascem outros filhos e outras relações são estabelecidas, que para o padrão de *família moderna* suas *diferenças* são difíceis de serem entendidas, levando a preconceitos e discriminações entre eles mesmos.

Para os professores e diretores dessas duas escolas, o péssimo desempenho da criança em sala de aula se justificava pela ausência de apoio da família. Essas crianças eram vistas por estes profissionais como alunos-problema, doentes, sujas, fedorentas, mal comportadas, mal alimentadas, desarrumadas e sem formação. O diretor da Escola

Amazonas considerava como aluno-problema aquele que possuía uma *família desestruturada*, sendo, para ele, resultante dos descasamentos e envoltimentos em atos ilícitos: tráfico de drogas, prostituição ou falta de atividade remunerada.

Usando o termo “proletariado” equivocadamente, com forte apelo moralista, o diretor da Escola Amazonas classificou a maioria dos alunos como “a criança pobre” e dizia: “A criança que está aqui na escola, é o filho do proletariado, este desprovido de tudo. Uma criança filha de pais desempregados, usuários de drogas e de mães prostitutas”. Mas revelou existir uma minoria possuidora de privilégios ao observar: “aqui também tem criança bonita não é só criança feia. Não tem só bandido”. Sinalizava uma divisão entre as crianças e suas famílias ao também dividi-las entre filhas de comerciantes e filhas de trabalhadores precarizados. As primeiras estudavam no turno da manhã, enquanto as filhas do “proletariado” estudavam no turno da tarde.⁵

O diretor tentava passar a ideia de que na Escola Amazonas a visão de escola pública frequentada somente por crianças pobres não constituía uma regra, pois a escola apresentava um número considerável daquelas que detinham um *capital econômico e cultural* diferenciado da maioria. E elas, na sua percepção, eram responsáveis pela boa imagem da escola perante a comunidade local.

Mesmo sabendo das limitações da Teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (1975), para um esclarecimento das questões educacionais no Brasil e, em particular, daquelas referentes à maneira como as crianças são percebidas pelas duas escolas pesquisadas, compreendemos ser pertinente associá-la às contribuições do estudo destes autores no que diz respeito à imposição e à inculcação de

⁵ Existe um entendimento na nossa região de que o turno da manhã é o melhor para a criança estudar, pois aquela que estuda no turno da tarde, por não acordar cedo, se torna preguiçosa. Também o turno da tarde é o período mais quente do dia e, como ultrapassa às 18h, ao escurecer os pais temem a violência das ruas, daí o turno da manhã ser disputado pelos responsáveis das crianças.

um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário e de inculcação (educação). A escola, portanto, assume seu papel de *reprodutora* ao cobrar das crianças e de suas famílias os gostos, as crenças, as posturas, as aparências, as vestimentas, os valores dos grupos dominantes, dissimulados como cultura universal.

A criança-aluna/aluno

Recreio e Educação Física, palavras mais pronunciadas por essas crianças, ambas as disciplinas vistas por elas como *hora da brincadeira*. Para as crianças da Escola Amazonas, hora que não existia,⁶ e, para as da Escola Pará, uma eterna espera pelos 40 minutos da aula de Educação Física e pelos cinco minutos de recreio. Pequenos momentos de uma possível liberdade. Para essas crianças, e como pensa Benjamin (1984, p. 64): “Sem dúvida brincar significa sempre libertação”.

