

ÁDREA SIMONE CANTO LOPES

**RETRATO DE VIOLÊNCIA: OS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO BELÉM**

**Belém-PA
2007**

ÁDREA SIMONE CANTO LOPES

**RETRATO DE VIOLÊNCIA: OS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE BELÉM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da
Universidade Federal do Pará, Centro Sócio-Econômico para a
Obtenção do Título de Mestre em Serviço Social

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Maciel

**Belém
2007**

ÁDREA SIMONE CANTO LOPES

**RETRATO DE VIOLÊNCIA: OS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE BELÉM**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Carlos Alberto Maciel
Orientador

Prof.^a Dr. Maria José Barbosa

Prof.^o Dr. Salomão Mufarrej Hage

Aprovado em: ____ / ____ / 2007

Conceito: _____

Dedico este trabalho aos meus filhos Rafael, Yolanda, Gabriela e a todas as crianças dos Anexos.

AGRADECIMENTO

Esse momento é sempre difícil, pois corremos o risco de deixar de lembrar de pessoas que foram importantes no momento de construção do trabalho, por isso gostaríamos de pedir desculpas àqueles que por ventura deixamos de lembrar.

Gostaríamos de agradecer inicialmente ao prof^o Dr. Carlos Alberto Maciel, pelo carinho, apoio, incentivo, dedicação e respeito com a qual me orientou.

Aos meus pais, em especial a minha mãe Yolanda Canto, pelo incentivo que sempre me deu.

Ao meu filho Rafael do Canto, que mesmo sem saber foi meu grande incentivador na busca constante do conhecimento.

Ao meu grande companheiro e amigo Armando Souza, pelo amor, carinho, compreensão e incentivo.

Aos meus professores do mestrado, que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desse trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, em especial aqueles que contribuíram para minha formação.

Ao meu grande amigo Paulo Pinto pelo carinho, amizade e ternura a mim dedicados e pelas amizades conquistadas a partir dele, em especial a Rita, carinhosamente chamada de M^a Rita.

As minhas amigas, Leonice Alencar (Penélope Charmosa), Marilsa Ewertom e Diana Portal com as quais compartilhei momentos de alegria e tristezas e garanti uma eterna amizade.

À prof^a Dr. Maria José Barbosa, grande amiga e incentivadora por quem tenho um imenso carinho.

As minhas colegas dos Anexos, em especial as professoras Lucilene Mota e Elenice Repila, que estão juntas comigo desde o início da criação dos Anexos, a elas também dedico este trabalho, pois ele representa nossa voz.

Ao Guilherme que foi importantíssimo na pesquisa, pois sem sua ajuda não conseguiria visitar tantos Anexos.

Ao meu amigo Junior, pelo carinho, apoio, amizade e incentivo.

A todas as professoras e técnicos que aceitaram participar da pesquisa possibilitando dessa forma uma maior compreensão acerca dos Anexos.

À profª Lea Canto, pela atenção com que me recebeu na SEMEC, disponibilizando alguns documentos e conseguindo autorização para que pudéssemos visitar os Anexos.

À pequenina e grande Diana Alberto pelo carinho e auxílio no processo de revisão das normas, perdendo alguns sábados de lazer para auxiliar-me.

À Antônia Machado, pelo carinho e dedicação com que trata minhas filhas, sem os cuidados que ela dedica a elas ficaria mais difícil concluir esse momento.

Enfim, gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente colaboraram no processo de construção desse trabalho, pretendemos que ele possibilite uma maior reflexão acerca dos espaços dedicados ao atendimento da infância em nosso Município, Estado e País.

“Dia-a-dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças”.

Eduardo Galeano

RESUMO

Este trabalho acadêmico pretende refletir sobre os retratos das relações institucionais nos Anexos da rede municipal de Educação de Belém, a partir da transformação das escolas comunitárias em Anexos da rede oficial de ensino, destacando a moldura do poder institucionalizado exercido sobre o segmento social atendido por estes. Utilizam-se para essa análise conceitos de Bourdieu, sobre instituição e poder, assim como a abordagem de poder de Foucault. Trabalhou-se na pesquisa de campo com o registro fotográfico dos Anexos visitados e a aplicação de questionários e entrevistas junto aos professores e técnicos que trabalham nos espaços dos Anexos, para a coleta de dados e a posterior análise entre o que a proposta da escola Cabana difundida nos discursos oficiais da prefeitura e a realidade vivida nos espaços dos Anexos. Constatou-se um atendimento precário feito às crianças das classes populares, bem como identificou-se que o aumento do atendimento da educação infantil, feito pela gestão 1997- 2004, apenas atendeu às necessidades estatísticas, uma vez que as crianças continuaram recebendo atendimento educacional, nos espaços dos Anexos de qualidade deficitária e comprometida.

PALAVRAS-CHAVE: Poder, Instituição, Anexos da rede de ensino, Educação Infantil, Violência.

ABSTRACT

This academic study intends to reflect on the picture of the institutional relations in the Annexes of the municipal net of education, of Belém, from the transformation of the communitarian schools in Annexes of the official net of education, detaching the frame of the power institutionalized exerted on the social segment taken care of by these. One uses for this analysis concepts of Bourdieu, on institution and power, as the boarding of being able of Foucault. One Worked in research of field with photographic registers of the visited Annexes and application of questionnaires and interviews next to the professors, and technician that work in the spaces of the Annexes; for the collection of data and the posterior analysis between what it is the proposal of the school hut spread out in the official speeches of the City hall and the reality lived in the spaces of the Annexes. A done precarious attendance to the children of the popular classrooms was evidenced, as well as, was identified that the increase of the attendance of the children education made by management 1997-2004, only took care of the statistical necessities, a time that the children had continued receiving educational attendance in the spaces from the Annexes of deficit and compromised quality.

KEY WORDS: Power. Institution. Annexes of the education net. Children education. Violence.

LISTA DE FIGURA

Figura 01 - Gráfico da evolução do atendimento à Educação Infantil de 1995 a 1998	62
Figura 02 - Gráfico do total de anexos da rede municipal nos anos de 1997 a 2004	73
Figura 03 - Gráfico do número de alunos matriculados nos Anexos 1997 a 2004	74
Figura 04 – Mapa da localização dos Anexos escolares no município de Belém	76
Figura 05 - Mapa da localização dos Anexos escolares pesquisados	78
Figura 06 - Parede e divisória das salas	81
Figura 07 - Divisão das salas de aula feita por compensado	82
Figura 08 - Anexo de madeira	83
Figura 09 - Anexo com divisória das salas feita por quadros de giz	84
Figura 10 - Anexo sem divisória	85
Figura 11 - Anexos de madeira com divisória das salas feita por quadros de compensado	86
Figura 12 - Anexo de madeira com divisória das salas feita por compensado	87
Figura 13 - Espaço utilizado como refeitório e área de lazer	91
Figura 14 - Cozinha	92

Figura 15 - Espaço utilizado para educação física	93
Figura 16 - Sanitário de um dos Anexos	94
Figura 17 - Sala de aula	95
Figura 18 - Área destinada à prática da educação física	97
Figura 19 - porta de entrada do Anexo	100
Figura 20 - Sala de aula	100
Figura 21 - Sala de aula	101
Figura 22 - Sala de aula	102
Figura 23 - Espaço de um dos Anexos	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de espaços de atendimento infantil em Belém em 1997 a1998	61
Tabela 02 - Expansão da matrícula da rede municipal de educação de Belém 1995 a 1998	61
Tabela 03 - Nível de escolaridade dos professores dos Anexos	63
Tabela 04 - Número de anexos da rede municipal nos anos de 1997 a 2004	73
Tabela 05 - Número de alunos matriculados nos anexos nos anos de 197 a 2004	74
Tabela 06 - Tipo de construção dos anexos	80
Tabela 07 - Tipo de divisórias das salas de aula dos anexos	80
Tabela 08 - Área para atividades pedagógicas dos anexos	96
Tabela 09 - A existência de brinquedos nos Anexos	98
Tabela 10-Avaliação dos professores e técnicos em relação à estrutura física dos Anexos	106
Tabela 11 - Ambiente dos anexos interfere no aprendizado das crianças	110
Tabela 12 - Como os pais percebiam o ambiente dos anexos	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEI	Plano Nacional de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
COED	Coordenadoria de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
FMAE	Fundação Municipal de Assistência ao Estudante
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
COPLAM	Coordenadoria de Planejamento
UEI	Unidade de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	INSTITUIÇÃO, PODER E DOMÍNIO: A CONSTITUIÇÃO DO CONTROLE SOCIAL	22
2.1	ACERCA DA INSTITUIÇÃO, ESPAÇO SOCIAL E CAMPO: A COERÇÃO COMO MECANISMO DE DOMINAÇÃO.....	22
2.2	O ATO DE INSTITUIÇÃO, PODER SIMBÓLICO E O CONTROLE COMO MECANISMO DE PODER.....	34
2.3	INSTITUIÇÃO ESCOLA E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	38
3	DA ESCOLA COMUNITÁRIA AOS ANEXOS COMO UNIDADES ESCOLARES DESTINADAS ÀS CLASSES POPULARES	47
3.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA.....	47
3.2	ESCOLA COMUNITÁRIA E O PROCESSO DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
3.3	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM BELÉM: O CASO ESPECÍFICO DOS ANEXOS.....	58

4	RETRATOS DE VIOLÊNCIA: DESVENDANDO O COTIDIANO DOS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM.....	71
4.1	CONHECENDO OS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM.....	71
4.2	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E QUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ANEXOS E ANEXO.....	107
4.3	COMO OS PAIS PERCEBIAM O AMBIENTE DOS ANEXOS, SEGUNDO INFORMANTES.....	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
6	REFERÊNCIAS.....	120

APÊNDICE

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos problemas da infância é algo que nos inquieta há bastante tempo. No ano de 1997, quando fomos chamados para assumir a vaga de professora conquistada a partir da aprovação no concurso público da rede municipal de ensino, nosso local de trabalho passou a ser um dos Anexos¹ da Rede Municipal de Ensino de Belém que atendiam crianças de quatro até seis anos de idade em fase pré-escolar. Esses espaços foram criados no mesmo ano. Passamos então a conviver com as inúmeras dificuldades existentes nesses espaços, o que inicialmente começou a nos incomodar.

Uma das coisas que mais chamou nossa atenção no início dessa nova experiência foi a violência existente nesses espaços, que se manifestava nas relações entre as crianças, violência doméstica, violência simbólica, violência urbana, que faziam parte de seu cotidiano e era manifestada por elas nas atividades pedagógicas realizadas. Trabalhamos nesse lugar durante oito anos e saímos após aprovação no curso de mestrado.

Ainda como professora de um dos Anexos, a partir da constatação de diversas atitudes violentas, passamos a desenvolver trabalhos pedagógicos que possibilitassem a diminuição da agressividade apresentada pelas crianças, pois ainda não havíamos percebido que a violência também estava institucionalizada e acontecia nas relações existentes nos espaços do Anexo.

As inquietações que nos acompanhavam e que aos poucos foram crescendo, levaram-nos a buscar um curso de pós-graduação que possibilitasse entendermos as questões acima levantadas e assim compreendermos como a violência poderia influenciar no aprendizado das crianças.

Por termos formação inicial na área de pedagogia e cursado a especialização também

¹ Antigas escolas comunitárias, transformadas em espaços da Rede Municipal de Ensino no ano de 1997, para atender em sua maioria crianças de 04 a 06 anos (idade pré-escolar) que estavam fora da rede oficial de ensino.

na área da educação, ao ingressarmos no mestrado de Serviço Social da Universidade Federal do Pará, pensávamos inicialmente em discutir a violência existente nas relações domésticas e como ela se refletia na escola. Porém ao longo do curso tivemos a oportunidade de conhecer uma maior diversidade de teorias que enriqueceram e foram de fundamental importância no processo de compreensão do fenômeno da violência instalada a partir das relações de poder existente nos espaços sociais ocupado pelos sujeitos parametrados de acordo com o capital econômico, social, político e cultural que possuem (BOURDIEU, 1996). Tudo isso não era compreendido anteriormente por nós.

Compreender as questões sociais a partir do Serviço Social não foi tarefa fácil, visto que não tínhamos acúmulo das leituras realizadas no curso e a maioria dos teóricos era por nós desconhecidos. Superar essas dificuldades foi o nosso primeiro desafio na busca da compreensão dos fenômenos sociais existentes, entre os quais a violência.

Ao percebemos a violência de maneira diferente da qual pensávamos anteriormente, sentimos a necessidade de mudar o foco de nossa pesquisa, direcionando, não mais para a violência doméstica, e sim para a violência simbólica. Violência existente nas relações de poder, de um poder simbólico institucionalizado, o qual passa despercebido aos olhos desatentos daqueles que não querem ou não conseguem vê-lo (BOURDIEU, 2005). Esse tipo de violência que oprime e torna o homem subserviente, que produz e reproduz comportamentos cheios de valores e *habitus* os quais são assumidos pelos sujeitos e produzidos pelos condicionamentos sociais (BOURDIEU, 1996).

A partir dessa compreensão, começamos a amadurecer a idéia de discutir sobre os Anexos, visto que estes são espaços institucionalizados em que o poder simbólico escamoteia de forma quase mágica² a violência presente neles. Surge então, a partir desse momento, o título da dissertação: “Retratos de Violência: Os Anexos da rede municipal de Belém”, pois,

² O termo mágico ou magia é utilizado por Bourdieu, para explicar aquilo que não é percebido claramente, seria

como conhecíamos um pouco a realidade desses espaços, os considerávamos como um lugar não apropriado para atendimento da educação infantil, e achávamos importante revelar alguns retratos desses lugares.

O título desse trabalho revela um cenário enquadrado, um cenário cruel que está emoldurado pela roupagem da política educacional municipal em que esta moldura da política esconde o conteúdo da fotografia.

Assim, iniciamos a pesquisa e fomos aprofundando nossos conhecimentos sobre *instituição, ritos, habitus e violência simbólica*, que aos poucos foi revelando, por meio da pesquisa, os espaços criados para atender as crianças oriundas das classes trabalhadoras como lugares destinados ao atendimento infantil que eram violentos com as crianças, pois estes espaços não possuíam as condições necessárias de um atendimento com qualidade.

A violência institucionalizada e não percebida anteriormente por nós começou a ser revelada inicialmente pelas leituras e pelo processo de compreensão das relações de poder existentes na vida cotidiana, o qual se estende para o campo social. Dessa forma, com as reflexões feitas inicialmente sobre instituição, campo de poder, poder simbólico e educação, tornou-se mais compreensível entender as questões referentes aos espaços dos Anexos, demonstrando como a institucionalização do poder envolve, de maneira quase mágica, todos que se encontram ligados direta ou indiretamente nessa rede que utiliza a ideologia para moldurar os retratos de violência.

Assim, a violência que antes era percebida como um problema social que envolvia as crianças dos Anexos e as impedia de desenvolver suas capacidades de aprendizagem, tornou-se bem maior, pois passou a ser percebida também como aquela que exclui, oprime, limita e mantém as diferenças sociais existentes, utilizando para isso o discurso ideológico imbricado de magia institucional que impede os sujeitos envolvidos na rede de poder perceberem que

o que Marx chama de fetiche.

contribuem, via de regra, sem consciência disso, para a manutenção dessas diferenças.

A busca de possíveis respostas às nossas inquietações conduziu-nos à investigação e compreensão das questões referentes aos Anexos, especialmente o que se refere ao espaço físico oferecido para o atendimento à educação infantil no município de Belém.

Pretendemos que os conceitos, as reflexões, as idéias e análises aqui expostas possam orientar este trabalho e possibilitem a compreensão de que “a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos” (KRAMER, 2003, p. 86). Daí porque desejávamos compreender as relações de poder e a institucionalização deste, a fim de permitirmos descobrir que talvez seja possível romper com o estabelecido e lutar contra as formas de atendimentos desumanizados pelas políticas públicas.

Sendo assim, dividimos este trabalho nos seguintes capítulos:

Capítulo 1: Nesse capítulo discutimos sobre a pesquisa realizada, situando os teóricos que adotamos como suporte para nossas reflexões acerca do tema da pesquisa, bem como localizamos os informantes aos quais aplicamos os questionários para a obtenção de dados quantitativos e aqueles que foram entrevistados para obtenção dos dados qualitativos.

Capítulo 2: Neste capítulo apresentamos questões referentes aos conceitos de instituição, poder e do domínio presentes nas relações existentes nos espaços sociais, para servir de suporte teórico à análise dos dados; utilizamos para essa análise diferentes teóricos, entre eles Bourdieu, (1992,1998 e 2004), que trata da questão referente ao espaço institucionalizado e das questões referentes ao poder, Foucault (1979 e 2004) que também discute acerca do poder. Merieu (2004), Kramer (1995), Kuhlmann (2004) e outros que discutem acerca da infância e da educação infantil.

Capítulo 3: discutimos questões referentes às escolas comunitárias e o ensino pré-escolar brasileiro, demonstrando que este só foi efetivamente legitimado a partir da

Constituição Federal de 1998, o que representa um atraso no processo escolar das crianças em especial aquelas oriundas da classe trabalhadora.

Capítulo 4: Nesse capítulo apresentamos questões referentes ao estudo realizado sobre os Anexos. Pretendemos revelar os efeitos do poder institucionalizado e simbólico construído nas relações existentes nesses espaços sociais. Procuramos revelar como a realidade dos Anexos é inóspita e cruel com as crianças, porque as condições objetivas do espaço são degradantes. As crianças enquadradas na “moldura” dos Anexos estão aprendendo a ser submissas.

Os resultados deste trabalho representam o esforço e o conhecimento adquirido durante nosso mestrado e aspiram, a longo e médio prazo, a ações que contribuam para o rompimento da política nefasta imposta pelo poder. Essa dissertação representa para nós, mais uma conquista em nosso campo profissional e pessoal.

1.1 A PESQUISA

Este trabalho é resultado de esforços empreendidos no programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará – UFPA, iniciado no ano de 2004, quando iniciamos algumas discussões que possibilitaram o acúmulo teórico e a realização da pesquisa aqui apresentada.

Assim, os “Retratos de Violência: Os Anexos da rede municipal de Belém” traduzem a transformação das escolas comunitárias em espaços da escola oficial da rede municipal de ensino, espaços estes destinados em sua maioria ao funcionamento da educação pré-escolar no município de Belém.

É bom esclarecer que os espaços dos Anexos não foram escolhidos aleatoriamente, eles possuem uma história que traduz conceitos de instituição e poder manifestados em um cenário cruel, ideológico que escamoteia a violência dos espaços degradantes, em que as

crianças das classes trabalhadoras recebem atendimento educacional.

O fato de escolhermos os Anexos como cenário de nossa pesquisa se deu primeiro pela necessidade de discutirmos o processo de atendimento educacional oferecido nesses espaços os quais não possuíam as mínimas condições físicas que possibilitem um ensino de qualidade. O segundo motivo da escolha se deu em função desses espaços encontrarem-se esquecidos pela política educacional municipal.

Revelar o contexto dos Anexos foi um desafio, pois pouca coisa escrita existia sobre os eles. Estes, ao que parece, foram esquecidos pela rede Municipal de ensino, servindo apenas como estatísticas de atendimento à educação infantil.

Diante dessa realidade sentimos a necessidade de investigar e conhecer melhor os espaços destinados ao atendimento da educação infantil. Somou-se a isso a vontade de desenvolver um trabalho que revelasse o cenário existente de atendimento à educação infantil, visto que, como professora de um desses Anexos incomodava-me bastante as condições de atendimento oferecido, especialmente a pré-escolar, visto que a gestão de 1997 a 2004, tinha como objetivo garantir a permanência com sucesso das crianças na escola.

Dessa forma, para realizarmos a pesquisa presente nesse trabalho, desenvolvemos algumas categorias teóricas entre as quais o poder, a instituição, a violência simbólica e outras. Para compreendermos essas categorias estabelecemos o diálogo entre as teorias que discutem o poder, a instituição, o espaço social, a escola e a violência simbólica.

Assim sendo, iniciamos nossos estudos acerca da instituição utilizando como base as contribuições de Bourdieu, (1992, 1998 e 2004), Lapassade (1983), Merieu (2004), Martino (2003), Marconi (1997), Maciel (2006). Para estudo do poder e a violência simbólica utilizamos Weber (1999), Bourdieu, (1997, 1998, 2000 e 2005), Foucault (1979, 1987 e 1998).

A partir das reflexões teóricas realizadas acerca da instituição e poder, tivemos a

compreensão da magia que envolve as relações de poder, bem como os ritos de instituição que legitimam e mantêm as diferenças sociais existentes em nossa sociedade. Dessa forma a instituição como rede de poder atua direta ou indiretamente sobre os sujeitos.

A magia performática da instituição tenta escamotear as diferenças sociais existentes, (BOURDIEU, 1997) no contexto social e os Anexos como espaços institucionalizados, podem esconder contradições e conflitos existentes nos grupos sociais distintos.

Tendo em vista os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desse trabalho, utilizamos a investigação de documentos e dos cadernos da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC que foram disponibilizados. Nesses documentos e cadernos informativos, procuramos compreender a proposta do projeto da escola Cabana para a educação infantil, bem como investigar os dados estatísticos presentes nos documentos.

Belém possuía no ano de 2004, cinquenta e seis Anexos, segundo documentos da SEMEC³. Desse total de Anexos, visitamos trinta e seis dos quais apenas vinte e um estavam funcionando, nesses vinte e um Anexos a pesquisa foi efetivamente realizada.

A escolha dos Anexos visitados deu-se de acordo com a realidade encontrada, pois, no primeiro momento, havíamos definido fazer a pesquisa em dois Anexos de cada bairro, no entanto, ao iniciarmos essa atividade, fomos observando que não seria possível executá-la, pois alguns bairros não possuíam Anexos. Voltamos a discutir e definimos que faríamos a pesquisa em dois Anexos de cada distrito, visto que Belém encontra-se dividida em oito distritos, conforme podemos observar no anexo 1. Assim, escolhemos os 36 Anexos visitados, levando em consideração a localização, acesso e funcionamento com turmas de educação infantil; infelizmente alguns dos espaços definidos para realizar a pesquisa estavam fechados ou não funcionavam mais. Como os Anexos são distantes um do outro se tornou difícil o retorno àqueles que encontramos fechados. Assim, dos 36 Anexos escolhidos, só foi possível

³ Mapa dos Anexos de Belém ano 2005.

realizarmos a pesquisa efetivamente em 23.

Em cada um dos Anexos onde realizamos efetivamente a pesquisa foi aplicado questionário e utilizamos entrevistas semi-estruturadas a fim de dar ao informante possibilidade de abordar livremente o tema proposto, bem como permitir explorar questões nem sempre expostas nas falas estruturadas (MINAYO, 1994), os questionários e entrevistas foram realizados com duas professoras e uma técnica (quando esta estava presente). Em alguns só foi possível realizar a entrevista e aplicar o questionário a uma professora, pois o Anexo funcionava só com o pessoal de apoio e a professora.

