



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROTAGONISMO INFANTIL E PROMOÇÃO DA
CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL
CONSTRUTIVISTA**

Sérgio Fernandes Senna Pires

BRASÍLIA – DF

2007

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROTAGONISMO INFANTIL E PROMOÇÃO DA
CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL
CONSTRUTIVISTA.**

**Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como requisito parcial à obtenção do grau
de Doutor em Psicologia.**

Sérgio Fernandes Senna Pires¹

Professora Orientadora:

Dra. Angela Maria Cristina Uchôa Branco

BRASÍLIA – DF

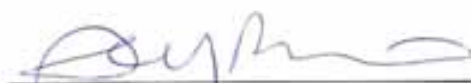
2007

¹ senna_pires@yahoo.com.br

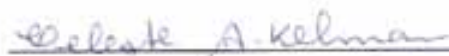
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROTAGONISMO INFANTIL E PROMOÇÃO DA
CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL
CONSTRUTIVISTA.**

Aprovada por:



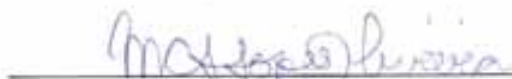
Prof. Dr. Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco – Presidente
Universidade de Brasília



Prof. Dr. Celeste Azulay Kelman - Membro
Universidade de Brasília



Prof. Dr. Jaan Valsiner – Membro
Clark University – E.U.A



Prof. Dr. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Membro
Universidade de Brasília



Prof. Dr. Thereza Pontual de Lemos Mettel - Membro
Universidade de Brasília

Agradecimentos

Uma pessoa que estuda o sociocultural construtivismo não pode deixar de vivenciar, com muita intensidade, os inúmeros encontros que a vida proporciona. É questão de justiça, portanto, reconhecer a importância do afeto e carinho que nos foram dispensados em parcela significativa das interações e dos diversos tipos de auxílio que recebemos durante a trajetória do curso.

Nesse momento, gostaria de destacar os seguintes agradecimentos:

A Deus, Autor da vida, que concedeu ânimo para o trabalho e alegria em cada pequena descoberta;

À professora Angela Branco, pela seriedade e dedicação com que conduziu o trabalho de orientação;

À minha esposa Marta, meu amor, pela sua presença diária, sua inestimável parceria afetiva e intelectual, revisora de meus textos e auxiliar de pesquisa incansável, que dividiu todos os momentos desta caminhada, sonhos e desventuras, desde o início até a redação do relatório final;

Aos meus filhos, Tais e Jônatas, pela paciência e ajuda que me prestaram nesse período, sempre me incentivando e participando nas tarefas da pesquisa de acordo com as suas capacidades;

Às professoras Angela Branco, Maria Cláudia dos Santos e Silviane Barbato pelos apoios emocional e acadêmico prestados quando do falecimento de minha mãe;

Aos integrantes da equipe de pesquisa Elisa, Jônatas, Luisa, Marta, Pedro, Sandra e Tais, pela inestimável contribuição que prestaram a mim e a essa pesquisa;

Às crianças e adultos, sujeitos da pesquisa, pessoas inesquecíveis por terem permitido que eu participasse de suas vidas e compartilhasse dos seus sonhos e ações acerca da construção de espaços democráticos de protagonismo para as crianças brasileiras;

À Câmara dos Deputados, por ter possibilitado o meu afastamento do trabalho para a redação do relatório da pesquisa;

Por fim, gostaria de agradecer aos colegas do Labmis pelos momentos de troca intelectual e afetiva nesse período.



Resumo

Esta pesquisa orientou-se no sentido de investigar como crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma instituição pública, os seus professores e a equipe técnico-administrativa concebem, promovem e vivenciam a participação (ou protagonismo) infantil no contexto escolar. No caso das crianças, a questão foi investigada através da análise de uma seqüência de atividades planejadas para levá-las a co-construir procedimentos educativos-culturais para a promoção da paz na escola, coerentes com a construção de uma cultura de paz e orientadas à transformação social. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura, sobre a construção histórico-cultural da infância, os últimos estudos acerca do protagonismo infantil, promoção da paz e dos elementos conceituais centrais da abordagem sociocultural construtivista. A estratégia metodológica se baseou na realização de oito sessões semi-estruturadas, em ambiente escolar, com 16 sujeitos crianças e 11 sujeitos adultos, alunos e profissionais da escola, respectivamente. Os procedimentos da pesquisa foram realizados com o objetivo de possibilitar a mais livre expressão de crianças e adultos sobre o protagonismo infantil, seus pontos de vista, valores, desilusões e conquistas. As atividades procuram possibilitar o exercício desse protagonismo por parte das crianças durante o processo de pesquisa no diagnóstico dos seus problemas mais imediatos em relação à violência e ao que poderiam propor, negociar e executar, no processo de solução dessas questões. A tarefa de elaborar uma campanha para a promoção da paz na escola consistiu em oportunidade para verificar a emergência de concepções de paz e de infância por parte das crianças. Foram, também, utilizados, ao longo do trabalho empírico, procedimentos como a elaboração de um trabalho fotográfico pelas crianças e a realização de entrevistas com sujeitos adultos e crianças. A análise dos dados construídos se deu no sentido de avançar na compreensão dos processos de construção coletiva de espaços de expressão infantil e da influência de concepções de infância e de paz na internalização de orientações para crenças e valores que favoreçam o fortalecimento da existência de um papel ativo e protagônico por parte das crianças para a construção de uma cultura de paz. A discussão versa sobre as influências que as concepções de infância afirmativas da capacidade infantil podem operar no ambiente escolar e sobre os aspectos teóricos da dissociação entre o desejo de aplicar os princípios pedagógicos coerentes com uma visão sistêmica do desenvolvimento humano e a prática efetivamente conduzida nas escolas. Conclui-se sobre os aspectos referentes às concepções de infância e os seus desdobramentos na regulação das culturas coletiva escolar e pessoais de adultos e crianças, destacando-se a importância da existência de um espaço de expressão infantil, formalmente estabelecido pela escola para a capacitação das crianças na proposição, negociação, execução e gestão de suas propostas.

Palavras-chave: infância; participação infantil; protagonismo infantil; sociocultura; canalização cultural; criança.

Abstract

This research aimed at investigating the topic of children's active participation of decision processes (children protagonism) within the context of a public Elementary School. Children from a 4th-grade class were selected, as well as teachers, and the professional-administrative staff of the school. The major goal consisted of identifying and analyzing the way the participants conceptualize, promote, and experience children's active participation within the school context. Children's ideas and beliefs were investigated throughout eight consecutive sessions, where they were invited to co-construct cultural-educational procedures conducive to social changes, and to the promotion of a culture of peace in their school. The research comprises a literature review about the cultural-historical construction of the concept of childhood, childhood participation (protagonism), peace construction, and theoretical elaborations concerning a constructivist sociocultural approach. The methodological procedures here adopted included eight semi-structured videotaped sessions within the classroom environment with 16 children. We also interviewed, within the context of one focal group session, 11 adults, namely, teachers and staff members. The research method aimed at easing the interactions so the participants could better express their own ideas about the subject under investigation, their values, deceptions, and their accomplishments. The planned activities aimed, as well, at promoting the sort of active participation we were investigating in the research. We addressed topics such as violence, and different ways to propose, negotiate and develop a campaign to promote peace within the school context. As they worked along the sessions on this subject, it was possible to verify children's conceptualizations about peace and childhood. Along the empirical study other procedures were employed, such as photography, focal group sessions, and individual interviews (with children and with adults). The analysis of the constructed data allowed for understanding the collective construction of social spaces for children to express themselves about their concepts of childhood, peace, as well as their internalized values and beliefs related to a possible active role in constructing a culture of peace. The discussion addresses the influences that conceptualizations, related to childhood as an empowered condition, may have on school contexts. It also discusses about the dissociation we frequently observe between the willingness to apply educational principles compatible with a systemic view of human development, and the reality of educational practices actually carried out within school contexts. We conclude that conceptualizations about childhood do have an impact over the ways the collective culture regulates children's and adults' lives. It is particularly noteworthy, in the context of the investigated school, the existence of a space for the expression and negotiation of ideas, which is formally established and used by the adults to enable the children to suggest, negotiate, develop, and manage their own proposals.

Key-words: childhood; children participation; children protagonism; socioculture; cultural canalization; child.

Sumário

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO	I
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1. A Construção Histórico-Cultural da Infância	9
a. Criança, um conceito amplo	11
b. A construção histórico-cultural do conceito de infância	12
c. A concepção de infância e a narrativa de crianças e adultos envolvidos em organizações criminosas.	17
d. Participação infantil, escolarização e controle social	26
2. Protagonismo Infantil: visibilidade e ação nos processos decisórios	32
a. Processos decisórios, ação infantil e visibilidade em questão.....	32
b. Participação infantil a partir do ponto de vista dos direitos	39
c. Protagonismo infantil na construção de uma cultura de paz	46
3. Sociocultural construtivismo e desenvolvimento: perspectivas abertas para o protagonismo infantil.....	51
a. A perspectiva sociocultural construtivista.....	52
b. Desenvolvimento humano e cultura	56
c. Self e cultura.....	59
d. Autonomia, moralidade e desenvolvimento humano	63
e. Canalização cultural, escola e protagonismo infantil	66
PARTE II – OBJETIVOS.....	70
PARTE III – METODOLOGIA	72
4. Fundamentação epistemológica.....	73
5. Contexto de construção da pesquisa	75
a. Planejamento e execução da pesquisa	76
b. Procedimentos éticos	78
c. Equipe de pesquisa	79
d. Caracterização da escola.....	80
e. Participantes	83

f.	Equipamentos	86
g.	Procedimentos para construção e análise dos dados	86
1)	Visitas às escolas – observação etnográfica.....	86
2)	Sessões com as crianças: a campanha para promoção da paz.....	87
3)	Fotografia.....	98
4)	Grupos focais com os sujeitos adultos e crianças.....	100
6.	Articulação dos dados	102
PARTE IV – RESULTADOS		104
7.	Protagonismo infantil: com a palavra os adultos	105
8.	Protagonismo infantil: com a palavra as crianças.....	137
9.	Uso da fotografia.....	157
10.	Sessões da campanha de promoção da paz	165
a.	As encenações (3ª sessão).....	165
b.	As pirâmides de escolhas (4ª sessão).....	172
c.	Propostas para promover a paz (5ª sessão).....	174
d.	Como implementar as propostas (6ª sessão)	175
e.	Finalização e apresentação das propostas prioritárias (7ª e 8ª sessões).....	177
PARTE V - DISCUSSÃO		179
11.	Avaliação do projeto piloto.....	180
12.	A construção do espaço participativo	187
13.	Cultura de paz: expressão infantil, crenças e valores	214
PARTE VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS		225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		234
ANEXOS		249
ANEXO 1 - QUADRO EXPLICATIVO DA PESQUISA.....		250
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS SUJEITOS CRIANÇAS.....		252

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS SUJEITOS ADULTOS	254
ANEXO 4 - ORIENTAÇÃO SOBRE O ENSAIO FOTOGRÁFICO.....	256
ANEXO 5 - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS ADULTOS	257
ANEXO 6 - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM AS CRIANÇAS.....	258
ANEXO 7 - GLOSSÁRIO DE TERMOS UTILIZADOS PELOS TRAFICANTES NO RIO DE JANEIRO	259

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dados sócio-demográficos dos alunos	84
Tabela 2 - Dados sócio-demográficos dos adultos	85
Tabela 3 - Resumo das sessões com os alunos	88
Tabela 4 – Resumo das sessões 1 e 2	91
Tabela 5 - Resumo da sessão 3	92
Tabela 6 - Lista com as palavras escolhidas como mais importantes	93
Tabela 7 – Resumo da sessão 4	94
Tabela 8 – Resumo da sessão 5	96
Tabela 9 - Idéias apresentadas pelas crianças para a campanha	96
Tabela 10 - Resumo das sessões 7 e 8	98
Tabela 11 - Dados brutos registrados	102
Tabela 12 - Articulação entre procedimentos, dados e categorias de análise.....	103
Tabela 13 - Fotos escolhidas pelas crianças como representativas de paz	158
Tabela 14 - Temas das fotografias e sujeitos.....	163
Tabela 15 - Fotos com a temática "natureza" escolhidas como mais importantes	163
Tabela 16 – Frequência (f) das palavras após a negociação e escolha pelos grupos	173
Tabela 17 - Idéias apresentadas pelas crianças para a campanha	175
Tabela 18 - Sistematização das propostas para a campanha de promoção da paz	176
Tabela 19 - Escolha final das crianças sobre as propostas para a campanha	178

Lista de Figuras

Figura 1 - Disposição dos grupos na sala	87
Figura 2 - Apresentação do desenho animado	89
Figura 3 – Sujeitos, evocando palavras sobre a paz	90
Figura 4 - Modelo da pirâmide de escolhas para ser preenchido	93
Figura 5 - Grupo de trabalho reunido	97
Figura 6 - Exemplo de página com as miniaturas das fotos	99
Figura 7 - Pirâmides de escolhas dos alunos (uma por grupo)	172
Figura 8 – Sumário das propostas sobre o que fazer na campanha de promoção da paz.....	174
Figura 9 - Propostas escolhidas pelos grupos	177
Figura 10 - Pirâmide de escolhas do grupo 1	214

Apresentação: o caminho percorrido

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão do conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou uma distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. *Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta*, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. (grifo meu)

Philippe Ariès (1978, p.23)

Para iniciar a apresentação do trabalho, escolhi o título e o texto acima por simbolizar o desejo de compartilhar com o leitor meus sentimentos em relação à realização da pesquisa e o esforço despendido no caminho que foi trilhado. No início de cada capítulo da fundamentação teórica, procurei extrair do pensamento vivo de Janusz Korczak inspiração e motivação, o que poderá tornar essa caminhada mais agradável pelo alto grau de compreensão e sensibilidade que este autor teve acerca das questões da infância

As pessoas experientes em trabalhos de pesquisa sabem o quanto é difícil selecionar as reflexões que comporão o relatório. Aqui não foi diferente! Resta-me a

sensação de que mais poderia ser feito, de que seria possível dizer mais, refletir mais, buscar mais...

Escolher o caminho metodológico que poderia ajudar a abrir acesso às possíveis explicações foi o primeiro grande desafio, assim como selecionar o relevante, em meio a um sem número de dados, de situações, de diálogos, narrativas e vivências. Dessa forma, quero expressar que, claramente, não alimento nenhuma fantasia quanto ao esgotamento de tão rico tema, mas me proponho a acrescentar algo novo ao estudo do protagonismo infantil e da promoção da cultura de paz.

Promover a paz é um empreendimento multiforme e complexo, implicando em diversos desafios como a co-construção de significados², por exemplo. Os mais recentes estudos e publicações indicam pelo menos quatro direções, em que os esforços teóricos e práticos devem se concentrar no que tange ao estabelecimento de uma cultura de paz: a promoção de cidadania e de justiça social; a melhoria da qualidade da educação; a construção e vivência coletiva e individual de valores compatíveis com a paz; e a construção de espaços de expressão para as crianças e adultos. Esse último tema orienta a pesquisa que se propõe a estudar *o protagonismo infantil na co-construção de procedimentos para a promoção da paz*.

Após um grande esforço coletivo de reflexão e de discussão, que contou com a participação ativa de minha estimada orientadora, de colegas e colaboradores, a pesquisa foi delimitada para tratar do tema: protagonismo infantil e promoção da cultura de paz - co-construção de espaços de expressão infantil.

² Co-construção de significados - É uma expressão que encerra significado complexo sob o ponto de vista de uma abordagem sociocultural construtivista. Representa a elaboração de significados em um sistema de tensões entre os pontos de vista de indivíduos entre si, entre os já internalizados em determinado indivíduo e todos estes entre os significados que já estão coletivamente negociados e culturalmente disponíveis, podendo resultar em mudanças de todos os vetores iniciais ou mesmo o surgimento de novos significados. Ocorre de forma singular no tempo e no espaço, promovendo uma dinâmica contínua de alterações nos bens simbólicos individuais e coletivos.

O meu interesse pelo tema surgiu a partir de um trabalho de consultoria que realizei para parlamentares da Câmara dos Deputados com vistas à reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente. Como preparação para essa tarefa, deparei-me com estudos (Dowdney, 2003, 2005; ONU, 2005) sobre a participação de crianças em conflitos armados.

Há muito que as crianças vêm sendo afetadas pelas situações de violência armada e organizada no contexto de diversos conflitos bélicos ou, mais recentemente, da organização de grupos criminosos que se utilizam da violência armada para atingirem os seus objetivos. Ao entrar em contato com esses estudos, pude verificar que, nessas situações de violência armada, as crianças são tratadas como adultos, assumindo responsabilidades, funções, trabalhos e lideranças que, em uma primeira análise, não correspondem ao que ocorre no contexto geral da infância na sociedade ocidental e, em especial, na classe média brasileira. A partir daí, pude perceber que os estudos disponíveis destacavam, indiretamente, mas com muita profundidade e riqueza de detalhes, o papel supostamente protagônico que as crianças podem passar a exercer nesses contextos e sugeriam uma vinculação entre concepções afirmativas sobre a capacidade das crianças e o término da infância.

Esse foi, portanto o motivador inicial ao que se seguiu um período de questionamentos sobre as relações entre adultos e crianças e a possibilidade da promoção do protagonismo infantil. Será que prolongamos demasiadamente a infância? Será que, em nossos métodos pedagógicos e práticas sociais, aplicamos um redutor à capacidade de protagonismo e ao desenvolvimento de nossas crianças? Como, a partir do conhecimento produzido em pesquisas sobre protagonismo infantil, podemos extrair elementos que sejam relevantes para a elaboração de políticas públicas que possam fortalecer a infância brasileira e a sua capacidade de atuar como agentes ativos e participantes do cenário social? Como são as características de um espaço de expressão infantil?

É óbvio que essas perguntas são meramente ilustrativas das idéias que me ocorreram ao estudar o tema. Aqui, as elenquei para compartilhar com o leitor a minha curiosidade e o desejo franco em colaborar, com um pouco que seja, para a discussão acerca da suma importância do protagonismo infantil e das políticas que possam promover o seu avanço. Para tanto, a questão central da pesquisa e que sintetiza várias das inquietações reveladas acima é: *quais são os significados e concepções que vêm sendo co-construídos e que estão relacionados a valores sociais e morais em estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista a valorização do protagonismo infantil para a construção de uma cultura de paz e a realização de transformações sociais?*

Coerente com esse tema, a pesquisa *orientou-se no sentido de* investigar como crianças da 4ª série³ do Ensino Fundamental de uma instituição pública, os seus professores e a equipe técnico-administrativa concebem, promovem e vivenciam a participação (ou protagonismo) infantil no contexto escolar. No caso das crianças, a questão foi investigada, também, através da análise de uma seqüência de atividades planejadas para levá-las a co-construir procedimentos educativo-culturais (práticas, atividades, etc) para a promoção da paz na escola.

Houve um grande dilema quanto à escolha da faixa etária das crianças que seriam convidadas a serem sujeitos da pesquisa. Essa questão se solucionou quando se percebeu que seria muito interessante que as crianças estivessem em um momento desenvolvimental que permitisse habilidades avançadas para expressão conceitual oral e escrita, pois era necessário ter acesso a elementos que envolviam elaborações subjetivas e abstração, como a questão dos valores, por exemplo.

³ Neste trabalho, apesar as alterações introduzidas na Educação nacional pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, utilizo a nomenclatura “4ª série” para fazer referência ao atual 5º ano do Ensino Fundamental devido ao duplo sistema adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Segundo as normas, os sujeitos da pesquisa não sofrerão a mudança de nomenclatura do sistema de “seriação” até o final do Ensino Fundamental.

Além disso, e igualmente decisivo, foi o modelo adotado pelas escolas brasileiras. O sistema educacional nacional, comumente, divide o ensino fundamental em duas etapas. No Distrito Federal, local da pesquisa, as escolas públicas e particulares acolhem as chamadas “séries iniciais” (1ª à 4ª série) sob uma coordenação separada e, não raras vezes, em instalações à parte dos demais anos. Essa maneira de organizar a distribuição dos alunos faz com que os estudantes da 4ª série sejam os mais velhos daquele grupo e funcionem, assim, como os “veteranos” que desempenham algum tipo de liderança ou influência em relação aos alunos mais jovens. Como a pesquisa envolveu a proposta da realização de uma campanha para a promoção da paz na escola, julgou-se que essas características seriam facilitadoras para a construção dos dados e para o êxito do trabalho.

Na primeira parte, Fundamentação Teórica, apresento conceitos sobre a construção histórico-cultural da infância com o propósito de destacar a importância da análise da cultura coletiva, suas práticas sociais, das narrativas e hábitos dos membros de um grupo na promoção da diferenciação entre seus integrantes segundo distintos critérios. Procuro mostrar que a infância super-protegida é uma construção relativamente recente e característica de determinados grupos humanos.

Em seguida, no segundo capítulo, procuro ressaltar quais são as conclusões dos últimos estudos sobre protagonismo infantil, buscando uma base conceitual para analisar as práticas sociais que podem promover ou retardar o seu desenvolvimento. Além disso, destaco os elementos que, sob o ponto de vista psicológico, promovem ou limitam a participação infantil.

No terceiro capítulo, trato dos elementos conceituais centrais da abordagem sociocultural construtivista que servirão de base para que a análise e discussão dos fenômenos investigados. Busco explicitar os conceitos pertinentes à co-construção de crenças e valores com o objetivo de levantar elementos que permitam subsidiar a

compreensão sobre como é possível promover e desenvolver o protagonismo infantil e quais são as dificuldades e os seus possíveis benefícios. Além disso, apresento conceitos acerca da cultura de paz.

Nesse ponto, residem a justificativa e a relevância acadêmica da pesquisa, quando se propõe a avançar na compreensão dos processos de construção coletiva de espaços de expressão infantil e da influência de concepções de infância e de paz na internalização de orientações para crenças e valores que favoreçam o fortalecimento da existência de um papel ativo e protagônico por parte das crianças para a construção de uma cultura de paz. A discussão sobre as influências que as concepções de infância afirmativas da capacidade infantil podem operar no ambiente escolar, a análise dos aspectos teóricos da dissociação entre o desejo de aplicar os princípios pedagógicos coerentes com uma visão sistêmica do desenvolvimento humano e a prática efetivamente conduzida na escola são contribuições acadêmicas que estão no escopo dos objetivos da pesquisa. Além disso, vislumbro investigar para, futuramente, oferecer subsídios à formulação de campanhas que tenham por objetivo promover uma cultura de paz na escola e que respeitem a emergência e escolha de valores entre os próprios sujeitos.

Após a apresentação dos fundamentos teóricos, descrevo a estratégia metodológica que permitiu o acesso aos dados necessários à realização de uma discussão teórico-prática sobre o desenvolvimento do protagonismo infantil e sobre a construção de espaços de expressão infantil na escola. O estudo empírico envolveu a realização de oito sessões semi-estruturadas, em ambiente escolar, com estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Os procedimentos da pesquisa foram realizados com o objetivo de possibilitar a mais livre expressão de crianças e adultos sobre o protagonismo infantil, seus pontos de vista, valores, frustrações e conquistas. As atividades procuram possibilitar, ainda, o exercício desse protagonismo por parte das crianças, durante o processo de pesquisa, no diagnóstico dos seus problemas mais imediatos em relação à violência e ao que poderiam propor,

negociar, executar e gerir na busca pela solução desses problemas. Nesse sentido, a tarefa de elaborar uma campanha para a promoção da paz na escola consistiu em oportunidade para verificar a emergência de concepções de paz e de infância por parte das crianças. Foram, também, utilizados, ao longo do trabalho empírico, outros procedimentos como a elaboração de um ensaio fotográfico pelas crianças, pequenas encenações e a realização de entrevistas com sujeitos adultos e crianças.

Na Parte IV ocorre a descrição dos resultados e na Parte V é realizada a análise dos dados à luz do referencial teórico sociocultural construtivista, procurando ressaltar os aspectos referentes às concepções de infância e os seus desdobramentos na regulação das culturas coletiva escolar e pessoais de adultos e crianças. As concepções de paz também são analisadas e discutidas, articulando-se com as possíveis influências para a internalização/externalização de crenças e valores. Destaca-se, nesses elementos de análise, a importância da existência de um espaço de expressão infantil formalmente estabelecido pelo estabelecimento de ensino, denominado Conselho de Classe Participativo.

A título de conclusão, nas Considerações Finais, realizo uma síntese interpretativa da discussão, destacando as principais contribuições decorrentes deste trabalho, indicando a possibilidade de novas pesquisas e apresentando sugestões para o avanço do projeto de protagonismo infantil da escola.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A Construção Histórico-Cultural da Infância

Se dividíssemos a humanidade em crianças e adultos, e a vida em dois períodos, o da infância e o da maturidade, *compreenderíamos que as crianças ocupam um enorme espaço no mundo e na vida.* Mas, demasiado absorvidos pelos nossos próprios problemas, não as observamos, tal como antigamente nós não nos apercebíamos da existência da mulher, dos camponeses, das classes e dos povos oprimidos. Conseguimos que as crianças nos perturbem o mínimo possível, para que não suspeitem do que fazemos e realmente somos. (grifo meu)

Korczak (1919/1984, p. 45)

Na segunda década do Século XX, quando Janusz Korczak resolveu registrar a sua percepção acerca da acentuada separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, notavam-se os indicadores de uma nova forma de significar e viver a infância. Esse capítulo trata disso. Apresento elementos teóricos que auxiliarão à compreensão da dinâmica de alterações que a significação do conceito de infância vem sofrendo ao longo do tempo. Serão, ainda, apresentados alguns dos critérios culturais que podem ser utilizados para definir uma separação entre a idade adulta e a idade infantil e, principalmente, elementos teóricos para demonstrar que esse fenômeno depende de como um determinado grupo de pessoas estabelece e adota um conjunto de significados contextualizados histórica e culturalmente.

O principal objetivo da fundamentação teórica deste projeto é estabelecer um enquadre (*frame*) teórico-conceitual que permita, na análise dos dados da pesquisa, *entender como os significados de infância dos sujeitos participantes*, escolares de 4ª série do Ensino Fundamental, influenciam no exercício da participação infantil para a promoção da paz e constroem espaços de expressão. O objetivo deste capítulo é destacar os elementos significativos das alterações que as práticas sociais sofreram nos últimos séculos e que vêm servindo de contexto para a forma atual de conceber a infância, sua duração e os critérios que a definem, entre outros aspectos. Para tanto, busquei suporte em diversas disciplinas como a História, Sociologia e Psicologia da Infância na intenção de articular alguns de seus aportes de interesse ao tema da investigação.

Tratar da institucionalização da educação na infância e de suas possíveis implicações para o desenvolvimento e exercício da participação infantil também é meu propósito. Uma vez que a pesquisa se passa na escola, interessa, ainda, discutir as influências da cultura e dos agentes escolares na definição de possibilidades e limitações para o protagonismo infantil.

A literatura que trata da institucionalização da infância é farta e um dos temas mais pesquisados é a “reprodução” de crenças e valores no ambiente educacional. O termo “reprodução”, muito utilizado por diversos autores que se detêm em temas ligados à socialização, é polissêmico e nem sempre se refere especificamente à cópia exata ou especular do que se tenta reproduzir. Existe, portanto, mesmo diante da utilização do termo “reprodução” por alguns autores, espaço para construções pessoais. Dependendo do contexto teórico em que seja empregado, é necessário um especial cuidado para que não se adote, a priori, uma única acepção possível da palavra “reprodução”, o que pode acabar por promover a perda do entendimento do que os autores realmente desejam comunicar.

a. Criança, um conceito amplo

O critério social mais utilizado para definir uma criança é o cronológico. As legislações nacional e internacional, organizações governamentais e supra-governamentais o utilizam amplamente. No Brasil, segundo a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos. A lei referiu-se, assim, ao termo limite máximo da idade da criança, silenciando, todavia, no que concerne à sua idade mínima, o que segundo alguns juristas inclui a pessoa ainda não nascida.

Entretanto, existem conceitos de infância que, ainda sob o ponto de vista cronológico, seguem contornos jurídicos mais amplos como disposto, por exemplo, no art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, promulgada no Brasil por meio do Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990, segundo o qual: "entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes".

Os estudos da UNESCO coincidem com o critério adotado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) que abrange as pessoas de até 14 anos completos (OMS, 1975; Martins, 2000). No entanto, os organismos são claros em admitir que nenhum corte etário é perfeito para a definição de juventude por tratar-se de um processo.

Essa rápida apresentação do critério etário adotado no Brasil, pela ONU, OIT, OPAS, OMS e UNESCO nos dão conta das dificuldades em estabelecer parâmetros claros sobre a infância e seu término, ainda que utilizando dimensões facilmente mensuráveis como a idade cronológica.

b. A construção histórico-cultural do conceito de infância

Cabe ao trabalho pioneiro de Ariès (1978) o mérito de ter inaugurado o estudo sistemático acerca da história da infância (Narodowski, 2001). Situada como um acontecimento caracteristicamente moderno, imerso em uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que, apesar de apresentar uma dimensão biológica, a infância *é um fato cultural por excelência* (Ariès, 1978; Bujes, 2000).

Segundo Bujes (2000), o mérito de Ariès (1978) foi demonstrar que houve profundas mudanças nas atitudes e nos sentimentos das pessoas em relação às crianças. Essas mudanças acabaram por serem incorporadas às práticas sociais e à construção dos significados, fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou a partir do Século XVII e que influenciou decisivamente para que fosse dado um destaque muito especial a esse momento da vida humana.

As fontes de dados utilizadas por Ariès inspiram cuidado quanto à generalização de conclusões construídas a partir delas, uma vez que a maior parte, como descreve o próprio autor, é de origem francesa. Portanto, há que se ter especial cuidado, principalmente se o propósito é realizar uma análise sob o ponto de vista histórico-cultural, uma vez que, nessa abordagem, não há categorias universais. É certo que a infância africana ou a infância asiática, ou mesmo a infância no semi-árido da Região Nordeste do Brasil poderá não se assemelhar ao argumentado por Ariès (1978). No entanto, esta constatação somente poderá ser analisada caso a caso, estudando-se a “infância” nas diferentes culturas.

A infância na Idade Média européia era vivenciada em um cenário bastante complexo e extremamente distinto do atual, em termos dos critérios de passagem para a idade adulta. Ariès (1978) argumenta que um dos temas prediletos do escritor medieval eram as “idades da

vida”, segundo as quais o termo infância se referia aos primeiros sete anos de vida.

Outro fenômeno que influenciava as práticas socioculturais medievais, era a elevadíssima mortalidade infantil, o que, segundo Ariès (1978), estabelecia uma relação de causa e efeito entre o período crítico no qual a criança corria um maior risco de falecer e a sua passagem para a vida adulta. Assim que a criança superava esse período no qual a sua sobrevivência era improvável, *ela se confundia com os adultos*.

Além disso, as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas estavam *intimamente relacionadas com a capacidade das crianças se inserirem no trabalho, nas atividades adultas e no exercício de funções sociais*. A duração da infância era reduzida apenas ao seu período mais frágil. A partir do seu término, havia uma grande interação com os adultos e as crianças-em-transição aprendiam as coisas que deviam saber ajudando os adultos a fazê-las (Ariès, 1978; Gélis, 1991).

A alteração do cenário que existia na Idade Média e a constituição das práticas a partir das quais se define modernamente a infância, se deu a partir da passagem do Século XVII para o XVIII e se prolongou até o Século XIX. Fundamentada em pressupostos filosóficos de ordem moralista e religiosa, a concepção de infância àquela época passou a enfatizar *a ingenuidade e fragilidade do ser humano* (Ariès, 1978; Gélis, 1991). Segundo os autores, a dinâmica dessa alteração iniciou-se em meio às práticas de mimar e paparicar as crianças, dando início a uma fase em que o cuidado com esses pequenos seres seria crescentemente enfatizado até os dias atuais. Adultos e crianças se diferenciam cada vez mais com o objetivo de *garantir os mitos da inocência, da excessiva vulnerabilidade, e da incapacidade*, cujos efeitos se fazem sentir nos dias atuais, o que é apontado em estudos recentes (e.g. Checkoway, Kameshwari & Finn, 1995; Francis & Lorenzo, 2002; Hill, Prout & Tisdall, 2004; Matthews, Limb & Taylor, 1999).

O critério cronológico para caracterização da infância surgiu a partir de duas

necessidades: de utilizar um parâmetro preciso para identificar as pessoas e pelo estabelecimento progressivo de uma relação biunívoca entre a idade e a etapa de escolarização (Ariès, 1978). A idade se tornou uma quantidade juridicamente mensurável, com precisão de horas. A necessidade em assumir uma personalidade jurídica ao longo da vida, transferir bens, sofrer sanções, entre outros aspectos legais reforçou a adoção desse critério (Foucault, 1984; Gélis, 1991). Hoje em dia, se observa a proliferação da utilização desse critério pelas legislações nacionais e internacionais, como anteriormente expresso. Além disso, a criança começou a permanecer mais tempo na escola, deixando de conviver, nesse momento, com os adultos de sua família e de aprender a vida diretamente por meio do trabalho ou da realização das tarefas, que outrora serviam de parâmetro para passagem da infância à vida adulta.

A crescente preocupação com o bem-estar das crianças e o grande esforço realizado pelas famílias em não aceitar a “fatalidade” da mortalidade infantil, passou a ser um objetivo dos pais, o que contribuiu para a rápida difusão de elementos necessários à construção da nova concepção sobre a excessiva fragilidade da infância e dos conseqüentes cuidados especiais que seriam necessários (Gélis, 1991).

Com relação à necessidade da diferenciação entre os indivíduos, Frones (citado em Montandon, 2001) observa um curioso paradoxo relacionado à invasão da vida infantil por esse rigoroso controle social e por uma regulamentação maciça no domínio da educação e dos cuidados profissionais. A dinâmica social moderna exige que esse controle burocrático (necessidade de identidade única a partir do nascimento para o exercício do direito de possuir, por exemplo) se dê sobre o indivíduo, o que, hipoteticamente, promoveria a sua diferenciação e autonomia. No entanto, esta suposta autonomia é acompanhada por um brutal controle social que é exercido sobre os seres humanos, entre eles as crianças. Esta mesma constatação é confirmada pelo trabalho de Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) e anteriormente observada por Foucault (1984).

A educação, então, se tornou o principal espaço institucional para organizar a vida das crianças. Esta influência institucional foi chamada por Ariès de “quarentena” e iniciou um “longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que se estende até os nossos dias, ao qual se dá o nome de escolarização” (Ariès, 1978, p. 11).

Sarmiento (2004, 2005), com relação à disciplina, explica que as escolas impõem o que chama de "ofício de criança". É um universo próprio de normas que servem para organizar o desempenho social das crianças, onde são conduzidos processos de socialização vertical, imposição de normas, idéias, crenças e valores que são predominantemente construídos sob o ponto de vista do adulto (MacLaren, 1997; Sarmiento, 2005).

Nesse contexto, o conceito sociológico atual de infância se constrói a partir da formação de um corpo de especialistas, da institucionalização da escola, bem como do desenvolvimento de teorias e de técnicas específicas para lidar com as crianças (Varela & Alvarez-Uria, 1992). Nos estados nacionais europeus, surgidos a partir da queda da sociedade feudal, foram estabelecidas regras, expectativas, possibilidades e limites para todos os indivíduos, que, de certa forma, serviram de contexto para essas transformações.

A formação de um corpo de especialistas sobre a criança é um aspecto relevante, uma vez que aumenta o risco da ocorrência de uma separação mais evidente entre crianças e adultos. Já que há alguém que sabe tanto sobre ela, para que escutá-la diretamente?

Sarmiento (2005) se refere à construção da infância, a partir de processos historicamente consolidados na negação de determinadas características ou condições, categoria ou aspecto da sociedade a um grupo. Segundo sua argumentação, as crianças foram pensadas e reguladas, na modernidade, a partir de *um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças* e, como afirma Bujes (2000, p. 28), “sobretudo inseri-las em processos de controle e regulação cada vez mais

sofisticados, porque invisíveis e consentidos”.

Tornando-se os corpos e mentes das crianças objeto da ciência, proliferou o conhecimento acerca desses pequenos seres. Bujes afirma que o saber produzido com base nesse processo promove dois efeitos complementares que se reforçam mutuamente: “descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos sejam observados e avaliados” (Bujes, 2000, p. 29).

Boto (2002, p. 57) descreve a separação entre o “mundo dos adultos” e o das crianças a partir do desencantamento da concepção romântica da infância:

(...) encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. [...] Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças, e sim da infância.

No entanto, as crianças possuem características próprias ao seu momento desenvolvimental, o que não as torna menos competentes enquanto atores sociais nem seres incompletos ou imperfeitos, mas caracterizam elementos configuradores de um grupo singular na existência humana (Qvortrup, 1991, 1995; Sarmiento, 2000, 2001, 2003).

Ainda que a concepção atual de infância promova a invisibilidade e afonia infantis, as crianças seguem participando ativamente da construção cultural. Expressam-se de formas diferenciadas a interpretação, simbolização e comunicação das suas percepções do mundo. Ao interagirem com seus pares e com adultos, se envolvem nas mais variadas ações nos espaços público e privado. Oswald (1992), por exemplo, estudou a negociação e a criação de complexos conjuntos de normas entre crianças, concluindo sobre a grande capacidade infantil em lidar com elementos simbólicos. Estudos como este demonstram que as culturas infantis,

historicamente posicionadas no tempo e no espaço, não são reproduções, em verdadeira grandeza, de culturas adultas, nem são uma versão imperfeita ou em miniatura do que existe no ambiente social. São fruto de um complexo processo de co-construção para o qual as crianças estão mais do que preparadas para iniciar a sua caminhada ao lado dos adultos.

No entanto, a institucionalização dos cuidados com a criança, bem como a grande quantidade de tempo que passam envolvidas com a escola podem se tornar impedimentos para a participação infantil, tendo em vista o grau de controle exercido pelos adultos e a pouca influência que as crianças possuem sob seus próprios ambientes. Apesar disso, a escola poderia ser um espaço privilegiado para o exercício da participação e de tudo o que antes ocorria nos espaços sociais comuns e no trabalho. Procurando reagir a esse saber produzido durante o transcorrer do Século XX, como lembra Sarmiento (2005), as principais abordagens teóricas atuais sobre a infância desenvolvem suas atividades de forma a pesquisar a competência infantil, considerando a sua legítima experiência, as suas oportunidades de vida e os seus ambientes. Uma nova forma de significar a infância, apoiada nas possibilidades, suas características particulares e sob o ponto de vista do momento vivido é fundamental para a superação das concepções e das práticas sociais baseadas na incapacidade e incompletude infantis.

c. A concepção de infância e a narrativa de crianças e adultos envolvidos em organizações criminosas.