As duas escolas justificavam a impossibilidade do recreio devido a área da escola ser pequena. Na Escola Pará um pátio de recreação foi adaptado como sala de aula, pois os adultos alegavam que aumentando o número de alunos também aumentavam os recursos estaduais e federais da escola. Possuía uma área livre nos fundos do terreno quase do mesmo tamanho do espaço construído, porém, coberta por matos, sendo impossível o uso pelas crianças. A Escola Amazonas possuía duas áreas livres, sendo que uma delas estava sem utilidade, servia apenas para acondicionar lixo. A justificativa do espaço pequeno não era aceita pelas crianças desta escola, que contestavam e propunham tirar o lixo e o mato da área

⁶ Na Escola Amazonas o recreio acontecia na sala de aula e as crianças permaneciam sentadas nas carteiras. O diretor alegava não haver espaço suficiente para recreio coletivo. A disciplina Educação Física era computada no boletim escolar, mas raramente o professor realizava atividades. Quando ocorriam, restringiam-se a jogos e as crianças jogavam sentadas. O diretor justificava o fato das aulas que exigiam esforço físico deixavam as crianças sujas e fedorentas e o barulho atrapalhava as aulas.

livre, uma vez que não entendiam como poderia existir uma escola sem recreio e sem aula de Educação Física.

As crianças das duas escolas – entre grades, muros altos, carteiras enfileiradas, vigilâncias e olhares repressores – possuíam expectativas com relação a elas. Compareciam com o “sonho do trabalho” que a escola moderna alimenta, contudo percebiam que as suas regras eram injustas. No interior da escola, identificavam um poder autoritário e personalizado na figura do *diretor escolar* (detentor de maior capital), onde o mando circulava em territórios específicos e mobilizava outros agentes. Obter sucesso na escola, “ser alguém”, realizar o sonho do trabalho, para elas, dependia da aceitação das relações desiguais de poder.

Foi comum encontrar muitas crianças incomodadas com o rigoroso controle de suas necessidades. Não podiam desenhar nos seus cadernos, porque os adultos as acusavam de fazer pichação. Muito pertinente à situação dessas crianças no interior dessas instituições de ensino é o exemplo dado por Deleuze em conversa com Foucault (1987, p. 81): “A verdade é que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões”. Como também menciona Moreira (1991, p. 81): “Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos, neurônios... trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo”.

As crianças também denunciavam um tipo de ensino que há muito já foi fadado ao fracasso: “decorar... escrever na prova igual como escrito no caderno”. Evidenciavam a repulsa do encontro com esses agentes e assim demonstravam como o cotidiano (HELLER, 1972) se produz no interior da escola. Revelaram uma vida muito difícil de ser vivida, marcada pela reprodução dos modos de subjetividade dominante, materializada nos estigmas; na desconsideração do *ser criança*; no menosprezo às suas condições familiares, cognitivas, afetivas e financeiras.

A criança pelos adultos

Nas duas escolas pesquisadas, os adultos responsáveis pela organização da escola, diretores e professores, concebiam a criança como cidadã do futuro, inocente e pura, irrequieta, dispersa, carinhosa, sem maldade, obediente, infantil e irresponsável. Mas definiam as crianças do conjunto como perigosas, desajustadas, desobedientes, bagunçadas, fedorentas, doentes e maliciosas. Essas representações nos reportam a Charlot (1986, p. 109-110): “A representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”.

Nestas escolas estavam presentes duas imagens da criança e da infância: uma *ideal* e outra *real*. Ambas atreladas à condição de classe e à ideia de natureza infantil. A primeira está pautada nos padrões e nos valores de uma classe portadora de *capitais econômico, cultural e social*, por isso dominante. A segunda imprime a imagem da criança e da infância da classe trabalhadora aliada ao determinismo biológico e social.

Eis, portanto, que as representações recolhidas dos adultos acerca da criança e da infância revelam que as relações entre crianças e adultos são heterogêneas, bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa e noutra classe. São representações estereotipadas que impedem a *infância* e reproduzem um sentimento de inferioridade imputado tanto pela idade e sua relação com a capacidade cognitiva e afetiva, como pela sua condição de classe. E, assim, contribuem para a construção de uma subjetividade nas crianças que as fazem crescer conformadas a uma “pequenez”.