Dessa forma realizamos um total de quarenta e uma entrevistas com professores e técnicos que trabalhavam nos Anexos. Procuramos alcançar o máximo possível de sujeitos. Vale ressaltar que os Anexos encontram-se distribuídos em diversos bairros de Belém do Pará o que dificultou as visitas, em alguns deles tivemos que ficar longas horas esperando que os informantes pudessem preencher o questionário e fazer a entrevista, pois seria impossível retornar pela distância existente entre eles.

Além dos questionários e entrevistas, foram feitos registros fotográficos em quase todos os espaços, sendo que, nos últimos que visitados, fomos impedidos de fotografar. De todos os Anexos visitados podemos afirmar que apenas um deles possui espaço adequado para funcionar a educação infantil, vale ressaltar, porém, que esse Anexo é conveniado com uma instituição não governamental⁴ recebendo assim doações que contribuem de forma significativa para ter a infra-estrutura adequada ao funcionamento como escola de educação infantil.

Tentamos durante alguns meses entrevistar alguns técnicos da Coordenação de Educação – COED/SEMEC, porém não foi possível, a reação de um deles causou-nos

⁴ Não foi informado o nome da instituição que colabora para o funcionamento do Anexo, a única informação dada foi sobre a participação da prefeitura no que se refere ao convênio existente entre o Anexo e o Centro Comunitário. A prefeitura segundo foi informado, é responsável, pelo pagamento dos funcionários, por uma parte da merenda escolar servida para as crianças e auxilia na compra de gás e pequenos reparos.

estranheza quando iniciamos a conversa sobre a possibilidade de conceder a entrevista sobre os Anexos, ele reagiu de forma grosseira respondendo que não tinha nada a declarar. Essa reação nos fez pensar no ato de nomeação que Bourdieu considera como uma atitude que “contribui para construir a estrutura desse mundo, de maneira tanto mais profunda quanto mais amplamente reconhecida” (1998, p. 81). Assim, o sujeito nomeado passa a defender a instituição como se fosse o idealizador dela.

Após as entrevistas, aplicação dos questionários e coleta de material fotográfico, iniciamos as análises desse material comparando com a proposta da SEMEC, e com os documentos aos quais tivemos acesso.

Gostaríamos de reforçar as dificuldades encontradas no momento da pesquisa, pois muitos Anexos não possuíam técnicos que acompanhassem os trabalhos pedagógicos, outros embora possuíssem continuavam sendo administrado pelos líderes comunitários, o que gerou algumas polêmicas. Havia professoras que recebiam menos de um salário mínimo, todos esses problemas foram levantados, embora não estivessem ligados diretamente ao nosso objetivo da pesquisa no momento.

2. INSTITUIÇÃO, PODER E DOMÍNIO: A CONSTITUIÇÃO DO CONTROLE SOCIAL

Esse capítulo tem como objetivo discutir e apresentar reflexões acerca da instituição, do poder e do domínio presentes nas relações existentes nos espaços sociais, para servirem de suporte teórico à análise dos dados coletados em nossa pesquisa.

Assim, desenvolvemos um caminho teórico para apresentar argumentações de autores diversos, em especial, Pierre Bourdieu, que tratam da complexidade da constituição do espaço institucional, do poder, do controle, particularmente, da instituição escola. Para tanto, destacaremos determinados componentes deste espaço, assim como refletiremos sobre a formação da escola incrustada e atravessada por um sistema social mais amplo.

2.1 ACERCA DA INSTITUIÇÃO, ESPAÇO SOCIAL E CAMPO: A COERÇÃO COMO MECANISMO DE DOMINAÇÃO

Definir instituição não é tarefa simples, visto que existem diversos conceitos, os quais abrangem leis, costumes, ideologias, normas e regras que orientam e dirigem a vida em uma sociedade, ou seja, de todos os indivíduos que a constituem. Segundo Lapassade (1983, p.193), “compreende-se por instituição grupos sociais oficiais: empresa, escola, sindicatos; sistema de regras que determinam a vida desses grupos”. Já Weber (1999, p. 32-33) denomina instituição como:

[...] uma associação cuja ordem estatuída se impõe, com (relativa) eficácia, a toda ação com determinadas características que tenha lugar dentro de determinado âmbito de vigência. [...] Uma instituição é, sobretudo, o próprio Estado junto com todas suas associações heterocéfalas.

Para Marconi (1997, p.154), todavia, as “associações são organizações sociais cuja característica é ser mais especializada e menos universal do que as instituições”. O conceito defendido pela autora parte do princípio de que instituição é uma estrutura relativamente

permanente, com padrões, papéis e relações realizadas pelos indivíduos segundo determinadas formas sancionadas e unificadas, com objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas.

De maneira geral acredita-se que instituição seja uma organização que possui normas e regras e se reproduz por meio de diversos elementos, entre eles a coerção, a hierarquia, a subordinação e a ideologia.

Nas instituições existem ritos constitutivos de sua funcionalidade. Bourdieu (1998) destaca como relevantes os ritos de instituição que possuem caráter legitimador com função de tornar natural aquilo que é arbitrário na instituição.

Assim, pode-se dizer que uma organização, segundo Lapassade (1983, p. 101) é “(...) uma coletividade instituída com vistas a objetivos definidos tais como a produção, a distribuição de bens, a formação de homens”.

Partir-se-á então, aqui, da idéia de que instituições como a escola ou a fábrica, a empresa, a igreja e outras são organizações sociais regidas por regras que possibilitam seu funcionamento de acordo, via de regra, com o pensamento de seus dirigentes e pelo sistema do qual estas fazem parte. Desta forma, as instituições possuem uma estrutura hierárquica em sua organização, uma dinâmica própria em funcionamento e gerenciamento.

Para Martino (2003), as instituições são objetivas e existem para todos os indivíduos, afirmando que atuam independentemente da vontade daqueles que lhes são exteriores, bem como de seus participantes, particularmente, dos que não possuem poder de decisão. O autor afirma categoricamente que os indivíduos têm poder nulo diante dos cânones institucionais.

Pode-se dizer que o autor deixa de considerar o fato de que as instituições existem porque são produzidas e reproduzidas por indivíduos, ou seja, elas não existem fora de um contexto social formado marcadamente pelos indivíduos que as constituem. “Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de instituição acerca da qual eu jugo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2005, p.31).

Assim, não há realidade institucional independente dos sujeitos, pois a instituição nada é sem suas relações com o todo e com aqueles que a reproduzem.

A situação de dominação existente no interior de cada instituição está ligada ao poder, que envolve questões como as regras e a disciplina que deverão ser cumpridas pelos membros de cada instituição.

De maneira geral, o poder coercitivo existente no interior das instituições fortalece atitudes e comportamentos, que tendem a ser incorporados pelos sujeitos de forma a tornarem-se padronizados e seguidos por todo o grupo. A coerção é um dos mecanismos utilizados para punir, vigiar, controlar comportamentos ou infrações. E pode agir tanto positivamente na forma de elogios, premiações e recompensas como de maneira negativa por meio da repressão, constrangimento ou retenção (FOUCAULT, 2004).

A ação coercitiva atua contra aqueles considerados desviantes da sociedade como uma força disciplinar, esta atitude disciplinar acontece principalmente, como controle numa relação de punição e recompensa, como exemplo podemos citar o castigar ou elogiar por uma ação desempenhada.

O rompimento e a transgressão das regras estabelecidas pelas instituições trazem punições que variam de acordo com cada instituição, significando, muitas vezes, formas de violência, o que é apontado por Martino (2003), embora não se caracterize, exclusivamente, como violência física, pois a coerção é sempre uma violência, na medida em que as diferentes formas manifestas condicionam o indivíduo a agir de acordo com os padrões exigidos, em função da expectativa do grupo social ao qual se pertence. Assim, as punições, as transgressões das regras ou normas variam de acordo com a rigidez de cada instituição, ou seja, do grupo social que a constitui.

A padronização de comportamento imposta aos sujeitos por meio da coerção transforma-os no que Rubens Alves (1980) chama de “bonecos de pau”, capazes de

reconhecer e legitimar as regras as quais são submetidos com eficácia, na medida em que participam da construção delas.

O poder de coerção e as regras que estruturam as instituições revelam, em parte, formas de violência que se manifestam em nossa sociedade, pois contribuem para um comportamento de submissão e obediência que pode levar o sujeito a não perceber as diferenças existentes no interior dessas instituições, uma vez que estas tendem a ser naturalizadas pela ideologia. Esse processo visa perpetuar o *status quo* de determinados grupos sociais, o que dificulta a compreensão histórica das relações de dominação e subordinação presentes no interior das instituições sociais.

As instituições como organizações sociais possuem práticas reguladoras que se pretendem eficientes. Práticas estas impostas a todos pela disciplina inculcada e pela ordem, que ao serem compartilhados tendem a ser naturalizados a partir de um arbítrio cultural. Dizendo de outra forma, são inculcadas “disposições” duradouras como, por exemplo, os gostos, “signos exteriores ao corpo” (medalhas, títulos, uniformes etc) com que se define a posição social. Esses símbolos externos ao corpo compõem a investidura simbólica do sujeito fazendo “lembrar aqueles que poderiam esquecer o lugar que lhe confere na instituição” (BOURDIEU, 1998, p.103).

Assim, a submissão à ordem ocorre também porque os sujeitos se predispõem a reconhecê-la e obedecê-la. A submissão apóia-se em parte na conexão do inconsciente.

O padrão de comportamento construído pela instituição tem o objetivo de controlar os indivíduos utilizando mecanismos de coerção e de recompensa que disciplinam e tolhem a liberdade com um objetivo que é o próprio controle.

Portanto, a naturalização das regras e dos padrões institucionais fortalece as relações sociais existentes na sociedade. É nesse sentido que Bourdieu chama atenção para a necessidade de se pensar sobre o poder que os ritos de instituição têm de:

[...] consagrar ou a legitimar, isso é, a fazer desconhecer como arbitrário, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço (1998, p. 98).

Porém, para esses ritos funcionarem é necessário seu reconhecimento e sua legitimidade pelos sujeitos partícipes da instituição, à medida que o simbolismo não age sozinho e sim de acordo com as práticas sociais por ele socialmente representada.

O principal efeito do rito, segundo Bourdieu (1998), é passar quase sempre, despercebido, além de que tende a consagrar as diferenças existentes, bem como, impedir o sujeito de pensar sobre o fenômeno das diferenças e desigualdades sociais, presentes nas relações existentes no interior das instituições. Diferenças e desigualdades reforçadoras da dominação que é engendrada por “[...] acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas, por isso mesmo tanto mais eficazes que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis” (SOUZA *apud* MACIEL, 2006, p. 8).

A existência desses “acordos mudos” ligados pela rede de poder nos quais os indivíduos estão imersos inescapavelmente fortalece a dominação e a subserviência, que não é percebida como um fenômeno construído socialmente, mas sim naturalizado, comprometendo à compreensão da historicidade de tais relações.

As diferenças e desigualdades sociais construídas nas relações entre os sujeitos, embora pareçam livres, são determinadas por diversos fatores como a hierarquia, o poder, as sanções, as regras, as normas, o controle social, bem como, a classe social, o grau de instrução e outros, construídos e administrados por grupos sociais interessados na permanência do quadro societal do capitalismo.

Assim, o espaço social de uma instituição é produto das relações sociais. Esse espaço possui regras para organizar a vida em sociedade, na medida em que se precisa regulamentar as diferenças sociais instituídas nas formas de desigualdades. A hierarquia, o

poder, as sanções, as normas, as regras são exigências instituídas pela necessidade de controle social, em função das disputas constantes entre os diferentes grupos sociais no interior da sociedade. Isto significa dizer que cada grupo existe em um determinado espaço social. De acordo com Bourdieu (2005, p.137), “é um *espaço de relações* o qual é tão real como um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e, sobretudo, em tempo”. Portanto, trata-se de ações multidimensionais estabelecidas em função das posições ocupadas em um sistema social de ordem complexa, em que os valores são estruturados no contexto das disputas entre os diferentes grupos sociais.

Um conjunto de agentes é tanto maior quanto maior é a sua proximidade no espaço social e quanto mais restrita, logo mais homogênea, é a classe construída a que eles pertencem, a aproximação dos mais chegados nunca é *necessária*, fatal [...] e a aproximação dos mais afetados nunca é *impossível* (BOURDIEU, 2000, p. 137).

Nos espaços sociais interagem todos os sujeitos ao admitirem e aceitarem passivamente o que é determinado, ou mesmo quando podem se opor às determinações dos grupos sociais. Isto significa que os espaços sociais comportam posições definidas pelos sujeitos⁵ e suas instituições, pois estes são construídos de tal modo que “os agentes ou grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com dois princípios diferenciados [...] o capital econômico e o capital cultural” (BOURDIEU, 1996, p.19).

Sendo assim, a posição que cada sujeito ocupa no espaço social depende do capital econômico e/ou cultural que possui. Assim, o espaço social é constituído por um “sistema simbólico” indutor de comportamentos que se cravam como se fossem naturais, e as diferenças desenhadas são percebidas como “espaço dos estilos de vida ou como o conjunto

⁵ Aplica-se aqui o conceito de sujeito como “agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, [...] de um sistema adquirido de preferências de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas que orientam a percepção da situação e a resposta adequada” (BOURDIEU, 1996, p. 42).

de *Stände*, isto é, de grupos caracterizados por estilo de vidas diferentes” (BOURDIEU, 2005, p. 144). Ou seja, as diferenças existentes são percebidas como naturais e são, deste modo, reconhecidas e legitimadas pelos sujeitos partícipes das mesmas relações sociais. As diferenças e desigualdades sociais existentes no espaço social podem variar de acordo com as posições sociais dos indivíduos neste espaço.

A estrutura do espaço social pode ser transformada ou conservada. Isto porque os espaços sociais formam o que Bourdieu (1996) denomina de “campo”, ou seja, o espaço social global que é caracterizado, como campo de força, em função da necessidade que os agentes têm de assegurar suas posições.

Campo Social, segundo o pensamento de Bourdieu (2005) é entendido como um “espaço multidimensional”, ou seja, pode ser compreendido a partir de posições definidas em função de um sistema de coordenadas, cujos valores correspondem a diferentes variáveis atribuídas aos agentes que se distribuem em um espaço multidimensional. Sua formação em primeira dimensão dá-se pelo volume global do capital social que possui e, em segunda dimensão, pela composição deste capital – quer dizer, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies destes capitais no conjunto de suas posses.

Esta caracterização de campo social auxilia no entendimento concernente às diferenciações com que cada “dimensão” do campo é ocupada pelos sujeitos. Essa ocupação baseia-se em critérios que obedecem rigidamente à posse de capital (econômico, social, político, cultural etc.) de cada sujeito, constituindo uma forma de hierarquia convertida em mais uma manifestação de poder. Desta forma, Bourdieu (2005, p. 135) ressalta a:

[...] forma de que se reveste [o capital social], em cada momento e em cada campo social, o conjunto das distribuições das diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado), como instrumentos de apropriação do produto objetivado do trabalho social acumulado.

Ele mostra “o estado de relações de força – institucionalizado em estatutos sociais duradouros, socialmente reconhecidos ou juridicamente garantidos –, entre agentes objetivamente definidos pela sua posição nestas relações” (Idem). Para esse autor, existem relações complexas e diretas entre os capitais (econômico, social, político, cultural etc.), fazendo com que a posição dos sujeitos no campo estabeleça a quantidade e a qualidade do alcance de poder dos sujeitos nestes campos, bem como as probabilidades de ganhos relativos à composição de cada capital específico.

Podemos perceber, desta forma, que determinado estado de relações de forças são definidos pela forma como são distribuídos os diferentes tipos de capital social, cultural, econômico político, em um certo campo. Esta distribuição é realizada desigualmente e está intimamente associada com a classe social à qual o indivíduo pertence. Portanto, a posição do indivíduo é determinada pelos poderes atuais ou potenciais existentes nos diferentes campos.

O poder existente em cada campo se dá pelas relações de força entre os sujeitos possuidores de diferentes tipos de capital (cultural, social, econômico, político etc.).

Assim, dominar um campo “cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão” (BOURDIEU, 1996, p. 50) é necessário, para entendê-lo em face das lutas existentes em seu interior, ou seja, os enfrentamentos que se dão conforme a posição de cada sujeito individual ou coletivo na estrutura do campo. Essas lutas podem contribuir para a conservação ou a transformação da estrutura do próprio campo (BOURDIEU, 1996).

Assim, o campo pode ser entendido como espaço estruturado e estruturante de posições, ocupado por agentes em competição, cuja lógica de funcionamento se define pela participação desses agentes, em que “existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos, em vez de funcionarem como simples metáforas orientadas por intenções retóricas” (BOURDIEU, 2005, p. 67).

Deste modo, o campo se define como espaço concreto de ações dos sujeitos que lutam em um jogo pela conquista da hegemonia e defesa de seus interesses. Neste espaço, os responsáveis em garantir as prerrogativas de determinar as práticas legítimas de cada campo ocupam papel de destaque.

Os campos possuem ligações entre si, uma vez que existe conexão social entre eles, com maior ou menor grau de aproximação, assim todos possuem uma lógica própria de funcionamento dispostas em hierarquias definidoras de prestígios ou não, decorrentes da vinculação às instâncias superiores e inferiores das quais fazem parte.

Os agentes atuantes em um campo específico são sujeitos ou instituições que cultivam seus próprios ídolos, valorizam seus teóricos, produzem e reproduzem *habitus*⁶ comuns e possuem um conjunto de recursos materiais e simbólicos, com os quais todos interagem. Assim, embora se assemelhem sobre certos aspectos, os sujeitos e as instituições possuem particularidades e relações de forças específicas nas lutas por interesses particulares, que são determinadas de acordo com os valores impressos por cada campo. Essas particularidades provocam, certas vezes, tensões entre os sujeitos envolvidos em virtude da permanência de interesses particulares e ou corporativos de cada grupo.

Assim, o funcionamento dos diferentes campos é regulado de acordo com os interesses do grupo social dominante, ou seja, daquele que possui o poder de intervir no campo econômico, no campo cultural, no campo político. A intervenção jurídica é uma das formas de regulamentar o funcionamento de organizações ou de comportamento dos agentes individuais (BOURDIEU, 1996), em cada campo de poder. Neste sentido, eles estão intimamente associados aos grupos sociais que controlam o funcionamento das instituições de controle social.

⁶ Segundo BOURDIEU (1997, p.22), “os hábitos são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc”. O *habitus*, portanto é o princípio gerador e regulador das práticas cotidianas, o qual se define de acordo com o contexto no qual encontra-se inserido.

Um campo se fundamenta, portanto, na circulação de um capital simbólico reconhecido por todos os concorrentes, de modo que a acumulação desse capital cultural possa levar um determinado agente a conquistar hegemonia no campo e a subjugar aqueles momentaneamente derrotados na disputa. Dito de outra forma, o trabalho simbólico, segundo Bourdieu (1996), visa constituir ou mesmo consagrar determinados valores e *habitus* que possibilitam a criação da unidade dos grupos, com sua simbologia, suas formas de adesão e de manifestações públicas, dentre outras maneiras de identificação. A força e o sucesso de cada grupo dependem das oportunidades, mas também da capacidade de articulação interna e externa de seus sujeitos sociais, particularmente, no que diz respeito à proximidade no espaço das relações sociais e de acordo com as disposições e interesses associados a essas posições, devido ao reconhecimento mútuo como grupo e como partícipes de um mesmo projeto.

Aceitar, contudo, o espaço social como unificado não significa dizer que este não possui contrastes entre as formas específicas de circulação de capital social, uma vez que a estruturação de um campo social só é atingida se houver contraste entre a circulação de capital (MARTINO, 2003). Dessa maneira é importante se ter o reconhecimento externo do campo para o desenvolvimento das relações internas. Portanto, a autonomia de um campo é percebida quando existe reconhecimento de agentes, procedimentos proibidos ou estimulados e a vinculação dos sujeitos a uma atividade específica (*idem*). O espaço social de uma instituição regula não apenas a postura relacional desta, mas também organiza, por meio de regras e padrões particulares, o espaço interno da própria instituição.

Ao instituir fluxos de informação, discriminando quem deve saber e ter mais e quem deve saber e ter menos, as instituições estabelecem elementos de distinção e de hierarquização, determinando as relações de poder num circuito fechado de capital social, o qual Bourdieu (*apud* MARTINO, 2003, p. 73) conceitua como, “o conjunto de recursos reais ou potenciais ligados à posse de um conjunto durável de relações mais ou menos

institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuo”. Portanto, o capital social acumulado por um grupo está em correlação com suas diversas dimensões, suas características comuns, bem como com as relações que dão estabilidade e propiciam a reciprocidade que favorecem sua permanência como grupo.

Isto significa que essas relações não se restringem às regras de apropriação em determinado espaço seja físico, econômico ou social uma vez que são constituídas por trocas materiais e simbólicas.

Além do campo social, é importante, para esse trabalho, a compreensão do campo político, ou campo de lutas (BOURDIEU, 2005) onde os sujeitos estão em constante disputa para transformar a relação de força, já que o capital em jogo é, na realidade, o poder. Como em todos os campos sociais, o campo político é determinado pelos que dominam e pelos dominados. As lutas conservadoras e revolucionárias assim como seus mecanismos de reprodução fazem parte desse campo. Os sujeitos desse campo concorrem para a construção de “produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de “consumidores” devem escolher” (BOURDIEU, 2005, p.164). Ou seja, o campo político é marcado ainda pelo mercado da opinião e valorização pública, pois a luta dos sujeitos gira em torno do capital simbólico acumulado nas lutas e no acúmulo do trabalho e suas estratégias investidas e que são consubstanciadas pelo reconhecimento e não pela sua consagração. Assim os sujeitos devem “escolher” de qual lado das forças em concorrência devem se postar. Vale destacar que essa “escolha” nem sempre se realiza com a consciência desse processo pelo sujeito, uma vez que esta pode ser determinada por processos pré-reflexivos com a influência de fatores econômicos, políticos e sociais.

Uma das lutas travadas no interior do campo político gira em torno do ato de nomear, pois nele está o poder de incluir ou excluir, de qualificar ou desqualificar, de dar legitimidade institucional ou não. Porém, para que isso aconteça é necessário que os sujeitos envolvidos

reconheçam o poder como legítimo. Bourdieu (1998, p. 95) chama atenção para a eficácia simbólica que as palavras exercem sobre os sujeitos que “reconhecem a quem exerce como podendo exercê-la de direito [...] sujeitando-se a tal eficácia, como se estivessem contribuindo para fundá-la por conta do reconhecimento que lhe concedem”.

A palavra quando proferida por aqueles que foram nomeados pela instituição possui um “ato de magia” de consagrar aquilo que é arbitrário como natural. Pois, “o poder quase mágico das palavras reside na objetivação e na oficialização de fato levadas a cabo pela nomeação pública” (BOURDIEU, 1998, p.111- 112).

2.2. O ATO DE INSTITUIÇÃO, O PODER SIMBÓLICO E O CONTROLE COMO MECANISMO DE PODER

Ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele *notifica* a alguém sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e a impõe perante todos [...] quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é e o que deve ser (BOURDIEU, 1998, p. 101).