Um dos contextos atuais no qual se encontram diferentes acerca dos conceitos de infância, e que tem despertado interesse na comunidade científica, é o envolvimento infantil na violência armada. Algumas pesquisas (e.g. Dowdney, 2003, 2005; Observatório de Favelas, 2006) apresentam relatórios detalhados que descrevem centenas de entrevistas de situações nas quais, freqüentemente, as crianças são levadas a tomar sérias decisões, e inclusive a cometer homicídios. Meu propósito é apresentar uma perspectiva geral sobre esta

questão, analisando como, de forma complexa e paradoxal, estas crianças e jovens adolescentes que aparentemente acabam por atuar de forma independente do adulto, o que sugere um certo grau de protagonismo e a vinculação entre a percepção de capacidade infantil por parte dos adultos e o término da infância. É importante destacar que a obtenção de dados no interior de comunidades dominadas pelos grupos criminosos do tráfico de drogas é extremamente difícil e perigoso, motivo pelo qual se justifica a necessidade da análise exaustiva das informações disponíveis por meio de pesquisas já divulgadas.

Ao investigar as descrições das funções assumidas pelas crianças em contextos armados, e ao analisar a forma com que se realiza o seu recrutamento, o emprego que fazem das armas de fogo e o exercício da liderança, é preciso proceder a uma análise crítica de boa parte do conjunto de fatores que contribuem para um conceito de “infância” (e.g. Ariès, 1978; Kramer, 2003) bastante diverso daquele que usualmente circula, em especial, no contexto da cultura urbana ocidental. O poder da cultura na definição do que é ou não é o “ser criança”, de perto relacionada a questões sobre relações de poder (Foucault, 1984) se apresenta nesse contexto de forma nítida e contundente.

A pesquisa conduzida por Dowdney (2003) foi realizada de novembro de 2001 a agosto de 2002, e trata das funções assumidas por crianças e adolescentes nas quadrilhas de traficantes em favelas do Rio de Janeiro, moradores de áreas de alto risco social. Dowdney (2003) discute a história, a estrutura e a organização dessas quadrilhas de traficantes. Durante a fase da pesquisa de campo, foram identificados cerca de 5.000 crianças e adolescentes que mantinham alguma vinculação com as quadrilhas.

Em outro trabalho, Dowdney (2005) compara a participação de crianças e jovens em grupos armados de 10 países: Brasil, Colômbia, Equador, El Salvador, Honduras, Jamaica, Nigéria, Filipinas, África do Sul e Estados Unidos, localizados em quatro continentes. A estratégia metodológica do estudo contou com a consulta a fontes bibliográficas e a realização

de entrevistas informais, semi-estruturadas e formais com 120 crianças e adolescentes, todos membros de grupos armados. A pesquisa de campo se deu de 2003 a 2004 e tratou de três temas preponderantes: resumos contextuais dos grupos criminosos; as formas de participação de crianças e jovens nesses grupos; e as políticas sociais para tratar o envolvimento das crianças e jovens.

Outro relatório que servirá de fonte de dados é o sumário executivo da pesquisa intitulada *Caminhada de Crianças, Adolescentes e Jovens na Rede do Tráfico de Drogas no Varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006* (Observatório de Favelas, 2006). Esta pesquisa foi realizada com 230 sujeitos, em 34 comunidades carentes da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho iniciou-se em junho de 2004 com a aplicação de um questionário com 94 questões relativas às relações dos adolescentes e jovens com a rede do tráfico de drogas. Em 2005 e 2006, a pesquisa foi atualizada por meio de encontros adicionais com os mesmos sujeitos.

As informações documentadas nessas pesquisas relatam, com uma riqueza de detalhes muito grande, um grande número de contatos das equipes de pesquisa com as crianças e adolescentes. As entrevistas versaram sobre diferentes aspectos de suas relações com o grupo, suas famílias, a comunidade, etc, e sobre aspectos referentes à sua subjetividade, opiniões, planos e desventuras.

Dowdney (2003, 2005) e Observatório de Favelas (2006) afirmam que o processo de envolvimento de crianças nos grupos armados se inicia com o ingresso da criança por volta dos 10 anos de idade e as primeiras atividades e o envolvimento se dão progressivamente, sob a forma de prestação de pequenos serviços. O processo é lento, podendo levar meses ou anos para que uma criança seja considerada um membro integral da quadrilha. As entrevistas realizadas com moradores mais antigos nas favelas do Rio de Janeiro revelaram que, nos anos 80, o emprego de crianças não era comum. Este fenômeno teve um incremento acelerado a partir dos anos 90 e, atualmente, os menores de 18 anos representam de 50 a 60% da força de

trabalho à disposição dessas quadrilhas. Dowdney (2005) relata algumas narrativas:

Antigamente, os adolescentes e crianças eram só aviõezinhos. Elas não ficavam naquele meio (...) agora não, agora elas andam armadas mesmo. (p.115)

Morador de Favela - Rio de Janeiro

A pesquisa (Dowdney, 2005) indica que a maioria dos entrevistados relatou que *o seu ingresso no grupo se deu de forma racional e voluntária*. O pesquisador argumenta que, sob o ponto de vista das crianças, o ingresso nesses grupos lhes proporciona melhores condições de reagir aos riscos sociais a que estão sujeitos. No entanto, os entrevistados indicam que a escolha em aderir a um desses grupos depende da pessoa, que é formada pelos diversos tipos de influência e de opções a que cada um tem acesso. A pesquisa do Observatório de Favelas (2006) também relata narrativas semelhantes de entrevistados que afirmam não terem sido forçosamente recrutados para o tráfico.

Sobre a questão das funções exercidas, ambos os estudos de Dowdney (2003, 2005) concluem que, inicialmente, em todos os grupos, as crianças estão subordinadas a outros integrantes mais experientes. Cada grupo tem o seu sistema de regras para a disciplina interna e funções razoavelmente definidas.

De especial interesse para a presente pesquisa, são os dados apresentados por Dowdney (2005) e que se referem aos critérios utilizados pelos grupos criminosos para caracterizar o fim da infância. *As concepções de término da infância não são baseadas em um critério cronológico, mas na capacidade do sujeito realizar as funções necessárias ao grupo, como usar armas de fogo e compartilhar dos códigos e crenças culturais específicos do grupo.* As funções não armadas, basicamente, consistem no apoio às atividades criminosas: ser olheiro, espião, informante, carregar, limpar e guardar armas. Quando utilizam armas, trabalham de guarda-costas, executam escoltas, defendem territórios e/ou bens, executam patrulhas armadas, vendem drogas, participam de confrontos armados e cobram tributos.

Você começa olhando.... e tem um traficante... onde você mora, você conhece aquele moleque que nasceu contigo, que tá lá hoje... tu conhece ele, ele pede pra você guardar uma arma ou... guardar alguma coisa pra ele... você vai guardando, daqui a pouco você se... tá entrando no meio, sem você perceber, você já está no meio. (Dowdney, 2005, p.74)

Adolescente de 16 anos - Morador de Favela - Brasil

Segundo o autor, as informações disponíveis indicam que todos os grupos, em algum momento, fornecem armas às crianças. As narrativas relatam que as crianças recebem a primeira arma para uso pessoal entre os 12 e 14 anos, e que parte das crianças entrevistadas admitiu ter atirado e matado outras pessoas.

Embora não haja um padrão rígido, observa-se o procedimento comum a todos os grupos investigados em disponibilizar armas para crianças e adolescentes. Na maior parte dos casos, tanto a posse de armas de fogo, quanto à execução de tarefas mais diretamente ligadas ao crime se percebe que *a criança ou o adolescente pode desempenhar uma função dentro da estratégia da organização criminosa*, momento em que, pelo menos nominalmente, *a infância é percebida como tendo acabado e a idade adulta começado*. Esse é um elemento particularmente importante, pois serve como indicador empírico das diferentes possibilidades de construção social da infância. Para esses grupos, o critério não é cronológico, mas são outros, *como a compreensão cultural do que é ser adulto ou a capacidade da pessoa trabalhar e usar arma de fogo*, o que vai ao encontro dos seus objetivos operacionais.

Dowdney (2003, 2005) conclui que existem outros critérios que orientam a significação que esses grupos dão ao período que chamamos de infância. Para eles, ter deixado a infância era um critério aceitável para que crianças recebessem armas e realizassem atividades consideradas pela sociedade como criminosas.

Um exemplo que pode indicar que esse critério é utilizado para caracterizar o fim da infância é relatado por um membro adulto dos *Egbesu Boys*, grupo nigeriano, quando perguntado se crianças recebiam armas, respondeu: “Ah! Logo depois que você começa a usar uma arma, *você não é mais criança, você é então adulto*” (Dowdney, 2005, p. 100, grifo

meu). O estudo indica, assim, que contextos histórico-culturais caracterizados por uma necessidade de trabalhadores armados leva a uma construção de significado sobre a infância bastante diversa daquela compartilhada pelos adultos da classe média urbana na sociedade ocidental.

Dowdney (2003) afirma ser comum que os traficantes adultos declararem que o tráfico não é um trabalho adequado para crianças ou menores de 18 anos. No entanto, quando perguntados sobre a participação ativa de crianças e adolescentes, inclusive com o uso de armas, os entrevistados não avaliaram a infância ou a menoridade segundo o critério cronológico, mas segundo a maturidade e a capacidade necessárias às atividades cotidianas do tráfico (Dowdney, 2005, p.128).

Entrevistador: Você acha normal que crianças estão andando armadas?

Soldado: Ué, a gente usa prá se defender. Crianças não. Como eu disse, anda quem tá preparado.

Entrevistador: Mas, pessoas de 13, 14 anos é criança.

Soldado: É, mas tem uns que já é mais preparado prá manusear a arma.

Soldado, 18 anos

Outra definição muito comum acerca da infância baseia-se na *confiança* e na *maturidade*. Em outro exemplo, pode-se observar a dificuldade que o entrevistado (gerente) tem para explicitar o critério para diferenciar crianças de adultos, principalmente se considerada a dimensão cronológica.

Gerente: Ah, se a criança, ou algum menor quiser vir... a gente não deixa entrar no tráfico. A gente não deixa. A gente não deixa. Por isso que ninguém pede prá entrar.

Entrevistador: Mas eu já conversei com vários menores que trabalham no tráfico, que foram deixados entrar.

Gerente: Menor sim... de certa idade... aqueles menor. A gente fala os...já tá mais adulto, é isso que eu quero dizer, os já mais adulto.

Entrevistador: O que é uma criança então prá você? Até que idade?

Gerente: Poxa, até 14 anos.

Entrevistador: Até 14 anos é uma criança.

Gerente: Gerente – 14 já tá... prá cima já sabe...

Entrevistador: Já sabe o quê?

Gerente: É, de 13, né... prá baixo ainda é criança.

Entrevistador: Então, de 13 prá cima, é... já era, é adulto.

Gerente: É. Quem a gente considera os mais adultos, os que já... a gente já *sente mais confiança*... os que já levam... a gente já sente mais firmeza na conversa, no papo.

Entrevistador: ... Você achava que quando você tinha 14 anos e você entrou no crime você era criança?

Gerente: Não! Eu não me achava mais criança. (Dowdney, 2005, p.129, grifo meu)

Gerente de preto, 23 anos

A mesma pesquisa apresenta a narrativa de um outro gerente de boca que afirmou que o término da infância se dá *quando a criança começa a pensar como um criminoso*, e não como criança, perdendo assim a inocência e a sua condição infantil (Dowdney, 2005, p.129). Este gerente de boca, com 16 anos, ao falar da questão, diz: “Assim menos de tamanho, mas que (...) já matava, já cortava. Já tinha mente criminosa (...) eles tinham maldade na mente. A mente deles era muito maldosa, já”. (p. 129). Em seguida afirma: “Eu me sinto como jovem, mas minha mente já é muito poluída...tem muita maldade” (p. 130). Um gerente de segurança de 17 anos disse que, uma vez envolvido no negócio, a diferença entre menor e adulto não existe mais. Além do mais, ele, pessoalmente, considerava os menores *como sendo freqüentemente mais competentes* que os adultos em certas funções do tráfico, como citamos anteriormente.

As noções de responsabilidade pessoal e de opção individual sempre aparecem nas entrevistas com traficantes de qualquer idade, pelo menos como uma forma de justificar o porquê da utilização de crianças pelos criminosos, uma vez que isso não é aceitável diante da sociedade, das normas jurídicas e de grande parte da própria comunidade onde esses grupos atuam. Esse é um dos paradoxos com os quais os grupos convivem, pois, mesmo nas comunidades onde operam os grupos armados, existe a reprovação coletiva acerca da iniciação de crianças em atividades criminosas. Isso reflete uma orientação individualista dos que se encontram envolvidos no tráfico, pois é mais fácil atribuir ao indivíduo a decisão de

aderir ao grupo.

Apesar dos criminosos concordarem, hipoteticamente, que é errado empregar crianças no tráfico, argumentam que as crianças que já iniciaram o processo de “andar” com eles não são consideradas na sua condição infantil. Agora já são “adultos”, pois eles “querem”, “sabem” e “decidem” fazer parte de um mundo no qual cada um é considerado completamente responsável por suas opções, individualmente responsável por essas escolhas. Segundo duas narrativas apresentadas por Dowdney (2005, p.132), o critério que vale é a destreza, o compromisso, a intenção:

Isso não é certo pra criança... Eu acho que não é certo. Mas entra quem quê, cada um tem seu destino, sua vida. Cada um faz o que quê, tem sua vida.

Fiel do gerente-geral, 16 anos

Deus deu uma vida para cada um. Tá ligado, você tem a sua e eu tenho a minha, e a direção está na sua frente, *você escolhe*.

Gerente, 17 anos

Esse último gerente, portanto, acredita que todos aqueles que entram para o tráfico sob suas ordens agem assim por opção pessoal. Entende que é óbvio para alguém que cresceu em meio ao tráfico, saber no que está se envolvendo. Um subgerente chegou a queixar-se de que menores eram difíceis de controlar, especialmente quando cresceram perto do tráfico na maior parte do tempo e querem sobrepujar traficantes mais velhos.

Pô, porque hoje já fica mais difícil controlar um... moleque de... 15 anos, vive desde de ... dez anos... o tráfico, vendo arma, vendo... porra, o bandido dando tiro, então quando ele entra... pô, *ele entra mermo... aí para... prá metê bala mermo... menor sempre é mais... complicado de segurar do que os mais velho, mais velho sempre... tenta segurar os mais novos, mas fica meio difícil.* (Dowdney, 2005, p.132, grifo meu)

Gerente de maconha, 23 anos

Essa forma de articular crenças, valores e a realidade é bastante funcional para auxiliar os criminosos a atingirem os seus objetivos. Segundo os criminosos, empregar crianças em atividade proibidas e criminosas é vantajoso sob o ponto de vista operacional por

diversos motivos: destemor, inexperiência, disponibilidade, baixo custo, menor risco de ameaça à hierarquia dentro do próprio grupo, entre outros.

Acompanhando seu envolvimento crescente nos combates armados entre facções e com a polícia, crianças e adolescentes também acabaram por se tornarem alvos legitimados de execuções policiais, sendo alvejados abertamente durante os confrontos. Em razão do perigo que constituem crianças utilizando fuzis de assalto em confrontos armados, *a polícia também não as percebe mais como crianças*. Em alguns casos, são consideradas mais perigosas que os adultos. Um Major da Polícia Militar do Rio de Janeiro explicou aos pesquisadores os motivos (Dowdney, 2005, p. 170):

O potencial ofensivo de uma criança ou de um adolescente com uma arma de fogo é muito superior ao de um adulto armado. [...] Em razão do nível de maturidade da criança ou adolescente, [...] a possibilidade do adulto atirar no policial é muito menor do que criança ou adolescente atirar.

Ao estender-se em suas explicações, o oficial declarou que um policial experiente sempre atira primeiro numa criança armada que o ameaça, enquanto o policial inexperiente hesita antes de atirar. Isso ocorre porque o policial experiente conhece o perigo oferecido por uma criança portando uma arma, mas o inexperiente ainda não aprendeu isso.

As pesquisas de Dowdney (2003, 2005) e do Observatório de favelas (2006) indicam que algumas concepções de infância que valorizam a capacidade de realização das crianças e do seu preparo para assumir funções podem estar associadas aos critérios de passagem para a vida adulta adotados pelo grupo. No entanto, entendo que essa concepção pode ser demasiado peculiar no seio desses grupos criminosos, pois é evidente que existem objetivos operacionais relacionados às suas atividades criminosas, motivo pelo qual entendem ser vantajoso utilizar crianças. Apesar da semelhança com as significações medievais acerca da transição da infância para a idade adulta, como expostas por Ariès (1978), os contextos em que ocorrem são muito diversos. É interessante investigar se as concepções infância que enfatizam a capacidade das crianças estão, de alguma forma, relacionadas à perspectiva do seu término.

No entanto, um dado chama a atenção quando está em questão o argumento da autonomia, capacidade e voluntariedade da presença de crianças no tráfico de drogas. Na pesquisa do Observatório de Favelas (2006), apenas 24,3% dos entrevistados se consideraram satisfeitos com a vida que levam no tráfico. Este é um dado relevante, pois indica um grau elevado de insatisfação e de reflexão acerca das suas condições de vida. As canalizações culturais que cooperam para a permanência dos sujeitos nas atividades criminosas concorrem com outras que influenciam no sentido contrário. Ao destacarem que desenvolvem a atividade criminosa para ajudar a família, isso não implica, necessariamente, que a ajuda seja bem recebida quando o grupo familiar toma conhecimento de que o sustento provém do crime, por exemplo. Esses conflitos também se constituem em elementos da elaboração pessoal e coletiva e do embate de argumentações e fatores emocionais que podem ser relevantes quando se deseja promover a saída de crianças e adolescentes das atividades criminosas. A pesquisa também informa que, por ocasião do término do levantamento de dados, *mais de 40% dos sujeitos entrevistados haviam deixado, voluntariamente, as atividades criminosas*. Apesar do cuidado que este tipo de dado possa inspirar, é claro que revela uma disposição ativa dos sujeitos em refletir sobre os problemas inerentes a sua real situação de vítima, levando-os a tomar, de forma autônoma, alguma medida para solucioná-los. Dowdney (2003, p. 219) revela o que, nas palavras de um morador de favela, falta para que seja possível retirar crianças e adolescentes do tráfico: “Tá faltando pessoas que trabalhem com projetos na comunidade, **ouvir a comunidade**” (grifo meu).

d. Participação infantil, escolarização e controle social

Escolarização, controle social e os critérios modernos de infância se imbricam. As revoluções demográfica, econômica e social que ocorreram a partir do Século XVII, serviram de contexto para que a escola se estabelecesse como um lugar de cuidado da infância. As crianças, que antes aprendiam a realizar as suas tarefas em um contexto laboral ao lado dos

adultos, passaram a freqüentar a escola, esse novo local de aprendizagem, que logo se tornou, no mundo ocidental, um espaço para a imposição de disciplina. Estava então iniciada a separação do mundo adulto do mundo das crianças a que se refere Korczak (1919/1984) e ao que Ariès (1978) chamou de “quarentena”, e Sarmiento (2005), de “ofício de criança”.

Na sociedade ocidental, foi se difundindo a percepção de que a criança não estava madura para a vida e que era um ser do futuro. Conseqüentemente, surgiu a compreensão de que as crianças precisavam de um regime especial de preparação para o ingresso na vida adulta, o que auxiliou e agilizou o estabelecimento desse sistema de aprendizagem. Pouco a pouco, a partir do Século XVIII até os dias atuais, foi se estabelecendo uma relação entre a idade das crianças e o ano escolar que deveria estar cursando.

A ênfase no critério cronológico para a passagem à vida adulta teve os seus primeiros momentos na confluência desse fenômeno com o surgimento da necessidade do gerenciamento da vida sob o ponto de vista jurídico. O surgimento do Estado-nação, a adoção de sistemas republicanos e democráticos necessitava da codificação de normas para o exercício de direitos de um grande número de cidadãos. Sem uma solução alternativa para a garantia de direitos, os países se lançaram numa produção legislativa desenfreada. Para que essas leis tivessem a sua eficácia garantida, as pessoas precisavam ser diferenciadas umas das outras. A articulação entre os critérios cronológico, datiloscópico e, recentemente, os métodos de identificação genética constitui-se em estratégia metodológica utilizadas nessa individuação. A idade cronológica é uma dimensão facilmente mensurável e extremamente útil para a aplicação de condições jurídicas.

No entanto, observa-se um paradoxo nesse contexto. A necessidade de individuação das pessoas para efeito do exercício de seus direitos coexiste com um forte controle social que oferece fortes sugestões no sentido de promover imposição relativamente padronizada de crenças e valores (Hardman, 2001; Qvortrup, 1995).

A par do processo de individuação e durante o decorrer do Século XX, o tempo que a criança passava na escola foi aumentando, assim como também foi incrementada a quantidade de anos que, obrigatoriamente, alguém deveria freqüentar o Ensino Fundamental. Recentemente, no Brasil, aumentou-se de oito para nove os anos escolares obrigatórios. Este contexto, no qual as crianças passam, no mínimo, cinco horas diárias é ideal para a condução de estratégias de disciplina e construção dirigida de significados. E aí, este contexto torna-se capaz tanto de gerar imposições e canalizações de regras e valores, como também de promover a crítica, a flexibilidade simbólica e a criatividade entre os alunos. Entretanto, o controle social que se estabeleceu sobre as crianças, suas formas, seus níveis e suas articulações não lhes deixaram muito espaço.

A admissão do pressuposto que a criança não está madura para a vida, e que é necessário submetê-la a um regime especial antes de permitir o seu ingresso na vida adulta, vem promovendo o conseqüente prolongamento da infância em sincronia com a duração da escolarização obrigatória. Não seria essa uma forma indireta de também prolongar o período em que prevalece a concepção de inaptidão e incompletude da criança?

Os princípios que sustentam a participação infantil indicam que é necessário investir na autonomia infantil, o que não significa incentivar o surgimento de pequenos tiranos, nem a submissão dos adultos à vontade das crianças. Pensar desta forma seria inverter a situação que hoje se verifica sem nenhum ganho desenvolvimental ou social. A verdadeira autonomia é regulada por um compromisso recíproco entre os sujeitos (Rogoff, 1995).

É muito mais produtivo imaginar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório de da realização das ações de um determinado projeto. Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma idéia, sua discussão

e realização. No entanto, é necessário alertar que os critérios utilizados atualmente para separar o mundo entre crianças e adultos não facilitam este tipo de configuração e compartilhamento de responsabilidade e compromissos.

As pesquisas sobre as relações entre pares e sobre as trocas e brincadeiras entre crianças foram as que promoveram uma tomada de consciência sobre a debilidade dos paradigmas que conceituavam as crianças como objetos da ação dos adultos. Destacam-se, por exemplo, os trabalhos realizados por Corsaro (Corsaro, 1979; Corsaro & Eder, 1990; Corsaro & Miller, 1992). Em um de seus estudos, Corsaro (1986) concluiu que, quando as crianças interagem representando papéis e deixando a sua imaginação livre, por um lado tentam adquirir certo controle sobre suas vidas e, por outro, compartilham esse controle entre os pares.

O estudo das interações criança-criança no campo da psicologia passou a ser de especial interesse a partir do trabalho pioneiro de Blurton-Jones (1972) e Hartrup e Wit (1972), na Inglaterra. Pesquisadoras brasileiras que tiveram a oportunidade de acompanhar o trabalho dos ingleses, como Thereza Mettel (UnB) e Clotilde Rossetti-Ferreira (USP), em muito contribuíram para uma nova geração, no Brasil, de pesquisadores sobre o tema (Branco, 1978, 1989; Carvalho, 1992; Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega, 1993). Utilizando um ponto de vista diferenciado em relação à sociologia e com ênfase nos aspectos psicológicos do fenômeno, os pesquisadores brasileiros vêm estudando a interação e a comunicação entre crianças desde o final da década de 70 até os dias de hoje (e.g. Branco, 2003; Branco & Mettel, 1995; Branco & Valsiner, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

A partir do interesse pelo papel que a linguagem desempenha na construção de significados (e.g. Bruner, 1997; Valsiner, 2005), Montandon (2001) apresenta o estudo de Maynard (1986) cuja principal conclusão é mostrar que as crianças são capazes de realizar interações complexas, progredindo da negação e afirmação à formas de argumentação muito

sofisticadas. A relevância do ponto de vista das próprias crianças é destacada por Passuth (1987), ao descrever as atitudes das crianças *em relação à sua própria idade e à idade dos outros, assim como os privilégios e expectativas referentes aos comportamentos que são associados ao fato das crianças serem grandes ou pequenas.*

Ainda no sentido de reforçar a capacidade de participação infantil, Sarmiento (2004, 2005) argumenta que, a par das intensas mudanças por que passa o mundo, as representações, idéias e conceitos sobre as crianças também vêm se modificando rapidamente. Montandon (2001), neste mesmo sentido, aponta que a valorização da criança na condição de agente ativo na construção cultural passa a ocorrer de forma mais intensa, o que é indicado pela quantidade trabalhos que concluem sobre: (1) a grande influência que as crianças têm nas vidas de seus pais ou familiares (e.g. Alwin, 1988; Desalvo, Zurcher & Grotevant, 1986); (2) os efeitos que as instituições escolares têm na organização da vida infantil (e.g. Fronès, 1994; Phadraig, 1994); e (3) a luta implícita e velada entre educadores e alunos pelo poder e pelo direito de expressão, respectivamente (e.g. MacLaren, 1997).

Esses estudos servem para indicar que existem critérios alternativos para definir a infância e as relações deste momento desenvolvimental do ser humano com a sociedade adulta. Tais critérios estão relacionados às habilidades para o exercício das funções necessárias, à capacidade individual para o exercício da autonomia e da iniciativa.

Abordar a temática do envolvimento e participação ativa de crianças e jovens adolescentes em contextos armados—tendo aqui se destacado organizações criminosas ligadas ao tráfico de drogas—exige a adoção de uma perspectiva sistêmica que considere desde o conjunto de fatores histórico-culturais que deram origem às práticas culturais (Rogoff, 2005) e à cultura coletiva (Valsiner, 2007) das comunidades envolvidas, até a dimensão subjetiva do sujeito de pouca idade que se envolve nas práticas criminosas destes grupos.

As narrativas das crianças e adultos envolvidos na violência armada podem auxiliar

os estudos sobre a infância pela emergência de outros critérios que estão sendo utilizados para a caracterização do seu término. Tais critérios, sob certo ponto de vista se assemelham aos destacados por Ariès (1978) aos utilizados na idade média. É importante frisar que essa comparação, em nenhum momento, significa a minha concordância com a legitimação do uso de crianças pelos criminosos adultos. No entanto, como essa é uma realidade instalada em áreas do território brasileiro, cabe à comunidade científica a sua parcela de responsabilidade no estudo desse tipo de fenômeno.

Afirmar a existência de possibilidades outras para o desenvolvimento dessas crianças, entretanto, não significa apontar, de forma ingênua, para um simples exercício voluntário e intencional, por parte das crianças, para resistir aos variados apelos das organizações criminosas. O que se aponta aqui é a necessidade de atuação articulada dos diferentes setores de intervenção pública e comunitária no sentido de oferecer alternativas concretas de participação em práticas sociais saudáveis nas escolas, postos de saúde, centros comunitários, etc que, de fato, permitam a essas crianças re-significar suas experiências e construir outros projetos para seu próprio desenvolvimento, para a sua vida. Além disso, uma estratégia eficaz é ampliar a possibilidade de participação infantil em diferentes contextos nos quais estejam disponíveis diversos referenciais interpretativos.

Uma abordagem sociocultural construtivista nos permite, assim, compreender o próprio desenvolvimento do conceito de infância no contexto das sociedades e valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social.

2. Protagonismo Infantil: visibilidade e ação nos processos decisórios

E a nossa abordagem da infância, não será reveladora do egocentrismo do adulto? Educados na escravatura, incapazes de transformar a vida, como poderíamos dar liberdade aos nossos filhos? Deveríamos, em primeiro lugar, libertar-nos das nossas próprias amarras...

Korczak (1919/1984, p. 95)

a. Processos decisórios, ação infantil e visibilidade em questão

Ao referir-se à forma como os adultos do início do Século XX entendiam a infância, com toda a propriedade, Korczak (1919/1984, p. 95) aborda um dos elementos centrais quando se trata de assumir um papel de protagonismo em um contexto social. É com esse paradoxo que inicio este capítulo (como um servo pode conceder liberdade?), tomando em conta a necessidade de investigar o protagonismo infantil, seus possíveis significados, níveis de exercício, as perspectivas que promovem ou restringem as suas possibilidades.

O que vem a ser protagonismo infantil? Existem diferenças entre protagonismo e participação? Considerando-se as práticas sociais relacionadas à infância, sua institucionalização, separação do “mundo adulto”, será possível promover a participação real

das crianças? Que nível de participação é possível? Estas são questões que nortearam a elaboração deste capítulo.

A origem etimológica do termo remete à palavra *protagonistés* que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (Ferreira, 2004, p. 1646). As restrições mais comuns em relação ao uso desse termo, no jargão sociológico, se devem a fatores de ordem política, uma vez que a utilização alternativa da palavra ‘participação’ parece sugerir “uma abordagem mais democrática na ação social, sem colocar em destaque um protagonista singular” (Ferretti, Zibas & Tartuci, 2004, p. 3).

Entretanto, esses autores enfatizam que, na revisão bibliográfica realizada sobre o tema, encontraram diferentes interpretações dos termos protagonismo e participação, o que demonstra o verdadeiro caráter polissêmico da expressão. Por ser um conceito passível de diferentes significados e, possivelmente, imbricado com outros conceitos igualmente polissêmicos, como responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania, a argumentação acerca da impropriedade de sua utilização perde o sentido. Afirmam que nem mesmo a distinção conceitual entre participação e protagonismo ficou clara na bibliografia que consultaram, concluindo que um autor pode se referir ao protagonismo em contextos em que outro falaria de participação, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Apesar da polêmica em relação ao emprego dos termos participação e protagonismo, parece haver duas vantagens óbvias quanto à utilização preferencial da palavra participação. A primeira se refere à facilidade do emprego do vocábulo por crianças, uma vez que, em uma primeira análise, a palavra participação é um termo de uso corrente na Língua Portuguesa. A segunda vantagem se refere à maior facilidade para explicar o que é participação (com o significado de protagonizar) para as crianças, no contexto de programas ou campanhas que

visem promover o seu envolvimento nos processos decisórios para transformações sociais.

Shier (2001) argumenta que a produção acadêmica sobre o assunto tomou um grande impulso a partir dos anos 90 e que a participação infantil e seus desdobramentos teóricos vêm ganhando espaço nas práticas de sua promoção entre a população infantil ao redor do mundo (e.g. Adams & Ingham, 1998; Crowley, 1998; Hart, 1992; Save the Children, 1996; Shier, 1996; Treseder, 1997; Willow, 1997).

Destaca, ainda, o trabalho pioneiro de Hart (1992, 1997), que influenciou uma grande parte dos trabalhos ulteriores. Em seus estudos, Hart afirma que não existem sociedades que ofereçam, o tempo todo, a máxima oportunidade de participação para as crianças. Esta constatação não parece muito surpreendente, tendo em vista que é virtualmente impossível, em uma democracia, que qualquer grupo geracional exerça o máximo de influência, o tempo todo. É esperado, portanto, que diversos atores se revezem nos momentos nos quais são exigidos alguns tipos específicos de participação (Sinclair, 2004; Soares, Sarmiento & Tomás, 2004). No entanto, especial atenção deve ser dada às crianças devido à histórica distância que se foi construindo no que diz respeito à participação infantil no contexto social, conforme tratado no capítulo anterior.

Shier (2001) explica que Hart dividiu suas oito categorias de participação em dois grupos: as três primeiras são aquelas em que não se pode considerar uma efetiva participação infantil. Consistem na *manipulação*, na *memorização* e no *envolvimento simbólico*. As cinco categorias restantes, agrupam os elementos da participação e suas denominações se organizam em função das variações sobre quem inicia a proposta e/ou conduz as ações. Na formulação de Hart (1997) estas categorias se encontram hierarquizadas em oito níveis progressivos de participação infantil. *A sua argumentação se desenvolve no sentido em que o maior grau de autonomia exercido pelas crianças é o mais desejável e mais complexo.*

A manipulação é o nível mais baixo da escala de participação de Hart e ocorre, por

exemplo, quando a criança usa camisetas promovendo uma causa sem ter *compreensão* do assunto ou quando elas são apresentadas como adereços em eventos. A *memorização* ocorre, por exemplo quando os adultos, conscientemente, utilizam a voz das crianças para expressarem mensagens cujo conteúdo não foi entendido pelas crianças. O *envolvimento simbólico* se dá quando os adultos oferecem a oportunidade de participação para as crianças como uma estratégia de envolvimento superficial. Na verdade, as crianças não participam da formulação da proposta, nem do processo decisório. Segundo Hart (1997), essas categorias não representam participação infantil.

A categoria seguinte é a que representa a participação das crianças apenas em *determinadas decisões arbitradas pelos adultos*. Hart (1997) destaca que a ocorrência desta categoria é freqüente, sendo entendida como o primeiro passo para uma participação mais efetiva das crianças. Caracteriza-se pela escuta atenta às opiniões das crianças, mas sem o compromisso de adotá-las. Permite o início da constituição dos espaços de expressão.

Mais uma categoria é aquela na qual as crianças são consultadas e informadas, caracterizando-se pelo fato de que o projeto é concebido e executado pelos adultos, mas as crianças são consultadas a respeito de “todas” as decisões a serem tomadas. Elas são informadas de modo que mantenham uma excelente compreensão do que está ocorrendo, e suas opiniões são realmente tomadas em conta. Neste nível, as crianças são incentivadas a apresentarem os seus pontos de vista e a influírem no projeto, havendo o compromisso de incorporar as opiniões das crianças. No entanto, decidir se os aspectos levantados pelas crianças serão incorporados *compete única e exclusivamente aos adultos*.

As três categorias restantes se diferenciam pela iniciativa e pela responsabilidade em conduzir as atividades. Na primeira, as decisões são iniciadas pelos adultos e compartilhadas com as crianças. Os adultos têm a idéia inicial sobre o que realizar, mas o envolvimento infantil se dá em todos os passos do projeto. As crianças não só apresentam opiniões, mas

participam da tomada de decisões. O diferencial, neste nível, é que as opiniões infantis são levadas em conta de forma mais ampla, séria e as crianças *participam efetivamente do processo decisório*.

Na segunda, as decisões são *iniciadas e dirigidas* pelas crianças. Esta categoria, segundo Hart (1997), é difícil de se encontrar, pois se caracteriza por um alto grau de autonomia infantil no qual as crianças têm as idéias iniciais e decidem todos os passos do projeto. Os adultos podem estar disponíveis para participar, mas não estão na direção. Esse modelo de participação pode ser encontrado com mais frequência nos jogos infantis, onde as crianças costumam ter a permissão dos adultos para realizar as suas brincadeiras. Neste nível, as crianças se envolvem intensamente com a tomada de decisões e conduzem as ações concretas.

Na terceira categoria, as decisões são iniciadas pelas crianças e compartilhadas com os adultos: as crianças concebem o projeto, assumem a responsabilidade por sua condução e compartilham a tomada de decisões com os adultos de *forma paritária*. Nesse nível, as *crianças compartilham o poder e a responsabilidade de tomar decisões com os adultos*.

Hart (1997) identifica que algumas sociedades oferecem e encorajam a participação infantil em determinados aspectos da vida coletiva, o que se altera de cultura para cultura. Ao analisar esse processo de encorajamento social de participação das crianças, afirma que é preciso investir no desenvolvimento de identidades infantis e em ações que estejam de acordo com suas próprias culturas, pois àquela época (como ainda hoje) predominava a produção acadêmica e a influência cultural dos países do hemisfério norte. Assim, analisando esse intrincado e multifacetado processo, destaca a importância do exercício da alteridade para a reflexão a partir das perspectivas de outras culturas e significações de infância.

Embora Hart (1997) apresente aspectos teóricos relevantes para a reflexão acerca da participação infantil, entendo que a categorização hierárquica, necessariamente, não reflete a

realidade do exercício da participação por parte das crianças, o que já vem sendo apontado por diversos autores (e.g. Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Shier, 2001; Sinclair, 2004). Além disso, confundir participação (em uma versão radicalmente protagônica) com predominância seria cometer erro semelhante ao estabelecimento de um sistema decisório apoiado exclusivamente em adultos. Pensar que as relações se estabelecem de forma paritária e isonômica entre adultos e crianças, também parece um pouco exagerado para o estado civilizatório atual das culturas ocidentais.

Partindo-se do pressuposto de que as relações se estabelecem de forma sistêmica ou ecológica (Bronfenbrenner, 1986) existem diversas configurações possíveis para as interações entre crianças e adultos na proposta ou na execução de um projeto. A assimetria desses sistemas relacionais acabam por revelarem-se através da predominância de algum grupo ou indivíduo (Bourdieu, 1989; Foucault, 1984; MacLaren, 1997). Observa-se, especialmente, que as relações de poder que se estabelecem nos ambientes escolares, dificultando a promoção da participação infantil, ou seja, o envolvimento ativo nos processos decisórios coletivos de uma parcela da população que, historicamente, foi segregada e afastada dos processos decisórios (Ariès, 1978; Kramer, 2003; Kramer & Leite, 1996). Além disso, existem práticas sociais relativamente consolidadas que promovem um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças (Bujes, 2000; Sarmiento, 2005).

Assumindo que se deseja promover a participação infantil e considerando a complexidade dos possíveis arranjos de tarefas, decisões, níveis de abstração e estado desenvolvimental necessários para a tomada de decisões, avaliação de conseqüências, exercício de competências técnicas, suprimento de necessidades econômicas, atendimento a aspectos jurídicos, entre tantos outros que poderiam ser levantados, a configuração mais provável é que haja diferentes arranjos complexos em relação à partilha de responsabilidades,

compromissos e, conseqüentemente, ao desempenho de diferentes tarefas entre crianças e adultos.