A criança pela criança

O nosso olhar de adulto, com certeza, não foi capaz de captar os reais sentimentos de *ser criança* das crianças que conversamos e

convivemos em um curto tempo. Um universo de representações de mundo que só cabia a elas explicar. De certa maneira, o espírito de criança⁷ é animado pela imagem liberta do lúdico, que é traduzido na razão das suas existências, no encontro com os seus pares, uma oposição à concepção de trabalho e estudo veiculada pela escola moderna. *Ser criança* para todas essas crianças é brincar. *Ser criança*, neste sentido, revela como se colocam como seres construtores de uma cultura lúdica.⁸

Ser criança, para essas crianças, também corresponde a uma série de possibilidades, como: fazer tolice e não ser castigada, poder falar bobagem e não ser repreendida, chorar e ser consolada, entre outras. As crianças deixaram transparecer que muitas dessas possibilidades apenas são permitidas às crianças bem pequenas, mas guardavam na memória como um tempo prazeroso que aos poucos vai se afastando, e aproximando-se o tempo das “responsabilidades”.

As crianças também revelaram que o *ser criança* é uma oposição às responsabilidades dos adultos e às suas posturas enrijecidas. Sendo, assim, o lado bom de ser criança, expresso pelas frases: “é bom porque não tem responsabilidade; porque não tem que pagar a luz; porque quando cresce fica velho e rabugento”. As crianças sabiam que atender o modelo idealizado da criança-aluna/aluno, cobrado pela escola, significava abrir mão do lúdico na sua forma livre, pois estava associado à perda de tempo, à oposição ao trabalho, ao improdutivo, ao irresponsável, à dispersão, ou seja, ao que afastava a possibilidade de ser um “futuro trabalhador cidadão”, como almejava o diretor da Escola Amazonas.

⁷ Recorremos a Ariès (1981), ao tomar o termo “espírito de criança” para ater-me à condição de existência social das crianças da Escola Pará e da Escola Amazonas.

⁸ A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 2002, p. 25).

Tecendo as tramas da dimensão coletiva: a organização do trabalho escolar

Partimos do entendimento, segundo Penin (1995), de que as representações são formadas entre o vivido e o concebido, sendo que ambos se diferenciam. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, desse modo, o ideário teórico de uma época. O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos agentes, quanto pela vivência social e coletiva destes num contexto específico.

As crianças revelaram que a organização do trabalho escolar estava sob o comando dos adultos e apontaram o cargo do diretor sendo exercido por meio de um poder centralizado, ocupando um lugar privilegiado no espaço da escola, que lhe garantia um *quantum* para exercer o controle desse trabalho e de suas vidas. Com tais pistas, buscamos as gradações de uma trama envolta na organização do trabalho escolar em confronto com o instituído nos documentos oficiais, os quais versavam sobre a gestão da escola, estando, portanto, tecida na forma como se dava o exercício do poder nas escolas pesquisadas.

Nessas escolas, existia uma concepção de gestão democrática verbalizada pelos diretores, outra pelos professores e a normatizada nos documentos oficiais das escolas: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno (RI). No PPP, encontrava-se prescrito o “desafio de formar a pessoa, o cidadão e o futuro trabalhador que o Brasil necessita diante do mundo globalizado, formação de uma consciência crítica, política e ecológica da criança”. No RI, estava prescrita a organização do trabalho escolar, apontando o Conselho Escolar⁹ como um *campo* político estratégico de

⁹ De acordo com o Regimento Interno das Escolas Estaduais, art. 33 – Os conselhos escolares são organismos consultivos, deliberativos e fiscalizadores vinculados às escolas públicas do estado do Pará, que atuam em regime de cogestão, participativa junto às unidades de ensino, visando aconselhar, fiscalizar e avaliar o seu sistema de ensino, no âmbito da escola.

promoção da gestão democrática, tendo em vista “estimular o compromisso, a responsabilidade, a participação, o envolvimento e o comprometimento de todos os agentes da comunidade escolar”.