O ato de instituição representa uma maneira de legitimar e consagrar as diferenças existentes em uma dada instituição. Ou seja, consagrar significa uma investidura simbólica que sanciona uma diferença, tornando-a conhecida e reconhecida pelo sujeito empossado e por todos os demais. Portanto, não se pode investir a si mesmo de autoridade simbólica sem que esta seja reconhecida pelo outro. Ou seja, para acontecer a eficácia do ato de instituição, é necessário que haja relação dialética entre as propriedades do discurso, as propriedades daqueles que o pronunciam e as propriedades da instituição que autoriza o pronunciamento (BOURDIEU, 1982).

Assim, o ato de instituição implica uma nomeação que envolve códigos relativos a um conjunto de funções as quais os sujeitos exercem ao serem nomeados. Essa nomeação é um ato, segundo Bourdieu (1998), que mobiliza um capital simbólico acumulado e reconhecido por todos que se encontram envolvidos na rede de poder.

O ato de nomear se realiza por alguém detentor de um certo poder, “dado” pela instituição. A nomeação representa em parte o atestado de poder legitimado aos sujeitos ou grupos autorizados a exercê-lo. Por isso a magia do ato que tenta dar existência à coisa nomeada “só será bem-sucedido quando aquele que o efetuar for capaz de fazer reconhecer por sua palavra o poder que tal palavra garante” (BOURDIEU, 1998, p.111). Dessa forma os discursos proferidos por aqueles oficialmente designados ou autorizados a nomear tornam-se eficientes na medida em que são legitimados e pronunciados por pessoas reconhecidas como autorizadas a realizá-lo.

Os atos de instituição consagram o poder. Isso permite aos sujeitos acreditarem na possibilidade de uma “justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa” (BOURDIEU, 1998, p. 106), na instituição. Assim, o sujeito por meio de uma magia performática assume o *status* social de se “tornar o que é”, detentor de um poder simbólico. Esse “tornar o que é” implica, por um lado, a admissão e reconhecimento por parte do indivíduo da crença desse status e da introjeção do mecanismo de poder e, por outro lado, da crença da eficácia desta operação simbólica a qual Bourdieu (1998) denomina de “magia performativa”, por aquele a que realiza e por aqueles afetados por ela. A crença nestes valores investe os indivíduos e os tornam “quem são” para assumirem aquilo que lhe é atribuído pelos nomes, títulos, diplomas; passando assim a se identificarem com os ideais do eu construído pelos rituais performativos produzidos pela magia do simbolismo.

Por ser relacional, o ato de instituição envolve tanto os que nomeiam como os nomeados. Nesse envolvimento processa-se a incorporação da “legitimidade” do poder contido no ato de nomear. Quando essa legitimidade se estabelece como legítima se oculta também o processo de dominação presente no ato realizado.

Portanto, esse processo envolve profundamente dominantes e dominados de forma tal que as relações entre ambos não são reconhecidas como relação de poder. Assim é

estabelecido o poder simbólico, pois para Bourdieu:

[...] é um poder que se constitui pela enunciação, de fazer crer e fazer ver, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo: poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física e econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário (2005, p. 14).

Esse poder “quase mágico” legitima e rege as transformações dos diversos tipos de capital (social, econômico, político, cultural) em capital simbólico, traduzido em poder simbólico produzido sob os efeitos garantidores da permanência e da naturalização das relações de desigualdade. Tal poder exerce força sobre os sujeitos que dominam e os que são dominados (BOURDIEU, 2005).

No espaço social os diferentes tipos de capital se distribuem de acordo com a forma de poder e ou com o tipo de capital (social, cultural, político, econômico) que cada sujeito possui, variando de acordo com as posições no espaço social. As disputas do campo são travadas pelas as lutas para conquistar, afirmar e manter as mesmas posições em que o sujeito se encontra ou pretende estar.

O campo de poder se realiza em um espaço no qual as relações de força se dão entre as pessoas que possuem diferentes tipos de capitais. Nestas relações, a força entre desiguais é ao mesmo tempo relação simbólica e ato de subordinação e de obediência, (BOURDIEU, 1998). São, portanto, atos cognitivos reflexivos e ou pré-reflexivos que estabelecem uma prática, na qual os sujeitos sociais, por meio das formas simbólicas, transformam aquilo que é arbitrário historicamente em senso comum. Naturaliza-se assim a desigualdade e a diferença transformando-a por meio do processo de inculcação e de incorporação em forma de *habitus* (Idem). Assim, a escola, como instituição cultural, regula-se e é regulada para a concentração de capital simbólico.

A instituição escolar desempenha um papel importante no controle social dos indivíduos, pois aqueles que a acessam devem adquirir respeito às regras e o aprendizado de

saber cumprir o seu dever. Os mecanismos de controle utilizados pela instituição escola ocorrem de diversas maneiras, entre eles há a disciplina que traz consigo formas específicas de punir:

Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade... É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista (FOUCAULT, 2004, p.145).

A especificidade da punição está em produzir docilidade e eficiência, servindo-se da domesticação, moralização e conformação. Assim a escola por meio da coerção contribui para a permanência da submissão imposta pelos mecanismos de poder.

2.3 INSTITUIÇÃO ESCOLA E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A escola não é apenas um serviço, mas também uma instituição (MERIEU, 2004, p. 22).

Toda instituição social é regida por normas e regras que estabelecem as obrigações aos sujeitos que dela fazem parte. Como visto anteriormente, os atos de instituição consagram normas de comportamento e a hierarquia em que cada um exerce o papel o qual lhe é nomeado. Na instituição escola, o aluno e o professor⁷ para terem e manterem o seu *status* de aluno e de professor precisam cumprir suas obrigações definidas institucionalmente, como, por exemplo: respeitar o professor, obedecer às ordens dadas por ele, cumprir o que é estabelecido pela escola; o professor deve cumprir horário, ministrar aula, respeitar a direção e todas as regras estabelecidas pela escola e por todo o sistema educacional e outros. O cumprimento dessas obrigações os credencia para acessarem os “bônus” institucionais pelo

⁷ Internamente a escola mobiliza outros atores que a constituem, como: técnicos, secretárias, serventes, vigia. Para efeito ilustrativo de nossa reflexão iremos focar sobre o professor e aluno.

desempenho correspondente: reconhecimento, *status* etc.

Além do aluno e do professor, a escola mobiliza outras instituições e pessoas que ultrapassam seus muros, entre elas está a família. Esta é requerida pela escola para desenvolver ações que mantêm a presença e o domínio da escola por meio das obrigações transferidas, em que os pais e responsáveis devem orientar os filhos para obedecerem à hierarquia, a fim de manter a ordem estabelecida e assim aprenderem as práticas sociais adequadas na instituição escolar.

Com resultado objetivo dessas práticas apreendidas, tem-se a garantia da permanência dos filhos no espaço escolar (MERIEU, 2004). Ou seja, todos que são “atingidos” pela instituição escolar necessitam corresponder às expectativas produzidas por aquele ambiente institucional. Expectativas estas que definem papéis, regras e normas para aqueles que aceitam cumpri-las e também para os transgressores das ordens estabelecidas pela rede de poder e, principalmente, para aqueles que almejam participar da instituição escolar, a fim de acessar as recompensas prometidas por ela.

O poder na escola é operado de forma sutil ou contundente. Mas este é decorrente de todos os poros da sociedade, seus mecanismos coercitivos são formatados para conformar o corpo ou o comportamento (aparência, valores morais, etc), a fim de possibilitar a incorporação, pelos sujeitos que se encontram ligados direta ou indiretamente à instituição escolar e as normas estabelecidas, tendo em vista a reprodução da ordem social e das desigualdades existentes na mesma sociedade.

A escola, por sua vez, é uma instituição exemplar de manifestação do poder. Por meio do controle do tempo, do espaço e do corpo e da avaliação convergem suas ações para o enquadramento de cada um. Para Bourdieu (1996), o sistema escolar age como se fosse o que ele denomina de “demônio de Maxwell⁸”, ou seja, a gerência do empenho de gasto de energia

⁸ Bourdieu utiliza explicações dadas pelo físico Maxwell sobre a eficácia da segunda lei da termodinâmica, para

utilizada para realizar e legitimar a separação entre os alunos que possuem quantidade desigual de capital cultural.

Da mesma maneira, o sistema escolar “separa os detentores do capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (BOURDIEU, 1996, p. 37). Assim, a escola, como instituição que poderia ter o mérito de “privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, por meio da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira *nobreza de Estado*, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar” (ibidem).

Essa separação é marcada na e pela própria condição de vida de cada sujeito, que por sua trajetória acessou, em diferentes graduações, um ou mais tipos de capital (cultural, político, social, econômico). O título ou diploma, por exemplo, consagra aqueles que são aprovados e reprova aqueles que não o foram, legitimando assim as desigualdades e as diferença de quantidades e tipo de capital acumulado por aqueles que foram (ou não) diplomados.

Assim, a instituição escolar tende a classificar seus alunos a partir de uma hierarquia na qual os “inteligentes” se sobressaem em detrimento dos excluídos, que são condenados por critérios reconhecidos e aprovados por todos. Aqueles que não conseguem atingir o proposto pela escola, em um perverso processo de individuação tendem a tornar-se culpado pelo seu insucesso e fracasso. Assim, o discurso mágico da igualdade proferido pelo que é nomeado pela instituição é aceito sem recusa por aqueles estão envolvidos no processo escolar (BOURDIEU, 1996).

comparar com o sistema educacional, visto que Maxwell “imagina demônios que faz a tiragem de partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas, para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer” (1996, p. 37).

A ação do sistema escolar é resultante de ações mais ou menos grosseiramente orquestrada de milhares de pequenos demônios de Maxwell que por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva (as estruturas estruturantes são, como tenho lembrado, estruturas estruturada) tendem a reproduzir essa ordem sem saber ou querer (BOURDIEU, 1996, p. 43).

Dessa forma, a ordem social dominante garante sua reprodução também na escola. Embora no espaço escolar existam aqueles que se contraponham à estrutura estabelecida, via de regra, eles possuem pouca ou nenhuma oportunidade de iniciar uma mudança, pois a menor tentativa de modificar as estruturas são coibidas rapidamente, visto que os privilegiados tendem a temer a perda de seus privilégios, tornando difícil romper com a ordem estabelecida. Nesse contexto, embora os professores possam se sentir desiludidos, com o produto do ensino o qual acham mal adaptados, os alunos são as vítimas impotentes e a família é constantemente cobrada pelo insucesso de seus filhos, sobre ela recaem inúmeras cobranças. Assim, todos são vítimas de um processo produzido pela lógica da competição de todos contra todos, dificultando ou impedindo as possíveis mudanças. (BOURDIEU, 1996).

Em face disso tende-se a uma prática educativa no ambiente escolar não libertadora, não porque os professores não queiram, mas sim pelo fato da escola não estar programada fora da lógica da transmissão cultural da sociedade capitalista. Assim, crer na emancipação das classes populares pela escola pode ser equivocado, pois:

[...] a realidade escolar, como parte da realidade social, não se muda nem pela boa vontade dos professores nem pelos decretos do governo. Não basta, como se poderia pensar, que os professores *compreendam, amem* a classe operária e *desejem* a salvação escolar de seus filhos para que desapareçam as divisões sociais na escola. Os obstáculos encontrados não têm sua origem na ‘resistência à mudança dos professores’ ou na ‘força de inércia do sistema’: deve-se muito mais fundamentalmente às funções sociais reais do sistema escolar nas sociedades burguesas (BAUDELLOT 1991, p. 36).

A lógica das relações objetivas na escola e seus correspondentes simbólicos impõe aos sujeitos um sistema de regras necessário para manter a ordem institucional e social. No

espaço institucional, por sua vez as relações sociais particulares dos sujeitos não passam de “relações entre condições e posições sociais que se realizam segundo uma lógica propensa a examiná-las e, por este motivo, estas relações sociais têm mais realidade do que os sujeitos que as praticam” (BOURDIEU, 2004, p.25). As relações simbólicas organizadas neste espaço institucional, por sua vez, indicam a difícil tarefa de romper com a lógica da reprodução da ordem presente na escola, pois todos lutam para garantir posições na instituição.

A escola tem, portanto, o papel de reprodução da cultura, pois se realiza pelas relações entre as classes e entre os grupos sociais. Estes grupos e classes sociais mantêm uma determinada posição no campo social. Posição esta determinada pela posse de capital econômico, cultural e social que permite a difusão da cultura das classes e dos grupos dominantes e influi nela. Isso ocorre pelo poder do capital simbólico exercido sobre os sujeitos que incorporam “a” cultura como se fosse algo natural.

Os possuidores de capital simbólico são dotados de poder simbólico, espécie de poder considerado natural, que dá aos seus detentores a legitimidade de proferir a palavra. A escola, como instituição cultural, regula-se e é regulada para concentração do capital simbólico, classifica diferentes capitais culturais e os seleciona com vistas à legitimação deste ou daquele que “reconhece” como certo para ser ensinado na instituição.

A distribuição desigual, feita pela escola, do capital simbólico entre os grupos sociais acontece porque a distribuição do capital cultural é influenciada pelo capital simbólico incorporado pelos sujeitos antes e durante a escolarização e pela posição que estes possuem no campo social. “O volume do capital cultural determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente” (BOURDIEU, 1989, p. 134). Compreende-se assim porque os ganhos escolares não são em si aleatórios.

A relação pedagógica é uma relação de força simbólica em que o capital cultural por meio da linguagem determina a eficácia dessa relação. Dessa forma, os conteúdos ministrados

na escola tendem a privilegiar a cultura erudita em detrimento dos saberes populares. Assim, os sujeitos pertencentes às camadas populares possuem grande dificuldade em decodificar a linguagem escolar. Um resultado disso é a tendência ao fracasso na relação pedagógico-escolar, pois esta relação, como relação de força simbólica, visa à seletividade que se realiza entre aqueles que possuem maior ou menor capital cultural.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” no sentido duplo do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola [...] daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhe foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2004, p. 221).

A força social da escola, quase mágica, é tão eficiente que encontra grande número de defensores de sua capacidade de “transformação social”, porém a frustração diante do sistema escolar tende a se converter na evidência de que a igualdade de oportunidade e justiça social são, na realidade, reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, por esta ótica, perde o papel de transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições de manutenção e legitimação dos privilégios e das desigualdades sociais.

A legitimação das desigualdades sociais na instituição escola é produto da discriminação, pois os filhos das camadas dominantes recebem uma herança cultural, desde muito cedo, de modo difuso, enquanto que a camada dos dominados não consegue perceber de forma clara o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar. Assim, tende-se a atribuir as dificuldades escolares a uma inferioridade apontada como falta de inteligência ou vontade de vencer.

Bourdieu (1992, p. 52), observa que em relação às camadas dominadas,

[...] o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias a sua reprodução) mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante.

Esse reconhecimento tende a se traduzir numa desvalorização do saber e dos fazeres populares, em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados. Assim, a reprodução e legitimação das desigualdades sociais nas instituições escolares não resultam apenas da falta de bagagem cultural apropriada, mas também do modo como se valoriza a cultura e o saber dominante. Bourdieu (1992) observa-se que o processo de avaliação formal ou informal, realizado pela escola, exige dos alunos mais do que domínio dos conteúdos. Exige destes destreza verbal e conhecimento cultural, como estes requisitos não são ofertados pela escola, os alunos das classes populares não têm familiaridade com a cultura dominante. Em outras palavras, a cultura dominante é valorizada pela escola, que usa como critério a avaliação e a hierarquização dos alunos, dessa maneira,

[...] pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, [...] de modo que o sistema de esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam (BOURDIEU, 2004, p. 209).

Assim, é possível dizer que as reflexões feitas por Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e os modelos escolares. Pois por mais que se democratize o acesso à escola, por meio da escola pública e gratuita, continua existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades internas ao sistema de ensino. Dito de outro modo, a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e saberes, pois apenas os que tiveram desde a infância a socialização na cultura hegemônica podem dispor

desse tipo de capital.

As relações de poder simbólico existentes no espaço escolar envolvem os sujeitos em determinados momentos, como em disputa por cargos de poder e lutas por imposições de idéias. Lutas essas quase sempre desgastantes mas inevitáveis nas relações de poder.

O discurso formal da escola afirma que todos têm direitos iguais, o processo avaliativo ilustra isso, pois é o mesmo para todos, ou seja, as regras devem ser obedecidas por todos que fazem parte da escola, direta ou indiretamente, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu (1992), no entanto, mostra que as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

3. DA ESCOLA COMUNITARIA AOS ANEXOS COMO UNIDADES ESCOLARES DESTINADAS ÀS CLASSES POPULARES

Nesse capítulo abordaremos questões a respeito da educação infantil, em especial o ensino da pré-escola, embora existam leis que assegurem o direito das crianças freqüentarem a escola em idade pré-escolar, a política educacional brasileira não consegue atendê-las integralmente. Nesse contexto encontra-se o município de Belém-Pa, que embora tenha apresentado nos anos de 1997 a 2004 um crescimento no atendimento à educação infantil, ainda apresenta diversos problemas no que se refere à qualidade desse atendimento.

Para discutirmos o problema acerca do atendimento à infância, resgataremos uma parte da história da pré-escola no Brasil, dando ênfase às escolas comunitárias que, ainda hoje, continuam assumindo o papel de educar os filhos das classes populares. Objetivamos ainda argumentar sobre a política da SEMEC, destacando o surgimento dos Anexos, antigas salas de aula dos centros comunitários que foram acoplados as escolas oficiais da rede municipal de ensino no ano de 1997, por meio de ato executivo da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Esses Anexos atendiam, durante o período de 97 a 2004, prioritariamente crianças de 04 a 06 anos⁹.

3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

No Brasil, nos últimos anos, a educação infantil tem sido foco de discussão tanto das áreas referentes à investigação pedagógica quanto do campo das políticas públicas, no que se refere às ações governamentais destinadas ao atendimento das crianças em idade de freqüentar creche (zero a três anos) e daquelas que se encontram em idade pré-escolar (quatro a seis anos). A rigor, o direito desses segmentos só foi reconhecido pela legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988. Anteriormente o atendimento à criança possuía um

⁹ Esclarecemos que nossa pesquisa se deteve nos anos de 1997 até 2004, porém, os Anexos continuam existindo. Embora, tenham deixado de ser chamados assim, sendo hoje chamados de Unidades Pedagógicas. Porém os

caráter de assistência à saúde e preservação da vida, portanto, não se relacionava nem era reconhecida como parte da área educacional. As instituições pré-escolares difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX se deram através de um conjunto de medidas com concepções assistenciais, que tinham como aspecto a alimentação e habilitação para os trabalhadores e pobres (KUHLMANN JR, 2004).

No Brasil, nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas as primeiras instituições de atendimento à pré-escola as quais não diferiam das instituições internacionais, pois também possuíam um caráter assistencialista (Idem, 2004).

As creches e as escolas maternas que se instalaram nas indústrias eram “consideradas não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR, 2004 p. 85 - 86).

Até 1920, as instituições educacionais brasileiras que atendiam as crianças possuíam caráter exclusivamente filantrópico. A partir dessa data, iniciou-se uma nova configuração, para essas instituições em que se passou a defender a democratização do ensino. A educação passou a ser percebida como uma possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças (KRAMER, 1995).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova apresentava uma proposta para a educação brasileira, em que estava incluída a educação pré-escolar como direito que deve ser assegurado pelo Estado a todos, independentes de classe social (ROMANELLI, 2003).

Na Conferência Nacional de Proteção à Infância em 1933, Anísio Teixeira faz discurso sobre a pré-escola, destacando a importância da formação escolar.

[...] o problema da criança pré-escolar é visto apenas sob o ângulo da saúde física, transformando-se em problema “pediátrico e não “pedagógico” que aspectos importantes para a educação da criança pré-escolar como crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos permanecem estritamente ligados à saúde física, e não se cuida de facetas pedagógicas como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos (TEIXEIRA, 193, *apud* KISHIMOTO, 1988, p. 146).

Muitas mudanças ocorreram entre a década de 30 e a década de 70, mas nenhuma conseguiu realmente tratar a educação infantil como um direito e um dever do Estado, pois o direito à educação infantil não existia formalmente inscrito na Constituição Federal.

Não somente em relação à escola, mas em relação ao pleno direito à educação, o Estado brasileiro ainda não assumiu por completo a sua responsabilidade. Quase sempre agiu sem atender às necessidades próprias das novas gerações, atendendo apenas a interesses específicos de um determinado grupo (FARIAS, 2002, p. 24).

Ao analisarmos a lei 5.692/71, no art.19, § 2º (antiga Lei de Diretrizes de Base), que determinava as regras para a educação nacional, observamos que esta fazia referência à educação infantil de maneira quase irrisória, definindo que “os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Em seu art. 47 recomendava que as empresas comerciais, industriais e agrícolas ofertassem atendimento educacional às crianças em idade de frequentar o primeiro grau, podendo ser auxiliadas pelo poder público. A lei, no entanto, não conseguia deixar claro como seria possível colocar em prática essa proposta, surgindo com isso inúmeras críticas, pois não havia um programa específico de incentivo às empresas para a criação da pré-escola, o que demonstra a falta de interesse do poder público no que se refere às políticas educacionais para as crianças em idade pré-escolar.

No ano de 1981, o Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Esse Programa, que era “integrado à Secretaria de Estado da Educação e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF teve uma rápida ascensão, sendo responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país em 1982”

(SOUZA; KRAEMER,1988, p. 66).

Nesse momento, o atendimento às crianças em idade pré-escolar começa a ganhar um novo modelo de atendimento, que não é somente o da assistência social, e passa ter a preocupação de preparar a criança para o primeiro grau iniciando assim a escolarização. A família e a comunidade têm participação significativa nesse processo, seja através do trabalho voluntário, semi-voluntário ou diminuindo o preço dos serviços prestados (CAMPOS, 2001).

A Constituição Federal de 1988 no art. 208, inciso IV acena com possíveis mudanças para a educação infantil, visto que, pela primeira vez, a Constituição do Brasil faz referências específicas sobre o direito, ao ensino escolar, da criança em idade de zero a seis anos, seja em creches ou em pré-escola. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Além da Constituição Federal, a legislação brasileira reconhece os Direitos destas Crianças também, por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996), em que as creches e a pré-escola formam o primeiro nível de ensino da Educação Básica, que é a educação infantil. Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente também reforça a importância de se ter garantido o direito a educação para as crianças e jovens.

Foi a partir da Constituição de 1988, com a criação da Política Nacional de Educação Infantil, de 1994 e da LDB de 1996 que a educação infantil é pela primeira vez na história das legislações brasileira lembrada como “um direito das crianças, um dever do Estado e uma opção das famílias, não assumindo um caráter de obrigatoriedade” (CERISARA, 2002, p.331).

Com a passagem das creches para as Secretarias Municipais de Educação, em 1988, começava-se, assim a se romper com o caráter meramente assistencialista da educação infantil, que passava a ter a função de educar e cuidar.