Sugerir soluções para o compartilhamento de responsabilidades em processos decisórios que tenham por objetivo lograr a participação de crianças e adultos é um empreendimento complexo (Escámez & Gil, 2003; Novaes, 2000). A realização de propostas e a responsabilidade por disponibilizar os meios para a realização das ações concretas, de algum modo, precisam ser compatibilizadas. Por isso, hierarquizar os tipos de participação, ainda que sob a alegação de categorização para fins acadêmicos, é impróprio. Uma vez que nos processos decisórios estão envolvidos recursos de diversas ordens, motivos, conhecimentos, percepções, normas, competências distintas, etc, é muito mais aceitável pensar que haverá um fluxo de compromissos e propostas que se alternará entre crianças e adultos (Liebel, 2000), conforme as possibilidades de contribuição e cooperação dos diferentes grupos.

Diante disso, não há sentido em hierarquizar, *a priori*, níveis de participação tomando-se por base a iniciativa ou a responsabilidade pela condução das ações, pois o que realmente importa é como se realiza o processo decisório e quais são os compromissos assumidos entre todos os atores. Sob esse ponto de vista, interessa garantir a ampla participação, entendendo-se que, caso a caso, haverá limitações segundo as quais crianças ou adultos sobressairão em determinado momento (Linares, Morfin & Miyar, 2000).

Proposta nesse sentido foi realizada por Gaitán (1998), que sugere a utilização de três indicadores básicos para avaliar a participação infantil em determinado grupo: o nível de consciência, a capacidade de decisão e a capacidade de ação. A “consciência” se refere à capacidade de entender o direito à participação e à sua habilidade para lidar com esse entendimento nas circunstâncias em que vivem. A categoria “decisão” está relacionada às possibilidades de alternativas e escolhas que indicam a proporção de poder que as crianças

têm em relação aos demais grupos geracionais. A “ação” se refere ao conjunto de atividades e projetos que são colocados em andamento e o grau de autonomia que as crianças dispõem. Esse modelo trata das dimensões básicas da participação de uma forma simples e mais flexível quanto ao tipo de conclusão e aos possíveis arranjos entre as categorias sugeridas para a avaliação da participação infantil.

A apresentação da forma como diversos autores definem o protagonismo ou a participação serve para levar à conclusão de que a ação social, e a preparação para esse tipo de ação, se constituem nos principais elementos semânticos que os textos pretendem comunicar através das expressões que afirmam: *a criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes*. Mas será que as práticas sociais atuais cooperam para que as crianças se afirmem como seres participativos no contexto social?

b. Participação infantil a partir do ponto de vista dos direitos

É justamente na dimensão política que essa idéia de participação infantil, em que a criança pode e deve assumir um papel de destaque, vem sendo reforçada e amplamente difundida na legislação internacional, sendo paulatinamente incluída no direito interno de vários países.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças é o principal documento que vem servindo a este propósito. Seu artigo 3.1 diz:

Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança.

A partir do reconhecimento de que as ações sociais, relativas às crianças, tenham em conta o seu especial interesse, inicia-se um processo de alteração do ponto de vista conceitual em relação ao lugar que esses seres humanos podem e devem ocupar, tanto em relação às suas

próprias vidas, quanto no que se refere aos temas coletivos.

Ao definir um corpo de aspectos que devem ser respeitados por todos os países, a Convenção sobre o Direito das Crianças vem contribuindo para que esse processo de alteração cultural seja ampliado em diversas culturas. Shier (2001) afirma que a iniciativa é inovadora e seu artigo 12.1 é considerado um dos mais radicais e promissores de todo o texto, apesar de ser um dos mais violados.

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o *direito de expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem*, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (grifo meu)

A legislação brasileira foi bastante precoce⁴ no que diz respeito à inclusão dos princípios referentes ao protagonismo infantil e serve de indicador da ocorrência de uma forte participação simbólica das crianças, segundo a categorização de Hart (1997), anteriormente apresentada. Apesar da sociedade incluir, em seus diplomas legais, todos os princípios da participação, sua prática está longe de ser uma realidade. Esta intensa produção legislativa, entretanto, também pode funcionar como catalisador de transformações culturais, como será visto no próximo capítulo. O aspecto mais importante a ser destacado nesse momento, porém, é a existência jurídica legal de tais princípios no direito interno brasileiro.

Basicamente, existem duas leis onde encontramos tais princípios com muita clareza: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Brasil, 1990). Ao voltarmos a atenção para o ano de suas aprovações, 1996 e 1990, respectivamente, e compararmos com a aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), verifica-se que não se passou muito tempo até o Brasil incluísse princípios sobre o protagonismo infantil no texto formal de seu

⁴ Refiro-me exclusivamente à inclusão dos princípios na elaboração das normas legais pelo Poder Legislativo, não ao seu cumprimento pelos Poderes Executivo ou Judiciário.

ordenamento jurídico. Considerando a elaboração e discussão do ECA, que se deu entre 1988 e 1990, pode-se concluir que a elaboração desta lei foi praticamente simultânea ao documento das Nações Unidas. Além disso, tomando-se em conta que os dois protocolos facultativos à Convenção — um referente ao envolvimento de crianças em conflitos armados e outro versando sobre prostituição e pornografia infantil — foram ratificados pelo Brasil apenas quatro anos após a sua elaboração, verifica-se uma relativa rapidez na inclusão de tais princípios no direito interno por parte dos legisladores nacionais, visto que a média para aprovação de leis é de 10 anos.

Coerente com esses mesmo princípios, foi elaborada a LDB, da qual destaco alguns artigos que indicam a forte orientação para crenças e valores dos legisladores à época da aprovação dessa lei (Brasil, 1996).

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de *solidariedade* humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento* do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho.
(grifo meu)

O art. 2º da LDB explicita, sem a utilização de linguagem técnica, princípios que já foram anteriormente enunciados na literatura acadêmica como constituintes do protagonismo infantil: a iniciativa, a liberdade e a responsabilidade (Ferretti, Zibas & Tartuci, 2004; Shier, 2001; Sorentino & Tassara, 2005). Tudo isso tem o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança, fundamental sob o ponto de vista de uma abordagem sociocultural construtivista (ver o próximo capítulo).

O art. 3º destaca de forma muito clara princípios orientadores das relações sociais que deveriam ser praticados nas escolas. Uma vez que os estabelecimentos escolares são instituições centrais nos processos de socialização em que as crianças estão envolvidas, é de fundamental importância que princípios que devem ser seguidos por esses estabelecimentos sejam analisados.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade* de condições para o acesso e permanência na escola;

II - *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

.....

VIII - *gestão democrática* do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(Brasil, 1996 - grifo meu)

O texto desse artigo destaca que igualdade, liberdade e tolerância deveriam ser princípios centrais na educação brasileira. Além disso, o termo gestão democrática se aproxima bastante de um comando promotor da participação, não somente infantil, mas de todos os atores envolvidos naquele contexto. A valorização da experiência extra-escolar indica que a concepção de ser humano adotada pelo legislador é ampla o suficiente para demonstrar a sua preocupação com o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Com a intenção de multiplicar os esforços no sentido de promover a difusão desses princípios foi que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 28ª reunião, em 25 de outubro de 1995, votou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995).

Muitos dos vocábulos associados à participação são polissêmicos e nem sempre bem compreendidos. A tolerância é um desses, pois, na Língua Portuguesa, pode significar suportar ou agüentar algo desagradável por indulgência ou generosidade. O documento da UNESCO (1995), entretanto, esclarece o significado e propõe uma definição.

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância também trata do ambiente escolar como eficaz para a promoção da paz e da oferta de ambientes livres de preconceitos. A carta assume o pressuposto de que o desenvolvimento humano se dá de forma integral, daí a

importância de considerá-lo em sua multidimensionalidade.

O direito interno brasileiro também assume esses mesmos pressupostos. Um exemplo disso é o que encontramos no artigo 32 da LDB (Brasil, 1996), de extrema importância para esta pesquisa, se considerado que o Ensino Fundamental é a etapa em que se inserem os sujeitos. Trata-se da ampliação da consciência sobre os seus ambientes e sobre os valores sociais que orientam a coletividade.

Considerando o Ensino Fundamental como a etapa em que irão se inserir os sujeitos da presente pesquisa, mais uma vez nota-se a disposição do legislador em adotar uma concepção de ser humano considerando a integralidade do desenvolvimento, bem como os princípios que estão nas bases da promoção do protagonismo infantil. O art. 32 e seus incisos explicitam esses elementos.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a *compreensão do ambiente natural e social, do sistema político*, da tecnologia, das artes e dos *valores* em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de *solidariedade* humana e de *tolerância recíproca* em que se assenta a vida social.

Não é diferente do que está registrado no Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi amplamente discutido pela sociedade durante os anos que antecederam a sua aprovação. O ECA possui inúmeros dispositivos que servem para explicitar os mesmos princípios que as pesquisas acadêmicas apontam como promotores de protagonismo infantil. De forma objetiva, apresento apenas os artigos 15, 16 e 17 que tratam de direitos diretamente ligados ao protagonismo (Brasil, 1990).

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à *liberdade* compreende, entre outros, os seguintes aspectos:

.....

II - opinião e expressão;

.....

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

.....

Art. 17. O direito ao *respeito* consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da *autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais*.

Essa forma de enxergar as crianças destaca os elementos que podem caracterizar a participação ou o protagonismo pela sua finalidade. *À criança fica assegurado o direito de expressão e à influência nos processos decisórios em todas as matérias que lhes digam respeito*. Isso significa, em última instância e ao longo do tempo, que as sociedades se comprometem com a extinção da situação de invisibilidade e de afonia das crianças que caracterizei no capítulo sobre a construção histórico-cultural da infância. Este é um passo simbólico, mas necessário para o início de um processo de transformação cultural que será tratado com maior detalhe no próximo capítulo.

Ao estabelecer um sistema de leis que refletem as aspirações e projetos futuros, um grupo social afirma o seu compromisso com a sua construção cultural, o que foi observado durante a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Nenhuma lei estabelecida no Brasil até os dias de hoje teve tão grande participação popular. Pode-se dizer

que foi uma lei coletivamente construída. Durante quatro anos, todos os grupos organizados puderam influir na sua concepção.

A tradição da elaboração legislativa no Brasil é a de sua redação por equipes de especialistas. No caso do ECA isto não ocorreu. Não que a cooperação de especialistas tenha sido dispensada, pelo contrário, mas a sua utilização se deu em um contexto de ampla participação, inclusive das crianças e adolescentes. Talvez, a elaboração dessa lei tenha sido o mais significativo evento em termos do estabelecimento de um espaço de diálogo que o País já experimentou.

Quando um dos diversos princípios da participação é enunciado pela legislação nacional, ele se reveste da obrigatoriedade decorrente da lei. Para garantir a passagem do âmbito jurídico para a dimensão da prática, o fato do princípio estar legalmente estabelecido pode colaborar de forma efetiva para que se desencadeiem transformações sociais significativas. Uma vez que um princípio esteja legalmente estabelecido, um cidadão pode exigir o seu cumprimento por meio do sistema judicial. Dessa forma, existem meios democráticos para acionar o próprio poder do estado para que o cumprimento dos princípios e mandamentos se dê em nível das práticas sociais. Mais importante, no entanto, é a tomada de consciência e determinação dos cidadãos.

Tomando ainda em conta os elementos que fazem parte do macrossistema, o processo histórico-cultural de alteração na forma de perceber e vivenciar a infância influenciou de forma decisiva, a ocorrência da separação entre o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”. Esta intensa separação acaba por levar as culturas construídas nesses dois grupos a se diferenciarem cada vez mais em termos de crenças e valores. Além disso, a admissão generalizada do pressuposto de que a criança não está madura para a vida e que é necessário submetê-la a um regime especial de preparação antes de permitir o seu ingresso na vida adulta, vem contribuindo para o conseqüente prolongamento da infância em uma condição de

dependência e incapacidade (Ariès, 1978, Gélis, 1991).

As implicações desse processo de isolamento na socialização das crenças e valores que dão suporte ao protagonismo infantil são seriamente problemáticas. Os autores abordados no presente capítulo se referem à liberdade, compromisso, solidariedade, autonomia e cooperação. Entretanto, é essencial que haja uma efetiva promoção da internalização de tais valores, tanto no contexto da “cultura das crianças”, quanto na “cultura dos adultos”, ambas incluídas no contexto mais amplo da ‘cultura coletiva’ (Valsiner, 1989) de uma determinada sociedade. Tratarei, em detalhes, acerca da socialização e da internalização de crenças e valores no próximo capítulo.

A liberdade, por exemplo, pode ser exercida por meio da livre expressão de idéias e opiniões (Brasil, 1990, 1996). Como fazer isso ocorrer se não há alguém para escutar essas idéias e opiniões? Este valor fundamental também pode ser exercido por meio da oferta de oportunidades de participação na esfera dos contextos social e políticos que dizem respeito às crianças. Mas como participar se não existe um espaço privilegiado para a escuta, onde se demonstre o respeito pelo desejo de participar? O ECA resultou de um amplo debate que envolveu toda a sociedade brasileira, mas como concretizar o que este propõe em termos de participação infantil?

O respeito é outro valor fundamental que, ao lado da tolerância, pode modular transformações culturais significativas. A UNESCO (1995) define a tolerância como um profundo respeito, aceitação e apreço pela diversidade cultural em sua multiforme expressão. A falta de espaços onde esses valores possam ser coletivamente vivenciados fazem com que tais valores e intenções se transformem em experiências concretas.

c. Protagonismo infantil na construção de uma cultura de paz

No contexto das transformações culturais, a *cultura de paz* vem se constituindo em

tema central da agenda mundial e tem merecido atenção especial por parte da Organização das Nações Unidas (ONU). Em 13 de setembro de 1999, a ONU votou, por unanimidade, a Declaração e Plano de Ação para uma Cultura de Paz (ONU, 1999).

Segundo esse documento, *a cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que traduzem o respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade, trazendo a um primeiro plano o respeito aos direitos humanos e o repúdio à violência em todas as suas formas, bem como a adesão aos princípios da liberdade, justiça, solidariedade, tolerância e a compreensão entre os povos e as pessoas.*

Analisando a definição a partir de uma perspectiva psicológica, interessa destacar o papel central que as crenças e valores jogam para a promoção da paz. Observando atentamente a definição de cultura de paz adotada pela ONU, depreende-se que a sua promoção trata de entender e favorecer configurações do sistema motivacional dos seres humanos que sejam compatíveis com as crenças e valores que caracterizam o que denominamos *paz*.

Entre os processos para a promoção da paz está a ressignificação de inúmeras crenças e valores historicamente construídos. A necessidade dessa ressignificação remete às estratégias de transformação cultural e à sociogênese dos processos que conduzem às ações violentas e à agressividade, por exemplo. No intento de realizar-se um trabalho transformador, estas estratégias passarão pela formulação de propostas que atuem nos campos do simbólico-cultural e, em especial, do desenvolvimento moral dos seres humanos. Este processo de transformação deve ser intencional, planejado e executado, mesmo que saibamos da qualidade de indeterminação dos sistemas em desenvolvimento, que tanto podem contribuir como dificultar as transformações na direção desejada. Trata-se, portanto, de um desafio que representa um empreendimento de complexa e significativa envergadura: promover processos de transformação cultural.

A compreensão dos processos de transformação torna-se importante, pois o desenvolvimento e transformação de uma cultura podem levar longos períodos de tempo. Entretanto, devem iniciar-se pela ação de agentes que possuam clara orientação para objetivos (Branco & Valsiner, 1997) com esse propósito, e que se disponham a atuar em diferentes níveis, desde o mais amplo (estrutura social, organização política, economia) ao mais próximo, da formação do indivíduo (com a participação da família, da escola, etc).

Abordar a temática da participação infantil na promoção da paz, então, exige a adoção de uma perspectiva sistêmica que considere desde o conjunto de fatores histórico-culturais que deram origem às práticas culturais (Rogoff, 2005) e à cultura coletiva (Valsiner, 2007) das comunidades, até a dimensão subjetiva das crianças e adultos. Nesse sentido, sublinho a importância de se considerar, em uma perspectiva de causalidade complexa, a simultânea participação das sugestões sociais concretas (canalização cultural) e o papel construtivo do indivíduo em desenvolvimento, questionando com isto a existência de uma determinação social radical para a trajetória desenvolvimental de crianças e para a sua participação social.

Antes de tudo, porém, é preciso que a sociedade reflita sobre o conceito de criança. Não é mais possível estabelecer dicotomias entre etapas do desenvolvimento humano, onde aquele que ontem era considerado irresponsável por seus atos, no dia seguinte (quando completa 18 anos, por exemplo) passa a assumir total responsabilidade por suas ações. *O desenvolvimento humano se constrói e se fundamenta na existência de processos* através dos quais as dimensões cognitivas, afetivas, motivacionais, e as características da subjetividade humana vão se configurando. Sendo assim, é importante que as crianças sejam chamadas a participar e a protagonizar ações construtivas no contexto sociocultural em que estão inseridas e, com isto, possam ir internalizando valores morais e sociais que lhe permitam co-construir trajetórias para uma vida mais feliz.

Quando a escola se tornou o local onde a criança transita cinco ou mais horas por dia,

cinco dias por semana, durante pelo menos nove anos, esta tornou-se, também, o contexto ideal para o exercício mais amplo de todos esses valores pró-sociais (que levam em conta o bem-estar do outro, como cooperação, solidariedade, etc). Tais valores, apresentados pelos pesquisadores do protagonismo infantil, escritos nos tratados internacionais e na legislação nacional, precisam ser transformados em práticas diárias de cidadania e desenvolvimento pessoal.

Há, então que tirar proveito do que chamou Ariès (1978) de “quarentena” e Sarmiento (2005) de “ofício de criança”, para transformar a escola em um local de gestão efetivamente democrática, que tire da invisibilidade e da afonia as milhões de crianças que frequentam o Ensino Básico no Brasil. Este é um espaço que precisa ser aproveitado para o efetivo desenvolvimento da motivação pró-social e das competências e habilidades afinadas com os valores do protagonismo infantil.

No entanto, não basta simplesmente o discurso, assim como não é suficiente apenas abrir escolas, postos de saúde, etc na comunidade. A contribuição da psicologia, neste caso, é enfatizar a importância de que, em quaisquer que venham a ser os contextos de educação e cuidado para estas crianças e famílias, sejam trabalhados ali os processos de significação crítica da experiência individual e coletiva do grupo. Não basta, por exemplo, o discurso vazio de como a educação é importante e fundamental como mola propulsora da mudança e desenvolvimento dos indivíduos e da comunidade. É preciso criar espaços coletivos de expressão e construção de significados a partir dos quais surgirão novas práticas sociais que promovam reflexões pessoais e coletivas e a efetiva promoção de paz.

A ressignificação da concepção atual de infância é, portanto, fundamental e necessária. A noção de desenvolvimento integral não abre espaço para uma concepção sobre a ‘incompletude’ da criança. Crianças são tão incompletas quanto qualquer adulto. Durante todo o ciclo vital transitamos entre um momento e outro, desenvolvendo novas perspectivas

subjetivas e habilidades para o exercício das funções, adquirindo competências e aprendendo a exercer a autonomia com responsabilidade em diferenciados campos. Participar é, pois, um direito fundamental a todo ser humano. O compromisso de abrir essa possibilidade às crianças é um privilégio daqueles que pertencem às gerações que as antecedem, e não pode ser mais adiado sem comprometer a responsabilidade histórica que caracteriza esta geração. Serão tais vivências e reflexões que poderão, então, dar origem a um novo conjunto de crenças e valores para a vida do grupo, em especial das crianças, os quais apontem para a construção de novos caminhos que conduzam a todos a uma vida melhor.

3. Sociocultural construtivismo e desenvolvimento: perspectivas abertas para o protagonismo infantil

Futuramente, talvez deixemos de nos apoiar nos sinais exteriores do desenvolvimento do ser humano, que nos obrigam a dividir a vida em ciclos artificiais: lactente, criança, adolescente, adulto, idoso, para nos empenharmos num melhor conhecimento dos períodos de profundas transformações do organismo, considerado no seu conjunto.

Não existem fronteiras entre os diferentes períodos da vida: fomos nós que determinamos os limites, assim como desenhamos o mapa do mundo, com traços arbitrários separando dois estados.

Korczak (1919/1984, p. 73)

Os estudos sobre os aspectos psicológicos a respeito da participação infantil nos processos decisórios consideram os elementos teóricos sobre a construção histórico-cultural da infância (e.g. Ariès, 1978; Kramer, 2003; Kramer & Leite, 1996), pois desvelam aspectos e processos fundamentais para a compreensão da construção de significados e práticas sociais relacionadas às crianças e às suas capacidades para participar dos processos decisórios. O destaque para a análise da institucionalização do cuidado com criança e os pontos de vista dos diversos autores sobre os graus de autonomia e a conquista de uma efetiva participação

infantil, em especial no ambiente escolar, indicam a necessidade de uma análise minuciosa, porém sistêmica, dos processos envolvidos (Branco, 2003; Valsiner, 1989, 2007). A investigação do controle social exercido sobre as crianças revela o poder do Estado e da sociedade sobre o desenvolvimento infantil e sua análise se constitui em importante elemento para o entendimento mais amplo de questões referentes à autonomia e à participação infantil nos processos decisórios.

Este capítulo tem por objetivo discutir elementos do contexto sociocultural que influenciam na ação participativa das crianças nos processos decisórios coletivos. Necessariamente, nossa argumentação se apóia em contribuições de diversos campos do saber, pois, de outra forma, não seria possível tratar com as diversas dimensões que são relevantes para a compreensão dos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano.

Abordarei aspectos como autonomia, desenvolvimento moral, responsabilidade social, crenças, valores, práticas culturais e motivação, na qualidade de importantes dimensões para a compreensão do desenvolvimento e da promoção da participação infantil sob o ponto de vista da abordagem sociocultural construtivista.

a. A perspectiva sociocultural construtivista

O sociocultural construtivismo está baseado em idéias de cientistas que iniciaram seus trabalhos no final do Século XIX, como George H. Mead e James M. Baldwin, por exemplo (Madureira e Branco, 2005). No início do século XX, a produção de Lev S. Vigotski foi fundamental para estabelecer os princípios norteadores que orientaram a produção científica posterior no contexto de uma perspectiva sociocultural (Valsiner & Van der Veer, 2000). A grande novidade introduzida pela abordagem co-construtivista pode ser resumida na consideração simultânea dos princípios da *sociogênese* e da *disposição ativa, construtiva* e, freqüentemente, volitiva do sujeito em relação a seu próprio desenvolvimento. Suas principais

características são: (1) adoção de uma visão sistêmica; (2) contextualização do desenvolvimento na sociocultura; (3) ênfase no estudo dos processos de co-construção de significados; e (4) concepção do desenvolvimento humano que considere a atuação conjunta da canalização cultural e a intencionalidade do sujeito (e.g. Cole, 1992; Ford & Lerner, 1992; Rogoff, 1990; Valsiner, 1989, 1994, 1997; Valsiner, Branco & Dantas, 1997; Vigotski, 2001; Werstch, 1991, 1998).

Essas características enfatizam as dimensões social, histórica, cultural e relacional dos fenômenos que envolvem a pessoa humana sob o ponto de vista coletivo, mas também na sua singularidade (Branco, 2006; Madureira & Branco, 2005; Lawrence & Valsiner, 1993; Valsiner, 1994, 1997). Com isto, procura-se alcançar uma nova compreensão sobre questões anteriormente abordadas sob o ponto de vista individualista, o qual considera cada ser humano como uma unidade de análise relativamente isolada de seus contextos, uma mônada analítica; ou então, tratadas a partir de um determinismo social, que reduz o ser humano a um produto cultural (ver críticas em González Rey, 1997, 2003 e Valsiner, 1989, 2007).

À dimensão cultural é dispensado um especial destaque, pois se considera que a produção simbólica fundamenta e constitui o pensamento (Valsiner, 2005, 2007; Vigotski, 2001), caracterizando as ações humanas. As relações sociais se dão em diferentes contextos semióticos (simbólico-culturais), que são partilhados entre os integrantes de determinado grupo. Esses ambientes e condições culturais singulares participam da constituição da subjetividades em um processo que se estende ao longo de todo ciclo vital (Valsiner, 1989, 1994, 2005, 2007). É importante salientar que, ao enfatizar a dimensão coletiva da constituição da subjetividade em contextos semióticos, a perspectiva sociocultural construtivista não diminui o papel do indivíduo como agente ativo na construção, tanto da sua própria subjetividade, quanto do ambiente cultural coletivamente estabelecido (Branco, 2006; Palmieri & Branco, 2004, Valsiner, 1994). Ainda que a cultura atue como organizadora dos

espaços de construção de significados ao longo do tempo cada pessoa possui possibilidades e certa flexibilidade para conduzir e constituir, de forma intencional e não-intencional, os seus processos de internalização e externalização de mensagens culturais e de ação no mundo.

A abordagem sociocultural construtivista também se interessa pela microgênese dos processos psicológicos e pelas alterações que podem ocorrer ao longo do curso de vida (Branco & Valsiner, 1997). Sob o ponto de vista psicológico, esta perspectiva introduz importantes questões. Como se constituem sujeito e subjetividade? Que processos estão implicados na ontogênese da motivação, dos sistemas pessoais de valores, das orientações para crenças e objetivos? Como atuam os processos desenvolvimentais em contextos culturais estruturados específicos?

A abordagem sociocultural construtivista, quando enfatiza a co-construção de significados, admite que o ser humano, primordialmente, se diferencia pelo uso de ferramentas simbólicas por meio das quais opera em seus contextos, constituindo e organizando a sua subjetividade, o que destaca o caráter bidirecional dessa constituição cultural (Branco, 2006; Valsiner, 1994, 2005, 2007).

Esse processo se dá em meio às interações sociais contextualizadas, nas quais as culturas pessoais, que são construções simbólicas específicas em nível individual, se encontram com as culturas coletivas, conjuntos simbólicos socialmente partilhados, de forma a permitir a reconstrução de ambas (Branco, 1993; Valsiner, 1994). Dessa forma, o ser humano se constitui como sujeito de forma interativa e dinâmica, *assumindo um papel ativo e participativo nessa construção*. Nessas condições, os sujeitos conduzem suas negociações semióticas nas interações com outras pessoas, em variados contextos. Ainda que os cenários extremos, bastante autoritários e desfavoráveis à plena negociação de significados, como os descritos nas Teorias de Reprodução Cultural e Violência Simbólica (e.g. Althusser, 2003; Bourdieu, 1989, 1998; Bourdieu & Passeron, 1975), a possibilidade de ação ativa dos sujeitos

não é anulada. A noção de reprodução em verdadeira grandeza, entendida como a imagem refletida em um espelho plano, uma cópia exata, não encontra sustentação teórica, sob o ponto de vista sociocultural construtivista, no que se refere à construção de significados e à internalização e externalização de crenças e valores.

Os processos de comunicação e metacomunicação ganham particular destaque no contexto das interações sociais. Desempenham um papel central na ontogênese dos valores, os quais são negociados em meio às práticas culturais e ao longo da dinâmica das internalizações e externalizações que promovem a mútua constituição sujeito-sociedade (Elias, 1994). Aos padrões de interação ocorridos face a face, podem ser acrescidos todos os que, utilizando-se dos meios de comunicação tecnologicamente disponíveis, estabeleçam momentos específicos de contato.

A metacomunicação, compreendida como um modulador da comunicação, assume, na constituição da dimensão motivacional, um papel preponderante. Refere-se às mensagens inseridas sobre o próprio processo de comunicação, presentes nas interações e relações humanas (e.g. Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967; Branco & Valsiner, 2004). Assume um papel essencial na medida em que contextualiza e direciona a interpretação dos significados co-construídos nos processos de comunicação que se dão nas interações sociais, colaborando, assim, de forma fundamental, para o desenvolvimento do *self* e da qualidade das interações e relações humanas.

Por meio do estudo das interações sociais e processos comunicativos, é possível, portanto, entender que nível de liberdade e responsabilidade cada sujeito pode alcançar em determinados contextos culturalmente estruturados. No caso da promoção da autonomia e da participação infantil, este aspecto é fundamental para que se analise a influência de valores e práticas culturais como competição e individualismo frente à possibilidade de ações protagônicas por parte das crianças. Protagonismo este que exige uma disposição cooperativa

e de colaboração entre adultos e crianças, tendo em vista a transformação ou mudança criativa de aspectos da sociocultura que se deseja superar.

b. Desenvolvimento humano e cultura

Um dos aspectos mais importantes quando se deseja introduzir um conceito tão polissêmico e complexo quanto cultura é iniciar por uma das características que distingue o ser humano de todos os outros animais: a intencionalidade. Tanto Vigotski (2001) quanto Bruner (1997) argumentam que o ser humano deve ser compreendido a partir de suas intenções. Para estes autores, a cultura organiza a operação simbólica humana, emprestando significado às ações, e aos estados emocionais, relacionando-os a um sistema interpretativo mais geral, compartilhado por um grupo de pessoas. É a participação nesses sistemas semióticos que proporciona a possibilidade da criação de inúmeras configurações simbólicas que acabam por terem a capacidade de se tornarem modos de vida.

Segundo Geertz (1973), sob uma ótica antropológica, a cultura deve ser compreendida como conjuntos imbricados de significados, que têm a finalidade de orientar o que ocorre nas mais diversas dimensões constituintes dos seres humanos. São guias simbólicos, muito mais do que padrões concretos de comportamentos, tradições, hábitos, entre outros. Sob o ponto de vista psicológico, interessam, particularmente, os estudos realizados a partir da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Shweder, 1990; Tomasello, 1999; Valsiner, 2000; Valsiner & Van der Veer, 2000; Werstch, 1998), que investigam o modo pelo qual as tradições e as práticas sociais geram, regulam, expressam e transformam sujeito e sociedade. Entretanto, a abordagem sociocultural construtivista realiza um esforço teórico para não dicotomizar o sujeito e a cultura. O conceito de separação inclusiva significa a preservação da diferença entre as categorias teóricas sem, no entanto, determinar o seu isolamento analítico, o que é essencial quando se assume a dimensão complexa e sistêmica das categorias

psicológicas (Valsiner, 2007; Valsiner & Cairns, 1992)

As canalizações culturais (Valsiner, 1989, 2007) assumem fundamental importância e se constituem nos processos que disponibilizam significados e sugestões culturais a um indivíduo, de forma que este possa se inserir e participar no universo de valores e significados das culturas pelas quais transita (Branco, 1993, 2006; Valsiner, 1997). Porém, é fundamental compreender que a canalização cultural é complementada pelo aspecto construtivista inerente à participação ativa do sujeito nesse processo.

Cada grupo humano disponibiliza sugestões culturais, crenças e costumes diferenciados aos seus novos integrantes. Eventos históricos, práticas de interação entre grupos, avanços tecnológicos, valores culturais, entre outros, orientam e servem de contexto e parâmetros para a reorganização de padrões de significados nas novas gerações. Apesar de existirem alguns padrões relativamente estáveis em grupos humanos, se considerado um determinado momento histórico-cultural, verifica-se que o desenvolvimento não é uniforme, nem uma mera sucessão de ciclos ou estágios. O desenvolvimento humano, portanto, oferece possibilidades para muitos cursos de vida. O sujeito experimenta e participa de reorganizações estruturais e funcionais que, por sua vez, promovem alterações das relações pessoa-mundo, conduzindo a novas reorganizações pessoais e coletivas (Bruner, 1997; Valsiner, 1994, 1998, 2000, 2007).

A cultura, especialmente a cultura ocidental, não se apresenta como uma realidade homogênea e coerente. Da mesma forma, o fluxo do desenvolvimento da pessoa não permite a realização de predições precisas ou determinísticas. Não há garantia que, uma vez se observe uma determinada sugestão ou característica cultural ou uma configuração subjetiva específica em uma certa fase do desenvolvimento ontogenético, esta configuração subjetiva e aquela sugestão cultural sejam diretamente generalizáveis para outros contextos ou para outros momentos desenvolvimentais. Considerar, assim, a existência simultânea de tendências

à estabilidade e de processos de transformação e desenvolvimento consiste em aspecto essencial à compreensão das relações sujeito-cultura. Exatamente por isso, abrem-se possibilidades de mudanças na sociocultura e na esfera das subjetividades que aí se constituem e que, igualmente, colaboram no processo de construção (ou desconstrução) de novas práticas e valores culturais. Habilitar-se em um conjunto de regras, crenças, práticas e referenciais interpretativos e, simultaneamente, aderir a eles faz com que alguém seja considerado “integrante de uma cultura” (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992).

Muitas das teorias sociogenéticas atuais não enfatizam o papel ativo do sujeito na internalização e alteração de referenciais interpretativos. A proposta da abordagem sociocultural construtivista sobre o desenvolvimento da criança procura destacar a singularidade do sujeito humano e, ao mesmo tempo, o fato de que este sujeito está indissociavelmente relacionado às demais pessoas e referenciais simbólicos que o cercam (Valsiner 1997, 2000). Sob esse ponto de vista, a internalização é como uma síntese dialética entre elementos pessoais e coletivos.

No desenvolvimento se dá a emergência de novos padrões de processos e estruturas ao longo das transições pelas quais todas as pessoas passam. Para uma compreensão mais aprofundada dessas alterações, no entanto, é necessário considerar as emoções e os *processos motivacionais* nos estudos sobre as relações pessoa-contexto culturais. Apesar de ser um tema tão central e significativo para o entendimento da motivação e ação humanas, muito falta ser estudado, na perspectiva sociocultural construtivista, sobre a dimensão emocional. Argumentando sobre a dificuldade em se abordar o tema, González Rey (2002, p. 243) afirma:

Um dos problemas que o estudo psicológico das emoções tem enfrentado é a incapacidade para transmitir de uma compreensão biológica da psique para uma compreensão cultural, subjetiva, dentro da qual as emoções não aparecem só como momento de expressões da pessoa ante estados biológicos, mas sim associadas a estados subjetivos. Esse trânsito exige o desenvolvimento de um aparato de categorias que nos permitam superar o racionalismo

subjacente nas diferentes representações da subjetividade que pretendem reduzir esta a registros provenientes da significação.

Branco (2006) argumenta que existe uma relação de constituição dialética entre as categorias cultura e subjetividade, e estas são fortemente moduladas pelas emoções. Uma vez que a motivação humana está diretamente relacionada com os processos de socialização, então a internalização de crenças e valores (princípios organizadores do pensamento, da ação e constituintes dos referenciais interpretativos) se torna fundamental para a expressão dos indivíduos por meio das práticas culturais. Para a autora, é no contexto das práticas diárias, em seus microssistemas, que os indivíduos constituem a subjetividade em meio à polifonia e à multidimensionalidade da vivência humana e da produção dos significados. Considerar a afetividade como importante constituinte do desenvolvimento é fundamental para a compreensão dos processos nos quais ocorrem a organização da moralidade e a internalização de crenças e valores, como veremos adiante.

c. Self e cultura

Sob o ponto de vista psicológico, é necessário aprofundar o estudo da formação da subjetividade na direção da compreensão *dos motivos e significados que orientam as pessoas em suas relações umas com as outras*. Segundo Valsiner (2007), a cultura é elemento que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, através dos processos de interação social, canalização e trocas, fazendo uso dos recursos e dos instrumentos semióticos co-construídos. Assim, temos como pressuposto o fato de que a cultura oferece, aos indivíduos, significados historicamente localizados, estabelecendo limites e possibilidades para as suas ações. No entanto, cada pessoa, ao reconstruir estes significados, ao criar suas versões pessoais e externalizá-las, pode superar os supostos limites, agindo de acordo com suas próprias orientações para objetivos e crenças, que podem ser distintas daquelas que predominam nos contextos socioculturais em

que a pessoa está inserida.

A concepção sociocultural construtivista destaca a importância dos *processos semióticos e da utilização de ferramentas culturais* na construção do sujeito (*self*) e da subjetividade. Ênfase especial é dada aos aspectos dinâmicos e processuais da construção da subjetividade de forma descentrada, constituída e transformada continuamente nos sistemas culturais que a envolvem, em articulação com o caráter ativo do sujeito nas construções de si e da sociocultura. Estudos contemporâneos sustentam a existência dessa dinâmica entre sujeito e cultura e definem a subjetividade como uma instância organizadora do ser humano (Bruner, 1998; Hermans, 1996; Hermans, Kempen & Van Loon 1992; Sampson, 1985; Valsiner, 2000).

De forma geral, as designações que procuram significar a subjetividade remetem à organização de diversas dimensões, na medida em que esta se desenvolve de forma a incluir um *complexo e dinâmico sistema de auto-percepção, auto-conceito, auto-imagem, auto-estima, consciência de si e diferenciação em relação aos outros seres e ambientes*. Esse aspecto é relevante, pois existe uma grande divergência teórica quando se trata da construção da subjetividade, variando de uma perspectiva mais centrada na elaboração por meio de explicações intrapsicológicas, para concepções mais pautadas na definição a partir de sua dimensão social. Uma visão mais sistêmica do fenômeno relacionado à questão da subjetividade deve incluir, portanto, as diversas dimensões relacionadas à constituição do *self* (Cushman, 1990; Hermans, 1996; Hermans, Kempen & Van Loon 1992; Sampson 1985; Valsiner, 1998, 2000).

Nessa mesma busca por respostas, procurando enfatizar o papel ativo do sujeito e a importância da cultura coletiva na construção da subjetividade, Valsiner (1998, 2007) discorre sobre a influência da teoria social de Durkheim e explica que a pessoa faz uso de representações coletivas para construir seu próprio sistema de significados durante o seu

desenvolvimento. Porém, ao contrário do determinismo social sobre o indivíduo preconizado por Durkheim, Valsiner (2007) propõe um modelo teórico para explicar o desenvolvimento do *self* em uma perspectiva dialógica ‘pessoa-sociedade’, constituindo-se a pessoa em um processo dinâmico e fluído que prevê a ação conjunta de auto-organização e inovação. Estruturação e criação são movimentos que ocorrem de forma simultânea. Os diálogos são necessários para a emergência de fenômenos mentais novos e coerentes com a experiência humana. Apesar desta ser multifacetada e eminentemente fluída, o ser em desenvolvimento busca incessantemente por coerência e organização, ainda que de forma transitória. Assim, o *self*, aqui entendido como um sistema dialógico e dinâmico que envolve sujeito e subjetividade (Branco & Madureira, 2005), se apresenta com fronteiras flexíveis entre as dimensões intra e interpsicológicas e se desenvolve em função das interações interpessoais (reais ou imaginárias), colaborando para a construção de novos significados pessoais e coletivos ao longo de sua própria organização e desenvolvimento.