Quanto à elaboração e execução do PPP, os diretores das escolas diziam ter havido efetiva participação dos professores, dos alunos e de seus responsáveis, pois consideravam as escolas que dirigiam pautadas na gestão democrática, pressupondo compartilhamento de decisões, planejamento e execução coletiva. Porém, a maioria dos professores, das crianças e de seus responsáveis demonstrava dificuldades em dizer o que pensava sobre gestão democrática da escola, deixando evidente não ser um assunto presente no cotidiano escolar.

Muitos professores consideravam a gestão democrática como mero discurso, porque não possuíam informações sobre o Conselho Escolar e não conheciam o PPP da escola. Denunciavam o fato de o diretor apresentar um “pacote pronto” de atividades a serem desenvolvidas, pois elaborava o planejamento da escola sozinho, cabendo aos professores apenas executá-lo. Percebemos que essas informações não eram expostas aos diretores nos espaços oficiais de discussão e circulavam em redes informais de poder.¹⁰

O sentido de gestão democrática produzido no cotidiano destas escolas traduzia as bases de uma estrutura burocrática¹¹ de caráter autoritário, onde o diretor, em nome de um sistema de valores tomados como absolutos, planejava, organizava e controlava as ações por meio de uma relação de mando e

¹⁰ Segundo Srour (1998), as redes informais de poder no local de trabalho constituem-se de grupos de amigos, são colegas de emprego, e assentam-se nos laços de amizade e de confiança.

¹¹ De acordo com Weber (1982, p. 229-230): A democracia moderna funciona da seguinte forma: I. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. 1. As atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada burocraticamente são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais. 2. A autoridade de dar as ordens necessárias à execução desses deveres oficiais se distribui de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção, físicos, sacerdotais ou outros, que possam ser colocados à disposição dos funcionários ou autoridades. [...]. II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores.

subordinação. Sendo, também, própria dos modelos tecnocratas, considerando que a tecnocracia na esfera educacional sempre tem um perfil antidemocrático, já que, continuamente, reserva para si o monopólio das virtudes necessárias para a educação (MARTINS, 1994). E o sentido de participação dado a esses segmentos é o de receber informação, postulada por Bordenave (1994).

Existia uma distância entre a lei formulada e o real, reveladora da complexidade da organização escolar, dinamizada pelo princípio da contradição, pois as relações institucionais ali estabelecidas produziam-se na referência de suas funções sociais e de sua vida própria. Desta maneira os agentes sociais construíam relações e desenvolviam suas práticas a partir da dinâmica e das interpretações que conseguiam empregar no espaço escolar.

Essas constatações nos levam a concordar com Pino (2005, p. 20), ao afirmar que “a implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema – a escola – ocorre nas relações institucionais, na interseção do poder, no conhecimento e na cultura, e é construtiva das práticas sociais dos atores”. Porém, também consideramos que a compreensão do conteúdo dessas relações requer uma análise vinculada às questões estruturais mais amplas produzidas pelas transformações no mundo do trabalho, que vem alterando, significativamente, o cotidiano das organizações ao longo da história, bem como as relações entre adultos e crianças. São relações, portanto, dinâmicas, estruturantes, mas também estruturadas.

A rede das representações sobre a criança e a infância: para discutir a participação dos pequenos

Quanto às garantias que eram oferecidas à criança para que fosse estimulada a participar da gestão da escola, uma vez que as escolas se propunham, nos seus documentos e nos discursos verbalizados, ao “exercício consciente da cidadania, da criticidade, da

participação ativa e política, da liberdade de expressão”, os diretores e os professores das escolas justificavam que essa participação se dava por meio de atividades pedagógicas: a criança confeccionando cartazes, recitando poesias, cantando e dançando nas festas da escola e cumprindo tarefas.

A respeito de uma participação política da criança, no que refere a uma participação nas tomadas de decisão, expressar opiniões, como estava prescrito nos documentos da escola, os diretores e professores justificavam que não havia possibilidade dessa participação, pois a imaturidade, a falta de consciência e responsabilidade lhes são próprias.