As transformações ocorridas no Brasil, a partir dos anos oitenta, principalmente no

que se refere ao campo da educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos, foram construídas num contexto de reivindicações por educação pública gratuita e de qualidade (GARCIA, 2001). Esse fato representou um avanço em direção ao desenvolvimento integral das crianças brasileiras, pois as constituições anteriores limitavam-se a tratar a infância de forma assistencialista, dando ênfase aos serviços de saúde, nutrição, higiene, tendo como objetivo o combate à mortalidade infantil. A Carta Magna de 1988 representou avanços consideráveis exatamente por instituírem formas concretas de garantia legal, não só do amparo, mas da educação escolar.

Em 1993 o MEC inicia discussão em torno de diretrizes para a educação infantil. Tais diretrizes deveriam se basear na Constituição Federal de 1988. Esses dispositivos assegurariam a educação infantil como dever do Estado desde o seu nascimento, auxiliando a família no processo educacional, pois segundo o Plano Nacional de Educação Infantil ela é entendida como “[...] a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender” (BRASIL/PNEI, 1994, p.15).

Porém, apesar dos avanços jurídicos no que se refere à educação pré-escolar, o atendimento a essa faixa etária continua sendo precário, visto que, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2005), “[...] no Brasil menos de 10% das crianças de até 3 anos de idade freqüentam creches, e cerca de um terço das crianças entre 4 e 6 anos não estão na pré-escola.” Isto demonstra que, apesar dos avanços ocorridos na legislação da educação infantil, no que diz respeito às responsabilidades de atendimento e financiamento desse nível de ensino, esta questão continua sendo pouco esclarecida.

A omissão da LDB em relação ao financiamento da educação infantil, bem como a lei 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - deixa clara a opção governamental de não dar

nenhuma prioridade para atender à educação infantil. Pois os municípios canalizarão recursos para o ensino fundamental, o Estado para o ensino médio: e a União ficará com o ensino superior, portanto no tocante “à educação infantil se dilui as responsabilidades recaindo para os municípios a maior responsabilidade, dificultando assim a canalização de recursos para esse nível de ensino” (CERISARA, 2002, p. 333-4).

Observa-se que apesar da educação infantil ser reconhecida como direito e ser necessária na formação das crianças, ainda não houve de fato compromisso público compatível com as metas estabelecidas pela legislação da área.

Recentemente novas medidas foram tomadas para modificar o atendimento da pré-escola às crianças, os dispositivos legais estabelecem mudanças que deverão ser implantadas até 2010 pelos municípios, Estados e Distrito Federal. Entre elas encontra-se o projeto de Lei 144/2005 (aprovado no Senado) o qual estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade. Isto significa que o atendimento à pré-escola será dado às crianças em idade de quatro a cinco anos, diminuindo assim o tempo de permanência das crianças na educação infantil, (creche e pré-escola).

Nessa breve retrospectiva histórica, observa-se que a educação infantil da creche a pré-escola surgiu com o caráter de assistência a saúde e do combate à mortalidade infantil e não com fins educativos, e que só recentemente a sociedade brasileira passou a atender a educação infantil como uma necessidade social e um direito.

Diante da falta de políticas públicas que atendessem às necessidades educacionais das crianças, em especial aquelas oriundas das classes populares, no que se refere à educação infantil, surgem em todo o território brasileiro escolas comunitárias as quais se constituem “concretamente em alternativa à ausência de escola pública” (TAVARES, 2001, p. 166).

Em Belém, essa realidade não foi diferente, apesar da criação dos Anexos, os

avanços foram poucos, na verdade, ainda hoje muitos Centros Comunitários continuam assumindo a formação pré-escolar das crianças. Isso demonstra a incapacidade que o poder público tem de resolver as questões referentes ao atendimento escolar das crianças principalmente daquelas oriundas da classe trabalhadora; a elas pode ser oferecida uma escola sem as estruturas básicas de funcionamento como é o caso da maioria dos Anexos.

3.2. ESCOLA COMUNITÁRIA E O PROCESSO DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da transformação da educação infantil em direito concedido à criança de zero a seis anos que garante o acesso à creche e à pré-escola, em nosso país ainda há um número considerável de crianças que não consegue ter garantido esse direito. A educação para essa faixa etária ainda é negada a uma parcela significativa de brasileiros que, segundo dados do IBGE, são 31% ou seja, 4,1 milhões das crianças na faixa de quatro a sete anos, estão fora da escola (IBGE, 2000).

Nas últimas décadas, apesar de tão propagada expansão da rede pública de ensino, um enorme contingente de crianças das camadas populares ainda se encontra alijado da escola, sem acesso aos conhecimentos e habilidades socialmente valorizados (TAVARES, 2001, p. 160).

A necessidade de romper com o caráter seletivo da educação escolar brasileira é permanente, pois a classe trabalhadora é a maior vítima desse tipo de seletividade. As lutas sociais para romper com esse processo levaram à organização de estratégias e mecanismos para que o Estado passasse a atender às demandas educacionais em todos os níveis de ensino (creche, pré-escola, fundamental), a fim de garantir a permanência de seus filhos na escola com sucesso¹⁰. Porém, presenciamos que o Estado não consegue universalizar as políticas

¹⁰ Garantir que os estudos sejam concluídos sem interrupção e com qualidade.

públicas na área educacional para atender às necessidades de educação da classe trabalhadora, especialmente as mais pobres.

Na década de 1970, as comunidades das zonas periféricas de algumas cidades brasileiras, entre as quais se encontra a capital do estado do Pará, se organizaram e lutaram pelo direito à escola pública (TIRIBA, 1992). No entanto, as reivindicações não são atendidas e “a comunidade toma a decisão de criar e manter escolas com seus próprios recursos” (idem, p.15). Surgem, a partir desse momento, as escolas comunitárias, que construíram “verdadeiras ‘redes paralelas’ em todo país” (TAVARES, 2001, p. 166).

O poder público ignorava as reivindicações feitas pela população de baixa renda no que concerne ao direito à escola. Assim, o surgimento das escolas comunitárias constituiu:

Uma dupla denúncia: da insuficiência e da ineficiência da rede pública de ensino. Apesar de a Constituição assegurar a todos os brasileiros o direito à educação, a verba insuficiente a ela destinada viabiliza apenas uma quantidade de escolas e de vagas que não atende a toda a demanda escolar. [...] ineficiente porque, além de oferecer poucas vagas, o sistema de ensino é incapaz de assegurar às crianças das classes populares sua permanência na escola (TIRIBA, 1992, p. 17).

As escolas comunitárias funcionavam em barracões que, em sua maioria, mais tarde transformaram-se em Clube de Mães¹¹ e posteriormente em centros comunitários. A realidade vivenciada nesses espaços revela concretamente a ausência de escolas públicas para o atendimento da demanda de ensino aos filhos das camadas mais pobres da população. Assim, as escolas comunitárias têm a perspectiva de ampliar o número de atendimento em educação das crianças excluídas pela escola formal, por falta de vagas ou por não se adaptarem ao padrão curricular estabelecido pela classe dominante, o que Tiriba considera como um dos fatores do fracasso escolar.

¹¹ Associação criada nos bairros onde as mulheres se reuniam para aprenderem alguma atividade que possibilitasse renda, como: bordar, cozinhar, costurar etc.

O principal motivo da repetência e da evasão está no fato de a escola ignorar e desprezar as características e os elementos próprios da cultura das crianças das classes populares. A escola pública lhe impõe a aprendizagem de conteúdos que compõem currículos construídos segundo padrões das classes dominantes, não levando em conta o contexto da vida dessas crianças (TIRIBA, 1992, p. 17).

As dificuldades encontradas pelas crianças para corresponder às exigências da escola oficial contribuiu para tornar o processo de adaptação mais lento e penoso, o que tende a levar muitas crianças a desistirem da escola por não se adaptarem às exigências e imposições culturais estipuladas pela escola.

O baixo número de escolas públicas para atender às necessidades de educação das crianças em idade pré-escolar e na primeira série do ensino fundamental, bem como, capazes para garantir a permanência das crianças na escola oficial, constituem fatores que levaram às comunidades, por meio de suas lideranças, a assumirem a formação escolar de criança que não tinha acesso à escola formal, particularmente, a demanda de alunos existentes nos bairros (Ibidem). As escolas comunitárias surgiram como alternativa de atendimento da ausência da escola oficial nas periferias, o que culminou, com o passar do tempo, a se tornar numa alternativa também para o poder público, que assume esses espaços para o atendimento dessas demandas educacionais (GARCIA, 2001).

A falta de acesso das classes populares à educação tornou-se mais evidente na educação infantil, pois como foi dito anteriormente, este nível de ensino ficou por longo período sem ser prioridade do poder público.

Entretanto o poder público, por não assegurar a educação infantil como deveria, levou as lideranças comunitárias a assumirem, por meio das escolas comunitárias, o papel do Estado e do Município, quanto à formação escolar de seus filhos. Porém, alguns problemas nessas iniciativas ficaram evidentes, entre os quais se destacam: o fato dos espaços destinados ao funcionamento das salas de aula ser precárias, com péssimas condições de trabalho, sem identidade de espaço educativo. Esses espaços em sua maioria não apresentam estrutura

básica de escola ou de sala de aula. Alguns não possuem divisão de salas; são grandes “barracões” nos quais as crianças devem aprender a “ler e a escrever”, a se socializar, bem como, a assimilar as regras do bom comportamento.

A expansão da rede escolar, de acordo com Tavares (2001, p.159): “[...] trouxe para dentro da escola um enorme contingente de filhos das classes trabalhadoras”. Porém, esse acesso não conseguiu garantir a permanência com sucesso dessas crianças, muitas abandonaram a escola formal por diversos fatores, entre os quais o currículo¹², a seletividade social, a imposição da cultura dominante como legítima e a rejeição de outras, de maneira desprezível, são alguns dos fatores que contribuem para o abandono da escola.

A insuficiência de vagas, a péssima distribuição das escolas e a seletividade social dentro do aparelho escolar sempre constituíram os problemas centrais de nosso sistema educacional. Pesquisas e estatísticas vêm confirmando, ano após ano, a denúncia de que à classe trabalhadora foi sempre interdito o direito de acesso, permanência e sucesso na escola pública (TAVARES, 2001, p. 160).

Essa discriminação existente no sistema educacional brasileiro faz as classes trabalhadoras se organizarem e pressionarem o Estado para que suas demandas educativas possam atender as suas necessidades, não só para que as crianças tenham acesso à escola, mas também para que haja a permanência de seus filhos nela. A ideologia dominante propaga que as classes menos favorecidas,

[...] não demandam saber, de que são refratárias à escola, contrapõe-se às lutas concretas desses segmentos da população, pelo acesso à escola pública, pela democratização do espaço escolar, pelo direito do acesso ao saber reconhecido socialmente (idem).

Hoje, dezoito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a ausência da

¹² Matérias ou assuntos ministrados nas escolas, os quais são definidos pelo sistema escolar e na maioria das vezes não atende as necessidades das classes populares, visto que esses tendem valorizar a cultura dominante.

escola pública para todos continua levando as escolas comunitárias a se consolidarem no cenário educacional, transformando-se em espaços do próprio Estado ou Município, como “respostas oficiais” para a demanda das camadas populares (Ibidem).

A oficialização das escolas comunitárias é realizada pelos chamados Anexos da rede municipal de Belém/Pa. As quais se transformaram em parte das escolas da rede oficial e atenderiam às crianças em idade pré-escolar que se encontravam oficialmente fora da escola, vale ressaltar, que a maioria das crianças que freqüentavam as escolas comunitárias, posteriormente Anexos, eram filhos das classes trabalhadoras. Isso nos faz refletir que, embora se propague a expansão da rede pública de ensino, há um “enorme contingente de crianças das classes populares alijadas da escola” (idem).

Observa-se que, a maioria desses espaços estão localizados em áreas periféricas da cidade, as crianças que freqüentam os Anexos são, em sua maioria, oriundas das famílias mais empobrecidas da população, cujas condições de vida, em geral, subumana, encontram-se associadas à luta pela sobrevivência. Segundo informações coletadas na pesquisa de campo, a maioria dos pais não possuem emprego com carteira assinada, vivem de “bico”¹³, alguns moram em pequenos quartos com banheiro coletivo, sem saneamento, sujeitos a todo tipo de violência.

As crianças usuárias das escolas comunitárias, além de não terem, em sua maioria, condições de vida digna, freqüentavam escolas que também não possuíam estrutura com qualidade para recebê-las.

Com a perspectiva de melhorar o atendimento a essas crianças, a prefeitura de Belém, como dissemos anteriormente, transforma algumas escolas comunitárias¹⁴ em Anexos

¹³ Trabalho que não é permanente pode durar horas, dias, e acontecem esporadicamente.

¹⁴ Informamos que nem todas as Escolas Comunitárias de Belém transformaram-se em Anexos, somente aqueles que passaram por uma “análise” dos técnicos da prefeitura - SEMEC.

da rede a fim de proporcionar as crianças um melhor acesso a educação, bem como, manter sua permanência na escola, esse era um dos objetivos da proposta da escola Cabana e acreditamos que foi com esse objetivo que os anexos foram criados

3.3.A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM BELÉM: O CASO ESPECIFICO DOS ANEXOS.

A prefeitura de Belém, no ano de 1997, na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues¹⁵, assumiu e instituiu alguns espaços comunitários como salas de aula das escolas municipais oficiais, reconhecendo formalmente a educação infantil que era ministrada pelos centros comunitários.

Esta medida atendia, por um lado, a necessidade de ampliação da educação fundamental e o aumento de vagas para a educação infantil propalada na campanha eleitoral de 1997 e, por outro, o atendimento em conformidade com o estabelecido na LDB de 1996, que definia, em seu artigo 11, § 5º, a incumbência do Município, visando:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiver atendido plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDB, 2002, p. 57).

Nesse mesmo período, o governo estadual, progressivamente, começou a diminuir o atendimento às crianças em idade pré-escolar, desobrigando-se desse nível de ensino e sobrecarregando ainda mais os municípios e as escolas comunitárias.

¹⁵ Prefeito de Belém- PA nos anos de 1997 até 2004.

A municipalização está intimamente ligada à falta de compromisso da SEDUC com a educação infantil, postura que vem fechando turmas em todo o Estado e mandando os pais procurarem as secretarias municipais (SEMEC, 1998, p. 7).

Para amenizar o problema de vagas na educação infantil, o referido prefeito por meio da Secretaria Municipal de Educação adotou a seguinte ação governamental: “Mudar o padrão de atendimento das escolas comunitárias, as quais formavam uma sub-rede de ensino, transformando-as em anexos de nossas escolas” (SEMEC, 1998, p.5).

Dessa forma, os espaços comunitários foram transformados em salas de aula das escolas oficiais existentes nos bairros com o objetivo de dar conta da demanda de alunos em idade pré-escolar que se encontravam fora do processo formal de ensino.

Assim, os professores que haviam sido aprovados no concurso público, na gestão anterior, foram chamados para assumir as novas salas de aula, criadas com os Anexos que, em sua maioria, funcionam atendendo a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Estes espaços passaram a ser incorporados pela rede municipal de ensino, fazendo parte da escola Pólo.

Segundo dados coletados na pesquisa¹⁶ em alguns bairros, onde estão localizadas as escolas comunitárias, houve, num primeiro momento, resistência para aceitar os professores da rede municipal, pois estes assumiram as vagas dos antigos professores comunitários, causando polêmica em virtude da não absorção dos professores que ali trabalhavam, gerando, com isso, perda de empregos e, conseqüentemente, críticas à inclusão das escolas comunitárias na rede oficial de ensino.

Embora em alguns espaços as “mudanças” tenham ocorrido de forma mais tranqüila, as comunidades, por meio de suas lideranças, continuaram achando que poderiam intervir nos espaços de funcionamento dos Anexos, gerenciá-los e estabelecer regras de funcionamento –

¹⁶ Pesquisa realizada nos Anexos cujos sujeitos foram os professores e técnicos que trabalhavam nos espaços

o que foi e continua sendo um problema enfrentado pelos professores, pois cada anexo deve funcionar de acordo com o que é estabelecido pela rede educacional, ou seja, pelas escolas Pólo. A elas cabe o papel de determinar as normas e regras de funcionamento desses espaços¹⁷.

Com a criação dos Anexos, observou-se um aumento do número de crianças atendidas, que crescem significativamente, passando de 3.164 para 9.198 alunos da educação infantil atendidos no ano de 1997 pela rede municipal de ensino (SEMEC, 1998, p.5), pois as escolas comunitárias formavam uma sub-rede de ensino e, portanto não eram contabilizadas pela estatística das instituições públicas. As escolas comunitárias por esse processo passaram a se constituir em Anexos das escolas oficiais, trazendo para a rede pública milhares de crianças da pré-escola.

Segundo o Censo Escolar da SEMEC, no ano de 1997, existiam cinquenta escolas e cinquenta e cinco Anexos com educação infantil (na maior parte) e com ensino fundamental. Já em 1998 houve o aumento de atendimento, nesse ano a rede municipal passa a atender 13.889 crianças em educação infantil, há ainda o aumento de escolas funcionando de cinquenta para cinquenta e uma escolas, trinta e seis creches e cinquenta e oito Anexos conforme Tabela a seguir.

TABELA 1

Número de espaços de atendimento infantil em Belém nos anos de 1997 a 1998

ANO	ESCOLA	ANEXOS	CRECHES
1997	50	*55	0
1998	51	**58	36

Fonte: Coordenadoria de Planejamento – SEMEC, Censo escolar 1997 e 1998.

*Funcionando em sua maioria com a Educação Infantil (pré-escola).

**Funcionando em sua maioria com Educação infantil (pré-escola).

Com o aumento do número de escolas, anexos e creches, houve crescimento na matriculadas da rede oficial de ensino, pois, como já demonstramos anteriormente, as escolas comunitárias foram anexadas à rede oficial. Isso possibilitou o crescimento do número de crianças atendidas pelas escolas municipais de Belém, especialmente quando se trata da educação infantil, que no ano de 1995 atendia 2.269 crianças, crescendo significativamente no ano de 1998 atingindo 13.889 crianças conforme podemos observar na tabela e gráfico abaixo.

TABELA 2

Expansão da Matrícula da Rede municipal de Educação de Belém por categoria de ensino do ano de 1995 a 1998 (SEMEC, 1998)

ENSINO / ANO	95	EXPANSÃO (%)	96	EXPANSÃO (%)	97(1)	EXPANSÃO (%)	98(2)
2º GRAU	0	0	45	128,89	103	8,74	112
ALFABETIZAÇÃO	0	0	0	0	0	0	0
ED. INFANTIL	2279	38,83	3164	190,71	9198	51	13889
FUND. DIURNO	33204	9,31	36295	10,98	40282	2,36	41233
FUND. NOTURNO	2474	(-37,35)	1550	4,97	1627	4,92	1707
SALAS ABERTAS	166	56,02	259	61,78	419	(-37,71)	261
SUPLETIVO	8371	19,3	9987	9,15	10901	13,46	12368
TOTAL	46494	10,34	51300	21,89	62530	11,26	69570

Fonte: Unidades escolares 1997-1998. Coordenadoria de Planejamento SEMEC Censo Escolar 1997-1998.

¹⁷ Informações dadas pelos professores no momento das entrevistas (autora, 2005).

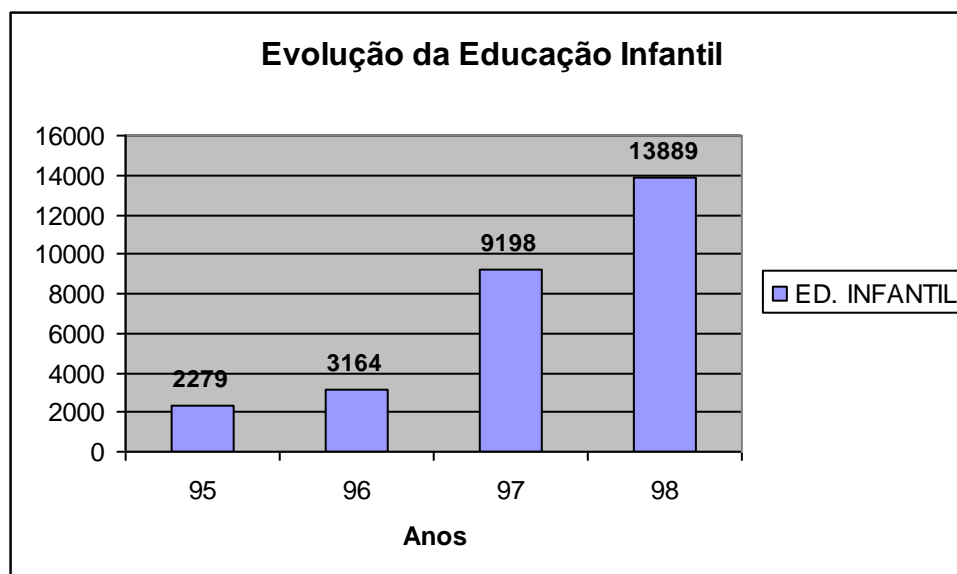


FIGURA 1: Gráfico da evolução do atendimento a Educação Infantil de 1995 a 1998

Fonte: Unidades escolares 1997-1998. Coordenadoria de Planejamento SEMEC
Censo Escolar 1997-1998.

Estatisticamente, como podemos ler no gráfico acima, o crescimento de crianças atendidas pela rede municipal foi excelente e isso garantiu ao Secretário Municipal de Educação, Luiz Araújo, um discurso no qual evidenciava o crescimento do atendimento a educação infantil afirmando:

Enquanto assistimos um verdadeiro desmonte da Educação Infantil no Brasil, com diminuição de quase 200 mil vagas no setor, aqui, nesta cidade cabana estamos incorporando de maneira antecipada as antigas creches ao sistema educacional, inclusive transformando os antigos monitores em professores, valorizando seu trabalho e qualificando este serviço que é essencial (SEMEC, 1999).

O aumento do atendimento às crianças pela política municipal de educação no Município de Belém é explicado principalmente pela transformação das escolas comunitárias em Anexos. Porém, a qualidade¹⁸, desse atendimento coloca em dúvida a efetividade da universalização proposta pelo prefeito Edmilson Rodrigues, bem como pela SEMEC, através

¹⁸ Qualidade aqui se refere às questões estruturais e físicas do ambiente dos Anexos. Não estamos discutindo qualidade de formação daqueles que se encontram trabalhando nesses espaços, visto que isso não foi verificado.

da proposta da Escola Cabana a qual defendia “o compromisso de reorganizar o currículo que retrate a realidade social, política e cultural do povo belemense” (SEMEC, 2003, p.23). Esse mesmo documento propõe.

[...] um currículo que contribua para a construção da identidade sócio-cultural das crianças, o que torna imprescindível o compromisso profissional com uma educação libertadora, que possibilite alternativas transformadoras [...] em busca de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária (SEMEC, 2003, p.23).

No entanto, os espaços denominados Anexos, via de regra, não possuíam estrutura adequada para o ensino, continuando a funcionar com as mesmas mazelas das escolas comunitárias.

Outro dado explicativo para aumento da demanda da educação infantil entre 1997 e 1998 de pouco mais de quatro mil crianças pode ter como fonte de explicação o aumento dos Anexos de 55 para 58 e também a criação de 36 UEIS- Unidades de Educação Infantil.