Partindo de uma abordagem sistêmica, Valsiner (1998) pressupõe a auto-agência no processo de co-construção do significado. A partir de diversas reflexões, propõe um modelo bidirecional, co-construtivista de desenvolvimento, no qual instrumentos de mediação semiótica são percebidos como guias sociais, que permitem a construção pessoal de significados, ao mesmo tempo em que possibilita a modificação das práticas e bens simbólicos oferecidos pela cultura coletiva.

Tal modelo propõe que o desenvolvimento é, simultaneamente, guiado pela dimensão social e pelas várias posições de *self* em ação, ou *self dialógico* (Hermans, 2001), que também se caracteriza como sistema complexo e dinâmico. Este processo caracteriza-se pela construção de instrumentos de mediação semiótica—estruturas de significado—que o sujeito desenvolve para compreender e orientar as suas ações nos ambientes. O desenvolvimento resulta da relação entre os mundos intra e interpsicológicos, por meio de contínuos processos

de negociação (internalizações/externalizações) entre as diferentes posições.

Esses processos de negociação entre o sujeito e as culturas não ocorrem de forma simétrica, como analisa Oppenheimer (2001), quando se propõe a contribuir para esclarecer a singularidade do *self* na emergência de novidades. Considera, por exemplo, a importância das forças socioculturais mais amplas sobre o *self*, investigando a influência de contextos culturais predominantemente individualistas, sobre o desenvolvimento de um *self* mais individualista, independente e competitivo. Da mesma maneira, influências socioculturais mais coletivistas exerceriam influências dessa natureza na construção do *self* e da cultura pessoal no sentido do coletivismo e da cooperação (Branco, 2003). Essas pesquisas indicam que a influência da sociocultura sobre o sujeito está longe de ser mero fator modulador de vaga natureza. Apesar do grau de liberdade que o sujeito dispõe para a construção de suas versões pessoais, a sociocultura pode influenciar, de forma decisiva, o conteúdo dessas versões (ver conceito de *canalização cultural*, acima referido).

A partir desses referenciais teóricos, verifica-se que a cultura coletiva oferece sugestões e orientações que são apropriadas pelos indivíduos em simultâneos processos de internalização e externalização, *com o que podem participar da transformação das mesmas sugestões anteriormente disponíveis, pela criação e externalização de novos significados*. A fim de situar a posição do sujeito em meio à correlação de forças, é necessário admitir que, apesar da ênfase na capacidade do sujeito em exercer um papel ativo na construção de sua cultura pessoal, a canalização cultural pode ocorrer de variadas formas. Um cenário possível é aquele em que as sugestões culturais sejam tão redundantes, e convincentes no campo afetivo, que resultem em uma forte canalização. Em tal cenário, é possível que valores como o individualismo, por exemplo, tal como observado na cultura ocidental por Sampson (1985) e Cushman (1990), venham a predominar sobre orientações de caráter coletivista e/ou pró-social (Branco, 2003).

Detalhando a ação organizadora dos valores e ao discutir questões relacionadas aos processos de alienação e persuasão típicos da sociedade ocidental contemporânea, Sampson (1985) afirma que valores como liberdade, responsabilidade e produtividade, promovidos em função do individualismo, são formas de apoio às instituições que sustentam a sociedade capitalista, uma vez que esta subjuga o grupo em detrimento de um *self* individualista. Em sua análise, o autor acredita que a concepção de individualismo não é, necessariamente, a que prevalece na organização social de muitas sociedades, mas ainda assim é o modelo de *self* mais disseminado pelo mundo em função da dominação cultural e prevalência das opiniões e valores individualistas (Branco, 2003) promovidos pelo modelo econômico capitalista, que é predominante.

Nas condições apresentadas por Sampson (1985), a subjetividade se constrói por meio da ilusão da autonomia. Os indivíduos se concebem livres, no entanto é como se sua subjetividade fosse construída por meio de uma autopersuasão e adoção dos referenciais simbólicos que são amplamente disponibilizados (pela cultura coletiva) por meio de uma forte canalização cultural que se utiliza aparelhos ideológicos. Esse tipo de análise mostra que não é possível separar o desenvolvimento moral das demais dimensões do desenvolvimento humano e dos contextos histórico-culturais.

d. Autonomia, moralidade e desenvolvimento humano

A ênfase que a abordagem sociocultural construtivista empresta ao papel ativo do sujeito na construção simultânea da subjetividade e da sociocultura traz ao primeiro plano o estudo teórico da autonomia e da moralidade no desenvolvimento. Para Piaget, a autonomia representa a condição alcançada pela criança em desenvolvimento quando esta considera os vários fatores relacionados à intencionalidade, à dimensão da responsabilidade social e à independência do julgamento moral, antes heterônomo (Piaget, 1994). O conceito, portanto,

encontra-se intimamente ligado à questão da moralidade (consideração e respeito à alteridade), bem como à questão da iniciativa de ação associada à relativa independência na avaliação do que seja certo ou errado em determinado contexto.

Martins e Branco (2001) explicam que o desenvolvimento ético-moral, no último século, tem sido objeto de inúmeros estudos (e.g. Freud, 1905; Bandura, 1991; Bandura & Walters, 1959; Piaget, 1932; Kohlberg, 1976, 1984, citados em Martins & Branco, 2001). Uma das abordagens mais valorizadas pela comunidade científica é a de Kohlberg (1981), que amplia as contribuições de Piaget sobre a questão. De origem cognitivo-estruturalista, a proposta de Kohlberg rejeita o relativismo ético e baseia-se em princípios morais universais, sendo que a justiça é o critério principal de regulação moral. Enfatiza o componente cognitivo da moralidade, o raciocínio moral, e estabelece uma hierarquização composta por seis níveis de moralidade: dois categorizados como típicos do estágio pré-convencional; dois do convencional; e dois do pós-convencional. Um dos avanços oferecidos por esta proposta é a assincronia entre os estágios e a idade cronológica.

Embora o mérito da teoria cognitiva do desenvolvimento moral seja incontestável, seus críticos apontam aspectos controversos: (1) a universalidade dos estágios morais; (2) a falta de consideração da influência do contexto sociocultural; e (3) não levar em conta a afetividade nos processos de significação relacionados à moralidade. As críticas indicam, assim, as limitações do modelo cognitivo-estruturalista, limitações estas que abordagens socioculturais procuram superar (Shweder & Much, 1987). A perspectiva sociocultural construtivista critica, sobretudo, a desconsideração das teorias baseadas no raciocínio moral (com seus estágios universais) das relações entre o raciocínio moral (cognição) e as vivências afetivas dos sujeitos, consideradas sob o ponto de vista holístico, e a partir da valorização da diversidade cultural (Cole, 1988, 1992). Uma vez que o estudo da produção dos significados está na base da abordagem, dá-se importância aos aspectos que articulam a comunicação

humana praticada em contextos culturais específicos para a compreensão da forma como diversas dimensões se articulam para a configuração e reconfiguração de um sistema simbólico ético-moral.

O enfoque co-construtivista procura compreender o desenvolvimento ético-moral a partir da experiência dos sujeitos. Sob esta ótica, a experiência moral e ética das pessoas se desdobra em diversas dimensões, entre elas: (1) cognitiva, (2) afetiva e (3) intencionalidade. É na articulação dessas dimensões, entre outras, quando entendidas a partir dos próprios referenciais culturais do sujeito e ligadas aos seus processos de mediação simbólica, que se pode chegar à alguma conclusão a respeito do desenvolvimento moral (Branco, 2006).

Em especial, diante da questão universalismo *versus* relativismo é necessário um aprofundamento da análise, pois, apesar de passíveis de variação, alguns princípios podem ser considerados gerais o suficiente para serem válidos transculturalmente nos grupos humanos. É o caso do respeito à vida e dos direitos humanos fundamentais, por exemplo. Tais princípios se relacionam, porém, com um conjunto muito mais amplo de crenças e valores do ser humano sobre si, sobre os ‘outros’ e sobre a vida em geral, que estão profundamente impregnados da cultura específica (Shweder & Much, 1987).

Um aspecto teórico importante a ser destacado no estudo do caráter sociogenético da moralidade, relaciona-se à ontogênese das crenças e valores. Quando um ser humano nasce, encontra uma cultura coletiva cuja configuração é dinâmica, mas cujos conteúdos se sustentam em bases históricas e afetivas, em termos de valores, padrões típicos de relacionamento e referenciais interpretativos. A anterioridade dos padrões culturais, no entanto, não garante nenhum determinismo, visto que a canalização cultural atua de forma simultânea com a indeterminação, que está na matriz da emergência de novos padrões, crenças e valores nos contextos específicos (Branco, 2006; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1997, 2007). Coerentemente com os princípios da canalização cultural, tanto fortes

sugestões culturais, quanto indeterminismos colaboram para configuração de uma grande quantidade de subjetividades (Branco & Madureira, no prelo; Fogel, Lyra & Valsiner, 1997). A canalização cultural é, portanto, um dos processos mais importantes na sociogênese de crenças e valores, porém ela não é fator determinante das características e do curso da vida dos seres humanos.

e. Canalização cultural, escola e protagonismo infantil

Considerando o contexto da construção da subjetividade anteriormente exposto, quais são os critérios (idéias, valores, padrões) que importam ser promovidos para que as crianças tenham efetiva participação nos processos decisórios? Sob o ponto de vista psicológico, alguns autores (e.g. Gone, Miler & Rappaport, 1999) argumentam que desenvolver a consciência de si, a reflexividade, a intencionalidade e a capacidade para realizar julgamentos de valor, associadas a uma condição de autonomia, é condição fundamental para a ocorrência de iniciativas e práticas simbólicas reguladas por metas compartilhadas e pelo compromisso de transformação social.

Nesse sentido, a escolarização e sua institucionalização é o contexto propício para que as crianças possam exercer sua máxima participação, pois passam, no mínimo, cinco horas diárias durante os nove anos obrigatórios do ensino no Brasil. No entanto, também é propício para a condução de estratégias de disciplina e imposição de significados. Um dos principais efeitos observáveis do processo de institucionalização da escolarização infantil foi a nítida separação entre o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”, com ênfase na utilização do critério cronológico para a caracterização precisa da passagem de um momento a outro do ciclo de vida. Além disso, quando, coletivamente, se admitiu que a criança não é um ser maduro para a vida, que é necessário submetê-la a um regime especial antes de permitir o seu ingresso na vida adulta, deu-se início ao conseqüente prolongamento da infância em sincronia

com a duração da escolarização obrigatória. A conjugação de tais condições não seria uma forma de canalizar o prolongamento do período em que prevalece a concepção de inaptidão e incompletude da criança?

Não é possível analisar a questão do protagonismo (ou participação) infantil sem considerar as relações de poder em que adultos e crianças estão envolvidos. Interessam, especialmente, as relações de poder que se estabelecem nos ambientes escolares e que poderão servir de ambiente para a promoção da participação infantil, ou seja, o envolvimento ativo nos processos decisórios coletivos de uma parcela da população que, historicamente, por ter menor idade, foi segregada e afastada das práticas decisórias referentes à organização e dinâmica da vida social (Ariès, 1978; Kramer, 2003; Kramer & Leite, 1996).

Apenas a título de exemplo, recuperamos a argumentação das Teorias de Reprodução Cultural (e.g. Bourdieu & Passeron, 1975) sobre a ação e autoridade pedagógicas para destacar os elementos das dinâmicas de internalizações e externalizações de crenças e valores em um cenário de violência simbólica (outros cenários teóricos, de reprodução ou resistência, podem ser utilizados para análises desse tipo). Sob o ponto de vista psicológico, essas teorias discutem os aspectos motivacional e emocional necessários para que possíveis resistências por parte do grupo cultural a ser dominado possam ser minimizadas, maximizando a probabilidade de adesão às orientações culturais provenientes de tal autoridade. A partir da ênfase que tanto Althusser, quanto Bourdieu, por exemplo, emprestam aos processos comunicativos persuasivos — principalmente quanto ao sigilo necessário para que um esquema de violência simbólica e reprodução cultural seja bem sucedido — pode-se verificar que os autores admitem que os sujeitos também resistem e não reagem de forma passiva e totalmente alienada aos esquemas de imposição cultural.

Uma boa indicação da plausibilidade desse raciocínio é a pressuposição da extrema importância da comunicação verdadeiramente dialógica para a ocorrência de um cenário de

reprodução cultural, segundo Bourdieu. Este destaca a dimensão dialógica como necessária para a reprodução, já que a dialogia, para ele, por um lado implica em considerar a subjetividade do ser humano (pensamentos, emoções, etc) ao mesmo tempo em que ressalta o contexto social como elemento central da dimensão dialógica. Em outras palavras, um contexto de reprodução persuasiva no qual se deseja impor determinados valores, é extremamente produtivo conquistar o *self* de cada um por meio de sugestões culturais racionais e afetivamente convincentes, associadas à ação dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 2003).

Diversos estudos concluem que a escola pode ser um eficaz veículo para a difusão de valores no contexto de sugestões culturais sobrepostas em diversos níveis (Valsiner, 1989). Quando diversas instituições difundem as mesmas orientações, reforçam suas influências sobre o sujeito. Ao inundarem o ambiente cultural com sugestões semelhantes, contribuem para uma forte canalização no sentido de que as pessoas internalizem/externalizem os referenciais e valores propagados. Este modo de operar não garante, porém, que as internalizações/externalizações sejam uniformes, mas aumenta, em muito, a probabilidade que haja semelhanças desenvolvimentais, principalmente se consideradas as ações do grupo como um todo.

Nesse contexto, promover a participação infantil significa investir na autonomia e na capacidade de autoconstrução e auto-regulação de subjetividades. Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem significa a submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar desta forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. Promover a participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir

durante a condução do processo decisório de da realização das ações de um determinado projeto.

No entanto, é necessário notar que os valores que organizaram a separação do mundo entre crianças e adultos não facilitam este tipo de configuração e compartilhamento de responsabilidade e compromissos. Atualmente, existem abundantes sugestões culturais acerca das vantagens e da necessidade imaginária do exercício do individualismo e da competição, o que cria uma ilusão de independência e auto-suficiência, na qual o próprio *self* se bastaria (Cushman, 1990). Desta forma, a construção da subjetividade pode se tornar refém das fortes sugestões simbólicas, e isto resultar em um *self* que se acredita soberano e independente. Assumir a existência de uma construção simbólica bidirecional, entretanto, não garante proteção contra a forte canalização cultural. Assim sendo, *há que se empreender ações de participação* de diferentes naturezas e mobilizar recursos diversos que, de fato, impliquem em mudanças qualitativas significativas do *status quo* das instituições educacionais. Uma delas é o estímulo e a abertura concreta de possibilidades de participação ativa por parte das crianças nos processos decisórios. Ainda que em um contexto hostil caracterizado por uma cultura opressiva, a participação infantil representa um grande potencial para a realização de transformações socioculturais importantes. Afinal, a dinâmica social nos dias atuais se caracteriza pela disponibilização contínua de diversos referenciais simbólicos, geradores de uma multiplicidade de orientações para crenças e objetivos. É a própria presença desta pluralidade que, ao se contrapor à hegemonia, abre espaço para mudanças e transformações fundamentais à sociedade.

PARTE II – OBJETIVOS

OBJETIVOS

Este trabalho investiga como crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma instituição pública, os seus professores e a equipe técnico-administrativa concebem, promovem e vivenciam a participação (ou protagonismo) infantil no contexto escolar. No caso das crianças, a questão foi investigada, também, através da análise de uma seqüência de atividades planejadas para levá-las a co-construir procedimentos educativo-culturais (práticas, atividades etc) para a promoção da paz na escola.

Assim sendo, os seguintes objetivos específicos nortearam o trabalho:

(1) Identificar e analisar as concepções de infância dos sujeitos crianças e adultos, com base em vários procedimentos de construção de dados;

(2) Identificar e analisar as concepções de paz das crianças e as características da participação infantil a partir das informações provenientes de sessões estruturadas para a construção de variados procedimentos para a promoção da paz no contexto escolar e das narrativas dos sujeitos crianças e adultos;

(3) Identificar e analisar os propósitos, características e especificidades da construção de um espaço de participação infantil desenvolvido pela escola denominado “Conselho de Classe Participativo”, considerando suas articulações com crenças e concepções acerca da condição infantil (do “ser criança”);

A obtenção de dados e informações sobre as questões específicas acima apontadas tem, pois, por objetivo permitir uma análise e compreensão mais ampla dos processos envolvidos na construção do espaço coletivo de expressão na escola, segundo as narrativas de crianças e adultos apresentadas a partir da vivência dos sujeitos nesse espaço específico.

PARTE III – METODOLOGIA

“Para quem só sabe usar um martelo, todos os problemas são pregos....”

Provérbio Árabe

4. Fundamentação epistemológica

A abordagem metodológica adotada nesse trabalho é qualitativa com a análise interpretativa de dados de diversas naturezas (Branco & Valsiner, 1997; González Rey, 1997, 2002, 2005; Lüdke & André, 1986). Esta abordagem parte da idéia de que o dado é construído a partir das reflexões teóricas do pesquisador e resulta da interação deste com os sujeitos e o contexto onde informações são coletadas e os dados construídos. Gaskins, Miller e Corsaro (1992) afirmam que a abordagem interpretativa é apropriada ao estudo do significado da ação humana em contextos culturais específicos. Neste mesmo sentido, Branco e Valsiner (1997) argumentam que, na construção da interpretação, o pesquisador emprega um discurso embasado na sua vivência cultural e produz novas interpretações e compreensões mediante a coordenação de interpretações provenientes dos sujeitos.

Sob esse enfoque, a metodologia e o emprego de instrumentos para acesso às informações é entendida como parte do processo de construção do conhecimento, no qual estão envolvidos todos os que participam da pesquisa. A análise, portanto, é realizada a partir das possíveis articulações entre as diversas formas de aproximação aos dados, sendo essa uma das dificuldades de uma abordagem qualitativa. No entanto, já existe um corpo conceitual bem estabelecido sobre como construir o conhecimento a partir desse ponto de vista (e.g. Branco, 1998; Branco & Valsiner, 1997; Bruner, 1997; Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1998; Gaskins Miller & Corsaro, 1992; González Rey, 1997, 2002, 2005; Madureira & Branco, 2001; Valsiner, 1997). Na metodologia qualitativa, busca-se enfatizar o enfoque participativo da pesquisa, o uso do cenário natural cotidiano dos sujeitos, a importância da comunicação e a participação do pesquisador no processo de construção do conhecimento (Branco & Madureira, 2001).

No que se refere à utilização de diversos instrumentos e à participação da equipe de pesquisa, a estratégia planejada é coerente com a pesquisa-ação. É um método de pesquisa que agrega diversas técnicas com as quais é possível estabelecer uma intensa interação com os sujeitos, uma dinâmica coletiva e participativa no acesso às informações de interesse.

Em síntese, como propõe Thiollent (1992), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual existe ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada. Dessa interação resulta a priorização dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas em ações concretas, como é o caso da campanha para a promoção da paz construída durante a pesquisa. As situações sociais e seus problemas também se constituem em objeto da investigação, como é o caso da construção coletiva do espaço participativo, sem o qual é muito difícil promover a paz e o protagonismo infantil no ambiente escolar. Assim, a pesquisa não se limita à ação pontual, mas considera importante que haja um aumento do “nível de consciência” das pessoas relacionadas à situação investigada.

Especificamente em relação aos objetivos deste trabalho, vale assinalar que Valsiner (1989, 1994, 1997, 2005, 2007) vem desenvolvendo um corpo conceitual que abre novas perspectivas de estudo do desenvolvimento humano, o que indica novos horizontes para o estudo do desenvolvimento moral e da motivação social. Sua proposta do modelo de transmissão bidirecional da cultura, na qual adultos e crianças criam e compartilham significados, iniciando um processo de negociação que resulta na construção de versões pessoais de significados culturais, desvela o papel ativo que os seres humanos possuem na formação de sua própria identidade, bem como a influência que podem exercer na cultura coletiva. Na presente pesquisa, buscou-se, portanto, o desenvolvimento uma metodologia criativa e flexível, compatível com a natureza desenvolvimental e complexa do fenômeno investigado (Branco & Valsiner, 1997), como será apresentado a seguir.

5. Contexto de construção da pesquisa

A realização de um estudo piloto foi fundamental para a definição dos objetivos e dos procedimentos utilizados nesta pesquisa. Esse estudo realizou-se no contexto de uma escola particular de grande porte do Plano Piloto de Brasília e envolveu a participação de 30 sujeitos crianças. Representou não apenas o teste dos procedimentos que foram adotados pela pesquisa relatada a seguir, mas serviu para a re-orientação dos objetivos deste trabalho. A grande resistência oferecida pela administração dessa escola diante da efetiva participação das crianças e dos adultos ao longo do estudo acabou por inviabilizar a proposta inicial de realização concreta de parte da campanha para a promoção da paz. Na seção de Discussão é feita uma avaliação das possíveis razões da resistência da direção e coordenação da referida escola.

Assim, após a realização do estudo piloto, e com a aprovação formal da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o trabalho de pesquisa foi realizado, no contexto de uma escola pública, conforme será relatado.

Para atingir os objetivos propostos, o trabalho incluiu observação direta, o registro de dados registrados em áudio e vídeo (Ball & Smith, 1992; Denzin & Lincoln, 1998), uso da fotografia (Barthes, 1984) e a realização de grupos focais com os participantes da pesquisa (Bauer & Gaskell, 2002; Tanaka & Melo, 2001).

Os sujeitos da pesquisa (descritos de forma mais completa adiante) foram 16 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, e 11 adultos do sexo feminino que trabalham na escola. As crianças receberam a tarefa de elaborar uma campanha para promoção da cultura de paz na própria escola. Por meio de técnicas facilitadoras, tais como fotografia (Barthes, 1984), apresentação de desenho animado e encenações (Bauer & Gaskell,

2002) motivou-se a interação entre os sujeitos de forma a permitir o seu registro com o propósito de ter acesso a dados que permitissem a análise da construção coletiva e colaborativa de significados relevantes para a promoção de uma cultura de paz e de práticas participativas na escola.

A partir dos registros realizados em áudio, vídeo, observação etnográfica, fotografia e outras produções dos próprios sujeitos (obtidas durante várias das atividades propostas), foi necessário articular os dados tendo em vista sua interpretação (Branco & Madureira, no prelo). *No caso específico desta pesquisa, interessou analisar os dados nas modalidades ontogenética e prospectiva, nos contextos do tempo histórico-cultural* (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004) *e das canalizações culturais*. Para estabelecer este tipo de relação entre as ações dos sujeitos, as práticas sociais escolares e as condições macrossociais em relação ao controle social, foi realizada análise das falas dos participantes. Dessas narrativas, destacaram-se as referências às práticas sociais em termos de configuração do controle social, do exercício da autonomia, da agência dos sujeitos e das canalizações culturais decorrentes de concepções específicas de infância e de suas implicações na promoção da paz e construção de um ambiente participativo no contexto escolar. Para tanto utilizou-se a abordagem qualitativa referida na seção anterior. É necessário ter em mente que a própria subjetividade dos sujeitos deve ser considerada como integrador de aspectos e dimensões presentes no fenômeno estudado, e a análise interpretativa realizada irá considerar tais aspectos a partir das falas e interações dos sujeitos nos diferentes contextos criados em cada etapa da realização da pesquisa.

a. Planejamento e execução da pesquisa

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas no ambiente escolar com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. O acesso e registro dos dados ocorreram no contexto geral de

atividades de elaboração de uma campanha para a promoção da paz na escola. Esta foi a tarefa mais ampla que as crianças receberam: *conceber uma campanha e elaborar um projeto de promoção da paz para a sua realização no contexto escolar.*

As atividades que serão descritas a seguir se estruturaram de forma a evidenciar alguns indicadores sobre a co-construção da participação infantil em contexto específico (a escola). Interessa discutir os dados sob o ponto de vista psicológico, considerando as crianças como agentes ativos na construção de um ambiente de paz. Esta discussão se dará em função da articulação dos dados no contexto das regulações histórico-culturais dos conceitos e práticas relativos à infância, buscando compreender como as crianças concebem e exercem a participação, suas possibilidades e suas limitações.

A fundamentação teórica, elaborada de forma multi- e trans-disciplinar, deu origem aos procedimentos desenvolvidos para responder a questões referentes ao exercício do poder nas práticas pedagógicas e ao controle social em meio à construção de um espaço de participação infantil.

Foram, então, realizadas sessões semi-estruturadas com as crianças visando a obtenção de informações e indicadores especialmente sobre suas concepções, avaliações e percepções acerca da:

(a) visão das crianças sobre a infância (critérios de término e de permanência);

(b) visão das crianças sobre a vida adulta (como ela percebe que o adulto se relaciona com as crianças, como os adultos atribuem responsabilidade, se consideram as crianças aptas para realizar funções, como e quando os adultos a consideram apta para a liberdade, para realizar escolhas).

(c) habilidade para o exercício de funções;

(d) capacidade para entender e assumir responsabilidades;

(e) participação infantil;

(f) iniciativa por parte das crianças.

Após as sessões com as crianças, foi realizado um encontro de grupo focal com os professores e coordenadores para explorar suas concepções de infância, autonomia, participação, controle social, diálogo com as crianças, entre outros aspectos semelhantes aos aspectos levantados com as próprias crianças. Foi também realizada uma sessão de grupo focal com todas as crianças de forma a investigar os aspectos anteriormente levantados pelos adultos segundo o ponto de vista das crianças. Esses procedimentos serão detalhados mais adiante.

Uma das principais intenções do trabalho foi favorecer o sucesso das crianças em conceber e elaborar uma campanha para a construção de uma cultura de paz na escola, analisando estratégias e processos envolvidos ao longo das atividades planejadas nos procedimentos de investigação adiante especificados. Nesse sentido, a realização de um estudo piloto e as sugestões levantadas pelos avaliadores na fase de qualificação do projeto foram de inestimável valor para o aperfeiçoamento metodológico da pesquisa.

b. Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado para realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília, em conformidade com as determinações da Resolução CNS/MS nº 196/96. A autorização dos estabelecimentos de ensino foi solicitada diretamente aos diretores na primeira visita. No caso da escola pública, havia a prévia autorização da Secretaria de Educação. Ficou a cargo das próprias escolas informar sobre a pesquisa aos funcionários e alunos que não estivessem participando. Antes do início das atividades, todos os sujeitos receberam explicações sobre a pesquisa e expressamente autorizaram a sua participação por meio da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 2 e 3). Um dos propósitos da equipe de pesquisa foi ouvir a voz das crianças o mais cedo possível, a partir do consentimento livre e esclarecido quando perguntou-se sobre o desejo de colaborar na construção do conhecimento sobre a participação infantil. Além de seu próprio consentimento, foi solicitada a aposição da autorização dos pais ou responsáveis. Todas as dúvidas foram respondidas, bem como foram esclarecidos os aspectos referentes à garantia de sigilo de identificação e sobre a guarda dos registros. Os nomes dos sujeitos foram substituídos por indicativos, de forma a preservar sua privacidade. Foi enfatizada a participação voluntária e que seria admitida a desistência da participação a qualquer momento.

c. Equipe de pesquisa

A formação de uma equipe de pesquisa foi fundamental para viabilizar o trabalho com a grande quantidade de sujeitos, a operação de diversos meios e a organização dos dados. Por intermédio de uma lista de discussão na Internet, foi divulgado um comunicado que solicitava auxílio para a pesquisa. Após um processo de entrevistas, três pessoas ingressaram na equipe: duas psicólogas e um estudante de Psicologia do último período, que se graduou antes da realização da parte empírica da pesquisa. Além deles, integraram a equipe uma pedagoga, doutoranda do Instituto de Psicologia da UnB, uma fisioterapeuta e o pesquisador. Participaram, ainda, dois adolescentes de 17 e 12 anos, que desenvolveram atividades de apoio aos trabalhos, conforme as suas habilidades. Em 2006, houve um período inicial de capacitação da equipe, que teve a duração de dois meses, para realizar as mediações e para a ambientação de todos com o referencial teórico adotado. Exercendo o papel de mentora intelectual e supervisora esteve a Prof^a Dr^a Ângela Uchôa Branco. Essa equipe se manteve funcional até o fim do trabalho. Seus integrantes participaram de muitas discussões, oferecendo suas reflexões e interpretações de suas vivências com os sujeitos. Boa parte desse relatório reflete, portanto, a construção coletiva na qual essas pessoas participaram,

oferecendo do seu tempo e inteligência para que esse trabalho fosse possível.

d. Caracterização da escola

A escola, inaugurada em 1977, iniciou suas atividades atendendo adolescentes das sétima e oitava séries do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano foram criados a APM, o Centro Cívico e a Sala de Leitura. No ano seguinte, o ensino foi estendido aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental. A participação ativa da comunidade nas questões pedagógicas e administrativas tem sido uma marca na trajetória histórica da Escola. O Conselho Escolar passou a fazer parte da gestão escolar, quando em 1995 a escola passou a integrar o projeto político pedagógico do Governo do Distrito Federal conhecido como Escola Candanga. Esse projeto recebeu esse nome como uma forma de reverenciar os primeiros trabalhadores da construção de Brasília.

A concepção da proposta incentivava a reflexão, a apropriação crítica da realidade, a construção coletiva dos saberes e a autonomia, tanto dos alunos como dos profissionais da educação das escolas públicas do Distrito Federal. Para tanto foram estabelecidas outras organizações curriculares, o que significava o estabelecimento de uma nova perspectiva com relação ao desenvolvimento do educando, aumentando a sua capacidade de participação e de envolvimento na sua comunidade escolar. O projeto destinou tempo para a coordenação pedagógica na quantidade de quinze horas/aulas semanais, o que promoveu a possibilidade de articulação do planejamento e da execução de atividades de forma coletiva na escola. Essa organização facilitou a busca pelo aprimoramento das práticas pedagógicas, tanto em nível individual, como coletivo, e permitiu ao professor lecionar em uma única turma, sem aumentar a sua carga horária semanal. Outra inovação desse projeto foi o estabelecimento da gestão democrática, que permitiu eleições de dirigentes pela comunidade escolar, por exemplo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de educação para a cidadania.

Apesar de não mais existir o projeto da Escola Candanga, seus pressupostos são seguidos pela escola que, atualmente, trabalha apenas com alunos da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. As instalações físicas são de pequeno porte, possuindo sete salas de aula que funcionam tanto no turno matutino quanto vespertino. São quatro turmas de 1ª série, três de 2ª; quatro turmas de 3ª série e quatro de 4ª. Está situada em uma quadra residencial do Plano Piloto, no entanto, muitos de seus alunos são filhos de pessoas que moram nas cidades do entorno do Distrito Federal e que trazem seus filhos para estudarem no Plano Piloto.

Sob o ponto de vista da estrutura física, além das salas de aula, a escola possui espaço para a administração escolar; uma sala de professores com duas mesas bem grandes e armários individuais organizados; uma cozinha equipada e espaçosa; sanitário exclusivo para os servidores; uma secretaria que fica logo à entrada; uma sala grande para leitura e estudo, que também é equipada com TV, vídeo e DVD e possui uma sala de informática com ar condicionado. Existem instalações sanitárias adequadas à quantidade de pessoas que trabalham e estudam na escola e algumas delas são adaptadas para usuários de cadeiras de rodas. Uma pequena sala que serve como depósito de material e existe uma sala que é compartilhada pela coordenadora pedagógica, pela orientadora educacional, pelas professoras de apoio e também utilizada para as reuniões dos professores regentes com os pais. Na parte externa, há uma quadra poliesportiva e espaço adicional para as crianças brincarem.

No mês de agosto de 2007, o número total de alunos da escola era de 336, divididos em 169 alunos no turno matutino e 167 alunos no turno vespertino. Desses alunos, segundo os dados oficiais, quinze são caracterizados como alunos do ensino especial por possuírem algum diagnóstico justificativo.

Entre os 46 profissionais que atuam diretamente na escola 14 são professoras regentes, 2 professoras de apoio, 1 coordenadora pedagógica, 1 orientadora educacional, 2

professoras da sala de leitura e 2 professoras do laboratório de informática, além de 3 profissionais na secretaria e 3 profissionais na direção. Os outros 17 profissionais são servidores que se dividem da seguinte maneira: 2 porteiras, 3 vigias, 4 cozinheiras e 8 servidoras da limpeza.

O principal critério de inclusão da escola foi a sua designação pela Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal. A escolha do estabelecimento de ensino se deu por meio de diálogos com a Secretaria de Educação (SEDF) nos quais foi solicitado que fossem indicadas escolas que tivessem um histórico de problemas com a violência. Entre as dez escolas que a SEDF concedeu autorização para que a pesquisa fosse conduzida, apenas uma tinha um histórico diferente em relação ao critério adotado para a inclusão. Recente dissertação de mestrado (Sakay, 2007) relatou estudo realizado neste estabelecimento de ensino, sob o ponto de vista da sua abertura para a realização de mudanças pedagógicas, o que foi um primeiro indicador divergente em relação aos outros estabelecimentos indicados pela SEDF, inclusive estando a escola filiada ao Programa de Educação Inclusiva do Distrito Federal desde 2000. Uma vez que, no exame de qualificação, foi sugerido que a pesquisa deveria ser conduzida em apenas uma escola, o fator divergência e singularidade tornou-se o novo critério de seleção da escola. Como será visto posteriormente, a inclusão da escola nessa lista pela SEDF não foi um equívoco, pois, sem conhecimento dos critérios de escolha da escola, uma das professoras narrou que, quando trabalhava na SEDF, a escola tinha fama de “relutante” (transcrição 10 – p. 111).

O primeiro contato com a escola se deu no mês de junho de 2007, por meio de uma conversa com a pessoa que respondia pela direção naquele período. O contato foi muito cordial e as propostas da realização da pesquisa e da campanha para promoção da paz foram recebidas com muito entusiasmo. Nessa oportunidade, esclarecidos quais os critérios de inclusão e exclusão de sujeitos, ficou acertado que, após o período de férias escolares, seria

realizada uma reunião com as professoras da quarta série para decidir se havia professoras voluntárias. No final do mês de julho, realizou-se a reunião na qual estavam presentes as professoras da quarta série, a coordenadora pedagógica e o pesquisador, ocasião na qual todas foram voluntárias e, sem a minha interferência, acabaram por decidir qual seria a turma que receberia a minha visita inicial para explicar a pesquisa. A partir daí, tudo ocorreu conforme descrito no primeiro item dos procedimentos.

e. Participantes

Crianças

Foram selecionados para participarem da pesquisa os alunos de uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental da mesma escola pública do Distrito Federal. Os alunos freqüentaram as aulas e atividades da pesquisa no turno matutino, sendo dez meninas e seis meninos.

A seleção dos sujeitos se deu da seguinte forma: primeiramente, o projeto foi apresentado à diretora da escola, à coordenadora e às professoras da 4ª série. Nessa reunião, uma das professoras manifestou o desejo de que a proposta fosse apresentada aos seus alunos. No dia seguinte, a proposta foi apresentada a todas as 16 crianças dessa turma, que, após esclarecimentos, indicaram a sua concordância em participarem. Em seguida foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, retiradas todas as dúvidas e marcada a entrega dos documentos assinados pelas crianças e seus pais ou responsáveis para o dia seguinte. A opção de trabalhar com a toda a turma se justifica pelo principal objetivo da pesquisa que é investigar a construção coletiva do espaço de participação infantil e de promoção da paz na escola, cujas atividades são elaboradas no contexto dos alunos de uma turma.

Nessa escola já existe um espaço de negociação e expressão infantil formalmente estabelecido ao qual os adultos denominaram Conselho de Classe Participativo. Essa prática é desenvolvida com todos os alunos da turma, a professora, uma facilitadora, pais ou

responsáveis e outros funcionários da escola, uma vez por semestre. Dessa forma, a turma é uma unidade coletiva funcional que interessava estudar. O critério de exclusão foi a manifestação individual do desejo de não participar ou não ser autorizado pelos pais ou responsáveis. Integram a turma dois alunos portadores de retardo mental que aceitaram participar realizaram as mesmas atividades que os demais.

A maior parte dos integrantes da turma têm, aproximadamente, a mesma idade cronológica (10 anos), com exceção de dois alunos, um que, recentemente, completou 11 anos e outro, que nasceu três anos antes dos demais. Além disso, apenas dois alunos não freqüentam a escola desde a 1ª série. Para os objetivos da pesquisa, o fato do aluno ter freqüentado a escola desde o primeiro ano oferecido na escola é aspecto relevante, uma vez que convivem há mais de três anos com a cultura coletiva do local, participam das atividades no estabelecimento desde que tinham sete anos de idade, conhecem e são conhecidos pelos adultos da escola e estão no último ano letivo, o que lhes coloca na situação de “veteranos” no estabelecimento. Não houve exclusão de sujeitos na turma, uma vez que todas as crianças consentiram em participar e foram autorizadas pelos respectivos pais ou responsáveis antes do início das sessões da pesquisa.

Tabela 1 - Dados sócio-demográficos dos alunos

Indicativo	Idade (em anos)	Na escola desde a	Indicativo	Idade (em anos)	Na escola desde a
C1	10	3ª série	C9	10	1ª série
C2	10	1ª série	C10	10	1ª série
C3	10	1ª série	C11	10	1ª série
C4	10	1ª série	C12	11	1ª série
C5	10	1ª série	C13	10	1ª série
C6	10	1ª série	C14	13	2ª série
C7	10	1ª série	C15	10	1ª série
C8	10	1ª série	C16	10	1ª série

Adultos

A professora regente da turma foi participante em todas as sessões com as crianças de forma a manter a unidade coletiva da turma o mais próximo possível do que ocorre no dia a dia da escola, e, para isso, foi orientada a permanecer com o contato usual entre ela e as crianças, apesar de não ter conduzido nenhuma das atividades. Caso alguma criança a procurasse para interagir, perguntar algo, por exemplo, ela poderia conduzir-se como sempre o faz. Os integrantes da equipe de pesquisa e a professora foram os únicos adultos a participarem das sessões com as crianças. Após o término das sessões com as crianças, foi realizada uma sessão de grupo focal com os adultos, do qual participaram, além do pesquisador, que exerceu a função de facilitador, 11 funcionárias da escola, todas do sexo feminino, que se apresentaram voluntariamente, atendendo ao convite feito pela diretora da escola. Essa foi uma iniciativa da administração do estabelecimento que enriqueceu a atividade, apesar da solicitação formal de participação abranger apenas a professora da turma, a coordenadora e uma pessoa da administração escolar.