Segundo os diretores, as crianças conheciam a importância do Conselho Escolar, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno para a organização do trabalho escolar, indicavam os cartazes fixados nas paredes da escola subscritos com: os direitos e deveres dos alunos e dos professores, o sistema de notas, as normas e as regras da escola. Como, para eles, “a criança não possuía consciência”, ressaltavam o repasse de uma “noção” desses documentos.

O diretor da Escola Pará enfatizava que as crianças gostavam muito de dar “teco” na administração da escola, sendo, para ele, opiniões infundadas, mal colocadas, não oportunas, sem razão de ser. No sentido dado pela nossa linguagem popular, o “teco” não deve ser levado em conta e é sempre a opinião de alguém desprovido de prestígio e influência.

Nas duas escolas, as crianças identificaram as reuniões com os responsáveis como um momento onde o diretor e os professores falavam mal delas e decidiam sobre suas vidas. Viam-nas como algo negativo que resultava em punições, uma vez que, restringiam-se à exposição dos seus maus comportamentos e notas baixas.

As crianças listaram uma série de assuntos que gostariam de discutir em reunião com os adultos, para efeito de tomada de decisão

coletiva: “sobre os nossos direitos, porque a escola parece uma prisão”; “queremos desenhar, brincar, ter recreio e Educação Física”; “ventilação e iluminação nas salas de aula”; “melhorar a merenda, que é ruim e estragada”; “dificuldade de aprender”; “mudança do diretor”; “horários”; “tratamento que recebemos dos professores”; “segurança e higiene da escola”; “reforma do prédio da escola e equipamentos”; “o número de alunos por turma”; “comportamento dos alunos”; “falta dos professores”; “baixos salários dos professores”; “falta de autoridade dos professores para com os alunos maus comportados”.

Os assuntos apresentados pelas crianças, para que fossem discutidos e resolvidos, referiam-se às questões pertinentes ao cotidiano da escola e que lhes incomodavam. Estes assuntos não eram colocados aos profissionais da escola. Segundo elas, não adiantava, nunca foram ouvidas, eram sempre repreendidas, e os adultos não gostavam de reclamações.

As crianças diziam que caso participassem da organização do trabalho escolar, promoveriam uma série de melhorias, como: “os alunos iriam ter um futuro melhor”; “teria broca boa¹²”; “parede pintada”; “área capinada”; “ventilador”; “bebedouro”; “televisão”; “janela nova”; “muro sem buraco”; “computadores e livros”; “a cozinha teria panelas e fogão limpos”; “as merendeiras vão usar toucas e luvas, e vão tratar a gente com carinho na hora da merenda”.

Todas as questões postas pelas crianças e a forma como pensavam a escola, se pudessem participar da sua organização, são pontos que revelam capacidade, inteligência, maturidade, completude, sensibilidade diante das problemáticas que envolviam as suas relações com os adultos, tão negligenciadas na maneira como estes pensavam que deveria ser sua participação na gestão da escola.

Apesar do discurso dos adultos acerca da participação da criança imprimir sentidos de *informativa* e *consultiva*, interpretamos,

¹² Os alunos utilizam a expressão no sentido de comida bem feita.

segundo Quinteiro (2004), como uma “participação didatizada” quando se trata do exercício do direito de participação política dos pequenos, pois as crianças dessas escolas estão sendo compreendidas como seres incompletos e imaturos e, pela sua condição de classe, menos inteligentes, necessitados de disciplina. Para Quinteiro, achar que a criança participa plenamente da escola apenas lendo manuais, circulares e cartazes fixados nas paredes, apresentando-se alegoricamente nos eventos planejados pelos adultos, é desconhecer a autonomia do universo infantil, como muito bem expressou Vinícius, 13 anos:¹³