Acreditamos que o crescimento estatístico pouco contribuiu para a melhoria do atendimento oferecido as crianças. Talvez a única diferença visível seja a dos professores não serem leigos. Eles possuem o magistério, alguns estavam cursavam o terceiro grau e outros possuíam o nível superior completo. Dentre estes, alguns possuem mestrado conforme tabela abaixo.

TABELA 3
Nível de Escolaridade dos Professores dos Anexos Municipais

GRAU DE ESCOLARIDADE DOCENTE	TOTAL
2º GRAU COMPLETO COM MAGISTÉRIO	9
3º GRAU INCOMPLETO	7
3º GRAU COMPLETO	8
ESPECIALIZAÇÃO	10
MESTRADO	2
TOTAL	36

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa de campo, 2005.

Observamos, porém, que a formação dos professores não é suficiente para os Anexos funcionarem com qualidade a fim de garantirem a educação libertadora proposta pela SEMEC.

Quanto ao quadro de profissionais, os anexos deveriam ter uma equipe formada por um quadro de professores, um (a) administrador (a) – que é o responsável pelo Anexo para informar ao diretor (a) da escola pólo sobre os problemas existentes e responder junto a comunidade escolar por eventuais problemas, bem como, administrar os Anexos ligados à escola a qual faz parte –, uma orientadora educacional ou coordenadora pedagógica que trabalham diretamente com os alunos e também junto com a administradora, exercendo a função de apoio pedagógico aos professores e também funcionários de apoio, como: servente e merendeira.

Observou-se, entretanto, ao longo da pesquisa de campo, que grande parte dos Anexos pesquisados funcionam apenas com professores e serventes. Segundo alguns professores, há alguns meses não aparecia nenhum técnico da escola pólo para dar assistência a eles. Por conta desta situação, eram eles que resolviam sozinhos os problemas que surgiam. Isso tem gerado, segundo informantes, insegurança por parte da comunidade. Além disso, há, também, uma cobrança quanto à presença de um gestor para solucionar os problemas que surgem cotidianamente. A comunidade, embora sinta-se prejudicada, não procura quem é de direito, apenas protesta junto aos professores que estão nos Anexos, o que transforma suas reivindicações em rotina sem solução, uma vez que a escola pólo permanece ausente desses espaços.

Outra queixa feita pelos informantes se refere à ausência da SEMEC e ou COED (Coordenação de Educação), que quase não se fazem presentes nesses espaços. Isso tem acarretado uma grande carga de responsabilidade, visto que, aqueles que se encontram freqüentemente nos Anexos acabam assumindo para si todos os problemas existentes nesses

espaços. Segundo eles, só aparece alguém quando o problema deixa de ser doméstico e passa a ser público, gerando discussões com a comunidade.

Geralmente esses espaços funcionam em dois turnos (vespertino e matutino). Não há secretaria própria nos Anexos. A organização de documentos dos alunos e a emissão destes são da responsabilidade da escola pólo, a qual o Anexo é ligado.

A direção geral dos Anexos, ou seja, a gerência dos recursos passados pela SEMEC para manter os Anexos é assumida pelo diretor da escola pólo. Até o final do ano de 2004¹⁹ a formação continuada dos professores era feita por uma equipe técnica da COED, nela discutia-se a metodologia, construção do conhecimento com propostas que se adequassem ao projeto Cabano²⁰ de Educação, bem como a construção de um currículo apropriado para a educação infantil.

As reuniões de formação aconteciam geralmente uma vez ao mês. Alguns Anexos possuíam seus momentos de discussão e elaboração das atividades pedagógicas, que se realizavam quinzenalmente no próprio espaço. Observa-se que, embora esses espaços estejam ligados a uma estrutura de ensino maior, ou seja, a escola pólo, eles possuem um sistema de trabalho muitas vezes diferenciado da escola à qual estão ligados, pois, como foi exposto anteriormente, vários desses espaços não possuem acompanhamento freqüente feito por técnicos pedagógicos; são os professores que por iniciativa própria se reúnem e definem a metodologia de trabalho a qual muitas vezes não segue o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, aliás alguns professores nem sabem se existe o PPP na escola, pois não foram

¹⁹ Ao finalizar o mandato do prefeito Edmilson Rodrigues, a gestão posterior acabou com o projeto da escola Cabana, que previa a formação mensal dos professores da rede, com o caráter de acompanhamento e assessoramento, formação por especificidade de atuação, espaço de formação por coletivos de Ciclos. Embora as formações continuadas permaneçam já não possuem o mesmo formato de formação.

²⁰ Proposta inspirada nos ideais do Movimento da Cabanagem que tinha como bandeira de luta o “Ideal de liberdade e cidadania para o povo paraense contra o desrespeito do imperialismo europeu para com nosso país e do governo Central do Império para com o nosso Estado” (SEMEC, 1997). A proposta da Escola Cabana compreende um espaço escolar que pauta sua Ação Educativa no princípio da inclusão social, compreendendo o tempo e o ritmo de cada sujeito na aquisição do conhecimento, procurando envolver todos os sujeitos que fazem

convidados a participar de sua elaboração.

Percebe-se, assim, que a integração entre escola Pólo e Anexo é pouca ou não existe, isso é demonstrado na fala dos informantes, conforme podemos verificar:

A integração é muito pouca, sempre foi assim, inclusive nós nunca tivemos apoio pedagógico, é como se não fizessemos parte da escola, quando queremos material, vamos buscar ou pedimos para alguém ir, mas aquele apoio de sentar junto, fazer planejamento, nós não temos (informante 4).

Não, não existe, a gente bem que tenta ver se consegue fazer um vínculo, mas é difícil fazer com que haja integração, isso é muito difícil. (informante 8).

Não existe integração, é difícil o acompanhamento das técnicas, o planejamento inicia, mas não termina. A coordenadora que deveria vir pelo menos toda semana, não aparece, vinha de dois em dois meses depois passou a vir de quatro em quatro e agora nunca mais veio. Nós trabalhamos aqui com dificuldades, nos sentimos isoladas, sempre trabalhamos sozinhas (informante 1).

Percebemos a partir dessas declarações que existe, na maioria dos Anexos, um enorme distanciamento entre a escola que gerencia esses espaços, os professores e funcionários. A maioria não possui acompanhamento efetivo, feito pela direção da escola. Os professores e alunos dos Anexos pouco (ou nunca) participam das atividades realizadas pela escola pólo, não há, segundo dados da pesquisa de campo, integração entre o trabalho realizado no anexo e o desenvolvido pela escola pólo, o que torna muitas vezes o trabalho mais difícil.

A maioria das escolas comunitárias que funcionavam de forma precária, ao serem transformadas em anexos da rede Municipal, continuaram funcionando da mesma maneira, em alguns não há condições favoráveis de trabalho como prevê as diretrizes para o profissional de educação infantil na Política Nacional de Educação Infantil,

a valorização do profissional de educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola (PNEI, 1994, P.19). **(Grifos nossos)**.

Existia, segundo os informantes, diferenças em relação às condições de trabalho dos Anexos e da escola pólo, como podemos verificar nas falas abaixo, diferenças que vão da estrutura física, falta de acompanhamento pedagógico até material didático para desenvolver o trabalho com as crianças.

Para começar o espaço físico aqui é completamente inadequado para educação infantil, nós não temos espaço, não temos banheiro adequado, na verdade não temos nada, não existe atendimento digno de qualidade, em relação ao material pedagógico também não temos, não existe acompanhamento pedagógico, enfim não há condições de trabalho aqui como você pode ver (informante 1)²¹.

As diferenças existem com certeza, começa pela estrutura física, as nossas salas de aula não respeitam as necessidades das crianças, são quentes, pequenas para atender vinte e cinco crianças, falta material didático, não existe acompanhamento pedagógico, temos poucas pessoas que possam ajudar (informante 2).

As condições de trabalho não podem ser as mesmas, aqui nós não temos nada, como já disse anteriormente, nossas condições de trabalho são péssimas, desde material didático que não temos, até papel higiênico, isso aqui não parece escola de educação infantil. Aqui temos que fazer tudo, exercemos vários papéis de professora, diretora, psicóloga... a gente faz tudo (informante 3).

Assim, os espaços dos Anexos revelaram-se como lugares onde os profissionais que ali estavam sentiam-se em sua maioria desvalorizados, pois trabalhavam em um ambiente inadequado tanto para as crianças como para eles, um espaço onde faltava tudo, esses eram os espaços destinados a funcionar a pré-escola.

Os Anexos possuíam geralmente de três a sete salas de aula funcionando em dois turnos, em cada sala estavam matriculados, em média, vinte e cinco crianças na idade de quatro a seis anos sendo que as crianças de seis anos são consideradas estatisticamente como alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental ou CB1 como a SEMEC

chamava. Os alunos permaneciam nos Anexos por um período de quatro horas.

Quanto às instalações, em geral as salas de aula eram pequenas, o calor e a pouca luminosidade eram constantes e não havia ventilação natural, tendo, em certos casos, um único ventilador. Isso contribuía para que a permanência nesses locais não fosse agradável. Encontramos Anexos sem água para beber, sem pia para lavar as mãos, com banheiros precários, sem piso, com apenas uma bacia com água onde todos lavam as mãos antes da merenda, entre tantos outros problemas.

Em alguns Anexos, o mobiliário utilizado pelas crianças são apropriados para educação infantil; em outros, as cadeiras são altas, não há mesas, isso dificulta o trabalho, pois, nessa fase, é importante que as crianças sentem juntas, dividam suas experiências e aprendam a conviver com o outro. “Sentir-se segura e confiante são aspectos essenciais que permitem à criança explorar o ambiente; [...] por sua vez a exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional” (CARVALHO, 1994, p. 112).

O ambiente infantil, portanto deve ser planejado, a fim de oportunizar às crianças a terem domínio e controle sobre seu *habitat*, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades sem precisar sempre de assistência (CARVALHO, 1994). No entanto o ambiente dos Anexos não oferece às crianças condições satisfatórias que possibilitem o desenvolvimento integral, pois, como já dissemos anteriormente, o espaço dos Anexos não possui identidade de espaço educativo para a infância.

As professoras que trabalhavam nos Anexos geralmente possuíam carga horária de 200 horas aula e ficavam com as turmas nos dois períodos. O trabalho pedagógico realizado por elas segue geralmente as orientações das formações continuadas que têm como

²¹ Estamos utilizando esse termo para preservar a identidade daqueles que fizeram parte da pesquisa.

metodologia trabalhar com o tema gerador,²² proposta da rede para a educação infantil. Em determinados espaços o planejamento era elaborado a partir de reuniões feitas com os técnicos e professores geralmente isso acontecia no início de cada ano letivo. Observou-se que, durante a pesquisa, nos Anexos onde não havia técnicos pedagógicos, o planejamento não era realizado.

A maioria desses espaços não possui área de lazer, quadra de esporte ou até mesmo um quintal. A merenda, geralmente, era servida na própria sala de aula. Não existia espaço para as crianças merendarem e brincarem fora da sala de aula. Observa-se, ainda, que elas ficavam confinadas, praticamente, quatro horas no mesmo espaço.

Os Anexos eram equipados precariamente, para funcionar a educação infantil. Não ofereciam brinquedos adequados às várias idades, quando ofereciam, era em número insuficiente. Dificilmente possuíam brinquedos ao ar livre. O material didático disponível (quando havia) resumia-se a papéis, lápis de cor ou giz de cera, cola e giz colorido. Assim se constituíam os espaços destinados à pré-escola nos Anexos.

Quanto à merenda servida, era a merenda escolar distribuída pela Fundação Municipal de Assistência ao Estudante – FMAE que abastecia os Anexos, geralmente de quinze em quinze dias.

O horário dos Anexos se parecia com o das escolas às quais estão vinculados. As aulas geralmente começam às sete horas e trinta minutos e terminam às onze e trinta para o turno da manhã, no período da tarde iniciam-se às treze e trinta e terminam às dezessete e trinta. Os anexos que possuíam turmas no intermediário tinham horários diferenciados, iniciavam às sete horas e terminavam às dez e quarenta o primeiro turno. Já o segundo turno iniciava às onze horas até as quatorze e quarenta e o terceiro turno iniciava às quinze horas e

²² Temática definida pela escola ou pela COED para trabalhar em sala de aula durante um determinado período.

se estendia até as dezoito e quarenta, acompanhando, dessa forma, os horários estabelecidos pela escola central.

Observa-se assim que “O modelo de expansão da educação infantil adotado em certas regiões brasileiras provocou o fato de ser a educação infantil pública, dentre todos os níveis de ensino público, aquela que apresenta maior focalização na pobreza” (BARROS e FOGUES, *apud* ROSEMBERG, 2006, p. 72). Portanto, ao transformar as escolas comunitárias em Anexos da rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação acaba transformando os espaços precários nos quais os filhos das camadas populares estudavam em espaços oficializados de atendimento à educação infantil, especificamente a pré-escola. Porém, esses espaços continuaram a atender precariamente as crianças oriundas das camadas empobrecidas da população. Legitimando, dessa forma, as desigualdades sociais existentes. Visto que, as crianças que estão nos Anexos da rede acabam sendo diferenciadas daquelas cujo atendimento se dá na escola pólo, pois estas possuem supostamente uma melhor estrutura para atender às necessidades de uma pré-escola. Essas necessidades se referem à estrutura física.

4. RETRATOS DE VIOLÊNCIA: DESVENDANDO O COTIDIANO DOS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM

Nesse capítulo abordaremos questões referentes ao objeto central de nosso estudo, considerando os Anexos da rede municipal, a partir do momento em que estes espaços foram anexados às escolas municipais e transformaram-se em espaços integrantes das escolas oficiais que, em sua maioria, atendem à educação infantil.

Temos a pretensão de evidenciar e refletir sobre o desenho realizado na ambiência institucional destes espaços, particularmente quanto às condições em que são realizados os serviços de atendimento aos segmentos sociais que a eles acessam.

4.1 CONHECENDO OS ANEXOS DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM

Eu olhava aqueles tapurus²³ na lama e observava como eles se multiplicavam sem parar, por dez, por cem, por mil... E pensava: é a mesma coisa com essas crianças. A sociedade jogou elas na lama da fome, da miséria feroz, do abandono de tudo... essas crianças desde a barriga da mãe estão aprendendo que elas não valem nada e que não prestam pra nada... É como se elas fossem o lixo da sociedade, e depois a própria sociedade se queixa de que se multiplicam as prostitutas, os ladrões e os marginais (depoimento de uma educadora do Projeto Escolas Comunitárias) (TIRIBA, 1992, p.15).

Como já foi abordado anteriormente, no ano de 1997, foram criados em Belém-PA, por meio de ato administrativo da Secretaria de Educação, os Anexos, com o objetivo de trazer para a rede oficial de ensino as crianças que se encontravam excluídas do processo educacional oficial, pois as escolas da qual faziam parte eram escolas comunitárias, que faziam (e ainda fazem) o atendimento à educação infantil em diversos bairros de Belém, pois

²³ De acordo com Aurélio (2003) são conhecidos como bichos de fruta. No Pará são conhecidos como bichos que se reproduzem nas carnes em estado de putrefação (n.a).

o poder público não conseguia implementar integralmente o parágrafo IV do art.208 da Constituição Federal de 1988, que garante o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A Secretaria Municipal de Ensino, a partir da criação dos Anexos, pretendia, em seu discurso oficial, “mudar o padrão de atendimento dado às crianças por essa sub-rede de ensino” (SEMEC, [1997]) No entanto, no que diz respeito à qualidade de ensino que as crianças receberiam, esta aconteceria no mesmo espaço físico em que estudavam anteriormente. Como foi dito, esses espaços não possuíam as mínimas condições de uma escola destinada ao atendimento à educação infantil com qualidade e o respeito, como um espaço de libertação conforme o propagado pela rede municipal. Para a Prefeitura Municipal, através do discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação, a escola deveria ser um espaço democrático, emancipador, prazeroso, de qualidade e “[...] percebida enquanto espaço cultural na cidade, onde o foco principal é a formação plena de homens e mulheres” (SEMEC, 2002, p.11).

A rede Municipal de Belém possuía em 1997, um total de 55 Anexos funcionando em diversos bairros de Belém, cuja maioria atendia apenas à educação infantil. Neles havia seis mil e treze alunos matriculados em turmas de educação infantil e ensino fundamental.

A evolução dos anexos no período de 1997 a 2004 pode ser visualizada na Tabela e no Gráfico a seguir.

TABELA 4
Número de anexos da rede municipal nos anos de 1997 a 2004.

Ano	Total de Anexos
1997	55
1998	57
1999	54
2000	52
2001	49
2002	55
2003	54
2004	59

Fonte: Unidades Escolares / COPLAN / SEMEC.

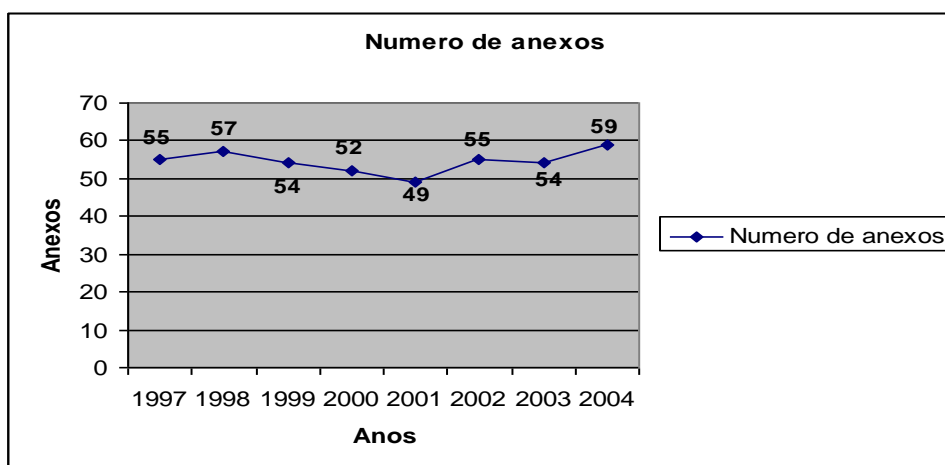


FIGURA 2: Gráfico do Total de anexos da rede municipal nos anos de 1997 a 2004
 Fonte: Unidades Escolares / COPLAN / SEMEC.

Ao observarmos a tabela e o gráfico de Anexos podemos verificar um crescimento nos anos de 1997 e 1998, nos primeiros anos de implantação desses espaços, porém nos anos de 1999 até 2001 há uma queda que talvez possa ser explicada pelo rompimento de alguns “contratos” entre prefeitura –SEMEC e lideranças comunitárias, bem como pelo crescimento do atendimento realizado nas UEIs.

Nos últimos anos de governo cresce novamente o número de Anexos existente em

Belém, chegando a 59. É bom lembrar que esse atendimento continuou precário e de acordo com o que já dissemos anteriormente representava apenas um crescimento numérico. Como podemos verificar na tabela e gráfico abaixo.

TABELA 5
Número de alunos matriculados nos anexos nos anos de 1997 a 2004

Total de alunos Matriculados	Percentual
6013	100,00
6758	112,39
5815	96,71
5860	97,46
5530	91,97
6483	107,82
6704	111,49
7640	127,10

Fonte: Unidades Escolares / COPLAN / SEMEC.

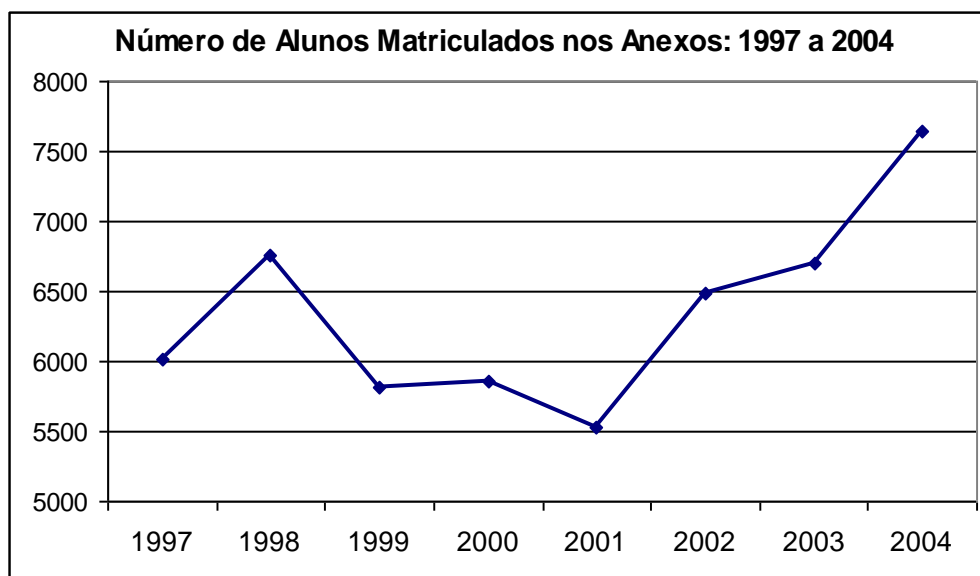


FIGURA 3: Gráfico do Número de alunos matriculados nos Anexos 1997-2004

Fonte: Unidades Escolares / COPLAN / SEMEC.

Ao observarmos o gráfico e a tabela, verificamos que, nos anos de 1997 até 2004 aconteceu crescimento considerável na oferta de vagas, essa oferta se dá nos espaços dos Anexos no município de Belém, o que indica que o crescimento da oferta aconteceu a partir

da transformação das escolas comunitárias em Anexos das escolas municipais²⁴. Embora, não tenhamos desmembrado o total de atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental, nos Anexos, podemos afirmar a partir de informações existentes no caderno da SEMEC (1997) que a maioria dos alunos matriculados nesses espaços era de educação infantil, o que demonstra um crescimento no atendimento dessa categoria, conforme se verificou no primeiro gráfico.

Levando em consideração os dados da SEMEC, que demonstram o total de atendimento à educação infantil feito pela Rede Municipal de Educação no ano de 1997, foram matriculadas 9.198 crianças e em 1998, esse número se eleva para 13.889²⁵ crianças matriculadas na educação infantil, conforme demonstramos no capítulo anterior. Se as maiorias dos Anexos atendem à educação infantil conforme o Censo Escolar 97 e 98 e a Coordenadoria de Planejamento-SEMEC: podemos supor que grande parte das crianças, que estão sendo atendidas pela Rede de Ensino Municipal, encontravam-se nos Anexos e nas 36 UEIs. Quanto aos Anexos, objeto de nossa pesquisa as crianças que ali eram atendidas recebiam atendimento precário e sem a qualidade, visto que a maioria deles não possuíam as mínimas condições de funcionamento. Contrariando, assim, a proposta feita pelo Projeto Político Pedagógico da escola Cabano, o qual tinha como compromisso a “[...] Democratização do acesso e Permanência com sucesso, Gestão Democrática, Valorização Profissional e **Qualidade Social da Educação**, buscando **efetivar uma de política educacional de qualidade**, democrática e popular” (SEMEC, 2001, p. 19. **Grifos nossos**). O que se refere à estrutura física nos espaços dos Anexos, esta se encontrava comprometida na maioria deles, visto que não possuíam a estrutura básica para funcionamento de uma escola

²⁴ Não conseguiu, porém, afirmar se a variação no número de anexos, conforme evidencia o quadro 04, este oscila para mais e para menos, esteve associada a um possível crescimento da oferta de educação em UEIs (Unidade de Educação Infantil), o que poderia ter implicado na redução do número de anexos entre os anos de 1997 e 2001, quando o número de anexos passou de 55 a 49, respectivamente ou ao desligamento de centros comunitários ou por conta de uma outra circunstância não conhecida.