Tabela 2 - Dados sócio-demográficos dos adultos

Indicativo	Função	Tempo na educação (em anos)	Tempo na escola
D	Diretora	20	18 anos
VD	Vice-diretora	20	18 anos
CD	Coordenadora	23	3 anos e meio
OE	Orientadora Educacional	23	10 anos
P1	Professora	22	10 anos
P2	Professora	14	11 meses
P3	Professora	14	5 meses
P4	Professora	12	7 meses
P5	Professora	15	1 mês e meio
P6	Professora	14	10 anos
PA	Professora de Apoio	23	18 anos

f. Equipamentos

3 câmeras de filmagem;

16 câmeras fotográficas descartáveis;

4 gravadores.

g. Procedimentos para construção e análise dos dados

A construção dos dados se deu a partir dos seguintes procedimentos:

1) Visitas às escolas – observação etnográfica

Foram realizadas visitas, conversas, e observações informais da dinâmica de funcionamento da escola. Essa etapa se deu por meio da presença do pesquisador na escola, durante quatro semanas e constituiu-se no momento da inserção inicial no contexto escolar, sendo observadas as interações sociais em diferentes situações, características físicas da escola, reuniões, intervalo, a entrada das crianças na escola, sala dos professores e, principalmente, as situações em sala de aula. O período de observação se deu das 7h30 às 10h da manhã, pelo menos três vezes por semana.

Partindo do pressuposto de que as crianças têm a sua própria cultura (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2002, 2003, 2005), procurei participar de suas vidas, assumindo uma postura reativa, esperando que as próprias crianças decidissem o que fazer acerca de minha presença (Corsaro, 2003). Com o passar dos dias, essa estratégia de interação mostrou que os sujeitos crianças são excelentes anfitriões, o que veio ao encontro da intenção de toda a equipe de pesquisa que não era conduzir um estudo sobre as crianças, mas com elas (Corsaro, 2003).

No diário de campo foram registradas notas descritivas que abrangeram temas surgidos, aspectos institucionais relevantes e exemplos de falas, além de notas reflexivas que contemplaram as impressões e as primeiras interpretações do pesquisador. O registro foi

realizado no mesmo dia das observações dos eventos, porém depois da ocorrência destes. O término da fase de observação se deu quando percebi que era conhecido pelas crianças que participariam da pesquisa, da maioria dos adultos que trabalham na escola e que eu mesmo conhecia os nomes de todas essas pessoas.

2) Sessões com as crianças: a campanha para promoção da paz

As sessões, além de servir de contexto para o registro dos diversos tipos de interações, de crianças entre si e entre crianças e adultos, proporcionaram uma oportunidade para a realização da etapa de concepção de uma campanha de promoção da paz na escola. O local foi a própria sala de aula da turma, ampla, medindo 9x5 metros, permite a divisão em grupos e a disposição confortável dos alunos, sem incômodo mútuo, conforme ilustrado na Figura 1. Durante as sessões ocorreram muitas interações entre a equipe de pesquisa (pesquisador principal e 3 auxiliares), as crianças e demais adultos da escola, o que proporcionou uma excelente inserção dos pesquisadores na escola. A Tabela 3, a seguir, resume a seqüência e finalidade das oito sessões, que foram realizadas em seis dias.



Figura 1 - Disposição dos grupos na sala

Tabela 3 - Resumo das sessões com os alunos

Sessão	Dia Duração	Propósito	Tarefa
1 e 2	14/8/2007 90 minutos	Apresentar a equipe de pesquisa e a proposta para as crianças; Motivar as crianças a colaborarem com o projeto; Enunciar palavras sobre a paz, seus significados e justificativas.	Assistir um desenho animado; Enunciar palavras que estejam relacionadas à paz; Descrever suas interações diárias com os adultos durante a semana; Brincar de repórter, entrevistando os colegas sobre a paz.
3	16/8/2007 60 minutos	Obter indicadores sobre as concepções de infância.	Dados dois personagens crianças, preparar duas encenações do porquê essas crianças são consideradas “adultas” pelos adultos.
4	21/8/2007 60 minutos	Realizar a hierarquização das enunciações realizadas na primeira e segunda sessões.	Conversar sobre as palavras que foram enunciadas na sessão anterior, levando as crianças a apresentarem exemplos; Hierarquizar as palavras enunciadas na sessão anterior.
5	23/8/2007 60 minutos	Elaborar propostas a partir da hierarquização das enunciações realizadas na sessão anterior.	Apresentar sugestões a partir do processo de hierarquização dos enunciados elaborados na sessão anterior. Sugerir o que fazer para realizar a proposta.
6	28/8/2007 60 minutos	Hierarquizar as propostas elaboradas na sessão anterior e detalhá-las.	Sugerir o que fazer para realizar a proposta, indicando a sua prioridade.
7 e 8	30/8/2007 90 minutos	Escolher duas propostas por grupo. Apresentar as propostas da campanha à direção da escola.	Elaborar um plano coletivo partir das sugestões escolhidas por todos os grupos. Fechamento do trabalho

a) Primeira e segunda sessões – 90 minutos

As duas primeiras sessões ocorreram em seqüência, ao longo de 90 minutos. Na primeira, houve a apresentação de um desenho animado da série “Padrinhos Mágicos” que teve o objetivo de motivar as crianças para o tema da participação infantil, conforme ilustrado na Figura 2. Foi exibida uma edição do desenho animado, com duração de cerca de 20 minutos, que mostrava, em sua primeira parte, um mundo no qual as crianças se submetem às

vontades dos adultos sem que possam sequer opinar a respeito de seus assuntos de interesse. Em um segundo momento, o desenho animado mostra as crianças, que por meio de magia, passam a governar o mundo e oprimem os adultos, “reproduzindo” ações semelhantes às aquelas de que eram vítimas. Em um terceiro momento, descobrem que crianças e adultos podem viver em colaboração, sem o ambiente opressivo anteriormente vivenciado.

Após assistirem o desenho animado, a turma, dividida em 3 grupos, conversou sobre: paz, participação, protagonismo, cultura, cultura de paz, infância e outros assuntos. A atividade foi facilitada por auxiliares de pesquisa em cada grupo e não teve a finalidade de extrair das crianças o que pensam, mas iniciar um processo de negociação mínima de significados comuns no grupo que facilitasse o transcorrer do trabalho.



Figura 2 - Apresentação do desenho animado

Na segunda sessão foram desenvolvidas três atividades:

1ª atividade - Palavra puxa palavra. Foram distribuídos papéis formato A4 de 2 cores diferentes: verde para os meninos e amarelo para as meninas. Foi solicitado que escrevessem, no mínimo, quatro palavras ou idéias sobre o que entendiam estar relacionado à paz. Em seguida, foi solicitado que cada criança escolhesse duas entre as quatro palavras ou expressões anteriormente evocadas que entendessem ser as mais importantes e as

sublinhassem. Na seqüência, foram solicitados a escolher uma entre as duas mais importantes e marcar um X. A tarefa de escolha foi conduzida individualmente sem conversa com os demais colegas. A Figura 3 mostra o trabalho de um dos grupos.



Figura 3 – Sujeitos, evocando palavras sobre a paz

2ª atividade – Escrever. No mesmo papel da atividade anterior, escrever suas atividades diárias e quando encontram com: (1) quando encontram com pessoas do seu convívio familiar (e.g. a mãe; irmãos; o pai; outro responsável; outra pessoa.); (2) com quem passam a maior parte do tempo depois que chegam da escola (e.g. tio, tia, avó, empregada etc); (3) o que fazem no final de semana (igreja e outras reuniões religiosas, clubes etc). O objetivo dessa tarefa foi levantar elementos sobre os contextos e relações extra-escolares. Um dos propósitos do fomento da participação infantil é o aumento do nível de consciência da criança em relação ao seu papel ativo nos contextos dos quais participa. Nesse sentido, é interessante levantar quais são esses contextos.

3ª atividade - Brincando de repórter. Utilizando-se do que foi escrito no papel nas duas atividades anteriores, elas se revezaram em entrevistar os colegas sobre o que consideravam ser a paz e sobre o porquê de escolherem suas quatro palavras. As crianças foram incentivadas a entrevistar seus colegas sobre o que escreveram na atividade anterior e sobre qual era o seu papel para promover a paz na escola.

Todas essas atividades, apesar de se prestarem a diversos tipos de análises, no

contexto dos objetivos da pesquisa, tiveram o *principal propósito de colocar as crianças em contato com o tema e motivá-las para as outras sessões*. No entanto, esse propósito não impediu que as interações fossem registradas em áudio e vídeo para utilização em pesquisa posterior que tenha objetivo de realizar análise microgenética das interações e das negociações acerca da construção da campanha.

Houve flexibilidade de tempo para a realização de todas as atividades e, ao final da sessão, foi realizada uma avaliação verbal com cada grupo. Em seguida, todas as crianças foram informadas sobre o que estava previsto para ocorrer na sessão seguinte.

Tabela 4 – Resumo das sessões 1 e 2

Objetivos da sessão:	Apresentar a equipe de pesquisa e a proposta para as crianças; Motivar as crianças a colaborarem com o projeto; Enunciar palavras, significados e justificativas relacionados à palavra paz para promover negociação coletiva de significados.
Breve descrição da atividade principal da sessão:	Enunciação de palavras sobre a paz; Descrição das interações diárias com os adultos durante a semana; Brincar de repórter, entrevistando os colegas sobre a paz.
Atividades introdutórias	Foi apresentado um desenho animado da série “Padrinhos Mágicos”, muito popular entre as crianças, no qual o tema principal é a participação infantil. O desenho animado, que tem a duração de 20 minutos, se desenvolve em três partes: na primeira as crianças são oprimidas pelos adultos, na segunda as crianças assumem o controle da sociedade e oprimem os adultos e na terceira em que todos chegam a conclusão que a solução é a colaboração entre crianças e adultos. Foi realizada uma explicação sobre o que seria realizado nos próximos dias, destacando que o objetivo principal de todas as sessões era <i>elaborar uma campanha para a promoção da paz na escola</i> ; Ao final da fase introdutória, as crianças foram convidadas a participar dessa proposta; Após essa fase introdutória, que durou 35 minutos, as crianças foram divididas em três grupos.

b) Terceira sessão – 60 minutos

Nesta sessão, as crianças se dividiram em três grupos, conforme suas preferências, e foram apresentados a dois personagens fictícios (um menino e uma menina). Enquanto desenhava no quadro, expliquei que essas personagens eram crianças consideradas adultas

(pelos adultos). Foi, então, proposta a elaboração, em cada grupo, de duas encenações que procurassem responder às seguintes perguntas, que foram anotadas pelas crianças no caderno: Como essas crianças são? O que eles fazem na escola, em casa, no lazer? Como os adultos as tratam? Como elas tratam os adultos?

Em seguida expliquei que as personagens, desenhadas no quadro, eram Manu e Jaci. Manu foi caracterizada como uma menina, 10 anos de idade, estudante da 4ª série do Ensino Fundamental e era considerada uma “menina adulta”, pelos adultos. Jaci foi caracterizado como um menino, 10 anos de idade, estudante da 4ª série do Ensino Fundamental e era considerado um “menino adulto”, pelos adultos. Os grupos tinham total liberdade para criar o enredo e inserir outras personagens. Apenas a presença de, pelo menos, um dos personagens, entre Jaci e Manu, era condição obrigatória. O propósito dessa atividade foi promover que fossem explicitados indicadores sobre a concepção de infância e as relações adulto-criança.

Tabela 5 - Resumo da sessão 3

Objetivos da sessão:	Elaborar pequenas encenações sobre infância e relações adulto-criança.
Breve descrição da atividade principal da sessão:	Dados dois personagens, Jaci e Manu, um menino e uma menina, ambos com 10 anos, realizar duas pequenas encenações sobre o porquê dessas crianças serem consideradas adultas pelos adultos.
Atividades introdutórias	Houve uma conversa sobre os objetivos do trabalho.

c) Quarta sessão – 60 minutos

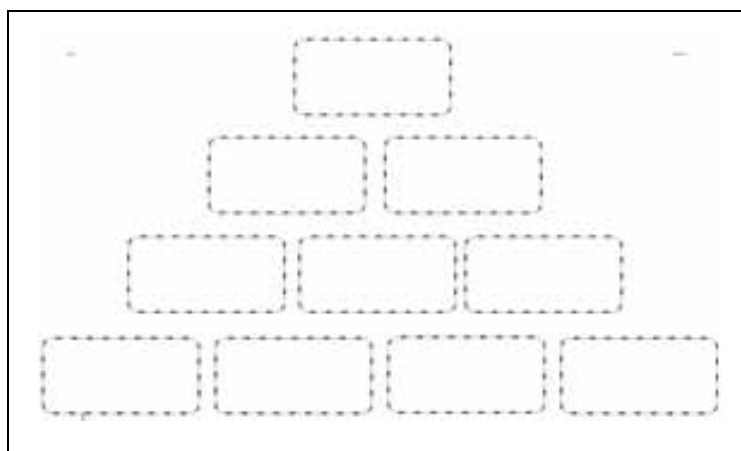
Nesta sessão, foi entregue um envelope aos facilitadores contendo três listas com todas as palavras evocadas eleitas como mais importantes pelas crianças. Essas palavras, levantadas na sessão anterior, foram organizadas em ordem alfabética, conforme mostrado na Tabela 6. Foi, também, entregue um papel com um diagrama em formato da pirâmide (Figura 4) para ser completado com o resultado da negociação coletiva acerca dos significados mais importantes sobre a paz.

Tabela 6 - Lista com as palavras escolhidas como mais importantes

Alegria	Amizade	Amor	Carinho
Compaixão	Confiança	Dignidade	Família
Felicidade	Futuro	Harmonia	Justiça
Natureza	Planeta	População	Respeito
Solidariedade	Tranqüilidade	União	Vida

1ª atividade – Conversa sobre as palavras escritas nas listas. Uma conversa sobre os significados das palavras foi promovida entre as crianças. Os significados não eram entregues pelos mediadores, mas somente se promovia a conversa. A lista com todas as palavras circulou entre as crianças. A tarefa atribuída era escolher 13 palavras.

Foi explicado que era admissível que acrescentassem novas palavras que surgissem na conversa. Enfatizou-se que eles estavam elaborando uma campanha para promoção da paz e logo teriam que, futuramente, pensar em propostas para oferecer aos demais alunos a partir das conversas que estavam conduzindo naquele momento. O objetivo da atividade foi promover a negociação dos significados.

**Figura 4 - Modelo da pirâmide de escolhas para ser preenchido**

2ª atividade – Considerando todas as palavras escritas na lista (as fornecidas e incluídas), eliminar algumas até sobraem dez. Os auxiliares de pesquisa foram orientados a prestarem atenção às palavras ou expressões que as crianças, coletivamente, demonstrassem não saber o significado, ou não conseguissem negociar durante a conversa. Nenhum grupo acrescentou palavras e sempre havia alguma criança, que ajudava com o significado das palavras desconhecidas para alguns.

3ª atividade – Construir a pirâmide de escolhas. Foi solicitado às crianças que, iniciando pela base, elegessem quatro palavras para compor o 1º nível. Três para o 2º nível, duas para o 3º e uma para o 1º, de acordo com a importância daquelas palavras para o grupo. As palavras iam sendo escritas no papel com o modelo da pirâmide. Dois grupos preferiram preencher a pirâmide na ordem inversa da tarefa, iniciando pelo mais importante e prosseguindo até a base.

Tabela 7 – Resumo da sessão 4

Objetivos da sessão:	Realizar a hierarquização das palavras evocadas na segunda sessão.
Breve descrição da atividade principal da sessão:	Conversar sobre as palavras que foram enunciadas na segunda sessão, levando as crianças a refletirem sobre a importância relativa entre elas, hierarquizá-las e registrar na pirâmide de escolhas;
Atividades introdutórias	Houve uma conversa sobre os objetivos do trabalho e a importância do protagonismo por parte das crianças. Apresentação, para as crianças, das palavras que apareceram na sessão anterior em forma de lista.
Ligação com a sessão anterior	As palavras, expressões e idéias produzidas pelas crianças na sessão anterior foram consolidadas em uma única lista e reapresentadas para que pudessem realizar a hierarquização.

d) Quinta sessão – 60 minutos

Nesta sessão, foi entregue aos auxiliares de pesquisa um envelope com o seguinte conteúdo: uma cópia das quatro pirâmides de escolha produzidas pelos grupos, conforme a

Figura 7 (p. 172), e folhas em branco.

Atividade única - Construindo a proposta (tempestade de sugestões). O objetivo da sessão foi fazer o máximo de propostas sobre o que fazer na campanha de promoção da paz, com base nas palavras apresentadas nas pirâmides de escolha. As crianças foram orientadas a olhar as pirâmides de escolhas e tentar lembrar dos significados de cada palavra e as discussões que se estabeleceram até que a pirâmide ficasse pronta. Após alguns minutos, cada auxiliar de pesquisa solicitou que um voluntário daquele grupo se apresentasse para sugerir o que poderia ser feito para promover os itens que foram escolhidos por eles. A partir daí, as próprias crianças assumiram a condução da atividade.

Cada grupo elegeu um relator para anotar as idéias para recuperação posterior. O restante do tempo foi utilizado para levantar o que poderia ser realizado na campanha. Procurou-se orientar as crianças a proporem atividades para promoção da paz que estivessem ligadas às necessidades do ambiente escolar, evitando realidades externas.

Antes do encerramento da sessão, as propostas foram expressas pelos grupos e organizadas no quadro branco conforme mostrado na

(p. 174). As crianças expuseram, verbalmente, o que fazer para promover a campanha. Nesse momento, ainda não havia a necessidade de categorização em termos de importância, nem detalhamento para a execução ou de como realizar a campanha. Ao final, as crianças foram reunidas na sala de aula para uma explicação sobre o que ocorreria na próxima sessão.

Tabela 8 – Resumo da sessão 5

Objetivos da sessão:	Elaborar propostas a partir da hierarquização das enunciações realizadas na sessão anterior.
Breve descrição da atividade principal da sessão:	Apresentação de sugestões a partir do processo de hierarquização dos enunciados elaborados na sessão anterior. Sugerir o que fazer para realizar a proposta.
Atividades introdutórias	Houve uma conversa sobre os objetivos do trabalho.
Ligação com a sessão anterior	As quatro pirâmides de escolhas que todos os grupos realizaram na sessão anterior foram entregues em uma folha de papel para cada grupo.

e) Sexta sessão – 60 minutos

O propósito da sessão foi realizar a negociação e a escolha das propostas consideradas mais importantes pelas crianças e iniciar o detalhamento de como realizar a campanha. Inicialmente, foram apresentadas cópias da uma relação contendo as sugestões sobre o que fazer, em ordem alfabética, conforme mostrado na Tabela 9.

Tabela 9 - Idéias apresentadas pelas crianças para a campanha

Atividade que ensine a conversar para evitar brigas
Brincadeiras e jogos para conhecer pessoas novas.
Fazer atividades com alunos dos outros anos, conversas sobre a paz.
Realizar brincadeiras para conhecer as crianças dos outros anos.
Um dia livre na escola com brincadeiras entre as turmas – Dia da Amizade.
Promover campeonato de jogos.
Campanha pela não utilização de palavras ofensivas.
Desenhar-se e escrever um texto sobre a paz com referência a si mesmo.
Elaboração de cartazes sobre a paz com o tema – Planeta com Paz.
Momento na hora cívica com representações sobre paz.
Passeio no Jardim Botânico.
Preparar material de divulgação sobre a paz, o que é paz etc.
Trabalhos em grupo sobre a paz.
Realizar exercícios de relaxamento.

As crianças, livremente, se dividiram em grupos e conversaram sobre a viabilidade das propostas e iniciaram o processo de detalhamento sobre como realizá-las. As propostas e os detalhes foram anotados pelos relatores nos grupos, conforme mostrado na Figura 5.

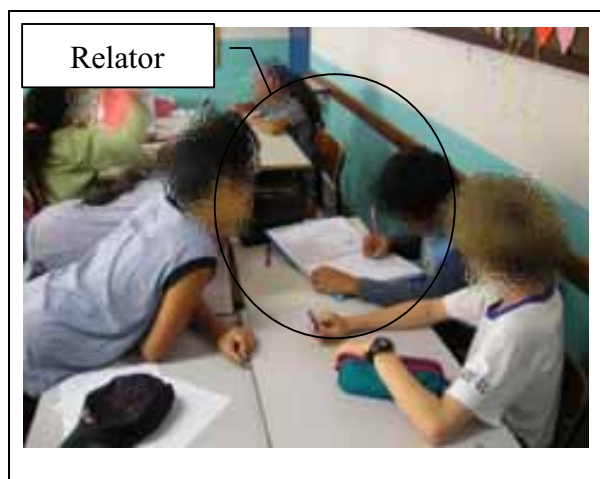


Figura 5 - Grupo de trabalho reunido

Ao final houve a orientação sobre o que ocorreria na próxima sessão.

f) Sétima e oitava sessões – 90 minutos

A tarefa da sessão era realizar a escolha, entre as propostas do próprio grupo, de uma ou duas propostas que os integrantes do grupo, posteriormente, apresentariam para a direção da escola. Para tanto, os participantes dispuseram de 45 minutos. Depois da discussão em cada grupo, a criança C1 foi escolhida pela turma para organizar as propostas no quadro branco da sala. Após esse momento, representantes da direção da escola e da Secretaria de Educação estavam presentes para assistir à apresentação e acolher as propostas, o que se desenvolveu nos 45 minutos restantes. C1, auxiliada pelas demais crianças, explicou as propostas para os adultos presentes. A coordenadora pedagógica e uma funcionária da Secretaria da Educação fizeram considerações ao final da fala das crianças.

Tabela 10 - Resumo das sessões 7 e 8

Objetivos da sessão:	Elaborar um plano coletivo partir das sugestões escolhidas por todos os grupos.
Breve descrição da atividade principal da sessão:	Fechamento do trabalho; Organização das propostas e apresentação do projeto à direção da escola.
Atividades introdutórias	Houve uma conversa sobre os objetivos do trabalho.
Ligação com a sessão anterior	Houve uma conversa sobre os objetivos da sessão. Apresentar uma lista consolidada contendo as sugestões que todos os grupos realizaram na sessão anterior As sugestões para a realização da campanha escolhidas pelas crianças na sessão anterior serão consolidadas em ordem alfabética, em uma única lista, e reapresentadas em forma de cartaz.

3) Fotografia

No mesmo dia em que ocorreu a 3ª sessão para a preparação da campanha foram distribuídas 16 câmeras fotográficas descartáveis, uma para cada criança, e foi realizada uma orientação sobre a utilização do equipamento e a tarefa, que também constou de uma orientação escrita (Anexo 4). Esse documento teve a finalidade de servir de roteiro para a criança e deveria ser mostrada aos pais ou responsáveis de forma que os adultos tomassem conhecimento sobre a posse da câmera pelas crianças. Além disso, solicitou-se, o auxílio da família na concepção do projeto fotográfico, lembrando que a seleção de fotos e a operação da câmera deveria ser realizada pela criança.

A tarefa específica foi tirar fotos de expressões ou símbolos de paz. Para tanto, foi negociado o prazo de três semanas para que não houvesse pressa e para que a família também pudesse participar da concepção do projeto, conforme solicitado. Após a devolução das câmeras e da revelação, as fotografias foram digitalizadas, agrupadas por sujeito e impressas em duas ou três páginas tamanho A4, conforme a quantidade de fotos que foram tiradas, como ilustrado na Figura 6. Cada criança recebeu as páginas com suas próprias fotos e foi orientada a observá-las de forma geral e escolher, fazendo uma marcação a lápis, as quatro que mais

representavam o cumprimento da tarefa atribuída. Após isso, foi solicitado que, dentre essas quatro fotos, escolhessem a mais representativa, e que redigissem um parágrafo, destacando os motivos de suas escolhas. Essa estratégia permitiu que fosse realizada a redução da quantidade inicial de 344 fotos para 60 fotos sobre as quais os próprios sujeitos manifestaram o seu juízo e motivos de escolha.

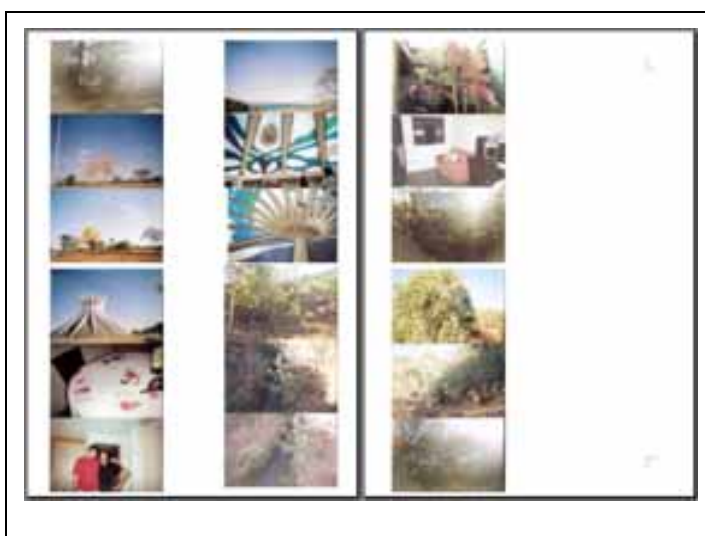


Figura 6 - Exemplo de página com as miniaturas das fotos

A elaboração dessa atividade seguiu a concepção teórica de Barthes (1984), que parte do princípio que a fotografia deve ser indagada como manipulação de sistemas, como uma montagem entre sistemas previamente definidos que são aglutinados no momento da exposição fotográfica, segundo o critério do operador da câmera. Barthes argumenta que existem elementos de materialidade na fotografia tais como tonalidades, linhas, superfícies e seus contextos correspondentes. Sob esse ponto de vista, a fotografia pode ser caracterizada como uma transcrição do real. Segundo o autor, durante muito tempo a fotografia teve essa interpretação. No entanto, acrescenta elementos que mudam qualitativamente essa concepção tradicional.

Em seu procedimento de análise, orienta para que sejam procurados dois elementos

aos quais denominou: *studium* e *punctum*. Segundo Barthes (1984, p. 45) o *studium*:

É a aplicação à alguma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação esta presente no *studium*) que participo das figuras, das caras dos gestos, dos cenários, das ações.

De acordo com esse ponto de vista, o *studium* está relacionado ao interesse humano e cultural que é estimulado pela imagem fotográfica. O *studium* revela os referentes visuais que nos tocam humana, cultural e moralmente, porém permanecem em um plano impessoal, sem nos atingir de forma especial.

Complementarmente, Barthes propõe uma categoria a qual denominou de *punctum*, que é o elemento pujante da fotografia. É um detalhe que sobressai e causa um impacto no observador. Coerente com o procedimento proposto por Barthes, espera-se que a descrição das crianças estabeleça uma relação sobre o *punctum* a partir do ponto de vista do próprio sujeito que selecionou e registrou as imagens.

4) Grupos focais com os sujeitos adultos e crianças

O procedimento de Grupo Focal (GF) baseia-se em entrevistas coletivas semi-estruturadas realizadas com o auxílio de um roteiro, previamente elaborado, constando de objetivo, introdução, perguntas abertas e situações-problema em relação a um determinado tópico (Bauer & Gaskell, 2002; Tanaka & Melo, 2001). As situações-problema foram utilizadas como recurso para dinamizar a discussão e facilitar o engajamento dos sujeitos na atividade. As sessões com os sujeitos adultos e crianças se deram separadamente, na quantidade de uma por grupo geracional.

Posteriormente à fase de observação e da realização das sessões das campanhas de promoção da paz com as crianças, foi realizada uma sessão de GF com os adultos onde se procurou investigar, na história da escola, o surgimento da idéia de promover a participação

infantil, a sua construção ao longo do tempo, suas concepções sobre “infância”, as relações entre adultos, entre adultos e crianças, as possibilidades e limitações de seu trabalho no Conselho de Classe e as perspectivas futuras (Anexo 2). Essa sessão teve a duração de 1h50min e dela participaram 12 adultos, 11 sujeitos adultos e o pesquisador.

Após a transcrição e uma escuta inicial das narrativas da sessão de GF com os adultos, foi preparado o roteiro da sessão de GF que foi realizada com as crianças. Esse roteiro abordou temas semelhantes aos tratados com os adultos: a construção do espaço de expressão infantil, as relações entre adultos e crianças, os custos em participar, a eficácia da participação e as perspectivas futuras (Anexo 3).

No dia da realização do encontro com as crianças, elas se dividiram livremente em dois grupos de oito indivíduos e a moderação foi exercida pelo pesquisador e pelo auxiliar de pesquisa, um para cada grupo de oito crianças. O roteiro utilizado foi o mesmo para os dois grupos e o encontro durou 1h15min.

Todas as sessões de grupo focal foram gravadas em vídeo e áudio. Os registros foram transcritos e organizados em função de categorias temáticas constituídas à luz dos objetivos da pesquisa, a partir do próprio material. Após a organização das informações obtidas nessa etapa, foi realizado o processo de seleção, análise e comparação das informações com as categorias provenientes dos objetivos (e.g. concepções de infância, a construção do espaço de participação e a participação infantil) e com os referenciais teóricos adotados.

6. Articulação dos dados

Parte dos dados obtidos neste trabalho foi posteriormente integrada no contexto da Discussão. A Tabela 11 resume a quantidade de dados brutos que foram registrados durante a pesquisa piloto e a pesquisa propriamente dita. Após passarem pelo critério dos objetivos do presente trabalho, os dados foram articulados com base em quatro categorias: concepções de infância, construção do espaço participativo e promoção da paz.

Tabela 11 - Dados brutos registrados

Sessão	Vídeo	Áudio	Fotos	Produção escrita
Piloto	11 horas	17 horas	40 fotos	37 folhas com respostas, desenhos e comentários.
Pesquisa	15 horas	23 horas	344 fotos do ensaio 49 fotos das situações em sala	21 folhas com respostas e comentários.
Total	26 horas	40 horas	—	—

A escolha das categorias para análise se deu pelas características do modelo teórico assumido para a discussão, o sociocultural construtivismo. Sob esse ponto de vista teórico, é necessário contextualizar as análises, motivo pelo qual se deu a escolha da categoria “concepções de infância”, que canalizam processos de subjetivação, internalização e externalização de crenças e valores e evidentemente as ações humanas. Um dos interesses é identificar a ocorrência de canalizações culturais que modulem a internalização de crenças, e orientem para objetivos que promovam ou dificultem a participação das crianças em suas ações de planejamento e execução de estratégias para a promoção da paz na escola e para a construção de espaços de expressão. Essa categoria também contempla a investigação sobre a bidirecionalidade da construção cultural.

A construção do espaço participativo de expressão e negociação foi assumida como categoria de análise por ser um pré-requisito para o estabelecimento de qualquer modalidade mais avançada de participação e influência no processo decisório. Sem o espaço de expressão, nem se inicia o aprofundamento das negociações coletivas e o estabelecimento de orientações para crenças e objetivos capazes de promover a paz. A outra categoria foi a promoção da paz, pois este foi o tema da campanha proposta na presente pesquisa.

Tabela 12 - Articulação entre procedimentos, dados e categorias de análise

Instrumentos e Procedimentos	Categoria(s)
Fotografia.	Promoção da paz.
Encenações.	Concepções de infância.
Grupo Focal adultos.	Concepções de infância, construção do espaço participativo e promoção da paz.
Grupo Focal crianças.	Concepções de infância, construção do espaço participativo e promoção da paz.
4ª Sessão da elaboração da campanha.	Promoção da paz.
6ª, 7ª e 8ª sessões da elaboração da campanha.	Promoção da paz, construção do espaço participativo.

A seguir, apresentamos os resultados específicos referentes às sessões dos Grupos Focais realizados com os adultos e com as crianças. O destaque a tais resultados deve-se ao caráter central dos dados construídos com estes procedimentos. Entretanto, os dados obtidos ao longo deste trabalho serão posteriormente articulados (ver Tabela 12 acima) e integrados na seção referente à Discussão da pesquisa, como acima mencionado.

PARTE IV – RESULTADOS

7. Protagonismo infantil: com a palavra os adultos

“... tem que ter um espaço pra que eles [as crianças] possam se manifestar e se sentir tranqüilos...”.

A diretora da escola sobre escutar a voz das crianças

As narrativas a seguir foram organizadas com base na seqüência das perguntas e da própria participação das pessoas, uma vez que as questões serviram apenas como guia para que os temas fossem trazidos pelos sujeitos. O critério temporal permitirá a visibilidade das narrações em um movimento passado-presente-futuro que se encontra sintetizado no que foi expresso a seguir. Na transcrição, fiz alguns grifos que estão marcados em fonte no estilo itálico. Essa ênfase, não significa, portanto, alguma ação metacomunicativa do sujeito. Outros comentários esclarecedores foram postos entre colchetes nas transcrições.

É importante destacar que as narrativas a seguir não tratam apenas de concepções na dimensão cognitiva sobre algo não realizado ou a realizar. Algumas delas se referem a um caminho de construção que se estende por mais de dez anos de trabalho intencional para que se chegasse ao momento atual. Hoje, é incontestável que existe um espaço formal de expressão e de participação infantil nesse ambiente escolar. A pergunta inspiradora para o início da atividade foi: “Como foi que começou esse projeto de participação infantil?”.

As práticas pedagógico-administrativas atualmente adotadas pela escola tiveram início no final da década de 90 e coincidiram com proposta do Poder Executivo do Distrito Federal que ficou conhecida como Escola Candanga. A concepção da Escola Candanga introduziu uma proposta pedagógica baseada no princípio do desenvolvimento humano pleno, integrando as dimensões cognitiva, social e cultural, o que, na prática, envolveu ações como: eleição direta para diretoria nas escolas públicas; uma rede pública de comunicações para divulgar projetos educacionais; benefício às famílias carentes para manter seus filhos na escola; abertura das escolas públicas aos sábados com objetivos comunitários; e capacitação e aprimoramento de profissionais do ensino.

A atual diretora da escola e uma professora de apoio, que à época exerciam outras funções, contam como foi o início do processo de mudança:

1. **D:** Tivemos um processo muito bonito com a unidade, famílias apoiando. Porque a diretora chegava na escola, se trancava na sala dela e ligava pra cada pai falando que tinham aqui 8 pessoas que não funcionavam então ela tinha que devolver [para a Secretaria de Educação] 8 pessoas de uma vez. Então ela chamou [a comunidade] para uma assembléia, sem a gente saber, *e aí os pais nos convidaram para a assembléia.*
2. **PA:** Aí nós fomos chegando lá aos poucos, nós fomos chegando, ficamos lá sentadas. *Foi nesse dia que nós conseguimos começar uma nova história.*⁵

É importante lembrar que uma das características da Escola Candanga era que a direção do estabelecimento escolar fosse eleita pela comunidade. A participação comunitária era um dos pressupostos básicos desse projeto pedagógico. Por esse motivo, eram realizadas assembléias para a discussão de temas relativos à comunidade escolar. Foi nessa mesma oportunidade que o projeto de participação defendido pelas pessoas que a direção da escola desejava afastar, motivo pelo qual a reunião com os pais foi convocada, recebeu crédito da comunidade e por elas foram desafiados a levar a sua proposta a cabo,

⁵ Os grifos ao longo de todas as transcrições são de minha autoria.

como a atual diretora descreve a seguir:

3. **D:** E aí na hora cada uma teve oportunidade de se colocar. Apresentar a proposta da escola. O que foi mais interessante é que nenhuma de nós fazia essa questão de ser diretora de escola, mas a comunidade, depois que falaram: “você estão aqui, você estão defendendo um projeto, uma proposta, a gente acredita nisso, *agora vocês vão ter que segurar o negócio aqui.* [Entrevistador: agora o problema é de vocês...]. É... agora o problema é de vocês. Você vão ter que formar uma equipe, vão ter que assumir a direção da escola e *mostrar que o que vocês estão falando é passível de se tornar realidade.*

A partir desse momento se estabeleceu um compromisso entre os profissionais da escola e os pais dos alunos. É bom frisar que, nessa época, a participação infantil ainda não se dava na mesma dimensão que ocorre hoje, mas esse foi o princípio das mudanças que conduziram às práticas escolares do momento atual. Durante a entrevista, vários dos participantes se referiram à implantação da Escola Candanga como um momento fundamental para que se iniciassem as práticas participativas que hoje ocorrem na organização. No entanto, ao destacarem os aspectos mais relevantes desse projeto, se remeteram à nova organização do tempo, na qual o professor ficava responsável apenas por uma turma de aula e, utilizando o restante do horário de trabalho para coordenação. Na opinião das professoras, esse tempo de contato entre a equipe pedagógica servia para construir um espaço de participação entre os próprios adultos. Mais adiante, a narrativa das professoras irá explicitar o que ocorria nesse tempo de coordenação.

Em 1999, com a troca de governo no Executivo Distrital, houve alterações nas condições de trabalho, na carga horária dos professores e o nome “Escola Candanga” foi abandonado, mas a equipe que estava à frente da escola manteve as linhas gerais do projeto, como nos conta a diretora:

4. **D:** Quando começou então a jornada ampliada nós tínhamos 5 dias da semana distribuídos numa matriz curricular coordenação geral, coordenação de série, coordenação individual, estudo. [...] Quando houve a mudança de governo e aí a gente perdeu essa matriz curricular, o que o governo fez para ser diferente? *Fez uma compactação de horário* que está gerando uma dificuldade até hoje de entendimento de carga horária de trabalho e *liberou um turno na semana dando uma folga.* Todo mundo adorou “Esse governo é melhor porque ele deu uma folga” só que a obrigação,

quer dizer, aquilo que a gente tem que fazer é a mais, é a mais, mas é o que está escrito. A gente tá praticando tudo o que está sendo colocado aí como uma educação de vanguarda, e assim dói mais porque a gente acredita nisso. Então tem esse conflito interno: *acreditar em tudo isso e de repente, humanamente não ser capaz de agüentar isso.*

A diretora se refere à contagem da hora-aula segundo a qual cada 50 minutos de trabalho passaram a serem considerados como 60 minutos. Na prática, isso significou uma redução de seis horas por semana na carga horária.