Pra mim, o Conselho Escolar é assim, vamos supor que os alunos devem dar suas propostas junto com os pais, junto com os professores, os diretores, secretários, porteiros, tudo junto, porque aqui eles só marcam reunião com os pais, mas, assim, pra ver o comportamento dos filhos, mas nunca pediram nossa opinião, a gente sempre fica de fora. É isso minha opinião. Em minha opinião, eles deveriam ouvir todo mundo, muitos querem falar também e muitos têm que ficar calados, mas eu gostaria muito de falar. Gostaria de discutir muitas coisas que aqui estão encobertas. É um problema que tem que ser resolvido junto: escola e comunidade. Eu vejo o Conselho Escolar dessa maneira, da pessoa poder se expressar com as outras, mas aqui, infelizmente, não tem esse espaço que a gente deve ter. Acho que pela administração dos próprios funcionários daqui, sempre eles têm mais espaço e a gente tem que ficar calado. Todos têm o direito de falar eu gostaria muito de ter esse direito aqui, porque aqui, principalmente, os alunos nunca têm razão. Às vezes acontecem muitas coisas aqui, mas nunca os alunos têm razão, são sempre os professores que têm. Nunca eles procuram ouvir as partes dos alunos, sempre a dos professores.

Vinícius mostra com seu dizer que tem *capital cultural* suficiente para participar das disputas dentro da escola e na construção de

¹³ Nome fictício para preservar sua identidade. Aluno do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Pará no turno da tarde, repete pela segunda vez desta série. Considerava-se uma criança pelo fato de ainda gostar de brincar na rua. Vinícius nos concedeu esse relato logo após uma conversa com sua professora a respeito do que pensava sobre a gestão democrática da escola e não soube explicar.

agentes críticos e conscientes de seu *façer*, contestadores das relações de opressão, das desigualdades e dos privilégios; valorizadores do outro, das diferenças, do respeito e da coletividade. Desconstrói a naturalização da infância e o postulado durkheimiano de que a educação é ação das gerações adultas sobre as mais novas, pois ensina como construir processos democráticos transparentes e comprometidos com a superação do autoritarismo.

O dizer de Vinícius trouxe a este estudo o entendimento do vínculo da educação com a emancipação que revoluciona as instituições de ensino a partir da dinamização da atividade social, tendo em vista a consciência social e a apropriação cultural. Uma possibilidade que este menino nos faz pensar na cidadania como aprendizado coletivo e individual, que se dá no processo pelo qual o homem transforma o arbitrário e, por meio da transformação, constrói-se na relação com o outro. Falando e escutando, isto é, atuando coletivamente, vai humanizando as suas relações e construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, a educação.

A vontade de participar de Vinícius nos faz supor que o homem necessita, mesmo com pouca idade, de organizar-se coletivamente, institucionalmente, associar-se para analisar e decidir, porque implica dizer “eu existo”, “eu pertencço”, “eu vivo”, “eu com o outro”. O menino requer a participação política que lhe possibilite, de fato, o exercício da cidadania e, muito sabiamente, também ensina que o ideal democrático supõe cidadãos atentos e informados a respeito daquilo que é público para poder pensar e propor a partir de planejamentos participativos. O controle democrático, assim praticado, organizar-se-á pelas bases, nas relações simétricas, sendo possível, desse modo, a produção de um espaço cultural, intelectual e social que não permite mais a submissão e a divisão, reúne o que foi segregado, impedido de ser territorializado, expresso por Touraine (1997, p. 212) como a “recomposição do mundo” para que a vida escolar se realize. Trata-se, assim, da comunicação entre iguais e diferentes: o diálogo.

Na busca desta recomposição, Vinícius repete insistentemente: “junto, junto, tudo junto”. Aponta, assim, para uma integração entre crianças e adultos, conjuntos culturais há muito tempo separados. Sua posição também desbanca a ética individualista da contemporaneidade, baseada no “eu” acima de tudo e de todos, também pensada por Ferreira (2000, p. 172) como uma ética “confinada ao espaço contíguo e ao tempo imediato, opera por sequências lineares: um autor, uma ação, uma consequência”.