²⁵ Trabalhamos com esses dados no II capítulo, não foram utilizados os outros anos porque não tivemos acesso

para educação infantil.

Segundo os dados oficiais da SEMEC, os Anexos estão distribuídos na cidade de Belém em alguns distritos como podemos observar no mapa abaixo.

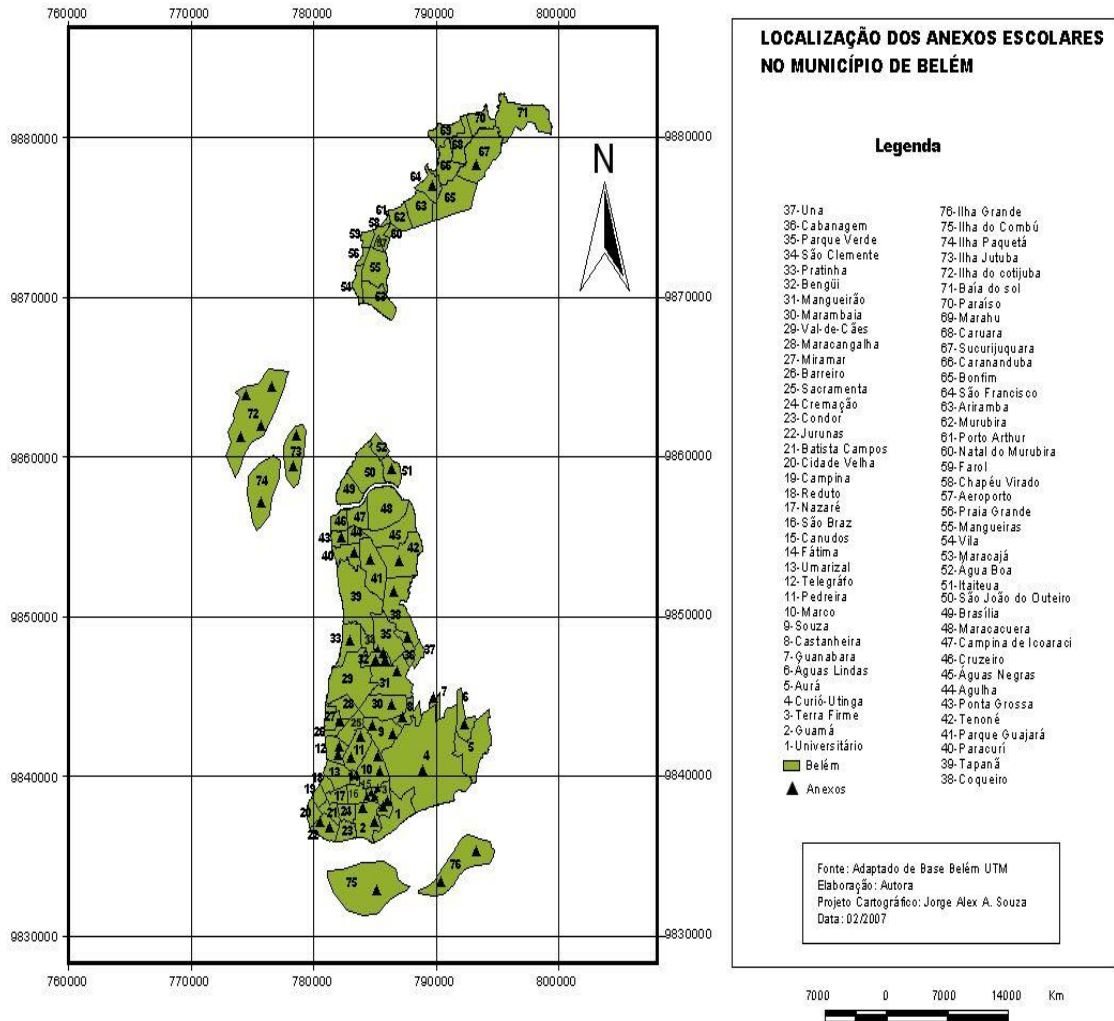


FIGURA 4: Mapa da localização dos Anexos escolares do município de Belém
Fonte: Coordenadoria de Planejamento – SEMEC, 2004

Ao realizarmos a pesquisa de campo entre janeiro e dezembro de 2005, foi possível identificar que alguns Anexos não se encontravam em funcionamento, contrariando, assim, as informações do documento disponibilizado pela SEMEC, a Relação das Unidades Escolares do Município de Belém, nele se encontravam os Anexos. E todos os que estavam relacionados

às informações.

apareciam em funcionamento, pois não havia nada que identificasse o contrário.

Verificamos, em lócus, após visitas em trinta e seis, dos cinquenta e nove anexos existentes segundo o documento da SEMEC, que dez encontravam-se fechados, sendo que quatro não funcionavam mais, conforme informação dos líderes comunitários, e três funcionam apenas com o ensino fundamental. Não podendo assim fazer parte da pesquisa visto que esta iria acontecer somente nos espaços que atendiam a pré-escola.

Assim a pesquisa se realizou concretamente em vinte e três Anexos da rede municipal de ensino, assim distribuídos em Belém: (alguns Anexos não puderam ser identificados no mapa, pois não foi possível visualizarmos pela base cartográfica).

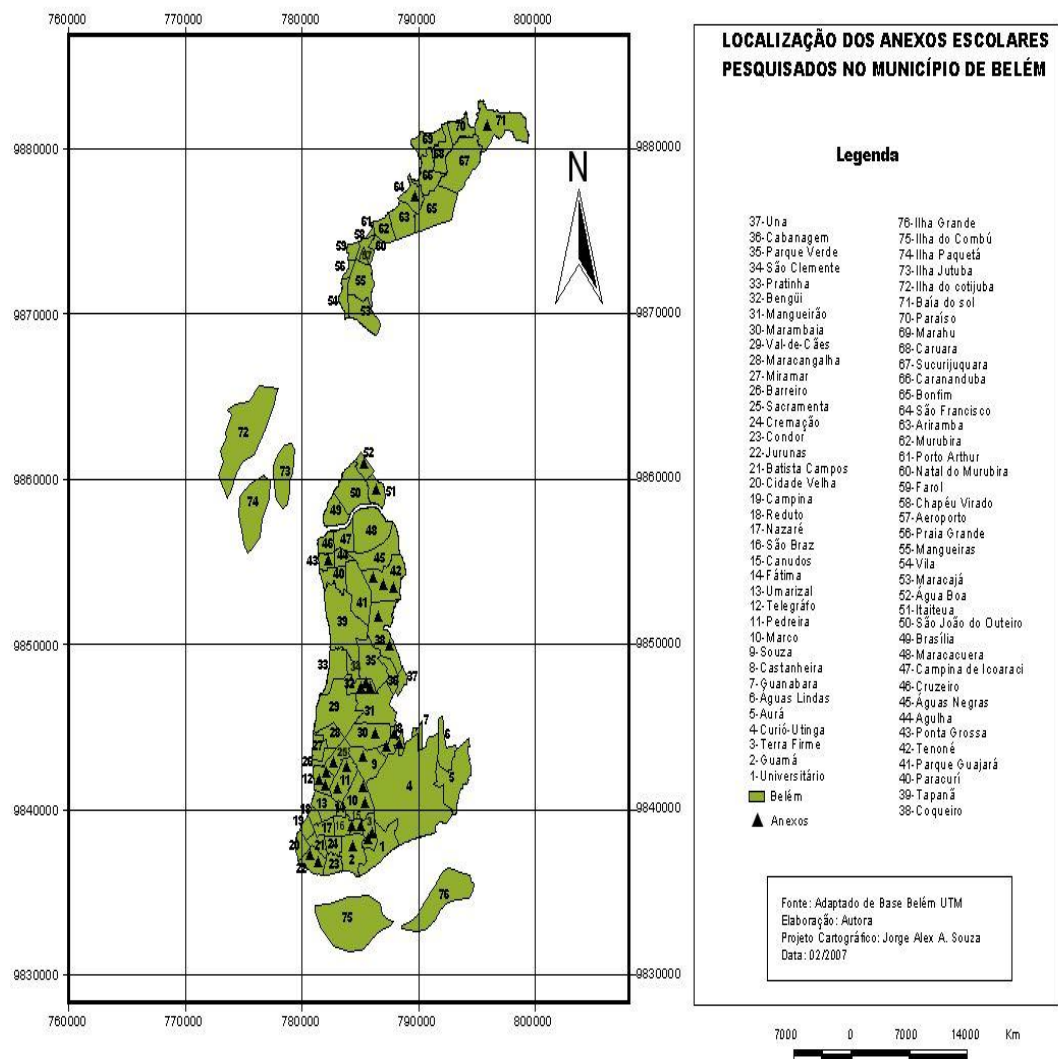


FIGURA 5: mapa dos Anexos escolares pesquisados em Belém
FONTE: Coordenadoria de Planejamento – SEMEC, 2004

Os Anexos visitados, e onde aconteceu efetivamente a pesquisa, atendiam crianças em fase pré-escolar de 04 a 06 anos de idade, sendo que apenas um deles atendia crianças de 03 a 04 anos. Considerando os vinte e três Anexos pesquisados, encontramos apenas dois os quais podemos considerar que possuem uma estrutura física adequada²⁶, porém vale ressaltar que esses Anexos recebem verba de organizações não governamentais²⁷, a prefeitura via SEMEC, contribui com o pagamento das professoras, de alguns funcionários e com parte da merenda, o restante é mantido pela instituição responsável pelo espaço físico, segundo informou a coordenadora administrativa do Anexo. É importante esclarecer que a entrevistada não pertence ao quadro de funcionários da SEMEC.

O outro Anexo que possui estrutura adequada também é cuidado por instituição não governamental, estes apenas cuidam da manutenção do prédio, sem nenhuma interferência nas questões pedagógicas. Os funcionários desse Anexo são todos vinculados à SEMEC.

Observando o leque dos Anexos, percebe-se que grande parte deles se encontra em péssimo estado, isso reflete na qualidade do atendimento oferecido às crianças, o que pode interferir em sua formação cidadã. Porém, isso não é questionado nem requerido por aqueles que se encontram envolvidos no processo de formação. O poder disciplinar existente, assim como não permite resistência e luta, assegura a submissão constante de suas forças impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1979). Dessa forma, o trabalho realizado pelo poder da disciplina permite que os sujeitos envolvidos sejam moldados, manipulados e adestrados de acordo com as necessidades daqueles que detêm o poder.

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutila-lo, mas para aprimorá-lo, adestra-lo (FOUCAULT, 1979, p.16).

²⁶ Considera-se adequada como escola de educação infantil um espaço que apresente condições de funcionamento, como por exemplo, ter: salas amplas, ventiladas, banheiros adequados a escolas de educação infantil, parque com brinquedos, refeitório, espaço para recreação, sala de leitura enfim, moveis apropriados para criança enfim, um espaço agradável.

A eficácia produtiva, que o poder possui, faz as pessoas submissas. Nos espaços dos Anexos é possível observar tal eficácia, pois, os envolvidos pelo poder limitam-se mesmo sem perceber a aceitar as condições do espaço físico sem questionar.

Quanto aos tipos de construção dos Anexos, estes são em sua maioria de alvenaria, o que corresponde 73,9% do total pesquisado, as divisões das salas de aula são feitas de diversas formas, ou simplesmente não existe conforme indicam as Tabelas 6 e 7 e as Figuras a seguir.

TABELA 6
Tipo de construção dos Anexos

Tipo de construção	Número de Anexos	porcentagem
Madeira	02	8,7
Alvenaria	17	73,9
Outros	04	17,4
Total de anexos	23	100,0

Fonte: Lopes, 20

TABELA 7
Tipo de divisórias das salas de aula dos Anexos

Tipo de Divisão	Número de Anexos	porcentagem
Parede de alvenaria	07	30,4
Compensado	04	17,4
Quadro e compensado	06	26,1
Parede de madeira	02	8,7
Quadro de giz	02	8,7
Não possuem divisória	02	8,7
Total de anexos	23	100,0

Fonte: Lopes, 2005.

Se observarmos as tabelas acima, podemos verificar que existiam mais Anexos com divisórias feitas por materiais diversos do que por alvenaria, observa-, assim, um problema para professores e crianças, pois cada turma possuía em média vinte e cinco crianças; e em

²⁷ Como já informamos anteriormente não foi informado às organizações que contribuem com os Anexos.

Anexos que possuíam mais de três turmas, o barulho ficava intenso, visto que a maioria deles não possui área fora do espaço da sala de aula, o que dificulta, ainda mais, o trabalho realizado nesses espaços. Essa situação em particular, pode ser observada no registro fotográfico dos Anexos pesquisados, que revela a precária infra-estrutura das salas de aula.



Figura 6: Parede e divisória das salas
Fonte: Lopes, 2006.

A figura acima é um exemplo de Anexo com divisão da sala de aula feita por parede de enchimento²⁸ é importante perceber que ela não vai até o teto, o que permite a passagem do som de uma sala para outra, não existe forro, a cobertura é feita com telha brasilite aumentando assim o calor.

A fotografia a seguir, apresenta outra sala de aula com problema parecido aos citados anteriormente, a cobertura também é de telha brasilite, com pouca ventilação, paredes de compensado que não vão até em cima o que prejudica o desenvolvimento das aulas segundo nos foi informado. Quanto aos móveis, como podemos observar, não são apropriados para educação infantil, são cadeiras altas e individuais que dificultam, segundo informante, a socialização das crianças.



Figura 7: Parede e divisória das salas feita com compensado
Fonte: Lopes,2006.

As figuras aqui apresentadas e as que se seguem demonstram a falta de estrutura física das salas de aula dos Anexos às quais funcionam sem condições de atendimento a educação infantil. Segundo informantes, isso tem gerado dificuldades de trabalho e aprendizagem.



Figura 8: Anexo de madeira.
Fonte: Lopes, 2006.

²⁸ Parede feita de barro utilizado para preencher os espaços feitos de vara.

A figura acima é o exemplo de sala de aula de um Anexo com estrutura de madeira, onde se pode observar a falta pintura, o mesmo possui cobertura de telha brasilite, não há forro, quando chove molha tudo, é muito quente, embora possua um ventilador este não consegue diminuir o calor; apesar de possuir janela, ela não é aberta, pois o barulho da rua, segundo informante, atrapalha os trabalhos.



Figura 9: Divisão da sala de aula feita por quadro de giz
Fonte: Lopes, 2006.

A foto acima demonstra uma sala de aula que não possui divisória completa. Existe uma janela coberta por um quadro de giz impedindo que as crianças fiquem dispersas. Porém, as dificuldades de trabalho são parecidas com as citadas anteriormente. Assim como esse Anexo, existem outros que foram visitados que apresentam com a mesma problemática.

A figura a seguir também esta relacionada à falta de estrutura das salas de aula. Nesse espaço foi verificado no momento da pesquisa a existência de duas turmas funcionando no mesmo espaço, ou seja, não há divisória entre as salas de aula, isso é comum em alguns Anexos.



Figura10: Anexo sem divisória.
Fonte: Lopes, 2006.

Como dissemos anteriormente, o Anexo acima é um exemplo daqueles que não possuem nenhum tipo de divisória. Nele funcionam duas turmas de educação infantil por turno. Cada uma delas possui vinte e cinco alunos, (esclarecemos que a foto foi tirada no final do expediente por esse motivo as turmas não estão lotadas) a ventilação é precária, o piso é feito de cimento, o que é chamado de aguada²⁹. O espaço não possui forro e a iluminação é precária. Esse Anexo é utilizado, segundo informantes, pela comunidade para fazer festa, velórios³⁰ e tudo que a comunidade precisar; nos dias em que isso acontece, as crianças ficam sem aula. A realidade desse espaço é a mesma de outros Anexos, pois segundo informação dada por técnicos e professores, alguns líderes comunitários consideram o espaço como seu, embora ele esteja cedido para a SEMEC, e o utilizam como bem entendem.

A figura que segue, representa uma sala de aula onde a divisão das paredes é feita por quadros de compensado.

²⁹ Material feito com cimento, areia, pedra e água utilizadas para nivelar o chão.

³⁰ Esse problema é comum nos Anexos, pois os espaços continuam pertencendo à comunidade que se acha no



FIGURA 11: Anexo como divisória das salas feitas por quadros de compensado
Fonte: Lopes, 2006.

Os quadros de compensado utilizados para a divisória da parede servem também para prender os trabalhos realizados pelas crianças, observa-se que as cadeiras não são adequadas para as mesas, pois, são mais altas que as mesas fazendo com que as crianças fiquem tortas, o que pode causar danos à coluna.

A figura a seguir representa outra sala de aula que tem características parecidas com as apresentadas anteriormente, esse anexo também é um dos retratos de violência simbólica, institucionaliza a qual passa despercebida aos “olhos desatentos” daqueles que fazem parte desse espaço.

O referido Anexo possui serio problema de estrutura física, é um espaço de madeira cuja divisória é feita por compensado, a parede que divide as salas não vai até o teto e não tem forro. Esse anexo foi condenado pelos técnicos da COED³¹, visto que encontra-se localizado em área alagada, há um mal-cheiro de fossa e lama constante.

direito de utilizá-los quando bem entende, muito embora eles estejam cedidos para a prefeitura.

³¹ A visita foi realizada na atual gestão do Prefeito Duciomar Costa, 2006, esse parecer técnico encontra-se em documento institucional cedido, porém até o termino da pesquisa de campo em junho de 2006, o Anexo



FIGURA 12: Anexo de madeira como divisória das salas feitas por compensado³²
 Fonte: Lopes, 2006.

Nesse lugar, no momento da pesquisa, a professora trabalhava sobre o conceito de respeito, o que nos pareceu um contra-senso, pois as crianças e todos que ali estavam tinham seus direitos violados, quando eram obrigados a estudar e trabalhar em um lugar tão insalubre. O poder exercido sobre os corpos daqueles que ali se encontram regulava suas ações, seus comportamentos, deixando-os imbricados nas teias institucionais nas quais, inescapavelmente, todos estavam envolvidos. “Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder, [...] que se espalha por todas as relações sociais” (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Constatou-se que a grande maioria dos Anexos não possuía espaço físico com divisões das salas de aula que pudessem garantir espaços individuais para cada classe atendida, o que permitiria uma maior concentração das crianças, bem como, possibilitaria ao professor o desenvolvimento de atividades que envolveriam o lúdico (jogos, música, teatro etc.). Essas atividades necessitam de movimentos e são importantes para a criança, pois

continuava funcionando do mesmo jeito. (parecer final dos Anexos por distrito, 2006).

³² Informamos que o Anexo existe desde a gestão do Prefeito Edmilson, sobre as mesmas condições segundo informantes.

possibilitam um aprendizado mais prazeroso (SANTOS, 1997). Como estas atividades produzem barulho, em uma escola sem parede, ou com “paredes” de quadro, não é possível desenvolvê-las, visto que, como dissemos anteriormente, cada sala de aula possuía em média vinte e cinco crianças. Portanto, a estrutura das salas existentes nos Anexos comprometia o trabalho das professoras conforme depoimentos:

aqui era difícil trabalhar pela estrutura como era, aqui era um forno, não tinha divisória, o barulho era grande, com cinco turmas a gente não conseguia conversar com as crianças, era difícil dar aula, nos tínhamos que ir para fora, hoje melhorou um pouco, diminuiu duas turmas, a divisória é feita com quadros o que impede as crianças de se distraírem (informante 4).

As salas de aula são abertas, então quer dizer, o que uma professora ministra numa aula, automaticamente outra criança fica absorvendo, fica distraída, tem a vizinhança que liga o som muito alto impedindo que as atividades sejam realizadas, aqui temos muitas dificuldade (informante 5).

Aqui não dá para cantar, pular ou desenvolver atividades com o corpo, pois atrapalha a colega do lado ela reclama porque dispersa as crianças, na verdade aqui é ruim (informante 6).

Esse lugar não se parece com escola, as crianças que aqui estudam preferem ficar na rua, no quarto em que moram do que vir pra cá, às vezes acho que a rua é melhor do que isso aqui (informante 7).

Os depoimentos dados pelas entrevistadas refletem aquilo que a instituição escola tenta esconder por meio do discurso de oportunidade igual a todos. Um discurso ideológico de uma sociedade que faz o sujeito crer que o problema do seu insucesso reside em sua individualidade.

Porém, o que podemos perceber é que a escola legitima as diferenças sociais que são impostas pelos diversos tipos de capital, como o social, o cultural, o político e o econômico que tendem a manter as diferenças sociais preexistentes. “A instituição escola institui fronteiras sociais análogas àquelas que separavam a grande nobreza da pequena nobreza e esta dos simples plebeus” (BOURDIEU, 1997, p.37). Essa separação é legitimada pela instituição

e pelo poder público que trata as crianças que estudam nos Anexos de forma diferenciada daquelas que estuda na escola pólo, segundo depoimentos das pesquisadas.

[...] temos uma grande diferença entre as crianças da rede e as do Anexo, ela é diferenciada, quando não temos material didático adequado, os móveis não são apropriados, como cadeirinha, mesinha que deveríamos ter, não existe acompanhamento pedagógico, nosso material permanente é difícil. Com as crianças que trabalhamos hoje que é de quatro a seis anos, trabalhar com essas cadeiras enormes é uma grande dificuldade, não podemos fazer integração (...) nós só podemos trabalhar em grupo no chão. As crianças da escola pólo possuem toda a infra-estrutura aí está a diferença (informante 8).

As crianças são diferenciadas, sim, em minha memória não tem nada registrado acerca da participação delas nas atividades da escola pólo, as crianças só participam das atividades feitas aqui, na verdade, elas só aparecem no papel, no resto é como se não fizessem parte da escola (informante 9).

Assim, a instituição dos Anexos produz e reproduz diferenças. Diferenças que são naturalizadas pela ideologia e mantidas pelo poder que se estabelece por meio de regras e normas institucionalizadas, que contribuem para a formação de comportamentos de submissão e obediência. Dessa forma, embora os informantes percebam que as diferenças existem, não conseguem romper com o estabelecido institucionalmente.

Dessa forma, a magia do ato institucional naturaliza o poder e fortalece a dominação e a subserviência “sob o manto da naturalização” (MACIEL, 2006), deixando de ser percebido como fenômeno construído socialmente, pois, os ritos de instituição consagram ou legitimam, fazendo assim desconhecer o arbitrário (BOURDIEU, 1998).

A ideologia propagada sobre a instituição escolar como aquela capaz de oportunizar aos filhos das classes trabalhadoras um ambiente saudável, no qual possam crescer como cidadão, acaba, na verdade, omitindo relações de dominação que contribuem para comportamentos de submissão e obediência. Nos Anexos, os espaços destinados à educação, na realidade, retiram a esperança daqueles que ali estão sendo atendidos.