No entanto, para trabalhar com os pressupostos do novo paradigma os profissionais manifestam a necessidade de mais tempo, seja para prepararem as aulas, seja para oferecerem atividades mais elaboradas para as crianças, o que, conseqüentemente, consome mais tempo sem que haja, pelo menos, o aumento da quantidade de profissionais na escola. Então, manter o esquema geral do modelo da “Escola Candanga” seria incompatível com a diminuição do tempo de trabalho. Pelo contrário, é necessário aumentar o tempo para os diversos tipos de coordenação, estudo e também para estar com as crianças. No entanto, havia o compromisso com a comunidade em relação ao êxito do projeto. Além disso, nas palavras da diretora, a equipe acreditava que estavam praticando o que era considerado uma educação de vanguarda, o que os motivou a superar essas dificuldades trabalhistas. O que se pôde observar é que os adultos da escola empregam muito mais tempo com as atividades profissionais do que são pagos ou que consta de suas cargas horárias.

Aos poucos o espaço de interlocução entre os adultos foi se construindo, o que, nas palavras da diretora e da professora P1 são traduzidos, entre outras características, por auto-conhecimento e maturidade. Quais seriam os motivadores para que essa elaboração seguisse seu curso? Segundo ela:

5. **D:** É um auto-conhecimento mesmo. É eu me enxergar dentro desse universo, aqui, em sala de aula, aí fora. Daí gerando compromissos comigo mesmo e com essa questão social.

De forma prática, o que ocorre é a tomada de consciência de si, dos ambientes e

das outras pessoas. Outro aspecto que foi levantado pela professora P1 se refere à dificuldade de um adulto abrir mão do poder e de sua suposta hierarquia. Ela, em sua narrativa, traduz essa concepção por meio da argumentação que é necessário ter “maturidade” para enfrentar as situações, o que inclui a cobrança de que o professor é o detentor do saber e que não pode mentir ou ter dificuldades em sua vida pessoal.

6. **P1:** Eu acho que tem gente que ela não tá naquele momento. E exige muita maturidade pra você dar conta de você olhar pra você e dizer: “Meu Deus eu tenho tanta coisa...” tem a cobrança de que o professor é o detentor do saber onde já se viu, um professor contar uma mentira ou passar uma fase difícil.....

A professora P1, ao descrever outra característica do ambiente que estava se construindo entre os adultos e crianças, destaca a dimensão democrática do espaço:

7. **P1:** Dá muito mais trabalho, porque é muito mais fácil você vir com tudo pronto, você entrega formulários, distribui e dizer: “vamos fazendo”, do que vir com *essa tal de democracia*, de ser tudo coletivo, de ser discutido, eu falei assim dessa palavra porque? *Porque eu achava que eu era democrática*, entendeu? Isso é que é difícil, você perceber que aquilo que você achava até de você mesma que você acreditava que era uma verdade. *Você começa a ver que, pô, não é não... aqui é que eu fui descobrir o que é democracia*. Na democracia... a democracia que eu conhecia a diretora vinha, dava lá idéia e a gente mudava algumas coisas, tá isso é democracia porque a gente participou.

Em suas palavras, ela argumenta que o ambiente democrático vai muito além da participação, sugerindo que o seu exercício profundo, não apenas simbólico, exige capacidades que sejam desenvolvidas especialmente para isso. Ela chega até, no senso comum, a comparar a dinâmica do processo democrático e participativo a uma “loucura”, como destacado a seguir:

8. **P1:** E democracia, aqui eu fui ver que *democracia é uma loucura*, democracia é uma coisa louca onde tá todo mundo ali mexendo, influenciando, sabe, a aí tem que ter as pessoas que tenham capacidade para gerir isso, para coordenar isso. [**Entrevistador:** um caos organizado] É.... Aí a pessoa tem que ser louca, tem que ser assim.

A metáfora da loucura serve de indicador de que o processo ao qual a professora P1 se refere segue uma lógica própria de intensas negociações que não necessariamente são orientadas pelas regras de hierarquia e funcionamento adotadas em outros ambientes.

Entre as dificuldades narradas sobre os primórdios da construção do espaço democrático, a diretora se refere à união de pessoas em grupos distintos para a realização de oposição sistemática das idéias que inicialmente organizaram o projeto político-pedagógico.

9. **D:** E aí o que aconteceu, por exemplo, num dos momentos da construção desse processo democrático é que alguns momentos *havia disputa inclusive de idéias*. Se P1 abria a boca então nós vamos votar contra o que a P1 falar. *Então até a gente desmontar....quer dizer a gente tava num modelo de escola onde ninguém se encontrava.*

Eram grupos que defendiam suas próprias idéias e ela sugere que demorou um certo tempo até que fosse possível “desmontar” esse tipo de participação que, no seu entender, não era colaborativa. Além disso, ela sugere que o fato das pessoas não se encontrarem podia estar na raiz do esquema não colaborativo que havia entre os adultos. O tempo de trabalho extra, oferecido pela proposta da Escola Candanga, poderia ser uma resposta a essa questão. Mesmo assim, somente com o passar do tempo é que esse tipo de estratégia do encontro pode apresentar resultados. Fica claro que o ambiente entre os profissionais da escola não era muito bom nesse primeiro momento. Não surpreende o fato, uma vez que o processo de estabelecimento de uma nova proposta pedagógica nasceu da tentativa frustrada da direção de livrar-se de oito funcionários que eram considerados indesejados e, ao final da reunião da comunidade, essas pessoas terem recebido o voto de confiança e a direção do estabelecimento. Que mudança!

Outro óbice que a equipe teve que enfrentar era a fama de escola “relutante” que havia se espalhado. Ainda em decorrência do processo de estabelecimento do novo projeto pedagógico, da forma como havia ocorrido, foi se estabelecendo uma reputação de que a escola era conflituosa. A professora P2 narra a forma que o estabelecimento era visto pela Secretaria de Educação e relata o contraste dessa fama com as suas observações pessoais.

10. **P2:** Eu vim pra cá por vontade própria e porque tinha espaço, senão eu não tinha vindo, né? Mas eu vim assim, porque eu trabalhava na Secretaria [de Educação] e tinha contato freqüente com a escola e já sabia do trabalho que a escola fazia. Lá pra nós a escola *era meio mal vista porque só relutante*.....mas eu vinha visitar, eu sabia. Mas lá para nós, *era uma escola tida como relutante*. Mas eu via a dinâmica da escola e a questão da escola ser extremamente organizada. “Então eu vou lá” inclusive quando eu vinha, minha colega [que trabalhava na Secretaria] não queria mais vir, mas eu dizia “Pode deixar que eu vou”. *E vim e fui muito bem recebida*.

Sua companheira de trabalho na secretaria de Educação, por motivos que não são esclarecidos em sua fala, não queria acompanhá-la nas freqüentes visitas que fazia. Segundo P2, esses encontros com a equipe da escola serviram para que ela observasse a dinâmica da escola, que lhe parecia dissonante em relação à fama de relutante ou conflituosa. Tal foi o seu apreço pelo trabalho que resolveu, voluntariamente, pedir transferência para a unidade, destacando que foi recebida porque havia espaço. Esta referência deixa clara a sua marcação a respeito da boa acolhida que lhe foi oferecida.

Vencidas as primeiras fases da implantação da proposta de participação e superados os primeiros problemas com relação à construção de um espaço de participação entre os próprios adultos, a diretora narra o surgimento da idéia da inclusão das crianças nesse espaço participativo:

11. **D:** E também foi um projeto que a gente construiu esse conceito por ver que é importante, já que tem proposta da junção *democrática e ter a participação de todos*, porque dentro do conselho escolar eles não têm direito à candidatura das crianças, só a partir de determinada idade eles conseguem. O conselho escolar, então na APM eles não têm, então as famílias representam. E aí a gente conversando a gente falou “*tem que ter um espaço pra que eles possam se manifestar e sentir tranqüilos*”. Então, mesmo que a gente tenha construído conceitualmente o projeto, *na hora de praticar, só algumas pessoas que abriam as portas da sala*.

A proposta da Escola Candanga já contemplava, filosoficamente, o aumento da participação infantil, mas até aquele momento não havia nenhum espaço específico, delimitado e construído com esse propósito. Foi aí que surgiu a idéia de configurar o *Conselho de Classe*, tradicionalmente um espaço exclusivamente adulto, para que as crianças dele participassem. A narrativa da diretora destaca três elementos relevantes com

relação a esse espaço: o acolhimento das crianças, o seu empoderamento e a divergência entre os adultos na hora de praticá-lo.

A concepção do espaço de expressão infantil deveria conceder às crianças condições para se manifestarem, mas também deveria assegurar que essa manifestação viesse acompanhada de “tranqüilidade”. Isso nos leva a inferir que deveriam ser concedidas as melhores condições para que as crianças não se sentissem coagidas ou constrangidas na hora de se expressar sobre as questões que lhes dissessem respeito. Além disso, por trás dessa concepção existe a preocupação com uma participação efetiva que não se restrinja a um nível apenas simbólico. A questão da divergência entre os adultos, na hora de colocar em prática, o que conceitualmente haviam elaborado e concordado, fica esclarecida quando elas abordam os custos de execução do projeto de participação infantil. No entanto, pode-se adiantar que o primeiro conselho de classe participativo ocorreu em 1999 e, somente em 2001, todas as turmas de aula realizavam esse modelo de interlocução entre adultos e crianças. Segundo a equipe, as dificuldades foram tantas que, para que se pudesse implantar a proposta, foi necessário oferecê-la apenas para as professoras regentes que fossem voluntárias.

A dificuldade que alguns profissionais tiveram em aceitar a participação infantil parece estar relacionada às características de construção desse espaço. As narrativas informam que existem dificuldades tanto para os adultos, quanto para as crianças. O formato adotado é explicado pela coordenadora CD:

12. **CD:** Por que a nossa proposta do conselho é justamente essa. A criança vai participar, mas ela também vai se responsabilizar. Então é uma troca. Eles falam num primeiro momento a gente anota. No primeiro momento a gente quase não interfere a gente mais ouve, a professora não participa. Então é uma hora que a gente ouve muito. A professora não participa, no pré-conselho não. Então a gente entra na sala, conversa sobre *amizade, sobre relacionamento, sobre comportamento, sobre aprendizagem* e cada criança vai se expressando e a gente vai ouvindo. Aí uma coisa ou outra a gente começa a discutir, né? Mas a gente anota tudo para essas questões serem levadas para o conselho. Mas no próprio pré-conselho a gente já tem que pensar sobre aquilo que foi falado. O que pode ser mudado das questões que foram tratadas. Então, do

conselho, *a proposta é ouvir e buscar solução*. Então tem a coisa da acusação. Então vamos ouvir um e ouvir outro. Então a gente vai ter que ir jogando, retomando a bola para eles *para ver se a gente consegue fechar uma proposta que vai trazer mudança*.

Segundo essa narrativa, a concepção do espaço pressupõe: participação; responsabilidade; atenção à fala dos outros; compromisso com as soluções e com a realização de mudanças. A preocupação com a não participação da professora nesse primeiro momento é para que as crianças fiquem mais à vontade para se expressarem sem o constrangimento da presença do adulto sobre quem, provavelmente, mais terão o que dizer. No entanto, existe um segundo dia em que tudo que foi levantado é trazido na presença da turma, de todos os adultos que foram citados, dos pais e profissionais da escola relacionados com aquelas crianças. Nesse dia, nenhum assunto é tratado sem a presença dos interessados.

A coordenadora destaca também alguns dos temas que são tratados no encontro: relacionamento, comportamento e aprendizagem, entre outros. Esse é um espaço amplo de negociação e, segundo os objetivos desta pesquisa, são especialmente enfocados apenas os aspectos referentes à resolução de conflitos com vistas à promoção da paz. Sobre esse assunto, a narrativa das crianças foi muito rica em termos de exemplos e da descrição das emoções e motivações que surgem ao participarem do conselho, o que será tratado mais adiante.

A coordenadora CD deixa clara sua crença na promoção de valores e na incapacidade da educação formal em transformar a vida das pessoas. Ela atribui à prática da participação e do diálogo em espaços coletivos uma efetividade muito maior para a resolução de conflitos. Uma vez mais ela destaca elementos fundamentais da construção desse espaço que são a compreensão, o reconhecimento da alteridade e a escuta.

13. **CD:** *Então não é a educação formal que está transformando a vida dessas pessoas...* Então eu acho que esse momento do conselho, onde a gente reflete sobre relações, onde a gente aprende a ouvir o outro, onde a gente propõe que é através do diálogo

que a gente consegue resolver as coisas, *que não precisa ser por meio da violência, da agressão, mas da conversa*. Onde a gente fala... ei pessoal, vamos aprender a ouvir, a entender os motivos do outro. *Eu acho que isso é fundamental na minha formação como gente*.

Essa experiência iniciou-se há nove anos. No entanto, quando chegam novos profissionais as dificuldades são sentidas, principalmente pela necessidade do adulto adaptar-se à sistemática de expressão da criança. P3 é uma professora que trabalha na escola há três meses. No ambiente acolhedor que foi estabelecido na escola, existe espaço para que as reclamações sejam consideradas legítimas. Referências à liberdade que as crianças têm para falar dos seus assuntos estão presentes em muitas das intervenções dos adultos. Tal liberdade chega a ponto de ser expressa em termos de rejeição como narra a professora P3 em sua experiência com a sua nova turma, admitindo que não foi fácil lidar positivamente com a situação. No entanto, apesar da situação de comparação com a professora que lhe antecedeu, ela conta como acolheu a reclamação, refletiu, como lidou com a turma e resolveu a questão. Ela descreve como foi a sua primeira experiência nesse espaço adotado pela escola diante de um dos pressupostos que orientam o trabalho dos profissionais da escola que é a concepção de que os adultos não são seres acabados, mas também estão em processo de desenvolvimento. Esse aspecto fica claro em muitas narrativas, como as oferecidas pela professora P3 e pela coordenadora CD, diante da pergunta: “Como é ouvir uma criança falar da sua prática profissional?”

14. **P3:** Não é fácil, é um pouco difícil você ouvir, então eu ouvi e assim fui refletir e disse “Nossa ele tem razão!” Eu fiquei assim bom... [VD: *Depois, né P3, porque na hora...*] No momento você pára, não dá pra analisar. Aí eu fui parar no ouvido da DZ e fui dizer “nossa ele está certo, *eu tenho que mudar*, isso é verdade”
15. **P3:** Não queriam saber da professora nova, queriam a CD, a CD então surgiram muitos conflitos tanto da minha parte para com eles e deles também. Porque é aquela coisa, né? Porque queriam a CD eu me sentia um pouco “Meu Deus, e aí?”
16. **P3:** Então eu participei do primeiro conselho, as aulas não eram boas, não tinham aquele rendimento, era muito difícil *porque aqui na escola é muito isso, é o amor, o amor em primeiro lugar*, o relacionamento, tem que ter isso essa relação gostosa pra que haja quem sabe tudo, então preocupar com o amor que é difícil na gente hoje em

dia a gente pensar: “Ah, eu vou me preocupar com o outro, quero saber se o outro está bem”. Pra mim tudo novo, que conselho de classe em outras escolas não é o que é aqui, *muito bom, eles falam o que eles pensam, eles falam de você, como você é, que às vezes é difícil ver o outro lado, ouvir...*

Durante a sua narrativa, a vice-diretora fez uma intervenção indicativa de que na hora em que o adulto compartilha francamente o seu espaço de expressão com a criança não é sempre fácil receber as observações de forma amena e significá-las como algo positivo. No entanto, os valores compartilhados pelo grupo de adultos e sua disposição genuína em abrir mão do seu espaço de poder atuam como canalizadores de ressignificações que promovem o reconhecimento da pertinência das observações levantadas.

17. **CD:** Uma vez, logo quando eu entrei aqui, eu tive que conversar com a VD no grupo, meu grupo de coordenação que eu estava preocupada com uma professora, que a professora não rendia. Então eu mais que fiz foi mesmo uma crítica, aí a VD me disse “Calma, aqui a gente trabalha com as pessoas pra que elas melhorem”, então isso pra mim foi uma lição que eu nunca mais esqueci, deve ter quatro anos, quando eu cheguei aqui.

A experiência narrada pela coordenadora CD é relevante para indicar a prática de ter paciência com as pessoas e investir em seu desenvolvimento, o que inclui os próprios adultos. Além disso, indica que, coletivamente, não se espera que as pessoas estejam “prontas”, mas que possam ir aprendendo e internalizando, ao longo do tempo, os valores compartilhados pelo grupo.

Sobre a questão da abertura do diálogo entre crianças e adultos, bem como da bidirecionalidade pedagógica que existe na relação entre adultos e crianças, a professora P2 se refere à cordialidade e respeito mútuo que existe. Para ela, a relação de respeito que tem experimentado é aspecto fundamental e vem regulando as suas interações com as crianças. Expressa, ainda, a sua satisfação em poder praticar e receber esse tratamento por parte das crianças, o que em outra situação profissional não havia experimentado.

18. **P2:** A questão da educação das crianças com os professores. Eu já trabalhei em escolas que, para as crianças, o professor não fede e nem cheira, não faz a mínima você estar ali ou você não estar, porque pra elas a educação já não tem significado. *E aqui não, a educação é um processo inerente e natural à vida*, e que a gente tem que crescer, as crianças vão ter que crescer, vão ter que aprender, vão ter que se organizar no ambiente, então isso é legal. Não que eles vão bater palma pra mim, qualquer coisas, mas o fato de você entrar e ser respeitado, sair e ser respeitado, quando você é desrespeitado, você pára, conversa e diz “Poxa, eu tô faltando com o respeito, será que eu tô me colocando de uma forma errada, vamos conversar, porque eu senti que não foi legal a colocação que partiu daí” *e aí a gente tem essa possibilidade*.

Essa liberdade de expressão infantil parece estar presente no dia a dia da escola e é lembrada por diversas professoras. A professora P4 conta como os alunos tiveram a coragem de indicar como percebiam que ela estava dando mais atenção a um dos alunos.

19. **P4:** Os da minha turma não tiveram isso não porque foi lá numa aula falaram você protege demais, normal..... porque todos eles querem muito, muito e muito. Já tem 30, 32 e tem um menininho lá que ele precisa muito, além dos outros, ele precisa porque não tem mãe, ele tem um diferencial, e não é proteção, é o seguinte [...] “o que eu vou fazer pra ele se interessar mais e tudo?” Nisso eu acolhi, “você é tão lindo, vem cá dar um beijinho, dá um abraço ...” [...] Aí no conselho de classe eles abordaram isso “Porque que o pimpolho, porque que a tia dava mais carinho, mais amor, era mais abraço e mais beijo no pimpolho?”

Apesar de não ter sido apresentada nenhuma pergunta sobre as funcionalidades do exercício da participação, a orientadora educacional OE lembra dos ganhos que vêm ocorrendo ao longo do processo de estabelecimento do espaço participativo de forma a expressar as competências infantis. Ela destaca a expressão como forma de trânsito entre o pessoal e o coletivo. A referência à prática do conselho, desde 2001, significa que quase todos os alunos vêm exercendo sua expressão em diversas oportunidades, alguns deles desde a 1ª série, aproximadamente, a partir dos sete anos de idade.

20. **OE:** Toda ação gera uma reação. Tem crianças que ao longo desses anos que a gente acompanha, pois faz desde de 2001 que sistematicamente a gente faz em todas as turmas, desde a 1ª série, então, desde esse momento são colocadas as atitudes uns dos outros, *aquelas atitudes mais agressivas* aquelas que colocam apelidos. E *às vezes a criança não tem noção de que aquela atitude dela está incomodando tanto o outro*. Então quando é falado no conselho que aquilo está incomodando... ele começa a refletir. A gente percebe que caiu a ficha... eu percebo que estou incomodando tanto esse colega, a gente fica se apertando e quando a gente vai ver com pequenas coisas a gente vai se... *e vem à tona e a gente percebe que xingar e colocar apelidos ali não é só um problema meu e dela... é um problema da turma*.

A equipe de profissionais da escola tem consciência dos valores que estão sendo promovidos. Na seguinte intervenção, a diretora destaca a capacidade da criança em participar e se responsabilizar por parte do processo de mudança:

21. **D:** A gente precisa mexer com valores como responsabilidade, justiça, o princípio do compromisso mútuo, solidariedade. Eu me responsabilizo também por essa mudança, né?

Mesmo as professoras mais novas na escola já tiveram suas experiências com a liberdade de expressão das crianças. P5 é professora da 3ª série, trabalha por contratação temporária e está na escola há três semanas (quando foi realizada a sessão de GF). Quando foi perguntada como estava sendo a sua adaptação a uma nova realidade, a uma nova dinâmica pedagógica e se as crianças estavam fazendo alguma demanda a qual ela não estava acostumada, relata:

22. **P5:** Fizeram sim, acho que mesmo quando está no mesmo ritmo, na mesma escola cada professor é de um jeito diferente do outro. Imagina eu que já venho de outro ritmo, de outra cidade, até a minha forma de falar, eles pegam no meu pé. A gente chama a carteira de banca, aí eu falo assim: “Ajunta a banca” eles falam: “O que é banca?” Então tudo eles acham diferente.
23. **Entrevistador:** Você percebeu alguma solicitação ou demanda por parte das crianças?
24. **P5:** Eles percebem diferenças falam e cobram, mas é uma turma legal porque até agora não gerou conflitos....
25. **Entrevistador:** A escola tem uma cultura organizacional antiga, aí chega alguém novo e aí eu quero saber primeiro qual é o impacto, e você já deu algumas pistas, agora como é que as crianças estão cobrando isso de alguém que chega novo porque estão acostumados com o ritmo dos antigos. Você sentiu alguma coisa assim?
26. **P5:** Muito pouco, os meninos, eles soltam assim, *eles ficam colocando como é que funciona a coisa*. “Aqui a gente faz assim todo o dia” porque ... Eu tava colocando hoje para CD que eu não estava conseguindo fazer toda semana uma atividade que já é rotina deles. Eu só tinha feito uma atividade e parei para conversar com ela pra ver como é que estava sendo esse projeto. Aí eles chegaram pra mim pra dizer “aqui a gente faz isso toda sexta-feira e é assim, isso, isso e isso” e passaram a experiência pra mim, então eu acho que não está tendo conflito porque quando eu só saio do esquema da escola eles vem e *colocam pra mim como é que está sendo*.

Da narrativa de P5, fica claro que as crianças estão à vontade para interagir com a

professora e “mostrar” qual é a cultura coletiva da escola. As crianças estão atentas aos adultos e não abrem mão do seu espaço, pois sabem que foi coletivamente negociado que podem se expressar. No entanto, percebe-se o estabelecimento de relações cordiais e amistosas com as crianças. Além disso, verifica-se a existência de uma disposição e de práticas para equilibrar as relações de poder entre adultos e crianças, ainda que isso seja reconhecido como difícil pelos adultos (como referido por P5). Relatou a experiência que focalizou a sua diferença cultural em relação às crianças e como esse fato pôde servir à sua integração com a turma.

Na seqüência, P5 explica que percebe que as crianças interagem com ela marcando as diferenças. Diante da pergunta se percebia alguma solicitação ou demanda por parte das crianças ela responde afirmativamente, mas ressalta que essa interação não tem gerado problemas e é marcada pela compreensão.(transcrição 24)

Investigada a construção concreta do espaço de participação, era necessário esclarecer quais são as concepções sobre as possíveis conseqüências da perda desse espaço e da prática da participação por parte das crianças que sairão da escola para cursar a 5ª série, tema sobre o qual trata a transcrição a seguir:

27. **Entrevistador:** Já ocorreu a vocês que quando essas crianças saírem desta escola enfrentarão uma realidade completamente diferente? Em que talvez ele não tenha o mesmo espaço e abertura?
28. **Várias pessoas:** Já, já... já...
29. **D:** Mas pelo menos ele já teve essas sensações e experiências. Ele sabe como é que é, né? É diferente, ele vai chegar em um lugar onde ele nunca vai ser abraçado..... mas ele já foi abraçado. Ele já sentiu já foi ouvido, ele já falou. *É um aprendizado para sempre.* É assim...
30. **P1:** E é o que eu enxergo, porque eles já sabem o que eles não querem, o que não é bom, e o que é bom, o que é legal, o que é importante.
31. **CD:** Mas lá fora dizem.... os alunos de vocês dão muito trabalho!

As manifestações da diretora e da professora P1 indicam a crença no poder da vivência, da experiência dos quatro anos na escola como período que propicia a internalização de valores e a importância da vivência dessas práticas participativas. A coordenadora CD acrescenta que profissionais de outras escolas se referem aos alunos egressos da escola como “trabalhosos”, numa argumentação que mostra a persistência das crianças em reivindicar um espaço de expressão em ambientes escolares construídos de forma não participativa.

A próxima indagação ao grupo de profissionais foi proposta no sentido de investigar quais são as intencionalidades na preparação das crianças para a participação:

32. **Entrevistador:** Vocês já pensaram que um dos desdobramentos desse projeto é preparar um “subversivo”, para que, de uma forma produtiva, ele seja capaz de promover mudanças em outros lugares?
33. **P1:** A gente tem que achar uma forma de infiltrar. Para não acharem que é como eles vão... senão é só [som de tapas com as mãos]... Eles são questionadores, mas eles também são responsáveis com o que eles estão questionando.
34. **D:** *Às vezes eu me preocupo com isso, pois eu acho que a gente pode estar padronizando o comportamento.* Eles são questionadores, mas eles são responsáveis sobre o que estão questionando. Não deve ser só a crítica pela crítica. Mas a gente formata muito. A gente já conversou muito sobre isso, sobre essa forma de mediar os conflitos.
35. **Entrevistador:** E preparar objetivamente para essa realidade que eles vão encontrar?
36. **D:** Isso sistematizado nós não temos, a gente faz isso informalmente, mas é preciso pensar.....

A respostas de P1 e D à pergunta indicam que existe uma reflexão em andamento sobre o futuro da preparação e do desenvolvimento do projeto de participação das crianças. A professora P1 demonstra uma preocupação em preparar melhor as crianças para que se tornem multiplicadores da idéia e das práticas que a escola promove. A diretora parece acalentar reflexões mais profundas sobre a possível paralisação do desenvolvimento do processo de participação na escola. Ambas concordam que as crianças questionam de

forma responsável e não o fazem apenas pelo prazer de fazer uma crítica. No entanto, D admite que pode estar havendo o que chama de “formatação”. Indica, claramente, que existe um diálogo e uma preocupação dos adultos da escola sobre o tema, mas sua posição também indica que até o momento não foi encontrada uma solução. Além disso, admitem que não há uma preparação intencional para essa transição pela qual as crianças passarão ao saírem da escola. No entanto, percebem que a idéia não é mal recebida pela equipe, que começa imediatamente a pensar quais serão os próximos passos para o desenvolvimento do projeto de participação infantil.

A coordenadora CD faz alusão à influência dos pais no contexto de abrir espaço participativo em outras escolas:

37. **CD:** Agora assim... os pais que saíram daqui que também têm esse espaço, eles estão indo para a escola do lado pra brigar por esse espaço. Então, se internamente as crianças conseguirem se organizar um pouco [na outra escola] para brigar por esse espaço, aos poucos os pais também estão entrando nesse ambiente para brigar por esse espaço, a gente pode ter uma etapa mais tranqüila. Ou então a gente pode ter uma visão de futuro, *quando essas crianças forem pais. Acho que é um projeto a longo prazo.*

Nesse sentido, o trabalho conjunto de participação envolvendo adultos e crianças facilita que essas práticas possam adquirir sentido tanto para as crianças quanto para os adultos. CD acredita que os resultados poderão ser experimentados no longo prazo.

Um dos aspectos mais levantados pelos profissionais da escola em suas falas foi a qualidade das interações entre os adultos e as qualidades que estes adultos procuram desenvolver nos seus relacionamentos. A professora P1, referindo-se à chegada de várias pessoas na escola atribui à “coincidência” ou “obra de Deus” o encontro daqueles que podiam trabalhar com o mesmo objetivo de promover a participação infantil. Além disso, destaca a união que se estabelece entre os que chegam e os que já trabalham no local:

38. **P1:** Obra de Deus! [...] por coincidência, pessoas que já vieram pra cá e foram se *unindo* nesse mesmo espírito que as meninas já tinham aqui.

Em sua intervenção, a vice-diretora destaca que a relação entre os profissionais foi se desenvolvendo para uma amizade que extrapolou às relações de trabalho:

39. **VD:** Aqui entre nós adultos eu acho que o que mudou foi que *nós nos tornamos amigas íntimas*, a nossa vida deixou de ser puramente escolar. *A gente extrapolou a escola nas nossas relações de adulto*. Nós ficamos muito mais ligadas. Até que fosse a gente se reunir para brigar, a gente extrapolou o espaço escola, nossa relação deixou de ser exclusivamente escola.

A professora P1 e a orientadora educacional OE enfatizam que a escola acolheu profissionais provenientes de contextos laborais bastante desfavoráveis nos quais eram desprezados e maltratados. Procuram demonstrar, em suas narrativas, que elas mesmas encontraram um clima acolhedor e de valorização dos trabalhadores. Além disso, destacam o empenho da equipe administrativa em procurar fazer todo o possível para que todos tivessem as melhores condições para exercerem as suas funções pedagógicas. Fica evidente, em suas falas, que esse sacrifício excedia o mero dever funcional e que se estendia a um campo afetivo que é percebido por ambas. P1 destaca que essa forma de trabalhar e valorizar as professoras “é uma grande diferença”. Abordam, ainda, a questão da aprendizagem e da mudança, evidenciando sua concepção de que o adulto também é um ser incompleto, em processo de aprendizagem, mudança e permanente desenvolvimento.

40. **P1:** Um profissional, você é um profissional, está aqui para prestar o seu trabalho que tem que ser bom, que tem que ser aquilo, então eu vi muita gente ser maltratada porque teve problemas de saúde, problema familiar, problema de toda espécie e chegou naquela escola também um grupo que começou a fazer um trabalho cada vez mais mecânico mesmo. Sabe? De você ser o profissional, parecia uns robózinhas.... E isso pra mim não servia, entendeu? Porque acho que as pessoas são muito importantes para o processo. Aí eu comecei a ver o que acontecia a equipe que já trabalhava aqui na direção era uma equipe que olha para o profissional ele tem que ser um bom profissional, *mas ele também é uma pessoa, é um ser humano e ninguém precisa estar aqui pronto não*, todo mundo está aqui para ser melhorado, e elas acreditam e investem nas pessoas, você entende, é diferente, “Ah, eu acredito em você mas...”, acredita e investe, acompanha, ajuda, puxa daqui, puxa dali, tá todo mundo em volta pra ajudar, *então isso é uma grande diferença*.

41. **OE:** Eu também trabalhava em uma escola eu tava vendo exatamente isso que ela estava colocando, mas que eram excelentes professoras e faziam aquilo com o maior afinho, só que elas não tinham a teoria nova aí a direção cobrava delas isso e assim, a gente estava vivendo um clima muito ruim na escola..... a gente encontrou uma escola que tinha essa característica de receber bem, que acreditava nas pessoas.

Então isso me fez, assim, eu vi nas meninas que trabalhavam na direção, na coordenação, esse olhar para o professor de que eu sei o que é professor aqui, mas ele está aqui, vamos investir nele, vamos estudar. Então quando eu cheguei, algumas colegas nossas que hoje ainda estão aqui que uma prática extremamente tradicional e que hoje mudaram a cabeça de uma forma e que eram excelentes profissionais *e continuam melhorando a cada dia*, a postura delas mudou, por quê? *Porque houve uma paciência desses profissionais de estudarem, de aprenderem, de refletir sobre a sua prática*, que a gente só aprende quando a gente reflete. Eu mesma sou uma pessoa que mudei muito porque comecei também a ver as coisas de uma forma diferente através dos estudos. [...] e a gente estuda e há um trabalho coletivo. E há um investimento por parte *da direção e acredita no ser humano e dá condição*.

O aspecto descrito por P1 como “ninguém precisa estar aqui pronto não” é bastante relevante, uma vez que se refere aos próprios adultos. A descrição da professora P1 nos assevera que a concepção adotada pela equipe da escola é de que ninguém está “pronto”, nem crianças, nem adultos.

A forma com que ocorre o acolhimento dos novos profissionais indica que existe “paciência” em relação à pessoa que chega. A orientadora educacional OE, em sua narrativa, se refere aos excelentes profissionais que continuam melhorando, evidenciando essa “paciência” como parte de um processo de desenvolvimento que ocorre também com os adultos. Essa mesma paciência é observada com relação às crianças e será tratada mais adiante.

A orientadora educacional OE destaca que uma das práticas que influencia no ambiente de trabalho entre os adultos é o compartilhamento de tarefas e descreve uma experiência de divisão de trabalho e de cooperação entre adultos:

42. **OE:** Nós temos hoje uma prática que é o laboratório de didática, que é fruto dessa Escola Candanga, fruto de estudos daquela época, que é um momento onde o professor não fica sozinho, mas ele divide seus alunos com outros professores da mesma série ou com a coordenação, ou com os professores de apoio. E tem outros profissionais para trabalhar junto com ele e aí reduz o número de alunos para os professores e é feito ali um trabalho diferenciado de acordo com a necessidade de cada grupo, é dividido por grupos. Então são coisas que fizeram enriquecer o trabalho da escola.

A diretora destaca a transparência que existe na relação das pessoas que trabalham na escola e mais uma vez verbaliza a sua preocupação em relação àqueles que participam

da parte teórica do projeto, mas não conseguem enfrentar as dificuldades de sua execução.

43. **D:** Eu acho que tem uma relação mais transparente *porque esse processo de crescimento*, ele na verdade, *a pessoa tem que se mostrar*, a pessoa vai se despidendo diante do outro e muitas vezes tem que ver. Porque às vezes a gente é uma coisa e outra, e outra, e outra, e outra e de repente nessa construção coletiva a gente vai se tornando não só o indivíduo pra cada um, mas aquele indivíduo que também é um *pró-coletivo que é diferente de quanto eu sou pró-indivíduo*. Então eu acho que, muitas pessoas, até aquelas que tiveram receio e medo disso optavam por permanecer mais tempo. Seleção natural do projeto construído coletivamente. Então quem estava construindo esse projeto, na hora de falar, de pensar era uma coisa, mas na hora de agir é outra completamente diferente.

A dificuldade em abrir mão do individualismo dá um toque de realidade vivencial à concorrência entre referenciais coletivos baseados no individualismo e no coletivismo. Promover o protagonismo infantil trata de estabelecer uma cooperação entre adultos e crianças, mas antes mesmo, caso o projeto seja iniciado pelos adultos, é estabelecer essa cooperação entre os profissionais da escola, o que é narrado pela diretora.

A narrativa das pessoas está repleta de referências ao deslumbramento com o projeto político-pedagógico da escola. A coordenadora CD descreve sua chegada na escola, a profundidade dos relacionamentos, do trabalho e o investimento pessoal que cada um faz em prol do objetivo de oferecer uma educação de qualidade.

44. **CD:** Aí vim trabalhar na escola e fui me encantando *porque eu encontrei uma série de atitudes, de ações, de comportamentos aqui que eu não tinha encontrado*. Eu gosto muito de estar nesse espaço, é muito trabalhoso, cansativo, mas é prazeroso, então é como o trabalho na sala de aula: dá muito trabalho fazer com que as crianças participem, construam o conhecimento, que elas abram o seu mundo, mas é muito mais prazeroso. Então a gente vem com prazer para a sala de aula, vem com prazer para a escola porque a gente sabe o que vai ter aqui. Então porque aqui cansa muito? *Porque aqui a gente não fica no raso, a gente aprofunda. A gente vai lá no fundo do mar buscar a pérola pra poder trazer para a superfície. Então não é aquela coisa de entra na beirinha do mar, molha o pé e sai, não é*. Então eu acho que isso cansa, termina tendo essa parte cansativa e por outro lado tem essa parte de sair da escola, lanchar, comer, almoçar, festejar em bar, restaurante, na casa das colegas, tem essa outra coisa que nos une. tem muito trabalho, mas tem amizade, tem respeito, tem carinho, então isso é fundamental.

Finaliza, admitindo a sua incompletude e relatando uma experiência na qual pode refletir sobre alguns dos valores que a equipe já vem desenvolvendo no seio dos adultos:

paciência, confiança e investimento no outro. Esses mesmos valores foram destacados pelas crianças ao reconhecerem a sua participação na construção desse espaço de negociação, o que será visto oportunamente.

As relações entre as pessoas que freqüentam a escola são orientadas, até hoje, pelos pressupostos filosóficos que embasaram o projeto da Escola Candanga. Dessa forma, existe um grande esforço para que as atividades pedagógicas, as práticas escolares e as relações entre adultos e crianças sejam inclusivas e procurem abranger a multidimensionalidade da vida humana. A diretora trata desse tema ao referir-se à polêmica sobre a ampliação das atividades da escola, da dimensão cognitiva para outras dimensões. Quando argumenta que existe uma discussão no seio da equipe sobre o que é a função do professor, na verdade, aborda o tema da multidimensionalidade da educação. Assim, as práticas da equipe se desenvolvem na direção de entender a criança como um ser integral pela inclusão dessas outras dimensões que extrapolam a cognição, concepção que interessa explicitar e analisar.

45. **D:** O cansaço é enorme, cansaço de quem trabalha com a educação, quem lida com diversas, diversos seres humanos e no nosso caso são crianças, que nada está acontecendo com elas e de repente veio delas, tem outro universo, aí que a gente tem que investigar ou não, que entre a gente há divergências. Tem gente que acha que não é nossa função, tem gente que acha que é nossa função ir nos pais, na família e diagnosticar.

Aspecto adicional que interessava investigar era como uma pessoa oriunda de outra cultura e com pouco tempo de escola compreendia o seu processo de inclusão no ambiente organizacional. Esse é um aspecto importante, pois a inclusão nos processos decisórios e pedagógicos e no próprio ambiente escolar não é apenas das crianças, mas de todos os que nele ingressam. Quando confrontada com essa pergunta a professora P5, que está há três semanas trabalhando na escola, destaca a abertura para o diálogo entre crianças e adultos, o apoio dos colegas da coordenação, a sua disposição em aprender com as crianças e a reciprocidade delas em ensinar os adultos novos que chegam. Essa relação pedagógica bidirecional é um dos principais elementos compartilhados pela equipe de profissionais e

pelas crianças.