Ante as nossas reflexões acerca da posição de Vinícius vislumbramos uma criança capaz de reciprocidade, de participação consciente, possuindo as condições de atuar no mundo e de sua transformação tanto quanto os adultos. Sinaliza que estes, junto às crianças, numa “fusão de horizontes”, reaprendem a subverter as lógicas petrificadas, a desvelar as contradições e a revelar outra maneira de enxergar o real. São agentes sociais que compreendem a história, suas rupturas e continuidades e reinventam a esperança para uma humanidade de horizonte estreito. O reconhecimento dessa criança impõe o não esquecimento de todas as formas de violência que a submetemos quando nós adultos já não compreendemos a dimensão do mundo autoritário que estamos submersos.

Vinícius sabe que pisa em um terreno que não tem espaço para o seu dizer. Sua fala parece não ecoar no interior da escola ao reivindicar o que lhe é de direito, o direito de participação, o direito de contribuir com o que sabe nas conquistas coletivas, o direito ao respeito, sendo nada mais do que o direito de ser criança no sentido pleno da palavra: *criadora* de possibilidades. Vinícius reivindica, acima de tudo, uma escola onde todos possam falar e ser ouvidos, considerados. Formula o seu significado de democracia e o sentido que atribui à participação, uma ação efetiva e igualitária.

Vinícius – a criança – é o “filhote do homem que cresceu como estatuto teórico”, como enfatizam Kramer e Leite (1996). Todo um arcabouço de leis que garantem o direito de participação

das crianças faz parte de um passado muito recente que sobrevoa nossas mentes, ocupa nossas gavetas e prateleiras, sai da nossa boca com muita facilidade e, com a mesma facilidade, elaboramos novos escritos, mas a questão que colocamos aqui, é o presente de Vinícius e o de tantas crianças, que, com a voz sufocada, denunciam o espaço que a escola pública (e acreditamos não somente esta) tem reservado à participação da criança ao expor o conflito entre o dito e o feito na educação delas.

As representações, portanto, acerca da participação dos pequenos na gestão da escola são tecidas nas estruturas disciplinadoras e homogeneizadoras da sociedade que afrouxam as possibilidades de adultos manterem laços estreitos, afetivos, atrativos, com estes seres de pouca idade e de devolver-lhes a força, a potência, a *infância*. Vinícius e todas as crianças presentes neste estudo abriram o caminho para destruir a “roda viva”, aquela que “carrega o destino da gente para lá”.¹⁴

Reflexões conclusivas

O olhar do Serviço Social que tentamos imprimir à criança, como usuária da escola pública, instiga a reflexão sobre “a radicalidade do direito a ter direitos”. Foi possível vislumbrar a efetiva capacidade da criança em discorrer sobre os aspectos conflitantes da vida em comum, como também de posicionar-se apresentando alternativas ao *status quo*. Porém, silenciada na vida das crianças no interior das escolas pesquisadas, pois prevaleciam as representações de criança e de infância reveladoras de uma concepção naturalizada na idade da incapacidade por um determinismo biológico, social, cultural e econômico. Daí essas escolas reservarem à criança um espaço político enquadrado nos limites rígidos de uma participação didatizada, controladora e dominadora.

¹⁴ Parodiando a letra da música Roda Viva do compositor brasileiro Chico Buarque.

Admitir o direito de participação da criança não é querer fazer dela um ideal estereotipado de “radical ativista”, mas é garantir-lhe os direitos de ser partícipe dos processos de construção coletiva do mundo, ao seu tempo, ao seu pensamento, às suas condições de ser criança e, portanto, sujeito de direitos. Compartilhar decisões com as crianças é possibilitar a inscrição dos *germens* de outra história possível de políticas e de serviços institucionais destinados a elas.