Quase todos afirmam que escola e instituição para infância existem para impedir que a violência se esparrame pelas vielas da sociedade onde as crianças e rua se (des) encontram. Entretanto, ainda que investidos de tal responsabilidade, esses espaços institucionais não se eximem de até arquitetonicamente, se assemelharem às cadeias. São da cor cinza, para economizar na tinta, são feias para economizar na esperança (FREITAS, 2002, p. 7).

Então, como propor um ensino de qualidade e a “formação de novos homens e mulheres em direção à efetivação da DEMOCRACIA ECONÔMICA, SOCIAL, CULTURAL E POLITICA entre Cidadãos” (SEMEC, 1997, s/p), em um lugar como os Anexos, cujas condições objetivas não proporcionam essas oportunidades às crianças que atendem?

A proposta da escola Cabana era de uma “escola bonita, agradável aos olhos atentos de nossas crianças, um lugar que chame atenção e desperte alegria de estudar” (SEMEC, 2002, p.14). Porém a realidade dos Anexos não condizia com o proposto, visto que as crianças nesses espaços encontravam-se confinadas em sala de aula, pois, na grande maioria deles não existia área para brincadeiras, não existiam brinquedos, nem área para educação física ou outro tipo de atividade fora do espaço da sala de aula. Os registros fotográficos a seguir expõem as condições objetivas dos Anexos pesquisados.



FIGURA 13: Espaço utilizado como refeitório e área de lazer
Fonte: Lopes, 2006.

O espaço utilizado pelas crianças como refeitório e área de lazer como se pode verificar, estava destruído, as paredes possuíam buracos, a madeira apodreceu, há um amontoado de carteiras, quadros, representando risco para as crianças de possíveis acidentes. Segundo informantes, existem muito rato no local, pois a mesa amanhece cheia de fezes, quando chove molha tudo.

A fotografia a seguir demonstra o descaso do poder público com os espaços destinados a atender as crianças, nesse lugar inadequado é feito à merenda que será servida a elas.



FIGURA 14: Cozinha.
Fonte: Lopes, 2006.

A cozinha desse Anexo, como pode ser observada encontra-se em péssimo estado, as pias possuíam vazamentos, o chão não tinha piso adequado devido ficar constantemente molhado, os armários apodreceram, mesmo assim as louças utilizadas para servir e preparar a merenda escolar eram guardadas neles.

A figura a seguir apresenta os espaços destinados a prática da educação física, é bom lembrar que esse é um dos poucos Anexos que possui área específica para desenvolver a disciplina, pois, na maioria deles a disciplina é desenvolvida em sala de aula.



FIGURA 15: Espaço utilizado para educação física
Fonte: Lopes, 2006.

Como dissemos anteriormente, esse é um dos poucos Anexos que possuía área externa a sala de aula. Nesse espaço rachado e cheio de buracos, as crianças faziam educação física e brincavam na hora do recreio. Pode ser observado que o piso estava completamente desnivelado, o que poderia provocar pequenos acidentes. O esteio de madeira que aparece tinha o objetivo de segurar o telhado. Segundo informantes, o problema já havia sido comunicado à escola Pólo há bastante tempo, mas não foi tomada nenhuma providência.

Ao observarmos os espaços dos Anexos, fica difícil acreditar que a proposta da rede municipal de ensino, tenha sido criada para atender as crianças e “dar a elas um futuro”, que garantiria sua permanência com sucesso na escola. Como já vimos anteriormente os Anexos não são espaços que dão prazer, não possuem beleza e nem atrativo para crianças.

As figuras que se seguem revelam de forma clara, a que foi escondido e ninguém percebeu, pois todos estavam envolvidos pelo poder institucional.

FIGURA 16: Sanitário de um dos anexos
Fonte: Lopes, 2006.



Aqui pode ser observado que o vaso sanitário utilizado não possuía tampa, nem era adequado para crianças por ser alto, existindo o risco de elas caírem para dentro delhe. O espaço é estreito demais, não possuía pia para lavar as mãos, o fio da descarga era pequeno e as crianças não conseguiam alcançá-lo. O piso também não era adequado, existindo o risco de se contrair doenças visto que não existia higiene adequada, embora o tema seja discutido no currículo escolar (o que é uma contradição), pois como mandar as crianças lavarem as mãos ao saírem do banheiro se não existe pia?

A falta de estrutura física dos Anexos compromete a qualidade do atendimento, as crianças em alguns desses espaços são obrigadas a ficar quatro horas confinadas em espaços pequenos que não permitem um desenvolvimento completo, a sala de aula a seguir é um exemplo disso.



FIGURA 17: Sala de aula
Fonte: Lopes, 2006.

A foto acima é de uma sala de aula que atende vinte e cinco crianças, as paredes também eram divididas por compensado, apenas a parede da direita era de alvenaria. Observa-se a ausência de mesa e cadeira para a professora, a sala é muito estreita, embora tenha janela é extremamente quente visto que o telhado é baixo demais e a cobertura é feita com telha brasilite, conforme verificamos e fomos informados pelos funcionários.

Estes são alguns retratos dos espaços onde funcionavam os Anexos que atendiam à educação infantil no município de Belém. Como podemos identificar os espaços que deveriam dar prazer de estudar, na verdade, acabavam se revelando como retratos que impõem condições perversas contra as crianças, visto que estas não conseguem ter garantido o direito a uma escola com a estrutura mínima para funcionar como espaço de educação infantil conforme revela a informante.

Nos Anexos temos muita dificuldade física no espaço, onde esse espaço no nosso ponto de vista é desumano, nele professoras e crianças passam por situações às vezes humilhantes, como trabalhamos em área de baixada, de invasão na época do inverno, as crianças ficam à mercê da água que cai, quando a água chega, tivemos situações muitas vezes de ter que colocar as crianças em cima da mesa para que não ficasse dentro d'água. Isso acontece sempre, entra governo sai governo e não modifica, enquanto a escola pólo tem um espaço físico, mais adequado. Talvez não seja o ideal, mas pelo menos já é uma melhoria do espaço físico (informante, 10).

Nos vinte e três Anexos, as fotos e o depoimento dos informantes, revelaram que no espaço físico em que funcionava o atendimento infantil, faltava estrutura básica para um funcionamento adequado e com qualidade. Havia ausência de material, como brinquedos pedagógicos e outros, conforme podemos observar nas tabelas a seguir.

Quanto ao espaço para educação física das crianças atendidas pelos Anexos pesquisados identificamos.

TABELA 8
Áreas para atividades pedagógicas dos Anexos

Espaço p/ ed.física	Total de Anexos	percentual
Em quadra ou quintal	05	21,7
Utilizam a própria sala de aula	14	60,9
Usam outros espaços	04	17,4
Total de Anexos	23	100,0

Fonte: Lopes, 2006.

Verificamos pela tabela acima que aproximadamente 60% dos anexos utilizavam a própria sala de aula para as atividades de educação física. A proposta Cabana tinha como objetivo, para a área de educação física, trabalhar a educação corporal a qual remeteria “à dimensão essencial do homem, onde a preocupação vai estar centrada na corporeidade do corpo-sujeito que se revela ao educar aquilo que se faz mover, educar a motricidade, educar a corporeidade” (SEMEC, 1997, p. 7). Parece que as crianças dos Anexos foram esquecidas na efetivação da referida proposta, visto que os Anexos não possuíam lugar adequado para exercer tais atividades. Como demonstra a figura abaixo.



FIGURA 18: Área destinada a prática da educação física
Fonte: Lopes (2006).

Como movimentar o copo nesse espaço, cheio de carteiras, lixo e pedaços de pau?
Assim fica difícil executar o proposto pela rede.

Quanto à existência de brinquedos, observamos que aproximadamente 78% dos anexos não possuíam, embora atividades com eles sejam consideradas importantes para o desenvolvimento das crianças. Verificar na tabela abaixo.

TABELA 9
A existência de brinquedos nos Anexos

Brinquedos pedagógicos	Total de Anexos	Percentual
Possuem brinquedos	03	13,0
Não tem brinquedos	18	78,3
Possuem mais é insuficiente	02	8,7
Total	23	100,0

Fonte: Lopes (2005).

Apesar de o brinquedo ser importante para o desenvolvimento infantil, observamos que ele quase não faz parte do cotidiano das crianças dos Anexos. Porém, a SEMEC

reconhece essa importância, mas não disponibiliza esse recurso para as escolas de educação infantil segundo a SEMEC.

O brinquedo, na criança, preenche necessidades de desenvolvimento. É através do brinquedo, intimamente relacionado às categorias da imaginação, da criação, que a criança elabora regras de convivência com a realidade. O brinquedo possui características de reprodução onde a criança repete situações vivenciadas, mas vai muito além: ela interpreta, reelabora e reconstrói vivências de acordo com seus desejos e suas necessidades (SEMEC,1997,p.43).

Embora o brinquedo³³ tenha importância para o desenvolvimento integral das crianças, fatos descritos no material da SEMEC e reafirmados por teóricos que se dedicam ao estudo do assunto que consideram o brinquedo como estimulador das representações e capaz de expressar imagens que enfocam a realidade vivida pela criança (KISHIMOTO,1997), demonstram que ele quase não é encontrado no dia-a-dia dos Anexos, visto que a maioria deles não possui esse importante instrumento de estímulo para o desenvolvimento infantil.

Além da falta de brinquedos, havia a inadequação do espaço físico para desenvolver atividades que possibilitassem a formação integral das crianças nos Anexos. No entanto, a prefeitura considerava a “organização do espaço estimuladora da curiosidade e da imaginação da criança, sempre com o objetivo de que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação” (SEMEC, [1997?] p. 26). Na realidade, os espaços dos Anexos pouco ou nada contribuíam para que as crianças pudessem se sentir estimuladas a descoberta do novo. Para os próprios entrevistados:

aqui elas ficam recolhidas, não têm como correr, como saltar, como rolar no chão, olha o chão, olha o estado. Nós temos, sinceramente, feito muito, esse desenvolvimento estão roubando das crianças, perdem um aprendizado que dificilmente vão receber depois [...] elas passam quatro a cinco horas do dia aqui sendo lesadas dos seus direitos. (informante, 2).

³³ Estamos nos referindo ao brinquedo como objeto, suporte da brincadeira.

Aqui nós temos um problema de espaço físico, nós não temos um espaço para educação física, um espaço para as crianças desenvolverem atividades de lazer e lúdico, só o espaço de sala de aula pequeno, inclusive as crianças fazem educação física no mesmo espaço, tem a questão da ventilação, que é precária, tudo isso impede as crianças de desenvolverem (informante 5).

Crer nos Anexos como um ambiente estimulador da aprendizagem é consagrar e legitimar as diferenças sociais, pois, na verdade esses espaços contribuem para a submissão e dominação dos detentores legais do poder, perpetuando assim o *status quo* de determinados grupos sociais, pois o atendimento oferecido às crianças é precário, não tem caráter de atendimento às necessidades infantis, visto que os espaços escolares destinados a elas são de péssima qualidade, não possuem atrativos que permitam à criança fazer descobertas, bem como, que a façam compreender sua importância como sujeito da sociedade. Não obstante, isso a marca do governo era de “Dar um Futuro à crianças”. Tinha-se, nos Anexos, um acesso sem qualidade em seus espaços para a educação infantil, conforme podemos verificar nas figuras a seguir.



FIGURA 19: Estrutura física do Anexo, porta de entrada.
Fonte: Lopes, 2006.

Esse Anexo, assim como outros, se encontrava em péssimas condições de

funcionamento, madeira pendurada, buracos nas paredes, observa-se que fazia tempo que não era pintado. Essa seria a escola prazerosa da SEMEC.

A próxima figura trata de uma sala de aula destinada a atendimento de crianças de 05 anos.



FIGURA 20: Sala de aula.
Fonte: Lopes, 2006.

Observe que os móveis, parede e piso do Anexo, essas mesas e cadeiras não são apropriadas para crianças estudarem, não existe apoio da coluna, ficando assim curvas podendo adquirir problemas de coluna, o piso com buracos, as paredes sujas sem manutenção.

A figura a seguir retrata também uma sala de aula, na qual as condições de manutenção e cuidados estão ausentes.



FIGURA 21: Sala de aula.
Fonte: Lopes, 2006.

Como podemos observar na figura 21, identifica-se que o piso de cimento está cru, desnivelado, com alguns buracos e poeira intensa prejudicando os trabalhos. As crianças não tinham como sentar no chão para desenvolver as atividades que envolvam movimentos com o corpo, a sala tinha muita poeira, o que, segundo informantes, vinha causando problemas alérgicos nas crianças.

O Anexo abaixo e os outros que aqui foram apresentados, possuíam inúmeros problemas de estrutura física, o que é possível perceber na figura a seguir.



FIGURA 22: Sala de aula. Fonte: Lopes, 2006.

São móveis inadequados para educação infantil, as cadeiras altas e individuais, a parede de madeira com tábuas afastadas; segundo os informantes, quando chove, molha tudo; a cobertura é feita com telha brasilite, faz muito calor, não existem janelas, a iluminação é feita através da telha de acrílico e luz artificial. Segundo informantes, esse Anexo não possui técnicos, as orientações pedagógicas são discutidas pelas professoras, são elas que definem o que trabalhar e como trabalhar, o material utilizado pelas crianças é dado pelos pais, a escola pólo contribui com pouco material. Nesse Anexo segundo foi informado existem professoras que recebem salário menor que o mínimo.

A próxima figura, revela um espaço no qual o discurso de valorização da educação esta longe de ser respeitado, aqui o poder institucionalizado age magicamente sobre os corpos daqueles que encontram-se envolvidos por ele, esse Anexo como podemos perceber possui inúmeros problemas os quais alguns podem ser percebidos pela figura a seguir.



FIGURA 23: Espaço de um dos Anexos
Fonte: Lopes, 2006.

O espaço aqui apresentado é de madeira, e como ela encontra-se apodrecida, os funcionários do local resolveram cobrir com jornal para causar melhor aspecto às crianças sobre o local. Pode ser também observado, inúmeros buracos na parede, quando chove, segundo informantes, é necessário se proteger, pois, respinga água para todo lado.

Estes são alguns retratos das condições adversas produzidas nos espaços dos Anexos. Espaços destinados a atender às crianças das classes populares, expostos pelos discursos mágicos de “educação para todos” e com qualidade³⁴, nos objetivos da escola Cabana.

Esse discurso performático, quando enunciado por aqueles que são autorizados a fazê-lo, possui autoridade sobre aqueles que reconhecem e crêem em seus atributos (BOURDIEU, 1998).

O poder “quase mágico” que faz os esquecidos, ignorados, negados tornar-se visíveis, permite que estes acreditem existir socialmente (BOURDIEU, 1998). Na verdade as

³⁴ Considera-se como qualidade de ensino a escola que possui espaço físico adequado ao atendimento infantil, com móveis apropriados, material didático pedagógico adequado, professores e técnicos qualificados, enfim, uma escola que seja realmente prazerosa.

crianças desses espaços continuam sendo excluídas do processo educacional, visto que o espaço ofertado como escola “é completamente inadequado para a educação infantil, nós não temos espaço, não tem banheiro adequado, nós não temos nada [...], não há atendimento digno de qualidade o que é um direito delas” (informante 1).

Na verdade, existe uma “ilusão” provocada por “atos mágicos” que fazem crê no acesso a educação de qualidade. Porém, as crianças desses espaços continuam sendo excluídas do processo educacional, visto que, o espaço ofertado como escola na verdade não correspondem a um local de qualidade que atenda as necessidades daqueles que os acessam.

Os Anexos freqüentados pelas crianças das camadas populares não condizem com aquilo que o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana possuía como princípio que seria a “Democratização do Acesso e Permanência com sucesso, Gestão Democrática, Valorização Profissional e Qualidade Social da Educação, busca efetivar uma política educacional de qualidade, democrática e popular” (SEMEC, 2001, p. 19). Entretanto, o que se observou nos Anexos revelou aquilo que o poder institucionalizado pretende ocultar: a falta de valorização profissional, a falta de qualidade³⁵ na educação e a permanência coercitiva sem sucesso das crianças que ali estão, contrariando assim aquilo que era proposto pela escola Cabana.

Aqui tudo é diferente inclusive salário também, nós não ganhamos o mesmo valor que as professoras da escola, lá elas têm uma infra-estrutura melhor, o espaço é melhor, apoio pedagógico que a gente não tem, a gente sabe da nossa diferença, né? (informante 11).

O próprio nome dos Anexos é dado pelas comunidades que fundaram os centros comunitários ou o clube de mães. Embora eles estejam ligados à rede oficial de ensino, e dela façam parte, os Anexos não possuem registro do nome da escola a qual estão vinculados, o que pode demonstrar a exclusão e o descaso que a estrutura educacional daquele período tinha

com os filhos das classes populares, “as crianças que aqui estudam só existem numericamente para a SEMEC, eles só aparecem aqui para receber o mapa dos alunos matriculados” (informante 3).

Os Anexos não são atrativos, na verdade, eram um espaço sombrio onde professores e alunos fazem parte da orquestra comandada por “pequenos demônios de Maxwell que por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva tendem a reproduzir essa ordem sem saber ou querer” (BOURDIEU, 1996, p. 43). Assim, aqueles que possuem o poder institucional e foram nomeados garantem sua reprodução junto àqueles que se encontram imbricados na rede das relações institucionais, pois o poder da “nomeação contribui para construir a estrutura desse mundo, tanto mais profunda quanto mais reconhecida (isso é autorizada)” (BOURDIEU, 1998, p. 81).

Assim, os Anexos embora sejam percebidos como espaços inadequados para funcionarem como escolas para infância, continuam a existir também porque os sujeitos nomeados para conservá-los “transmitem o significado que ele possui uma dada qualidade, querendo ao mesmo tempo cobrar do seu interlocutor que se comporte em conformidade com a essência social que lhe é atribuída”. (BOURDIEU, 1998, p. 82).

O poder institucionalizado pelas normas e regras existentes na instituição dos Anexos, estabelece situações de dominação em que os sujeitos cumprem papéis a eles definidos sem questionarem, visto que o poder coercitivo fortalece atitudes de comportamento que são incorporadas de forma a tornarem-se padronizados (BOURDIEU, 1997).

Quando questionados a respeito do ambiente físico dos Anexos nos quais trabalham, os entrevistados, em sua maioria, avaliam que as estruturas físicas desses espaços não possuem qualidade e encontram-se em péssimas condições de funcionamento conforme apresentamos na tabela abaixo.

³⁵ Qualidade aqui se refere ao espaço físico e estrutural dos Anexos.

TABELA 10
Avaliação dos professores e técnicos em relação
a estrutura física dos Anexos

Estrutura física dos Anexos	Total	Percentual
Excelente	02	4,9
Bom	04	9,8
Regular	10	24,3
Péssimo	25	61,0
Total de informantes	41	100,0

Fonte: Lopes, 2005.

Os entrevistados, em sua maioria, embora considerem o ambiente onde trabalham de péssima qualidade no que se refere ao espaço físico, como se encontram envolvidos pela magia da instituição, não conseguem romper com o estabelecido, uma vez que a instituição tende a controlar e manipular pelo trabalho de inculcação, o lugar que cada sujeito deve ter. A magia do discurso, proferido pelos sujeitos reconhecidos e autorizados a realizá-lo, possui o poder da eficácia simbólica de fazer os sujeitos esquecerem de si mesmos, “sujeitando-se à tal eficácia, como se tivesse contribuído para fundá-la por conta do reconhecimento que lhe concede” ((BOURDIEU, 1997, p. 95). Assim, mesmo que existam esforços para romper com a estrutura existente, torna-se cada dia mais difícil essa conquista, pois existem correspondentes simbólicos que impõem regras de manutenção da ordem institucionalizada. Daí porque, mesmo trabalhando sob condições tão inóspitas, os entrevistados não conseguem romper com as amarras de reprodução das relações estabelecidas nos Anexos.

4.2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E QUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ANEXOS

O projeto da escola Cabana iniciado em 1997 propunha um ensino de qualidade, em

que todos os envolvidos no processo educacional deveriam ser sujeitos de sua história, discutindo e contribuindo para a construção de uma educação que se diferenciava daquela existente apenas em documentos (SEMEC,1997).

No entanto, as discussões coletivas propostas pelo Projeto Cabano se limitavam às formações realizadas mensalmente pela Coordenadoria de Educação (COED), na qual se debatiam prioritariamente as questões pedagógicas, deixando de refletir sobre os Anexos e seus problemas, pois, acreditava-se que a boa vontade dos professores superaria todas as dificuldades existentes.

Todas as vezes que tentávamos discutir os assuntos referentes aos Anexos éramos impedidos, diziam que ali não era lugar para discutir problemas de espaço físico, só podíamos falar do pedagógico, nunca das condições do ambiente; alias se discutia apenas os problemas das UEIS, era como se os Anexos não existissem e quando insistíamos éramos “tachadas” de problemáticas, de que queríamos atrapalhar o trabalho, não podíamos deixar que os problemas fossem maior que a vontade de dar boa aula, ser criativa, inovar isso é ser comprometido com a educação (informante 4).

A entrevista acima revela o discurso ideológico que cobra do sujeito um comportamento apoiado pelo discurso pragmático que tende a fazer crer que o problema do insucesso é individual. Bourdieu diria que o insulto, assim como a nomeação, pertence à classe dos atos de instituição, pelos quais os sujeitos nomeados recebem “o direito de falar e agir pelo grupo que ele encarna, de se identificar com a função à qual ele ‘se entrega de corpo e alma’, dando assim um corpo biológico a um corpo construído” (1998, p.83).

Assim, o papel assumido pelos representantes da COED revela o poder a eles conferido e reconhecido por todos que fazem parte da instituição, a partir do momento em que deixam de questionar os problemas estruturais dos Anexos e passam a crer na possibilidade de se ter uma educação de qualidade discutindo, prioritariamente, os problemas pedagógicos como se estes estivessem desvinculados dos estruturais, uma vez que nas visitas de monitoramento dos Anexos as discussões limitavam-se às questões pedagógicas. Isso pode ser

identificado na entrevista abaixo.

Na semana pedagógica apareceu um técnico da COED, no último ano do mandato do Edmilson, se não me engano. Foi só essa vez que apareceu aqui, mas nunca para discutir problemas das condições do ambiente do Anexo, sim para discutir questões pedagógicas mesmo, com relação ao espaço físico nunca, nem mesmo nas formações continuadas (informante 12).

Embora as questões pedagógicas sejam discutidas nas formações, elas não acontecem efetivamente na maioria dos Anexos, visto que estes não possuem técnicos pedagógicos que acompanhem o trabalho realizado. Observa-se que alguns Anexos não possuem planejamento pedagógico, os informantes não conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola pólo a que estão vinculados, ficando claro que as ações da escola pólo acontecem desvinculadas dos Anexos.

O trabalho não possui integração, na verdade, a vinculação entre os dois espaços ao que parece é apenas formal, não há integração entre os profissionais, como podemos observar nas entrevistas destacadas.