46. **Entrevistador:** Mas em termos do que a escola, porque a escola tem uma cultura organizacional antiga, aí chega alguém novo... eu quero saber primeiro qual é o impacto, e você já deu algumas pistas, agora como é que as crianças estão cobrando isso de alguém que chega novo? Porque estão acostumados com o ritmo dos antigos..... você sentiu alguma coisa assim?
47. **P5:** Muito pouco, os meninos, eles soltam assim, eles ficam colocando como é que funciona a coisa. “aqui a gente faz assim todo o dia” porque ... Eu tava colocando hoje para a CD que eu não estava conseguindo fazer toda semana uma atividade que já é rotina deles. Eu só tinha feito uma atividade e parei para conversar com ela pra ver como é que estava sendo esse projeto. Aí eles chegaram pra mim pra dizer “aqui a gente faz isso toda sexta-feira e é assim, isso, isso e isso” e passaram a experiência pra mim, então eu acho que não está tendo conflito porque quando eu só saio eles vem e colocam pra mim como é que está sendo.
48. **P3:** Quando eu entrei eu tinha uma cultura a cultura tradicional e com o tempo, com as condições que eu vivi aqui estou vivendo aqui, a cada dia eu estou aprendendo mais, *estou me soltando mais também, e está ótimo, cada dia melhor.*

No mesmo sentido, a professora P3 admite que é consciente de um processo de mudança a partir das experiências que vem tendo com as crianças e adultos a ponto de verificar alterações na sua subjetividade. Esse processo, longe de ser significado como algo negativo, é indicado pela professora como um avanço para o seu desenvolvimento.

49. **VD:** Então, né, D, uma parceria, é um exercício, é mostrar que a criança precisa do outro para fazer que ela se perceba.

Tanto a narrativa da vice-diretora, transcrita acima, quanto a da diretora (transcrição 5) lembram que essa relação deve ser praticada por todos com objetivo de estabelecerem uma verdadeira parceria entre adultos e crianças e desenvolverem a subjetividade conforme anteriormente explicitado. Ninguém deve ter receio de mostrar-se para a criança e nem de acolher as suas demandas.

A diretora da escola, esclarece que a criação do conselho de classe participativo foi uma iniciativa dos adultos por entenderem que deveria haver um espaço formal de expressão para todos e que as crianças não tinham essa oportunidade. Além disso, tinha que ser um espaço em que eles se sentissem tranquilos e no qual o direito à expressão pudesse

ser exercido sem restrições, conforme explicita na transcrição 11.

50. **D:** É um exercício de cidadania. São vários valores sendo exercitados ali, do respeito mútuo, de eu ter direito à voz, de eu conseguir falar, então aqueles que são mais quietos.... o que você pensa?

Em sua explicação, ela remete o exercício da participação infantil à cidadania e à prática de valores. Durante o convívio com as pessoas que freqüentam a escola e na entrevista formalmente realizada para registrar as suas opiniões, ficou claro que existe um grande custo em promover a participação infantil no espaço escolar. Esse é dos aspectos mais significativos a serem investigados na construção de espaços democráticos de expressão infantil, pois é possível que o elevado custo emocional, cognitivo, físico e social de sua construção possa estar dificultando que a distância entre a teoria e a prática seja vencida.

A orientadora educacional OE se refere ao processo de mudança que ocorre nos adultos da escola, frisando que entende que é um processo contínuo de avanço em direção aos aperfeiçoamentos negociados pelo grupo. Por outro lado, destaca também que não existe uma cobrança demasiada dessas mudanças pelo grupo quando reconhece que há pessoas que tinham uma prática profissional que ela considera “tradicional” (mas apesar disso, em sua opinião, eram excelentes profissionais) e observa-se a mudança dessas práticas com o passar do tempo.

A narrativa da coordenadora CD corrobora com essa visão quando do episódio relativo a uma professora em que leva o caso à apreciação da vice-diretora que lhe respondeu que ali na escola se trabalha “*com as pessoas [todas] pra que elas melhorem*” (transcrição 17).

51. **OE:** A gente encontrou uma escola que tinha essa característica de receber bem, que acreditava nas pessoas. Então isso me fez, assim, eu vi nas meninas que trabalhavam na direção, na coordenação, esse olhar para o professor de que eu sei o que é professor aqui, mas ele está aqui, vamos investir nele, vamos estudar. Então quando eu cheguei, algumas colegas nossas que hoje ainda estão aqui que uma prática extremamente

tradicional e que hoje mudaram a cabeça de uma forma e que eram excelentes profissionais e continuam melhorando a cada dia, a postura delas mudou, por quê? *Porque houve uma paciência desses profissionais de estudarem, de aprenderem, de refletir sobre a sua prática, que a gente só aprende quando a gente reflete.* Eu mesma sou uma pessoa que mudei muito porque comecei também a ver as coisas de uma forma diferente através dos estudos. Nós tínhamos momentos que eu acho que é uma diferença que quando a gente está na coordenação, que a gente briga pela nossa coordenação, porque a gente realmente estuda. Nós trabalhamos, diferente de outras escolas que o profissional tá lá só pra corrigir o dever, vai, cumpre o seu horário e vai embora e a gente estuda e há um trabalho coletivo. E há um investimento por parte da direção e acredita no ser humano e dá condição. Então eu lembro que a gente lia textos, estudando, aprendendo.

A percepção de que existe um clima de fraternidade entre os profissionais da escola e que isso é prioridade para a equipe também é compartilhada pela professora P6. Em sua narrativa, ela afirma que foi “conquistada pela escola” que foi “conquistada pelas colegas”, destacando o investimento que é realizado pelas pessoas em conquistar a amizade e o respeito, bem como o resultado desse processo que é facilitar a mudança de atitudes. Conclui, declarando que considera que as mudanças atingiram não somente a si mesma, mas também os demais membros do grupo e se refere a esse aspecto por meio da frase: “hoje nós somos outras pessoas”. Existe um reconhecimento claro e demonstração de consciência de que o processo de desenvolvimento se estabeleceu entre os adultos da equipe.

No entanto, um dos mais importantes custos do processo de promoção da participação infantil e da construção de uma escola inclusiva é a ampliação da quantidade de dimensões com as quais, explicitamente, se pretende lidar, tornando-as objeto das práticas pedagógicas e sociais da escola. Essa ampliação não pode ser evitada e decorre dos próprios pressupostos filosóficos de uma educação integral, que busca exceder à redução do desenvolvimento do ser humano à sua dimensão cognitiva. Esse tema é introduzido pela diretora quando relata as divergências que ocorrem no seio da equipe sobre o que é função da escola. Em sua narrativa, faz referência às dificuldades de abrir mão do poder, de investir emocionalmente nos relacionamentos, de emprestar lealdade ao projeto e manter-se

firme diante das dificuldades. A realidade expandida, quando se trata a educação de forma multidimensional, traz consigo a complexidade inerente às dimensões que são inseridas nesse contexto. É óbvio que um ambiente onde somente se trata de aspectos cognitivos é mais simples do que um em que além desse aspecto se incluem tantos outros como a própria participação e a gerência desse processo, por exemplo.

52. **D:** É trabalhoso, as pessoas são engolidas por esse processo, literalmente engolidas, então eu não dou conta de fazer, mas também não quero, e tentar mudar tudo no meio do caminho. Não, a gente não tem que tentar assim, então nós tivemos um período que as pessoas falavam assim: “Olha, eu acho que vocês estão indo pelo caminho errado, acho que vocês estão indo pelo caminho errado”, mas a pessoa tava junto com a gente na construção, então nós estamos indo pelo caminho errado. Então depois que a gente começou a caminhar, querer voltar tudo pra trás, impossível, não tinha mais como retroceder, e aí ao mesmo tempo, o que que eu alego, o que que eu vejo, é que existe uma questão que é física, ela é humana, o cansaço é enorme, cansaço de quem trabalha com a educação quem lida com diversas, diversos seres humanos e no nosso caso são crianças, que nada está acontecendo com elas e de repente veio delas, tem outro universo aí que a gente tem que investigar ou não, que entre a gente há divergências. Tem gente que acha que não é nossa função, tem gente que acha que é nossa função ir nos pais, na família e diagnosticar, e ali eu percebo que, fisicamente é difícil suportar essa rotina. Porque é sofrido, não é fácil não.

53. **P1:** Então eu acho que a gente tá muito assim pra falar pra fazer bonito, a gente fala, pra fazer mesmo....

A diretora destaca um aspecto importante que é a construção coletiva no próprio processo. Não há como esperar que todos concordem com tudo e a aprendizagem se dá no decorrer do projeto. Segundo ela, na equipe não há espaço para acusações como se alguém não tivesse assumido compromissos com os objetivos do grupo. Sua fala “mas a pessoa tava junto com a gente na construção” é muito significativa e serve de indicador que alguém, a certo ponto, resolveu considerar-se fora do projeto. Esse é outro aspecto afetivo destacado por D.

Referências a esses custos, estão presentes também nas narrativas das crianças, o que será tratado mais adiante. Talvez essa seja uma pista do porquê existe tanta dissonância entre o discurso teórico e as práticas educativas. A professora P1 expressa essa distância nas seguintes palavras: “*então eu acho que a gente tá muito assim pra falar pra fazer*

bonito, a gente fala, pra fazer mesmo....”. Essa equipe de profissionais resolveu enfrentar os custos, por isso essa marcação está sempre tão presente em suas observações, como já amplamente exposto.

Uma professora que se refere a esse mesmo assunto é P6, quando narra que “foi conquistada pela escola”. Atribuindo isso a um duro processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, afirma:

54. **P6:** *Porque eu fui conquistada por esta escola, fui conquistada pelos colegas, então assim houve um investimento. Eu fui uma professora que mudei muito a minha postura em sala de aula, mudei muito até a minha postura até como pessoa, mas que foi um processo fácil, não foi, foi um processo doído. Várias vezes, várias vezes nós estávamos em reunião e todo mundo chorava, porque aquilo ali mexia muito com todo mundo, mas assim, tem pessoas que não se importaram, tem pessoas que se entregaram e até porque aquilo ali pra elas não tivesse o significado de conseguir vencer aquilo tudo. Talvez fosse um processo tão doído, tão sofrido que mexesse com o íntimo da gente, mexesse toda nossa estrutura com tudo o que a gente acredita como uma coisa fácil. Então tem pessoas que pararam até por isso mesmo porque é cansativo, porque fisicamente não é fácil, porque emocionalmente não é fácil, então assim, mexeu com todo mundo, todo mundo que ficou aqui. Hoje nós somos outras pessoas.*

Ao descrever a sua experiência de mudança, P6 se refere às dimensões que foram atingidas. Ela inicia dizendo que suas experiências a fizeram mudar cognitivamente, mas em seguida descreve o custo emocional de realizar tais mudanças. Sua narrativa não se restringe à sua própria pessoa, mas à construção coletiva que estava sendo regulada pelos pressupostos do projeto de inclusão social e participação infantil. Sua narrativa também, por contraste, indica que esse “preço” foi pago pela equipe porque seus integrantes encontravam sentido no que estavam fazendo. É possível inferir, a partir de sua referência, sobre aqueles que “não se importaram”, pois havia quem se importasse, quem atribuísse sentido ao sacrifício que estava sendo realizado e desejasse atingir a superação e o estabelecimento do projeto de participação.

Além disso, P6 apresenta pistas sobre a realidade da dificuldade da ampliação das dimensões que eram trabalhadas na escola quando se refere ao “processo tão doído, tão

sofrido que mexesse com o íntimo da gente, mexesse toda nossa estrutura com tudo o que a gente acredita como uma coisa fácil”. É possível que essa referência esteja ligada à transição das experiências pedagógicas e pessoais de uma dimensão cognitiva para uma dimensão afetiva e motivacional. Essa dificuldade é bem marcada em seu discurso.

Uma das questões que se levantam quando se trata de incluir dimensões em um determinado tópico ou trabalho é qual será a quantidade de tempo adicional para que se possa dar conta da ampliação do escopo. Na educação esse assunto é tratado de forma displicente. No entanto, a diretora, quando explicava as conseqüências da adesão ao programa da Escola Candanga, fez referência à ampliação do tempo disponível, pela diminuição da carga horária em sala de aula. Cada professora passou a lecionar para uma turma. O tempo restante foi destinado à coordenação que, nesse caso, era empregado para estudos e para o contato entre os adultos.

Uma outra questão, levantada pela coordenadora CD (transcrição 44), refere-se ao aprofundamento do trabalho. O reflexo do aprofundamento no tratamento das questões tem um impacto imediato na quantidade de tempo necessária para dar conta das dimensões incluídas. No entanto, ao mencionar o intensivo trabalho ela faz uma menção à satisfação em estar trabalhando desta forma. No entanto, para algumas pessoas, os custos anteriormente revelados foram demasiados “caros”. É o que narra a diretora ao referir-se a pessoas que decidiram desligar-se do projeto ao longo do caminho.

55. **D:** Olha só, uma coisa que eu queria frisar, *todo mundo que saiu daqui não teve a coragem pública de dizer: “Eu não agüento isso aqui”*. Então pode ter dito para si mesmo, talvez ou pode ter dito para uma pessoa, ou para outra pessoa, mas não teve coragem de admitir [em público]. E aí o que aconteceu, por exemplo, num dos momentos da construção desse processo democrático é que alguns momentos havia disputa inclusive de idéias. Se P1 abria a boca então nós vamos votar contra o que a Luíza falar... Então até a gente desmontar...quer dizer a gente tava num modelo de escola onde ninguém se encontrava...

A última parte da conversa no grupo focal foi orientada para investigar as

limitações e possibilidades do trabalho de participação infantil, bem como para levantar elementos da visão de futuro da equipe. A professora P1, foi a primeira a responder quando a pergunta confrontou o comportamento um pouco displicente das crianças em relação à responsabilidade e aos compromissos explicitamente assumidos pelo grupo no contexto do conselho participativo.

Diante disso, P1 argumenta que já refletiu bastante sobre o assunto e que até o momento não encontrou uma solução ou hipótese plausível para que a prática possa se aproximar o máximo possível dos resultados esperados.

56. **P1:** Não é a primeira vez que eu penso nisso, se fosse a primeira vez eu diria “preciso pensar”, porque mais que pensar, porque eu já tenho pensado sobre isso, porque se discute tanto, se reflete tanto, se conceitua às vezes tantas coisas e na hora dá TAM..... e o negócio não vai.

Em seguida, a professora P2 levanta uma hipótese bastante reveladora. Ela argumenta que um elemento fundamental para se conseguir a mais ampla participação é a adesão, o extremo interesse dos envolvidos. Sua narrativa revela uma reflexão profunda, porém encoberta, sobre o processo de estabelecimento da proposta político-pedagógica da escola. O projeto foi iniciado pelos adultos. As crianças aderiram, mas, como será verificado mais adiante na palavra das crianças, elas não percebem a sua influência no próprio formato da proposta pedagógica.

57. **P2:** *Será porque aquele não é o enfoque no momento do envolvido, que eu acho que quando a coisa parte do interessado é do meu interesse. [...] Então será que a gente faz um monte de propostas que são interessantes pro futuro dessa criança? Que vão criar, que deveriam, pelo menos, na nossa concepção, gerar esse resultado final nessa criança? E ele não está gerando porque essa criança não está naquele enfoque.*

A professora P2 deixa claro o seu entendimento de que os adultos da equipe têm a percepção que as propostas de participação apresentadas são “interessantes para o futuro” dessas crianças. Mas, sem a participação das crianças na própria concepção das propostas, poderá não ser possível gerar os resultados esperados.

Outra hipótese levantada pela coordenadora CD é a participação das crianças em sistemas multirreferenciais e a regulação de algumas das relações humanas pela mentira.

58. CD: Eu penso que eles estão vivendo num mundo que as pessoas prometem muito e não cumprem. Os exemplos que eles tem em casa ou na rua.

Para explicar melhor a sua hipótese, a coordenadora CD apresenta um caso que ocorreu entre os alunos da 1ª série.

59. CD: No ano passado, os alunos da primeira série tiveram uma discussão na sala que a professora suspendeu o jogo de futebol da turma toda porque eles estavam brigando muito no jogo de futebol então ela disse “Nós vamos conversar sobre o jogo de futebol e só depois voltar a jogar futebol”, e aí ela me pediu pra procurar alguma coisa para trabalhar com as crianças. Por que? Porque na sala disseram pra ela “*qual o problema da gente brigar no futebol, o Zidane brigou?*” Então eles começaram a pegar todos os modelos negativos do esporte e falar para ela. “A gente briga, faz parte do futebol brigar”.

O destaque dado por CD à importância dos referenciais de crenças e valores culturais é um aspecto que merece atenção, pois está presente na própria argumentação das crianças. No entanto, o acesso a diferentes referenciais é condição essencial para que se tenha a possibilidade de uma pluralidade de escolhas, de situações problema nas quais os processo de internalização de metas, crenças e valores poderá ocorrer, como veremos adiante. Para reforçar a sua argumentação, a coordenadora CD contou que uma das professoras teve o vidro do seu carro quebrado por um coco que foi atirado da janela de outro veículo. Ao registrar a ocorrência na delegacia policial, a professora ouviu do pai da criança que atirou o coco pela janela, na presença da própria criança, que ele não era responsável pelo dano, pois fora a criança que havia atirado o coco para fora do carro, e que tampouco a criança era responsável, pois era uma criança e não podia prever as consequências de seus atos. CD a partir dessa experiência, argumentou que a criança, ao presenciar essa forma do adulto lidar com a reparação de dano, irá internalizar um modelo de falta de responsabilidade por suas ações.

Nessa mesma linha argumentativa, a professora P1 levanta duas possibilidades: a

ocorrência temporária de alguma questão que influi no ânimo da criança que, segundo suas palavras, dá para a gente lidar e outra que é a apatia do próprio adulto, referindo-se, explicitamente, à família.

60. **P1:** Tudo isso a gente, dá pra gente lidar, tudo isso às vezes é uma fase. [...] Essa coisa que eu coloco, eu vejo mais que exemplo, eu vejo, observando.... A apatia no adulto e aí eles não promovem na criança. Há exemplos de pai aí, de uma relação onde você envolve muito seus filhos no dia a dia da casa e aí extrapola a conta do supermercado e aí entra no seu estudo, entra na vida da criança... tal e tal coisa, eu acho isso aí riquíssimo [a colaboração entre adultos e crianças], eu acho que falta isso na relação nossa de adulto.

P1 argumenta que é necessário haver uma aproximação geral entre os adultos e crianças, seja na escola, como a realidade por elas promovida, seja na família. A vice-diretora se manifesta no sentido de confirmar a sua observação sobre algum fenômeno na motivação das crianças, discordando, no entanto, do uso da palavra apatia. Ela revela a sua crença no dever do adulto em ser o promotor da interação e da participação infantil.

61. **VD:** Não sei se a palavra é apatia. Mas é um dever do adulto de promover essas relações, de promover esse espaço de cultura, um espaço de contar o que eu vi, como eu vi e como a gente pode viver melhor, acho que está faltando entre os adultos e está se refletindo nas crianças essa apatia porque especialmente nessa quarta a gente vê esse grupo aqui, mas não é só nesta quarta, se você observar nessa escola, tem outros focos.

Ainda com referência à participação das crianças em diversos referenciais normativos e interpretativos, a professora P4 argumenta no sentido de enfatizar o processo desenvolvimental da criança em lidar com os diversos referenciais culturais. Ela explica o seu ponto de vista em relação à construção ativa que a criança realiza a partir de elementos de todos os referenciais dos quais participa ou tem algum acesso. Explicita sua crença de que o processo de internalização ocorre coerente com os valores que promovem a participação, mesmo que os resultados não sejam observados de imediato.

62. **P4:** No meu ponto de vista é o seguinte: aqui nós pregamos uma realidade nova, diferente, uma coisa que eles não vivenciam lá fora, e quando eles estão aqui dentro, essa realidade é motivada. Quando eles saem do portão pra fora é outra coisa que eles tem que encarar. Então a criança não tem essa maturidade: de sair, viver lá fora uma coisa e voltar pra cá e viver essa coisa que tem aqui dentro. Então eles sempre vão

levar as histórias e sempre vão trazer alguma coisa, e é esse o confronto. Agora, nesse momento, aos nossos olhos, parece que não está surtindo nada, só que tá sim, isso é complexo. Porque quando elas tiverem condições de estarem independentes, de dizerem sim ou não, eles vão saber exatamente a forma que tem de agir, sem a sociedade impor aquilo que eles acham que eles acham que é certo pras crianças. A criança não tem que fazer daquela forma? Ela é conduzida a fazer daquele jeito? Aqui dentro não, aqui eles tem a oportunidade de dizer sim ou não. O que gosta e o não gosta. Só que lá fora é muito difícil você viver duas coisas ao mesmo tempo. Eu penso assim: “Agora não, mas isso que está acontecendo nesse momento, nessa escola, o que todas as pessoas que passaram por aqui, com certeza você pode procurar, ir atrás e ver como que essa pessoa vive hoje.

A diretora reforça a idéia de que a colaboração entre pais e a equipe da escola é fundamental para o desenvolvimento da criança. E a vice-diretora se pronuncia na direção da valorização do estabelecimento do vínculo com a família para o benefício da criança, respeitando a forma e o tempo com que as internalizações ocorrem.

63. **D:** Aquele pai que confia no nosso trabalho, confia na escola, a gente vê a mudança na criança muito mais rápido do que aquele que se ausenta.
64. **VD:** Olha só, tem também a questão do tempo de cada um. Tem família que a gente senta, tem uma conversa com a família e partir daí a gente estabelece um vínculo totalmente frutífero. Outra família. Outra família com quatro anos de encontro e gente caminha pouquinho.

No que diz respeito ao conselho de classe participativo, momento formal de diálogo coletivo sobre todo o tipo de questões do interesse dos integrantes da escola, a professora P1 conta que ouviu uma conversa entre as crianças sobre “esconder” o convite de participação para os pais. Sua hipótese é a ocorrência do “momento da verdade” e que muitas crianças não gostam de passar por esse tipo de situação na frente de seus familiares.

65. **P1:** Com essa turma, teve criança que escondeu o papel, eu peguei uma conversa “Não vamos chamar os nossos pais pro conselho porque *este é o momento da verdade*” Daí eles queriam esconder [**Entrevistador:** era doído....] É [**Entrevistador:** eles não queriam revelar pros pais o que rolava] “É... não vamos falar não” “Não vou levar essa comunicação, não vou estabelecer o vínculo” *porque é o momento da verdade.*

Apesar dessa observação, P1, em seguida, reflete sobre a eficácia do trabalho e retoma uma idéia já expressa por outras pessoas quanto à crença de que esses tipos de educação e de vivência farão a diferença.

66. **P1:** Só de a gente não ver uma coisa prática, talvez agora, talvez como ela disse, mais adiante, não sei, mas *o fato é que essas crianças se formam diferente*, e que aí fora quando ela vir uma realidade bem diferente, notarão a diferença e professor e coordenador dirão, “nossa... o que houve?” porque é diferente nas atitudes, na forma de lidar com o conteúdo, lidar com o colega, é diferente, e isso está chamando a atenção fora.

Além de todos os aspectos anteriormente levantados, a diretora acaba lembrando da rotina burocrática e administrativa para que todo esse sistema funcione. Com o aumento das dimensões com que a escola se habilita a lidar, as tarefas administrativas se vêm multiplicadas, é o que D narra a seguir:

67. **D:** E aí eu a vi tentando investir mais nesse entendimento, na importância do papel de diretor. Agora, é complicado, porque a gente administrar essa rotina, e ela também fala, a rotina dessa escola classe, a rotina de um centro de ensino fundamental. Então é uma quantidade enorme de crianças, e vocês ainda atendem famílias, ainda atendem universidades, atendem parceiros, voluntários, então é muito mais coisas para administrar, e aí pode ser que às vezes a gente perca um pouco esse controle. *Sou muito metida, mas eu me orgulho muito do trabalho que a gente produz aqui e eu sei que não é pouca coisa não.*

Finaliza, marcando seu orgulho pelo realizado até o momento. As narrativas apresentadas até aqui ilustram parte do caminho percorrido pelos adultos para atingirem os seus objetivos na construção de uma escola que consideram participativa. Pôde ser visto como interpretam as dificuldades e a ampliação das dimensões que necessitam dar conta quando adotaram uma concepção integral do ser humano. Dão informações sobre a exaustão que sentem ao lidarem com tantos aspectos e como falta tempo para dar conta de diversos temas que a sociedade tem cobrado que sejam tratados na escola. É possível notar que sua narrativa é muito centrada em seu próprio trabalho e que as crianças não aparecem claramente como protagonistas. No entanto, a participação do entrevistador pode ter influenciado para tanto, pois as questões apresentadas ao início se remeteram à construção do processo participativo, o que pode ter transmitido a impressão de que o interesse era investigar qual teria sido no papel dos adultos nessa construção. Além disso, a intenção durante a realização do grupo focal foi deixar que as narrativas fluíssem sem muita

interferência do moderador. Dessa forma, os adultos conduziram suas falas nas temáticas que acharam ser mais significativas, dentro das linhas gerais que iam sendo sugeridas. Mais adiante, todos esses aspectos serão detalhados na Discussão.

8. Protagonismo infantil: com a palavra as crianças

Tudo tem que ser do jeito dos adultos? Não! Tem que ter um pouco das crianças também, né?

(C8, grupo focal)

Quando o grupo focal foi realizado com as crianças, um dos critérios que foram utilizados para organizar as perguntas, com base no conhecimento das narrativas dos adultos, foi promover narrativas sobre como as crianças percebiam o conselho de classe participativo, como lembravam de sua participação e como viam as perspectivas para o futuro. As duas primeiras perguntas se referiram a como eles lembravam dos conselhos anteriores e se achavam que havia ocorrido alguma mudança na sua forma de realização (tendo em vista que a maioria das crianças tem participado de conselhos desde a 1ª série). A criança C5 relata sobre como é o formato do conselho e quais são os assuntos tratados.

68. **C5:** Aí primeiro faz um conselho com a gente botando sobre comportamento, amizade, amizade com o professor, respeito com o professor, só que sem a professora, depois vem o conselho de classe participativo que é com a professora e alguns pais também, aí a professora... antes era assim: a gente se dava uma nota pra gente de um a três e a professora falava uma nota, qual que equivale a nossa nota, agora já não tem mais isso de nota, *a gente não precisa de nota.*

Quando estimulados a falarem sobre a sua percepção de mudança, as crianças se referem, em um primeiro momento, a mudanças formais como o fato dos adultos incluírem

o uso do computador como meio auxiliar para o registro das reuniões. Além disso, existe a referência a uma alteração na duração da atividade que ocorreu pela supressão de um dia de trabalho no qual as crianças se auto-avaliavam por meio da atribuição de uma nota, sobre a qual a criança C15 afirmou que “odiava” quando chegava sua vez.

69. **C2:** Antes era escrito no papel o que a gente falava, agora é escrito no computador que fica mais fácil pra professora ler
70. **C9:** Era assim, eu acho assim que eu lembro. Era primeiro, era assim, a professora aí, o segundo já era com a professora, e o terceiro eu não lembro muito não, mas tinha.
71. **C15:** É porque assim, o primeiro era sem a professora, daí a gente avaliava a professora e tudo, aí o segundo era com ela e o terceiro a gente dava nota pra si mesmo. Era de um a três a nota, aí a professora confirmava se era aquela nota mesmo ou não. E eu odiava quando chegava a minha vez
72. **C1:** Ano passado eu achava o conselho muito esquisito porque era muita gente na turma. [**Entrevistador:** é... quanto tempo faz que você está na escola?] Eu cheguei ano passado e na minha antiga escola não tinha o conselho de classe aí eu achava esquisito porque ficava muita gente, ficava meio escuro, agora você vê a gente... que legal...

Depois de alguma reflexão, as crianças C15 e C8 começam a narrar sua percepção sobre a mudança na qualidade da interlocução. C15 indica isso com sua expressão de que “ficou mais fácil” falar agora, nas séries anteriores ela percebe que tinha menos temas para tratar. A criança C8 é mais específica e faz uma relação entre essa mudança e o seu próprio desenvolvimento: ao crescer, “aparecem mais coisas”. Dá um sinal claro de que percebe que seu desenvolvimento traz um entendimento e uma visão diferenciada em relação aos seus momentos anteriores. Hoje, C8 percebe que se abre mais, que fala mais.

73. **C15:** Ah, o conselho, sei lá ficou mais fácil. Tinha menos coisas pra falar.
74. **C8:** A gente vai crescendo..... aparecem mais coisas, mais coisas até chegar a um ponto... antigamente eu falava muito pouco no conselho, quase que não falava nada. Agora eu me abro mais, falo mais.

No entanto, essa percepção de mudança silencia diante da pergunta: “alguma vez vocês lembram de ter falado, de dado alguma contribuição pra mudar o próprio conselho?”. A maioria das crianças responde que não lembra de ter feito qualquer contribuição em

relação ao formato da atividade. Essa pergunta acaba não revelando se houve ou não contribuição efetiva por parte das crianças, mas revela: a não contribuição explícita ou o baixo grau de consciência acerca de eventuais contribuições porventura ocorridas.

Na seqüência, as crianças foram motivadas a narrarem como se dava a solução de problemas e como o conselho ajudava a resolvê-los.

75. **C9:** Ah, eu só lembro que quando a gente fala, faz algum compromisso que a gente tem que fazer no conselho a gente tem que cumprir, mas o resto eu não lembro não.

76. **C15:** Eu acho que depende. Às vezes o povo cumpre, mas às vezes, tipo, esquecem que fizeram aquele compromisso.

Em um primeiro momento, C9 e C15 se referem aos compromissos que existem em relação ao que é tratado no conselho. Em seguida, diante da questão sobre a efetiva resolução dos problemas, as crianças C2, C3, C4, C6 e C15 expressam os seus pontos de vista no sentido de confirmarem que percebem que os problemas, de forma geral, são resolvidos no contexto da atividade do conselho.

77. **Entrevistador:** Mas, no geral, vocês acham que os problemas são resolvidos?

78. **C4:** Mais ou menos.

79. **C15:** Às vezes. Acho que a maioria, é só alguns que...

80. **C3:** Pra mim, quando eu falo, eles são resolvidos. Eu falo e a OE que é a que faz o conselho, ela anota e depois procura conversar com a pessoa.

81. **C6:** Pra resolver, primeiro o nome da minha OE que faz o conselho de classe, daí ela pergunta o que que a gente tá ruim e depois pergunta se a gente vai resolver esse problema.

A percepção expressa pelas crianças é a de que os problemas levados ao espaço coletivo são resolvidos e de que existe um processo de “cobrança” dos compromissos assumidos. A criança C2 faz uma referência sobre um colega que estava no grupo. Olhando para a criança C4, conta que ele prometeu fazer “maldades” somente “fora da escola”, conforme expresso a seguir.

82. **C2:** Ele [referindo-se à criança **C4**] tava falando que ele era mau, que fazia coisas maldosas com as pessoas, aí ele fez o conselho aí ele só fala que vai fazer coisas más fora da escola.

A efetividade do conselho para a resolução de conflitos dentro da escola parece bastante clara a partir das narrativas infantis. A criança C15 descreve como se dá a participação de todos e sua percepção do espaço coletivo e do bem-estar geral que esse tipo de atividade traz é bastante explícita.

83. **Entrevistador:** Então, quer dizer que as próprias pessoas cobram, os próprios colegas cobram?

84. **C15:** É né, porque também na maioria das vezes o que é pra melhorar nem a turma gosta, não é só a professora, e daí você não melhora então a turma não vai gostar e vai querer cobrar. E pra ajudar o colega.

Ela deixa claro, em sua narrativa, que não é uma questão imposta pelos adultos. A participação no conselho e a postura ativa das próprias crianças em cobrar os compromissos daqueles que “esquecem” possui duas finalidades: melhorar o ambiente coletivo da turma e “ajudar o colega”. Essas duas funções da atividade, destacadas por C15, também se referem à construção de um compromisso coletivo entre as crianças, à crença de que são capazes de participar no desenvolvimento de seus colegas e da existência de uma forte consciência do coletivo.

Outra dimensão de vital importância para o estudo é a das emoções. As crianças foram muito espontâneas quando se referiram ao que sentem quando os assuntos são tratados no formato proposto pela escola. Diante das perguntas: “você se sente à vontade quando estão falando de vocês no conselho? Como é que você se sente quando alguém fala alguma coisa de você?” As crianças utilizaram palavras como “vergonha” e “raiva”. A par de sensações positivas como a de perceber-se capaz para realizar mudanças e o alívio em tratar dos problemas que surgem na turma sem ter que utilizar violência, a narrativa das crianças é prolífera em manifestações do embaraço que sentem ao tratarem desse assunto.

As crianças C15 e C8 descrevem sentimentos ambíguos, mas, após reconhecerem um momento de desconforto, expressam clara disposição para mudança a partir das reflexões iniciadas na atividade coletiva.

85. **C15:** Aí eu fico chateada, assim, mas eu vejo se é verdade, se eu estou fazendo isso mesmo, se for procuro melhorar, mas sei lá quando eu vou falar de mim mesma.... Antes quando tinha que dar avaliação, nota de 1 a 3 pra si mesma, ainda bem que eu era uma das últimas da lista, porque eu não queria falar de jeito nenhum.
86. **C8:** Quando falam de mim eu fico com vergonha, mas eu sei que aquilo vai fazer bem pra mim então eu tento me acalmar e eu sempre, quando eu falo de mim eu me sinto assim, que eu tô abrindo para o meu bem, não só por falar.

Além de C15 dar indicações de que sentia vergonha e de que não queria falar na hora de avaliar-se, as crianças C2, C4, C5, C8, C9 e C12 se referem explicitamente ao desconforto que sentem por meio da utilização do vocábulo “vergonha”. C16 narra o seu alívio em poder “contar”, no grupo, coisas que foram guardadas para aquele momento e expressa essa sensação por meio da palavra “desabafa”. Isso parece indicar que esse espaço se constrói com confiança. C2 e C4 acrescentam que é diferente quando falam de si mesmos, não relatando a mesma situação.

87. **C2:** Quando falam de mim eu fico com vergonha também, mas quando eu falo de mim mesmo eu fico normal, fico... porque sempre falo de mim mesmo
88. **C4:** Quando falam de mim eu fico meio chateado, né, porque eu fiz coisa errada, faço assim, um bocado de coisa ruim, mas quando eu falo de mim mesmo, como a **C2** falou, eu fico normal assim, porque eu tô falando de mim mesmo, tô falando o que eu sinto, o que eu faço...
89. **C5:** No meu primeiro conselho eu senti vergonha e medo. Já no segundo conselho desse ano a turma toda ficou com *raiva*. [**Entrevistador:** Por que?] Não vou citar nome da pessoa, porque a pessoinha que joga futebol, quando ela cai ela faz uma cena... ela tropeça, ela cai de maduro, ela tropeça na bola, caiu e ela acha que tem razão de vir bater na gente porque a gente chutou a bola e ele caiu.
90. **C16:** Ah... quando tem conselho de classe às vezes a gente tipo... desabafa, porque às vezes tem um problema que você não pôde contar pra ninguém e quando chega o conselho de classe e você conta, isso é legal.

No plano das relações com os adultos, uma vez que o espaço é coletivamente

construído e compartilhado, as crianças declaram que se sentem bastante à vontade para trazerem suas questões para o debate. A criança C15, quando o entrevistador estava iniciando a pergunta, interveio, sugerindo uma palavra que poderia significar uma das posturas que são adotadas pelas crianças, como é possível ver a seguir:

91. **Entrevistador:** Agora eu vi que no conselho vocês falam dos adultos também, e eu vi que vocês são bem assim,... vocês não economizam, vocês são..... [pequena pausa para pensar na palavra, então a criança C15 diz: *impiedosos*] Isso, impiedosos! Essa é a palavra. Você já falou de adultos alguma vez? Como é que é essa experiência de falar do adulto? Você se sente à vontade?

É interessante notar a emergência desse termo (*impiedoso*), pois pode significar que é hora de falar tudo, e sem piedade. A seguir, a criança C4, quando questionada, admite ser algumas vezes impiedosa com seus pais e a professora, em bases não regulares.

92. **Entrevistador:** [olhando para C4] Você é impiedoso com os adultos?

93. **C4:** Às vezes com minha mãe, meu pai, até com a professora de vez em quando.

Ainda com referência à liberdade e confiança que existe nesse espaço construído, a criança C8 reclama de que nem sempre elas são escutadas pelos adultos, deixando transparecer uma sensação de que ela se considerou injustiçada.

94. **C8:** Eu já falei dos adultos sim. Pra reclamar também já falei porque tem crianças de primeira série deixando banheiro sujo, aí eu tava no banheiro e falaram que eu que sujei tudo, só que eu falei que foram as crianças de primeira série aí a mulher falou bem assim: “Não você tá inventando coisas só pra não poder levar a culpa as crianças de primeira série não conseguem fazer uma bagunça desse tamanho...” aí eu falei no conselho e não acreditaram, eu falei : “Vão resolver!”, nunca resolveram! A mulher continuava reclamando comigo. Às vezes eu ia no banheiro com minhas amigas e as crianças deixavam papel higiênico grudado no teto e falavam que era eu, então assim, eu falava e ninguém resolvia!

Essa indicação de que as crianças não são ouvidas é um dos aspectos mais interessantes a serem investigados quando se trata da construção de um espaço coletivo de confiança para a resolução de conflitos. Após a narrativa de C8, iniciou-se uma série de questionamentos acerca das concepções que as crianças possuíam sobre os motivos pelos quais os adultos não as escutavam. O caso trazido por C8 em sua narrativa ocorreu na

escola, mas na seqüência as crianças contaram outras experiências exemplificativas de suas hipóteses.

95. **Entrevistador:** E não acreditavam em você?

96. **C8:** Não, falavam que eu tava inventando coisas e botando a culpa nas crianças que não tinham.

As crianças levantaram diversos motivos pelos quais não são escutadas pelos adultos: crianças contam mentiras; excesso de brincadeiras; excesso de imaginação e invenção de histórias. É possível acompanhar essas narrativas nas próprias palavras das crianças.

97. **Entrevistador:** Porque você acha que as crianças às vezes não são ouvidas?

98. **C1:** Algumas dão trote...

99. **C6:** Os adultos não acreditam na gente por causa que a gente mente muito...**[Entrevistador:** você acha que você mente muito?] Ela talvez sim...**[Apontando para C5,** que responde: Quê que eu fiz?]

100. **Entrevistador:** Vocês acham que as crianças mentem muito, então, por isso que os adultos não ouvem? Mas olha só... os pais de vocês. Vocês mentem muito pros pais de vocês?

101. **C6:** De vez em quando...