A escola é um lugar de luta, onde os usuários envolvidos neste espaço posicionam-se nos diferentes blocos. Comparecem com suas trajetórias de vida – que, por sua vez, estão submersas nas estruturas da sociedade – e com seus *capitais*, definidores de um lugar e de uma posição política frente à sociedade e à educação da criança. Não se trata de culpabilizar ou de defender pessoas, pois o diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com o seu passado, com a sua infância, com a história da humanidade. O modo como nos relacionamos com a infância é revelador das formas de controle da história (SOUZA; PEREIRA, 2006).

A criança na sua relação com a escola pública, eixo central das complexas questões sociais identificadas neste estudo, as quais se inserem em diversos campos de atuação dos profissionais das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas, possibilitaram-nos a afirmação de uma de nossas hipóteses quanto à necessidade da inserção do assistente social na composição de uma equipe multidisciplinar para a condução das novas demandas que ampliam a função social da escola na contemporaneidade, tanto as prescritas nos arcabouços legais e as postuladas nos constructos teóricos, como as propostas pelos movimentos sociais. Com a composição desta equipe, no nosso entendimento, será possível superar a ideia de que cabe somente aos pedagogos e licenciados pensarem a dinâmica da escola na sua relação com os usuários, ficando toda responsabilidade para estes profissionais no enfrentamento dessas demandas.

O assistente social, em parceria com tais profissionais, no caso das escolas pesquisadas, poderia entre tantas outras possibilidades, discutir e propor diretrizes para a efetivação da política de direitos voltada às crianças nas suas várias dimensões; discutir as configurações de famílias em seus diversos contextos históricos, sociais e culturais e as várias maneiras da criança existir, tendo em vista o conhecimento das crianças nos seus universos familiares, desconstruindo modelos hegemônicos; contribuir com a descolonização da escola, superando ideologias positivistas e deterministas quanto à organização das instâncias de decisões; contribuir com engajamento dos agentes no encaminhamento de propostas oriundas dos instrumentos de participação coletiva: conselhos escolares, de classes, associações, fóruns e outros; participar da abertura de canais de comunicação entre a escola e demais setores da sociedade, local e global; orientar pesquisas acerca do lugar no qual as escolas se inseriam, bem como das expectativas de seus usuários para a elaboração coletiva de Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Internos; e, acima de tudo, buscar a reconstrução do espaço cotidiano das escolas na perspectiva de garantia dos direitos destas crianças, o de poderem falar (poder) e serem ouvidas (saber), o reconhecimento de sua condição de sujeitos.

Em se tratando de um saber científico, por isso mesmo inacabado, estas conclusões são provisórias e aproximativas, ou melhor, em condições de novas tessituras e possibilidades, as quais nossos olhos não foram capazes de penetrar e nossa teia não capturou. Muitas pistas as crianças deixaram neste estudo, para que novas buscas sejam feitas nos campos teórico, ético e político de atuação do assistente social nas escolas, ou melhor, na área da educação.

Submetido em 27 de julho de 2011 e aceito para publicação em 28 de novembro de 2011.

Referências

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do estatuto da criança e do adolescente. In: BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984
- BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. PASSERON, J-C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília.
- _____. *Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Belém-Pará: Seduc.
- _____. *Projeto de Lei nº 060/2007. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas*. Disponível em: <www.abrapee.psc.br/documentos/Projeto.doc>. Acessado em: 30/03/2011.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Rev. Fac. Educ.*, v. 24, n. 1. São Paulo, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em: 20/01/2006.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. *Grupo de Estudos sobre serviço social na Educação*. Brasília, 2001.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. *Rev. Em Aberto*, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev/jun, Brasília, 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10/12/2005.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1972

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em: 10/08/2004.

MARTINS, C. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: 2005.

QUINTEIRO, J. *A participação da criança como tema transversal do currículo: um desafio nas séries iniciais*. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 17/10/2004.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em: 04/06/2006.

SROUR, R. H. *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1997.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.