Essa ligação é pouca, geralmente o trabalho é feito aqui mesmo na escola, a gente tem uma coordenadora pedagógica (não é da SEMEC, é voluntária) que está sempre presente, a relação com a escola pólo quase não existe (Informante 2).

Não existe integração. Fizemos um planejamento quando iniciamos no Anexo, é bom esclarecer que fomos à escola casualmente, porque não havíamos sido convidadas, depois disso nunca mais tivemos outros encontros pedagógicos (Informante 3).

Não, na verdade não existe nenhum trabalho pedagógico integrado com a escola pólo e Anexo, o que há é uma coordenação diferenciada. O Anexo possui uma coordenação própria, não há integração entre o trabalho dos Anexos eles funcionam como se fossem independentes, só há dependência no gerenciamento de verbas que é toda ministrada pelo gestor da escola pólo. (informante, 5).

Podemos supor que as formações continuadas oferecidas pela COED não produziam o efeito desejado, visto que, não havia integração entre os espaços escolares, bem como

acompanhamento das atividades pedagógicas, além dos problemas de estrutura física e ausência de material pedagógico que possibilitasse o cumprimento das atividades propostas.

Dessa forma, a formação continuada proposta pela SEMEC acabava se transformando em um espaço de afirmação e consagração dos ritos de instituição (BOURDIEU, 1998), no qual a legitimação das diferenças e especificidade existentes nos Anexos deixavam de ser percebidas como deficiência estrutural e institucional e passavam a ser reconhecidas como naturais. Esta situação pode ser percebida na resistência por parte dos dirigentes municipais em discutir os Anexos, uma vez que proferiam discursos que procuravam garantir a manutenção dos espaços sem conflitos.

A eficácia simbólica produzida pelo “discurso mágico” escondia e negava as desigualdades institucionais existentes, pois a palavra proferida pelos nomeados institucionalmente era reconhecida por aqueles envolvidos no processo educacional, como legítima, que interpretava a crença de uma educação de qualidade a partir da boa vontade de todos.

O problema referente à qualidade da educação dos Anexos reduzia-se ao compromisso, à boa vontade e à responsabilidade de cada um dos envolvidos diretamente com os Anexos, ou seja, dos professores, dos técnicos e dos funcionários do espaço, que deveriam oferecer às crianças um ensino que garantisse um futuro, mesmo que esses espaços não fossem apropriados.

A internalização do discurso proferido e reconhecido como verdade pelos sujeitos envolvidos institucionalmente contribuiu para que os informantes assumissem para si a responsabilidade pela qualidade da educação, assim como podem ter transferido também essa responsabilidade para os pais e as crianças que se encontravam nos espaços dos Anexos.

Quando questionados se o ambiente dos Anexos interferia no processo de aprendizagem das crianças, grande parte dos informantes dizia existir uma interferência, como

se pode verificar no quadro abaixo e nos discursos dos entrevistados. Porém, quando questionados acerca da qualidade do ensino nos espaços dos Anexos, os mesmos entrevistados diziam existir qualidade; relacionando qualidade à competência técnica e responsabilidade individual de cada um. Essa relação deixa de considerar todos os problemas levantados anteriormente por eles próprios. Na tabela 11 podemos identificar a compreensão dos entrevistados acerca do processo de aprendizagem.

TABELA 11
O ambiente dos Anexos interfere no aprendizado das crianças

O ambiente dos Anexos	Total	Percentual
Interfere no aprendizado		58,55
Não interfere	17	41,45
Total de informante³⁶	41	100

Fonte: Lopes, 2005.

Os dados apresentados na tabela acima, deixam claro que a maioria dos informantes percebiam o espaço físico dos Anexos como um fator que influencia negativamente no processo de aprendizado das crianças.

Se você não tem um ambiente com condições básicas de infra-estrutura para acolher os alunos, com certeza isso interfere negativamente, aqui, por exemplo, nós não temos espaço para educação física, um espaço para lazer e lúdico com as crianças, só o espaço da sala de aula, as salas são precárias, iluminação ruim. Como é que as crianças vão ter bom rendimento, se ela passa o ano inteiro num espaço em que ela não pode-se desenvolver integralmente? (informante, 11).

Com certeza interfere, tive até trinta alunos numa sala, tinha que colocar dois em uma mesma cadeira, isso prejudica o aproveitamento, o professor não pode realizar um bom trabalho num espaço que não tem condições (informante 2).

Com certeza interfere aqui a gente não tem uma estrutura adequada, a gente não tem como organizar tudo, por mais que tente. Então com certeza interfere, começa pelo acompanhamento pedagógico que nos não temos, fazemos muito por amor a essas crianças, até nosso salário é menos que o salário mínimo (informante 13)

³⁶ Os informantes entrevistados na pesquisa foram os professores e técnicos.

Eu te diria que, seria impossível no clima que nós vivemos não ter interferência, porque como esses espaços são na maioria cobertos por brasillite no horário de 12:00 às 15:00 é um calor insuportável (...) com certeza isso interfere (informante 14).

Porém, como foi dito anteriormente, ao serem questionados acerca da qualidade existente nesses espaços, estes dizem existir e ainda a consideram boa, pois vinculam à questão de aprendizagem, as questões pedagógicas e de currículo, conforme podemos observar nos discursos abaixo.

Você pode até perguntar, porque somos suspeitos para falar sobre qualidade, na escola pólo, como é o ensino dos Anexos, posso dizer que é muito bom, a gente tem aquele compromisso..., nos fazemos um trabalho com qualidade, responsabilidade a qualidade é boa (informante 12).

Apesar de não termos acompanhamento, acredito que trabalhamos com qualidade, nos esforçamos, temos amor por estas crianças e por isso buscamos fazer o melhor (informante 13).

Eu penso que esse foi o nosso grande desafio, a proposta que nós desenvolvemos no Anexo, ela se sobrepõe exatamente pelo comprometimento do grupo, nós não temos a qualidade física para o trabalho, mas temos nos empenhado bastante para que a qualidade do ensino seja o melhor possível, e nós acreditamos que é possível desenvolver um bom trabalho quando se tem amor (informante 14.)

A “magia performativa” das instituições faz os sujeitos acreditarem que são responsáveis individualmente pelo sucesso ou fracasso da proposta educacional oficial, pois o discurso proferido pelos sujeitos autorizados encontra-se apoiado pela eficácia institucional e simbólica que as palavras possuem quando são proferidas por aqueles que são nomeados e possuem o poder de exercê-la, bem como, reconhecida pelos sujeitos que se submetem a sua eficácia, como se fossem responsáveis pela sua criação (BOURDIEU, 1997).

A qualidade do ensino nos Anexos é reconhecida pelos informantes não como decorrente também dos problemas produzidos pela falta de espaço físico adequado, material didático, ausência do poder público, desigualdades sociais entre outras questões, mas como

um problema individual no qual o poder ideológico cheio de simbolismo escamoteia o real.

4.3 COMO OS PAIS PERCEBIAM O AMBIENTE DOS ANEXOS SEGUNDO INFORMANTES

Nos últimos anos vem se discutindo a importância da participação da família como importante agente de proteção social das crianças e adolescentes. Esse fato tem mobilizado governos a inserirem em suas propostas políticas de governamentais, projetos de auxílio, como o programas de redução da pobreza infantil, programa do primeiro emprego entre outros, com o objetivo de tentar reduzir os riscos de desagregação familiar. Criam-se campanhas publicitárias, a fim de manter uma organização familiar que garanta a permanência dos filhos no lar (PEREIRA, 2004).

Na política educacional também tem se discutido ações de integração da família na escola com a finalidade de permitir o sucesso no aprendizado das crianças. Assim, os pais das crianças que estudam nos Anexos, embora não compareçam integralmente nas atividades realizadas nestes espaços, têm uma participação no momento em que solicitam constantemente que as professoras ensinem seus filhos a ler e escrever. Segundo informações obtidas em contatos iniciais na pesquisa de campo, muitos pais acreditavam ser o ato de ler e escrever importante para seus filhos “serem alguém na vida”.

Dessa forma, o espaço escolar representava para os pais das crianças dos Anexos mais do que somente um lugar onde seus filhos pudessem brincar, socializar-se, merendar e fazer pequenas atividades. Na verdade, representava a esperança de saída do espaço social determinado pelo capital econômico e capital cultural que determinam os espaços que cada um possui dentro da sociedade. Sendo assim o ambiente dos Anexos acabava, de certa forma, reiterando pela ação ideológica o sonho de cada um.

Quando questionamos aos informantes se os pais reclamavam do ambiente dos Anexos, a maioria afirmou que sim, conforme podemos observar na tabela e nas verbalizações abaixo.

TABELA 12
Como os pais se manifestavam sobre o ambiente dos Anexos para os informantes

Reclamam do espaço físico	Total	Percentual
sim	40	99
Não	01	01
Total de informante	41	100

Fonte: Lopes, 2005.

Podemos observar pela tabela acima que 99% dos pais que possuíam filhos nos Anexos pesquisados, não estavam satisfeitos com o espaço destinado a educação escolar de seus filhos. Segundo informantes.

Já presenciamos bastante reclamações, eles sempre questionam, queriam que seus filhos estivessem em uma escola com salas de aula melhor, uma área de recreação e educação física, reclamam da escada sem segurança, pois não tem corrimão, que as crianças precisam subir. Eles sempre pedem um outro lugar, mas como não existe eles acabam se acomodando com esse mesmo (informante, 3).

Em relação ao ambiente escolar com certeza. Tinham muitos ratos, a gente estava dando aula e via os ratos correndo dentro da sala, as mães reclamavam muito, porque assim como as crianças nós também estávamos correndo riscos. Tínhamos de limpar todos os dias antes de começar as aulas, o bebedouro, banheiro, a escola toda, fazíamos uma faxina todo dia e isso atrapalhava as aulas e os pais reclamavam (informante 12).

Já, algumas vezes, aqui eles não reclamam tanto porque eles são assim... são de baixa renda, aqui já houve algumas melhoras, eles reclamavam da poeira, reclamam do calor, que é demais, tem sala que só possui um ventilador e não consegue ventilar a sala toda.(informante 4).

As reclamações feitas pelos pais acabaram soando apenas como desabafo, pois conforme os informantes, essas reclamações são direcionadas apenas para professores, o que acaba não surtindo nenhum resultado efetivo, visto que, assim como as crianças, os

professores também têm reduzidas as possibilidades de alterarem essas condições.

Embora os pais questionem o espaço dos Anexos, podemos inferir, segundo os dados dos informantes que estes acabam por aceitá-lo, como se não tivessem direito de requerer um lugar melhor para as crianças estudarem. Esta posição reflete, via de regra, uma postura assumida por eles dentro do espaço social no qual estão inseridos, em que o discurso ideológico faz assumirem posturas subalternas e passivas frente às condições sociais em que vivem.

Os pais, embora não concordem com o espaço dos anexos para atender seus filhos, sentem-se incapazes de requerer uma “escola de qualidade”³⁷ para seus filhos, legitimando, mesmo sem saber, as diferenças sociais impostas pelo capital econômico, social, cultural, político que tende a manter as diferenças sociais preexistentes.

O poder simbólico existente nas relações presentes no ambiente dos Anexos envolve a todos que acreditam na sua eficácia, ou não percebem a sua presença no processo educacional desses espaços. Poder quase mágico ou invisível que torna “aqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2005, p.8), submissos à classe dominante que utiliza o poder simbólico, para garantir seus interesses particulares (BOURDIEU, 2005). Assim, é possível especular que os pais das crianças dos Anexos também tendem a ser capturados pelo discurso proferido pelo dirigente legalmente instituído para representar os interesses daqueles que dominam, garantindo uma desmobilização desses segmentos e, conseqüentemente a manutenção da ordem estabelecida.

A violência simbólica existente nos espaços dos Anexos permite que seja mantida a dominação de classes, bem como a exclusão social daqueles que ali estudam.

³⁷ Refere-se como escola de qualidade, aquela que possui espaço físico adequado para funcionamento onde prédio, moveis, material didático sejam apropriados para a educação infantil, um ambiente alegre e bonito de acordo com o propagado pela proposta da Escola Cabana e apontado por Farias, Kramer, Kuhlmann, Priore e outros estudiosos da infância como ambiente adequado para se trabalhar com a criança.

O sistema simbólico cumpre sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 2005, p. 11).

Assim, as escolas comunitárias que aceitaram a proposta da SEMEC de se transformarem em Anexos da rede oficial de ensino continuaram atendendo as crianças excluídas do processo escolar oficial, com os mesmos ou novos problemas. Os Anexos não tiveram condições de garantir o futuro tão propagado pela prefeitura às crianças. Porém, tiveram a eficácia de garantir a permanência arbitrária da subordinação e a legitimidade daqueles que fazem parte da rede de poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nos permitiu identificar que o poder simbólico, esse poder “quase mágico”, é legitimado pelo ato institucional que ratifica as movimentações hierarquizadas e classificadas dos diversos tipos de capital produzidos e produtores dos efeitos da naturalização das relações sociais da desigualdade social.

Esse poder, vivenciado nas instituições de modo geral, é também experienciado no dia-a-dia dos Anexos da rede municipal de educação de Belém, nos quais os sujeitos, envolvidos por essa rede de poder, exercem e executam um certo papel a eles conferido.

O campo de poder existente nos espaços dos Anexos se realiza a partir das relações de força existentes entre as pessoas que possuem diferentes tipos de capital, cultural, econômico, social, político. Essas relações de forças, via de regra, desiguais permitem que o poder simbólico transforme aquilo que é arbitrário em senso comum.

O poder de coerção e as regras que formam a estrutura institucional revelam, em parte, situações de violência que são manifestadas nas relações sociais presentes nos espaços (geográficos e sociais) dos Anexos, e assim, contribuem para um comportamento de submissão que pode levar o sujeito a não perceber as diferenças e desigualdades existentes, uma vez que estas são naturalizadas pela ideologia reiteradora das relações institucionais.

Assim, os sujeitos que produzem e reproduzem o cotidiano dos Anexos, consciente ou inconscientemente, acabam naturalizando aquilo que é socialmente construído, como um fenômeno natural, que é transformado pelo processo de inculcação e incorporação de *habitus*.

Os Anexos da rede municipal como instituição cultural, regulam e são regulados pela concentração e distribuição desigual do capital simbólico. O poder institucional que age sobre os corpos daqueles que se encontram envolvidos pela rede de poder existente nos Anexos só consegue atingir os sujeitos porque estes tendem a estar predispostos a reconhecê-lo e

obedece-lhe mesmo que de forma inconsciente. Bourdieu considera que “as estruturas cognitivas não são formadas de consciência, mas de disposição do corpo” (2000, p. 117). Assim, a ordem estabelecida só poderá funcionar se os sujeitos estiverem predispostos a “percebê-los, e tiver disposição corporal que não passam pelas vias da consciência e cálculo” (Ibidem, p. 177).

Os *habitus* incorporados revelam o que cada classe social possui como característica própria, para Bourdieu, “a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente” (1997, p. 21). Nessa perspectiva, o conhecimento transmitido na escola é distribuído de forma desigual entre as diferentes classes e os diferentes grupos sociais. Embora exista o discurso da eficácia política de igualdade de oportunidade escolar para todos.

A ausência do poder público, no que se refere ao atendimento à educação infantil, obrigou as comunidades de bairro a organizarem-se e lutarem pela escola pública e de qualidade a fim de que os filhos das camadas populares pudessem ter acesso à educação escolar. No entanto, como suas reivindicações não foram atendidas, as comunidades foram obrigadas a assumirem a educação escolar de seus filhos, surgindo assim as escolas comunitárias que atenderiam os filhos das classes trabalhadoras que não conseguiam ter acesso à escola oficial de ensino (TAVARES, 2001).

A educação infantil só se constituiu legalmente a partir da Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e desembocando na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Porém, embora legalmente esta esteja contemplada nas leis e tenha tido avanços jurídicos consideráveis no que diz respeito a educação pré-escolar, o atendimento a essa faixa etária continua sendo precário.

O Município de Belém a partir do ano de 1997 apresentou considerável crescimento no que se refere ao atendimento à educação infantil, passando de 2.279 em 1995, para 9.198

em 1997, conforme o que a pesquisa identificou. Porém, o que observamos foi um atendimento de forma precária, pois as crianças eram atendidas em espaços que não possuíam as mínimas condições para funcionar como uma escola adequada.

Os espaços dos Anexos que representavam para a prefeitura um “avanço” no que se refere ao atendimento à educação infantil de Belém revelaram-se como espaços que contribuem para a consagração das desigualdades sociais. Visto que os sujeitos que se encontram envolvidos pela “magia” institucional tendem a legitimar as diferenças sociais impostas pela distribuição desigual de capital cultural, econômico, social, político.

O espaço físico dos Anexos era de péssima qualidade, contribuindo para que as crianças não desenvolvessem suas habilidades, elas encontravam-se confinadas em salas de aula pequenas e quentes, sem espaço para movimentar o corpo. Essa realidade, instituída como natural ou normal, colaborou para um aprendizado de uma submissão acentuada.

Os espaços dos Anexos não possuíam qualidade, embora a maioria deles tivesse professores qualificados. É bom esclarecer que a qualidade não depende apenas da qualificação do professor, ela se dá a partir de um contexto que envolve espaço físico, material didático, formação continuada, salário digno, entre outros fatores que os anexos demonstram não possuir.

O atendimento precário oferecido às crianças oriundas dos bairros pesquisados, com predominância de pessoas das classes trabalhadora, contrariava aquilo que a proposta da escola Cabana divulgava. Os Anexos foram completamente esquecidos pelo projeto Cabano e as crianças que se encontravam nesses espaços não puderam vislumbrar o tão propagado futuro que a prefeitura, via SEMEC, divulgava em seus cadernos de educação.

Assim, podemos supor que as crianças que se encontravam nos espaços dos Anexos, na verdade, serviam basicamente para apresentar, estatisticamente, o crescimento do atendimento à infância no Município de Belém, isso demonstra que os direitos existentes nas

leis, no que se refere à qualidade de ensino, não eram respeitados.

Dessa forma, acreditamos que os espaços dos Anexos, como instituição educacional contribuem para o processo de domesticação dos sujeitos, pois reproduzem as desigualdades sociais quando delimitam fronteiras que possibilitam as diferenças existentes entre escola Pólo e o próprio Anexo, embora isso não seja assumido pelos responsáveis nomeados para defender as idéias institucionalizadas da rede municipal de Educação.

Assim, os retratos da violência moldurados pela política da subalternidade produzem sujeitos que atuam de acordo com as relações de poder existentes no contexto da vida social, transformando aquilo que é arbitrariamente construído em fatos naturalizados.

As crianças das classes populares atualmente continuam sendo atendidas nesses mesmos espaços. Espaços sem qualidade para funcionar como escola, que agridem e são violentos com as crianças, pois as emolduram de acordo com uma ordem institucionalizada, tornando-as submissas como verdadeiros “bonecos de pau”. Romper com essa política de submissão é um desafio a médio e longo prazo para a política educacional e para todos que atuam nela.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa não finaliza aqui, pois esta abriu caminhos que precisam ser aprofundados e desvendados no contexto dos Anexos, como o de entender o que os pais pensam acerca desta escola oferecida aos seus filhos, como eles percebem o direito à educação de qualidade? Essas são algumas das inquietações que pretendemos amadurecer e discutir no futuro.

6.REFERÊNCIAS

ALVENS, Rubens. Pinóquio às avessas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 agos. 1982. Sinopse

BAUDELLOT, Cristian. **A sociologia da Educação: Para que?** IN: Teoria & Educação. N. 3. Porto Alegre, 1991, p.29-42.

BARROS, Ricardo P. e FOGUEZ, Miguel N. Focalização dos gastos públicos sociais em educação e erradicação da pobreza no Brasil. In **Financiamento da educação no Brasil**. Em Alberto, n.74, v. 18, julho 2001, p,106- 120.

BOURDIEU, Pierre. **Razões e práticas**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O Campo Econômico** – a dimensão simbólica da dominação. Campinas – SP: Papirus, 2000.

_____; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação infantil**. Brasília: MEC/SFE/COEDI, 1994.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição**: Republica Federativa do Brasil: Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1998.

BRASIL, **Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional**; Lei 9.394/1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 nov. 2005.

BRASIL, **Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional**; Lei 5.692/1971. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 31 out. 2006.

CAMPOS, Malta Maria; ROSEMBERG, Fúlvia; M. Ferreira. **Creche e pré-escola no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2001.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, R. Bonagamba Márcia. Organizações dos espaços em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 107-30.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Campinas, CEDES, v.23, n.80, p. 329-342, set. 2002 .(número especial).

I Conferencia municipal de educação, 1998, Belém. **Escola Cabana**: dando futuro às crianças (caderno de resumo) Belém, SEMEC, [1998].

CORDOVA, Andrade Rogério. **Instituição, educação e autonomia**: na obra de Cornelius Castoriadis. Brasília, plano editor, 2004.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Raquel Ramallete (trad.). Petrópolis: Vozes, 2004.

I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM. Projeto político pedagógico: um olhar que resignifique a educação municipal (caderno de resumo). Belém, SEMEC, 1997.

FUNDAÇÃO Getulio Vargas. **Pesquisa educação da primeira infância**, 2005

FREITAS, Cezar Marcos. Apresentação. In: GONDRA, José Gonçalves. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar: a escola do mundo as avessas**. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GARCIA, Regina Leite (Org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE, pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1997. **Primeira infância**. Rio de Janeiro, 2000.

KRAMER, Sonia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, nº 93, São Paulo, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1997.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Editora F. Alves, 1983.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Mídia e poder simbólico: um ensaio sobre comunicação e campo religioso**. São Paulo: Paulus, 2003.

MACIEL, Carlos Alberto Batista. O hábitus precário e as danças da subcidadania. In: SOUZA Jessé (Ogr.) **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG 2006. p. 239 – 59.

MARCONI, Marina de Andrade. **Estrutura social – Instituições Sociais**. In Lakatos, E. M.

Sociologia. São Paulo: Atalás, 1997. p. 149-55.

MERIEU, Philipp: **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. (trad.) Fátima Murade. Porto Alegre, Artemed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 20ª ed. Petrópolis: Vozes 1994.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2004. p. 107-30.

PEREIRA – Pereira, Potyara, Amazoneida. Mudanças estruturais, políticas sociais e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In SALES, M. Apolinario (Org.). **Política Social, família e juventude**: uma questão de direitos, São Paulo: Cortez, 2004. p. 25 – 40.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade Social e diversidade cultural na infância e na juventude**, São Paulo, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola cabana**: entre vivências e mudanças. A construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso. Belém Pa, 2002.

_____. Escola cabana: Avaliação Emancipatória: registro síntese da práxis educativa. Belém, **Caderno de Educação**, nº 05, 2002.

_____. Escola cabana: Educação Infantil-Políticas para garantir o tempo de infância. Belém, **Caderno de Educação**, nº 04, 2001.

_____. **Projeto político pedagógico da escola cabana**: orientações para a organização do planejamento escolar, Belém, SEMEC, 2003.

SOUZA, Solange Jobim L.; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Escolas comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denuncia de uma historia de omissão? In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociedade compreensiva. Brasília, DF: UnB, 1999.