102. **C5:** É também porque elas levam muito na brincadeira também. Que nem lá um amigo do meu irmão diz ele que tava pegando fogo na casa do lado dele né, aí ele pegou e ligou pro bombeiro, passando o maior trote né, aí ele falou que tinha casa pegando fogo, o bombeiro foi lá e não tinha nada né...

103. **C10:** Os adultos não acreditam nas crianças porque elas ouvem muita história e elas falam que criança fica inventando historinhas falando coisa errada.

104. **Entrevistador:** E quando escuta, agora imagina os adultos que escutam, em que assuntos você acha que eles escutam? Porque também tem isso, em que assuntos você acha que eles escutam?

105. **C8:** Bem, em geral, assim, pra mim nem todos escutam porque... Meu tio não me escuta muito porque ele acha que eu sou muito criança que eu vivo inventando coisas né, mas os que me escutam sempre tão ali comigo, me ajudam, deixa eu ver... quando eu quero uma coisa eles sempre tão me ajudando a lutar por aquilo... [acho que] mais que não escutam. Quem mais me escuta é minha mãe e meu pai.

106. **C16:** Eu não, só com a minha família. [**Entrevistador:** Conta um pouquinho como é que é essa experiência com a sua família, de falar as coisas...] Todo dia que a gente sai da escola eu chego mais ou menos umas duas horas, saio daqui meio dia e vinte e só chego duas horas em casa, só que não tem ninguém, só eu e minhas duas irmãs e elas são uns dois mil metros maiores do que eu aí eu acabo nem conversando muito, aí quando vai uma amiga lá em casa eu fico conversando o dia inteiro, não paro de conversar. Só que com a minha família eu me acho melhor porque não sei... todo dia que eu chego eu falo da minha vida, o que eu achei do tipo, quando tem conselho eu falo do que eu falei, quando eu me sinto triste eu falo com minha mãe, com meu pai e lá em casa é tudo de bom...

Essas narrativas mostram a dificuldade da criança em lidar com a falta de crédito para contar as suas questões. Em suas palavras encontram-se elementos para indicar que acreditam ser verdade que possa existir um excesso de brincadeiras sem que as conseqüências sejam antecipadamente avaliadas. O caso do trote nos bombeiros e na polícia são exemplos disso.

Exatamente porque a construção de espaços coletivos de expressão e negociação se constitui em meio às várias dimensões da subjetividade humana, é interessante notar que a par desse sentimento expresso de “surdez” adulta em relação às explicações oferecidas pelas crianças, existem outros sentimentos que interessam à pesquisa.

Em narrativas anteriores, quando as crianças se referiam àquilo que era dito sobre elas, a palavra escolhida foi “vergonha”. Quando suas explicações não são acolhidas, elas comunicam um sentimento de que foram injustiçadas. Uma pergunta direta sobre a raiva e o sentimento de vingança teve por objetivo investigar melhor a emergência desses sentimentos no processo de negociação e expressão do conselho. Para tanto foram feitas as seguintes perguntas: “algum de vocês já sentiu raiva? Quem sentiu vontade de se vingar?”.

107. **Vários:** Eu...

108. **C4:** Eu! Dá vontade de quebrar a cara! Dá vontade de dar um soco na cara dele. Eu senti vontade de me *vingar* da **C15**...

109. **C15:** Uma vez... eu não vou falar nome não...uma vez, na segunda série, especificamente, já falaram aqui na quarta, mas na segunda série falaram mal de mim assim [**Entrevistador:** E você não estava presente] Não, eu tava, falaram mal de mim

só que era uma coisa que era mentira e todo mundo sabia, e no final das coisas todo mundo falou que era mentira, e era do tipo, essa pessoa me detestava, eu senti tanta *raiva*, tanta *raiva*...

110. **Entrevistador:** Quer dizer, a pessoa usou aquele espaço pra falar mal...

111. **C15:** Aí eu fiquei morrendo de *raiva*.

As crianças C4 e C15 se referem a outras crianças que se utilizaram do espaço do conselho para causar algum tipo de dano, sem que os fatos trazidos ao grupo fossem, necessariamente, verdadeiros, como agindo por vingança. É interessante notar que a criança C4 não se sente intimidada em dizer que sentiu vontade de se vingar de C15, utilizando o espaço do conselho, na presença da própria C15. No entanto, não há, na narrativa dessas crianças, referências ao acolhimento das queixas por parte do grupo. Parece haver uma crença na análise mais apurada dos fatos por parte do grupo como relatado anteriormente pela coordenadora CD, quando explicou a sua forma de lidar com as acusações que as crianças trazem para o conselho. Ainda em relação à vingança, a criança C5 revela, sem qualquer reserva que pretende se vingar de C13. É muito interessante notar que diversas crianças revelam as suas intenções sem qualquer constrangimento ou maior cuidado. Apesar de ser um indicador que inspire cuidado, também revela que não há reservas sobre o que tratar naquele espaço.

112. **C5:** Sinto assim, eu mesmo vou aguardar até um outro conselho. A **C10** mesmo disse pra mim que a pessoinha que faz a cena no futebol tinha vontade de me matar. Vou falar isso no conselho. Aí vou me sentir já mais aliviada. Mas eu vou me *vingar* do **C13** esse ano com vontade. Ainda bem que ele vai se ferrar naquele curso dele. Que ele não vai passar...

Além disso, esse sentimento expresso pelas crianças como “*raiva*”, aparece na narrativa de C8 também em relação aos adultos. C8 conta como se sentiu injustiçada pela professora e como, posteriormente, a verdade pode vir à tona.

113. **C8:** Fiquei com muita *raiva* porque a professora [quando estava em outra turma e ano], só porque caiu uma borracha, a menina foi pegar e eu também, aí ela falava bem assim: “Pára de conversar debaixo da mesa!” Qualquer coisa ela falava que eu tava

conversando, pediu o número da minha mãe, eu dei, ela inventou um tanto de coisa assim, falou pra minha mãe que eu conversava muito, que eu não prestava atenção na aula, aí minha mãe me deixou de castigo por um mês sem televisão e sem Internet, [Entrevistador: você se sentiu injustiçada] é... ai depois minha mãe pegou, recebeu a avaliação, minha mãe falou: "Quer ver, você não vai conseguir uma nota alta" Aí quando ela viu eu tirei dez aí ela falou "Ela tá mentindo, ela inventou alguma coisa porque ela falou que você não tava prestando atenção e você tá muito mal na escola" Aí ela viu que era mentira.

Outro elemento que se refere ao possível custo do processo de participação é a presença dos pais. Como essas crianças significam a presença dos pais nesse espaço de negociação? Existem diversas expressões que mostram lados positivos e negativos e que as crianças possuem elaborações sofisticadas sobre a pertinência e sobre as conseqüências da presença de seus pais nas atividades do conselho. A criança C15 informa que sua mãe nunca pôde vir ao conselho, mas que gostaria que ela estivesse presente, ainda que fosse para ouvir coisas ruins sobre ela, pois gostaria que sua mãe estivesse inteirada do que ocorre na escola.

114. **Entrevistador:** Vocês gostam que seus pais participem do conselho?

115. **C15:** É... meus pais nunca vieram... Eu acho que eu gostaria sim pra discutir, só que minha mãe nunca pode porque ela trabalha de manhã e ela só sai de manhã na hora que eu saio. Mas eu queria sim porque que ela ouvisse o que está acontecendo, mesmo que fosse pra falar mal de mim assim, queria que ela soubesse tudo o que aconteceu e o que vai acontecer.

As crianças C4, C7 e C11 destacam que a presença dos pais poderia representar a possibilidade de algum tipo de sanção posterior ou pelo menos que ficariam sabendo o que se passa na escola. Demonstram com isso a sua consciência a respeito do seu comportamento durante o período e os possíveis assuntos que poderiam ser trazidos ao grupo. Além disso, não é absurdo inferir que uma "ação de vingança", na presença dos pais ou responsáveis da criança alvo, pode causar um dano adicional a quem se deseja difamar, caso algum adulto acreditasse na versão do denunciante.

116. **C4:** Até eu... mas eu também não gosto que meu pai venha aqui, pra quando ele vem aqui escutar coisa mal de mim e me deixar de castigo.

117. **C11:** Eu não...porque a gente apronta umas aqui na escola e eles ficam sabendo.

118. **C7:** Eu não gosto de falar pra minha mãe que tem conselho porque ela vai querer vir. Na hora que chegar em casa ela vai dar bronca na gente.

As crianças C2 e C8 abordam o tema de forma diferente, levantando aspectos positivos e negativos. A ênfase das duas está no fato de que a presença das mães seria positivo para elas no sentido do investimento do tempo juntas. Enquanto C8 admite sentir vergonha de tratar de assuntos escolares na frente dos pais, C2 assume que “apronta muito”, concordando com C11 e indicando que não gostaria que sua mãe tomasse conhecimento de suas “façanhas”.

119. **C2:** O mesmo que a **C11**, mas é... eu gostaria uma parte boa e uma parte ruim. A parte boa é que minha mãe poderia sair do trabalho um pouco porque ela trabalha quase todo dia e a parte ruim é que a gente apronta muito também.

120. **C8:** Tem as vantagens e desvantagens. A vantagem é que minha mãe ia ter um tempo mais pra mim né, e a desvantagem é que eu tenho *vergonha* de falar um pouco da escola na frente dela, eu falo assim mais nervosa, tremendo... e eu sempre tento falar com meu pai, pro meu pai falar pra ela porque meu pai é mais calmo que minha mãe.

Ao serem questionados sobre se já esconderam a solicitação de comparecimento dos pais ao conselho, diversas crianças responderam que já o haviam feito alguma vez.

Outro aspecto que é da maior relevância quando se trata de investigar o protagonismo infantil é a dinâmica da participação de um mesmo sujeito em múltiplos referenciais culturais normativos/interpretativos. Isso tem um impacto sobre como a criança percebe as suas interações com as outras pessoas e as convergências e divergências entre as estratégias aplicadas em diferentes contextos. Com o propósito de investigar esse aspecto, foram feitas perguntas que procuraram evidenciar se havia algum tipo de transposição das estratégias de negociação e do espaço de expressão do ambiente escolar para outros ambientes em que o sujeito transitava. Procurou-se, ainda, oferecer oportunidade para os sujeitos se expressassem acerca da sua percepção em conseguir alterar as decisões nesses

contextos. As narrativas indicam que as crianças percebem uma capacidade limitada para influir no ambiente familiar, que foi o único referido além da escola.

121. **Entrevistador:** Então você sente que você é capaz de, em casa, mudar as decisões?
122. **C13:** Sim, mas não tudo
123. **Entrevistador:** Aqui na escola também?
124. **C13:** *Aqui na escola não!*
125. **C4:** Eu também fui encher a minha mãe quando a gente foi viajar. Eu fui... era sexta, aí eu não fui pra aula, tinha que acordar mais tarde aí ela falou “C4, tô indo pra Goiânia com seu tio, com sua madrinha, com seu tio.” Aí eu falei “Deixa eu ir mãe, por favor!”, eu fiquei chantageando ela aí eu consegui.
126. **Entrevistador:** Você acha que, no geral, na sua casa você consegue influenciar?
127. **C11:** É... num dia fui eu que montei o amigo oculto lá em casa, sabe, no Natal, aí... de vez em quando eu consigo as coisas assim, de vez em quando não...
128. **Entrevistador:** E seus pais te consultam muito, perguntam muito pra você as coisas ou não?
129. **C11:** Não.

A criança C13, por exemplo, percebe que existem limites para a sua influência, mas responde afirmativamente como sinal de suas experiências bem sucedidas em alterar ou influir no curso de decisões em sua família. C4 revela sua técnica de “encher” para conseguir esse tipo de feito. Essa criança, em seu exemplo, se referiu a “ficar chantageando” até conseguir a viagem desejada. C11, na mesma direção de C13, revela que conhece os limites de sua influência, apesar de admitir que consegue interagir e alterar ou propor atividades que são aceitas pelo grupo. No entanto, C11 evidencia a percepção sobre a baixa quantidade de consultas que são realizadas pelos pais.

Quando o tema é a resolução de conflitos fora da escola, parece que predominam outras estratégias, diferentes da conversa, no relato das crianças. O objetivo dessa questão era promover a emergência de elementos que pudessem oferecer pistas sobre a adaptação

de estratégias de negociação que vêm sendo utilizadas na escola no contexto do conselho participativo em outros contextos diferentes. A questão oferecida foi:

130. **Entrevistador:** Olha só, tem alguns assuntos que são muito delicados, quando você ... a pessoa ofende você com uma palavra. É difícil às vezes você chegar nela e falar assim:” Eu não gostei do que você me falou...” Como vocês fazem isso?

De imediato, as crianças seguiram com diversos exemplos de experiências que indicam a existência de um nível significativo de violência física na resolução de conflitos, principalmente no ambiente familiar, que foi o mais citado. A criança C5 dá logo a dica do que fazer se não há possibilidade de fácil interlocução:

131. **C5:** *Aí você faz diferente: você vai lá e mete o cacete no cara!*

A criança C16 também não percebe que a interlocução possa ser muito efetiva para o caso de alguém que a ofendeu. Em sua explicação ela diz: “chegar pra uma pessoa que te ofendeu e se abrir pra ela eu acho que não vai adiantar quase nada. Se ela for uma pessoa esperta ela vai entender”. As narrativas dão clara evidência de que uma das qualidades mais importantes do espaço de negociação é a confiança que se constrói entre os participantes. Quando C5 se refere a diversos colegas da sua turma, ela declara que desenvolveu confiança e que não se sente intimidada em “se abrir” para essas pessoas.

132. **C5:** Na escola eu não me abro assim. Eu me abro na escola com algumas pessoas de confiança. Acho que foi na terceira série, eu abri pra falar com a **C16** aí você acha ela, o **C3**, a **C10**, o **C14**, o **C6**, todo mundo aqui eu acho de confiança pra contar, mas assim, chegar pra alguém que eu nem conheço direito, como amigos da minha mãe que eu nem gosto direito, chegar pra algum amigo da minha mãe, ele nem tá dentro do assunto e eu vou chegar pra ele e desabafar, vou falar pra ele? Não né...

Complementando a sua narrativa, C5 conta o caso do irmão que, segundo ela, não responde bem à estratégia da interlocução, mas à violência física ela atesta efetividade. As narrativas das crianças C1, C6 e C16 expõem o uso da mesma estratégia violenta e sua suposta eficácia.

133. **C5:** A gente fala isso na cara do meu irmão e não adianta nada...mas aí eu viro o cacete na cara dele, aí adianta.

134. **C1:** Eu faço isso com meu irmão. Ele me pergunta qualquer coisa, eu respondo qualquer coisa e ele fala: “É mentira!” Vai perguntar de novo pra minha mãe falei: “tá vendo que era verdade” é mentira e começa a me bater, daí eu vou lá e dou uns tapas nele.
135. **C16:** Eu tenho que foi com a minha melhor amiga, eu tenho tanta melhor amiga “caraca”. A pior foi com meu primo que todo dia ele implica comigo. Ele pegou e ele fica fazendo brincadeira de mau-gosto só peguei e falei “Cê pára senão eu vou te dar um murro” aí ele “Tô nem aí...” aí ah “pow”[fazendo movimento de uma mão contra a outra] na cara dele foi o meu super desabafo.
136. **C6:** Um dia eu tava lá andando, tem várias coisas, mas aí foi lá no supermercado, fui lá na estante, derrubei as coisas e o moço veio me xingar, simplesmente eu chutei o saco dele.
137. **C7:** Sempre quando tem festa lá na casa do meu avô os meus primos ficam implicando comigo, principalmente meu primo... Ele é chato demais! Quando tenta falar alguma coisa fica implicando, ele tenta me derrubar só que não consegue porque sempre meu pai fica perto então o irmão dele reclama com ele, ou então ele apanha do irmão dele, ou então o pai dele reclama ou então o pai dele ameaça ele.

A criança C7 revela a questão da violência também, mas desta vez declara o seu emprego pelos adultos. Apesar de não se referir à violência física, declara que o pai do seu primo o ameaça. Já C14 conta um caso em que percebe a violência física sendo usada pelo adulto para resolver problemas.

138. **C14:** Meu primo ele bate no irmão dele. Ai o pai dele bate no meu primo.

Esse grau de violência pode chegar a extremos, como o narrado por C5 ao exemplificar como ela resolveu um problema com o irmão:

139. **C5:** Meu irmão, todo dia ele briga comigo, não tem um dia. Ainda bem que ele estuda à tarde, a salvação... aí ele um dia ele pegou meu MP3 e quebrou o meu MP3, aí eu falei “R., agora você tem que me dar o seu MP3, que é igual esse aqui, o meu e o dele era igual, só que o meu era azul e o dele era preto. “Você vai me dar o seu MP3 e tá resolvido” “Eu não vou te dar não” Eu peguei o MP3 dele e fiz a mesma coisa: peguei o martelo e “pá” em cima do MP3 dele, aí eu resolvi.

No entanto, a criança C10 conta dois episódios nos quais ela foi agressora e agredida e, em ambos, a questão pôde ser resolvida na conversa sem a necessidade do uso de estratégias violentas.

140. **C10:** Um dia, foi aqui na escola. A **C1:** tava passeando, aí sem querer eu esbarrei nela e ela caiu. Aí ela foi atrás de mim no banheiro e falou “Olha, eu não gostei”.
141. **C10:** Ontem eu fui na Nicolândia e a gente foi no Enterprise que roda bem rapidinho, aí a minha irmã, a minha amiga pegou e fez “pá” assim em mim eu não fiz nada com ela, eu falei “Eu não gostei, não faz mais isso” e ela fez de propósito.
142. **C5:** Mas eu não dou conta de me abrir pra uma pessoa que me ofendeu só dou conta de me abrir para uma pessoa de confiança.

O próximo passo foi procurar fazer com que as crianças se expressassem sobre o espaço de negociação e de protagonismo construído na escola, e imaginassem o ambiente sem essa possibilidade. A pergunta feita foi: “e se não houvesse conselho, essa atividade, vocês acham que seria melhor ou pior?”. Imediatamente vários sujeitos responderam sem nenhuma hesitação que o ambiente seria pior. Foi um tema que mobilizou os sujeitos e nove crianças expressaram as suas opiniões conforme o descrito a seguir:

143. **C13:** Pior, que ia só haver briga e não ia resolver só conversando com o outro.
144. **C4:** Pior, porque antes aqui era muito bagunçado e era cheio de briga, aí o conselho de classe ajudou muito. Aí imagina sem o conselho de classe, ia quebrar as janelas, aqui ia ficar um porqueiro.
145. **C9:** Acho que seria pior, porque no conselho de classe eles procuram falar com as pessoas como é que a gente não gostou do que ela fez e eu acho que só a conversa entre a gente não ia adiantar muito não.
146. **C15:** Mas eu queria falar mais do ano passado. Então, porque eu acho que precisa muito do conselho principalmente fosse no ano passado porque ano passado a nossa turma era a mais bagunçada que tinha. Nossa “véio” era uma droga. Tinha quase trinta alunos, tinha trinta e dois alunos e a professora, nossa, principalmente a última, ela gritava demais, e o conselho resolvia muita coisa. Tinha muita briga na sala...
147. **Vários:** É... É...É....
148. **C15:** É... com certeza a turma taria muito pior do que já foi porque o conselho realmente resolveu muita coisa.
149. **C7:** Ia ser muito bagunçada, não ia ter respeito, os outros iampra todo mundo, os moleques ali... o colega ia te dar um chute ali.
150. **C1:** Acho que seria ruim por causa que quem não tivesse a ajuda dos professores porque, geralmente você tem vergonha de chegar pra um professor e falar “Ah, fulano

fez não sei o que comigo!” No conselho não, no conselho eles perguntam. Eu acho que todo mundo resolveria as coisas.

151. **C5:** Também o conselho só ia ter idéia dos professores e também a gente tem idéia de fazer brincadeiras. No mês das crianças a gente não contribuiu muito com a APM. No ano passado teve barraquinha de hambúrguer, cachorro quente, pipoca, salada de fruta, pula-pula, aí nesse ano a gente já não teve, porque nesse ano porque a gente também tem idéias para a escola. Agora a gente tem um dia no pátio, segunda-feira, todo mês a gente tem um dia pra apresentar alguma coisa, que nem... a gente já apresentou sobre alimentação saudável. A gente tava no mês da alimentação então só ia ter a idéia dos professores se só tivesse o conselho deles.

152. **C16:** A maioria teria briga. Porque a maioria das coisas aqui. Antes que não tinha era resolvido na falação alta tipo gritando, e agora não, a gente conversa. E antes às vezes a professora ficava lá encolhida no lugar porque não tinha amigos porque todo mundo às vezes sai pra jogar futebol, todo mundo pra jogar queimada aí algumas pessoas ficam sozinhas, largadas.

É evidente que essas crianças não gostariam de perder o seu espaço de negociação e percebem muito claramente a sua funcionalidade. Como são crianças que cursam a 4ª série, restava investigar, em relação ao futuro próximo, como imaginavam que a existência desse tipo de espaço de negociação nos ambientes escolares e qual seriam as suas estratégias para lidar com aquilo que, em sua imaginação, irão encontrar.

As crianças se revezaram ao expressar que não alimentam fantasias de encontrarem o mesmo tipo de espaço de negociação no ambiente escolar. C12 e C9 são claros ao enfrentarem a realidade imaginada e acham que a “quinta série” vai ser difícil e que “não vai ser muito legal”.

153. **Entrevistador:** Vocês acham que quando saírem daqui, vão encontrar a mesma coisa?

154. **Vários:** Não

155. **C12:** Quinta série, com certeza vai ser bem mais difícil. Eu vou achar muito diferente, vou achar muita falta das coisas que eu aprendi aqui. Acho que não vai ser legal na quinta série.

156. **Entrevistador:** Vocês acham que vão encontrar conselho participativo? Adultos escutando vocês?

157. **C9:** Eu acho assim, que a minha irmã estudava na escola Y, mas eu acho que não vai ter mais quinta série na escola Y, aí é assim que ela me fala. Tem um representante de cada turma e só o representante participa do conselho, não é a turma toda que participa, aí não tem como dar a sua opinião.

A criança C4 dá indicação de que, na escola atual, eles estão aprendendo a resolver os problemas por meio de estratégias de negociação e que isso será motivo de saudade, caso não encontre ambiente similar. Nesse mesmo sentido, C8 se refere à singularidade da escola em promover o protagonismo das crianças e o espaço de expressão, bem como mediar os conflitos para que não sejam resolvidos com uso de violência. Ela expressa sua previsão de que poderá encontrar uma escola em que os adultos não mostrarão a mesma disposição que a equipe da atual escola tem em promover a livre expressão das crianças e a negociação pacífica de conflitos.

158. **C4:** Eu vou sentir falta daqui, porque aqui a gente tá aprendendo assim...
[Entrevistador: Você acha que vai encontrar o que tem aqui, fora, na próxima escola?] Não, porque a gente vai aprender mais outras coisas assim...

159. **C8:** Não vou encontrar mesmo porque desde a creche eu já passei por várias escolas e nunca encontrei uma tão boa quanto essa. Minha mãe nem queria que eu saísse daqui, por ela eu ficaria aqui se tivesse até a oitava série eu ficava até a oitava. Eu também não queria sair. Aqui é uma escola diferente...conversa mais, dá pra resolver os problemas mais fácil, nas outras é só levar pra direção se quiser, se não quiser leva logo a advertência.

Quando perguntados acerca de como lidariam com a falta de comunicação e com a inexistência de um espaço de negociação semelhante em outras escolas, C11, C7 e C10 expressam a sua expectativa em não serem ouvidos pelos adultos e de não encontrarem outro espaço igual ao que estão acostumados.

160. **C11:** Não sei o que eu vou fazer não, mas eu acho que sei lá a melhor estratégia é ficar quieta e de ir num lugar e não fazer nada exagerado porque e por exemplo, você não ser atentado assim, porque se você for, quando alguém fizer...eles não te escutam, provavelmente vão achar que foi você que fez aquilo e não adianta você argumentar. Porque às vezes alguém faz alguma coisa e como você é o mais bagunceiro da turma eles vão achar que é você e não vão te escutar, escutar mais ninguém, então é melhor você ficar quieto no seu canto e só isso...

161. **C7:** Eu acho também que a gente não vai conseguir assim não como aqui na escola, porque nas outras escolas não vai ter conselho de classe e talvez eles não vão querer ouvir a gente.

162. **C10:** Eu acho que não, porque aqui... em outras escolas não tem conselho de classe, não tem conversa, não tem trabalho, não tem muito passeio...

Diante desse cenário, as crianças foram provocadas com a pergunta:

163. **Entrevistador:** Vocês acham que uma estratégia geral é não fazer nada pra conseguir o espaço [na próxima escola]?

164. **C8:** Se eles não me escutarem eu vou conversar continuar tentando resolver, eu não vou desistir, porque eu sou assim, quando eu quero uma coisa eu tento ir até o final, mas se não der eu paro porque assim, tudo tem que ser do jeito dos adultos? Não, tem que ter um pouco das crianças também né.

165. **C3:** Outras escolas não vão ter o que essa escola tem. [**Entrevistador:** Você acha que vai ser ouvido?] Não sei, depende da escola, acho que poucas são iguais.

As crianças C8 e C3 dão mostras de que pretendem resistir e, de alguma forma, buscar a construção de um espaço de escuta, ainda que na modalidade individual. C8 deixa clara a sua concepção de que a criança tem colaborações a fazer quando questiona a necessidade de que as coisas sejam feitas “do jeito dos adultos” e finaliza que essa construção deve ter “um pouco das crianças também”.

A criança C5 evidencia que conhece a variação de normas entre os ambientes. Ela descreve as fronteiras do espaço de negociação a partir da enunciação: “quando a gente sai fora do portão [da escola]. Além disso, atribui essa construção às professoras que, em suas palavras: “são super legais”.

166. **C5:** Acho que quando eu sair da escola a vida muda, porque aqui na escola a gente tá trabalhando, está fazendo trabalho com professoras super legais também sempre tem uma briguinha assim desagradável, mas a gente agüenta, mas, quando sair daqui a vida muda porque a gente tá fazendo uma coisa que a gente encontra. Tá fazendo uma coisa que a gente tá encontrando dentro da escola. Quando a gente sai fora do portão você vê a maioria das pessoas xingando no trânsito assim, então a vida é diferente dentro da escola que a gente não tem xingamento, tem xingamento, mas não xingamento que nem no trânsito. Mas a vida muda, porque aqui na escola é uma coisa, lá fora da escola é outra e também porque aqui as professoras são super legais.

Com o propósito de destacar ainda mais o que as crianças percebiam como único no ambiente escolar, foi feita a seguinte pergunta: “o que vocês acham que é único aqui na escola, o que vocês só encontram aqui?”.

167. **C13**: Tem duas coisas.... tem um monte. O conselho escolar, que nas outras escolas só é o conselho entre professores falando, não tem como o aluno se defender ou não e aqui resolve só na conversa. A direção analisa o que é, quando por exemplo, uma briga se puder ou não, vai pra direção.
168. **C11**: Acho que é a única coisa que tem aqui é a nossa opinião. [**Entrevistador**: isso é uma coisa que você acha que única aqui] É, eu acho, e esse conselho participativo.
169. **C6**: Harmonia, porque não tá tendo muita briga, pode perguntar pra qualquer um aqui.
170. **C5**: Eu encontrei aqui na escola amizade porque, a maioria quando chegam aqui eles são menores, às vezes os alunos da quarta série pegavam “Seus pirralhos... seus não sei o que...” e a gente encontrou paz, porque depois que a gente virou da quarta série, a gente não vai fazer aquilo que a gente sofreu com aquilo que tá entrando na escola porque... então eu encontrei paz e harmonia na escola e também não tem muita briga.
171. **C1**: É, eu acho que só aqui na escola que tem ... [pausa]. Por exemplo, quando a gente fala com eles, mesmo uma coisa que não dá pra resolver totalmente eles tentam resolver, conversam com a gente.
172. **C3**: Boa vontade. Que os professores, que nem ela falou, os professores tem boa vontade de ensinar, de fazer os alunos aprenderem. [**Entrevistador**: Você acha que em outros lugares você não encontra pessoas tão legais como aqui?] Raramente.

Esses são exemplos dos significados da experiência escolar para essas crianças. As narrativas oferecidas pelas crianças são deveras surpreendentes, uma vez que apresentam pontos de vista muito diferentes das trazidas pelos adultos. Construídas após a realização do grupo focal dos adultos, as perguntas que foram feitas às crianças estão diretamente relacionadas com a narrativa dos adultos. De certa forma, se afasta muito da percepção adulta de como as crianças vivenciam os espaços participativos. As crianças, por exemplo, apesar de reconhecerem que dificilmente encontrarão a escuta que atualmente possuem, também expressam certa frustração por não influírem decisivamente nas decisões da

escola. Pelo menos é a sua percepção. Esse aspecto é narrado de forma totalmente distinta pelos adultos que consideram que o protagonismo infantil é a prioridade número um do estabelecimento. Essa diferença de percepção é um dos aspectos mais interessantes de ambos os blocos de narrativas.

Ainda considerando as narrativas das crianças, outro aspecto curioso transparece com muita clareza: soluções para os conflitos são conceitualmente distintas quando a vivência se dá em cenários microculturais diferentes. Suas narrativas enfatizam o emprego das violências física e simbólica com uma frequência muito maior nos ambientes familiares do que quando as narrativas se referem ao ambiente escolar no qual soluções negociadas são promovidas.

Nota-se que as crianças foram muito mais específicas do que os adultos, sobre o que citaram muitos exemplos e falaram abertamente de suas emoções. Sua intensa participação durante a entrevista, mostra o quanto estão acostumadas a interagir e expressar suas opiniões sem o medo de serem punidas pelo que dizem. Essa foi uma experiência em que todos os envolvidos nesse processo de obtenção de dados se sentiram muito à vontade.

















Após a apresentação dos resultados dos demais procedimentos, esses aparentes paradoxos e algumas convergências entre as narrativas das crianças e adultos serão objetos da discussão numa análise conjunta.

















9. Uso da fotografia













A partir do procedimento da fotografia, foi possível investigar as concepções de paz. As crianças fotografaram objetos e situações de sua escolha, diante da solicitação de que escolhessem fotografar o que significa para elas a idéia de paz e seus símbolos e possíveis representações. Três semanas após, as câmeras foram devolvidas e, após o processo de revelação, as fotos foram entregues juntamente com cópias em papel contendo reduções das fotografias. Essas reduções tiveram o objetivo de permitir que os sujeitos pudessem ver as fotos “de uma vez”, como um todo. Em seguida, foram solicitadas a justificar a escolha de quatro dentre as fotos que haviam tirado. Essa justificativa foi utilizada para levantar o *punctum* (Barthes, 1984) que cada sujeito percebeu ao ver as suas próprias fotos. Considerando as justificativas dos sujeitos, foram estabelecidas três categorias para organizar a produção de acordo com o tema central expresso: natureza, amizade e bem-estar.













Os resultados desse processo podem ser observados na Tabela 13 onde, ainda, foram reproduzidos os parágrafos de justificação na forma exata como foram redigidos pelas crianças, incluindo seus erros de português e o fluxo de texto com ou sem pontuação.

Tabela 13 - Fotos escolhidas pelas crianças como representativas de paz

Indicativo	Foto A	Foto B	Foto C	Foto D - Escolhida como a mais importante	Justificativa do sujeito
C1					Eu achei essas fotos importantes porque nelas apareceram mais espereções de paz, pessoa em paz e seres vivos! A [foto] D é a mais importante porque representa paz e natureza!
C2					Essas quatro que eu escolhi mostra a natureza o verde, as arvores e flores eu escolhi por que eu sempre vivi na natureza. A mais importante que eu escolhi a fonte por que faz a gente ficar calmo.
C3					Eu escolhi essas fotos porque cada uma delas retrata os quatro elementos da natureza. A que eu sublinhei eu escolhi porque eu adoro árvores.
C4					Eu escolhi estás foto por que elas siguinificam muito para mim principalmente os meus amigos por que eles são mais importantes para mim.

Indicativo	Foto A	Foto B	Foto C	Foto D - Escolhida como a mais importante	Justificativa do sujeito
C5					As quatro fotos que eu escolhi natureza e amizade as fotos A, B e D são fotos da natureza eu não consigo viver sem natureza e a C amizade que eu tenho muitos amigos.
C6					Escolhi essas fotos porque: dentro da minha casa eu sinto com paz até a minha irmã chegar. Com meus amigos eu me sinto seguro. Essa árvore significa a paz lá de casa. Esse cachorro é o Thor é o segurança lá de casa.
C7					Eu escolhi essas quatro fotos dos meus amigos da professora e das plantas da escola. Por que soa os meus melhores amigos e a minha terceira melhor professora e uma foto das plantas só que a minha preferida foi a com C13 e C3 por que eles passaram mais tempo comigo só faltou a C5, C4 e o C6.
C8					As quatro fotos, porque eu quis mostra que com duas pessoas pode fazer a paz fazer a paz não é preciso de muitas pessoas. As flores porque elas me dar alegria e emoção. A cesta de fruta porque representam as crianças que são amigos. Todos são amigos e família!

Indicativo	Foto A	Foto B	Foto C	Foto D - Escolhida como a mais importante	Justificativa do sujeito
C9					Eu escolhi as três porque eu pençei que um bebe e uma expreçaõ de paz, tranqüilidade. A D é ium simbolo da paz. A C e proque os animais trazem alegria e paz para todos nós, e a D porque temos que ter união para ter paz. A mais importante a D quer diser que todos nós temos que ser amigos ter união.
C10					Essas quatro fotos são importantes por que é da natureza e do bem estar. A foto que eu escolho foi a da gatinha Belinha M. S. porque eu amo ela.
C11					[foto] A – porque se eu tivesse lá taria na tranqüilidade isso trás paz. Foto D - A natureza está brincando e brincando sentimos felicidade e paz. Foto B - Porque a santa Ave Maria nos da paz e nossa família. Foto C - Porque o pombo e símbolo de paz e traz coisas boas. Por que é mais importante? Foto D Porque eles dois tem natureza e estão bem, estão sentindo paz e é raro ver animal brincando.

Indicativo	Foto A	Foto B	Foto C	Foto D - Escolhida como a mais importante	Justificativa do sujeito
C12					<p>As quatro fotos são importante porque significa a paz por causa do formato e também eu escolho eu e minha irmã porque a gente estar sorrindo porque isso significa a paz.</p> <p>Observação do pesquisador: As crianças aparecem na foto sorrindo, o que foi encoberto pelo desfoque.</p>
C13					<p>Eu escolhi essas fotos, porque elas são muito importantes para a nossa vida e também simboliza paz para mim. A igreja é pura paz. A natureza também é pura paz, lá nós respiramos ar puro e não tem barulho da cidade. Os meus pais são bem importantes e eu tenho muito respeito por elas.</p>
C14	A criança não quis completar a tarefa				
C15					<p>Bandeira do Brasil por ser um símbolo de respeito e porque acho que temos que ter respeito pela paz. A dos meus amigos porque acho que a amizade pode trazer mais paz au mundo e a da árvore porque é natureza e o ipê é branco também.</p>

Indicativo	Foto A	Foto B	Foto C	Foto D - Escolhida como a mais importante	Justificativa do sujeito
C16					<p>Elas mostram a natureza que está incluída na paz e porque as outras estão mostrando a casa diferente e eu achei essas quatro as melhores.</p>


A Tabela 14 relaciona os sujeitos e o tema central de suas justificativas.



Tabela 14 - Temas das fotografias e sujeitos

Tema	Natureza	Amizade	Bem-estar
Sujeitos	C1, C2, C3, C5, C7, C8, C10, C11, C13 e C15	C4, C5, C7, C8, C9, C15	C6, C9, C10, C11, C12, C13

Antes de comparar o resultado do trabalho individual com a representação da negociação coletiva, é interessante notar que 10 crianças, entre as 15 que completaram a tarefa, manifestaram, em seus ensaios fotográficos, o tema: natureza é paz. A Tabela 15 exemplifica a escolha dos sujeitos, a partir das fotos escolhidas como mais importantes referentes a essa temática.

Tabela 15 - Fotos com a temática "natureza" escolhidas como mais importantes

Sujeito	Foto	Justificativa [conforme redigida por cada criança]
C1		Eu achei essas fotos importantes porque nelas apareceram mais espreções de paz, pessoa em paz e seres vivos! A [foto] D é a mais importante porque representa paz e natureza!
C3		Eu escolhi essas fotos porque cada uma delas retrata os quatro elementos da natureza. A que eu sublinhei eu escolhi porque eu adoro árvores.
C5		As quatro fotos que eu escoli natureza e amizade as fotos A, B e D são fotos da natureza eu não consigo viver sem natureza e a C amizade que eu tenho muitos amigos.

Sujeito	Foto	Justificativa [conforme redigida por cada criança]
C11		[foto] A – porque se eu tivesse lá taria na tranqüilidade isso trás paz. Foto D - A natureza está brincando e brincando sentimos felicidade e paz. Foto B - Porque a santa Ave Maria nos da paz e nossa família. Foto C - Porque o pombo e símbolo de paz e traz coisas boas. Por que é mais importante? Foto D Porque eles dois tem natureza e estão bem, estão sentindo paz e é raro ver animal brincando.
C13		Eu escolhi essas fotos, porque elas são muito importantes para a nossa vida e também simboliza paz para mim. A igreja é pura paz. A natureza também é pura paz, lá nós respiramos ar puro e não tem barulho da cidade. Os meus pais são bem importantes e eu tenho muito respeito por elas.

Essas fotos representam a “natureza” disponível em um ambiente urbano, apesar disso, C13 apresentou uma foto sem construções ou modificações incluídas pelo ser humano. As que foram escolhidas por C1, C3 e C5 representam bem o que de natureza está disponível em um ambiente urbano: algumas árvores e arbustos em meio às construções. C5, quando justifica sua escolha, expressa que “não consigo viver sem natureza”, materializando e vinculando a representação de paz à necessidade vital. C11 utilizou uma estratégia diferente, tirou a foto de uma gravura. Ela explica que os animais estão relacionados à natureza, mas ressalta a forma como eles interagem: brincando. Ao final, comenta que é “raro ver animais brincando”. Apesar de ser uma referência à natureza, C11 destaca a interação entre os animais (*punctum*).

10. Sessões da campanha de promoção da paz

a. As encenações (3ª sessão)

A seguir estão transcritas as encenações apresentadas pelas crianças. Após cada encenação, os sujeitos explicaram o que desejaram representar com suas atuações. Como resultados dessa sessão as crianças apresentaram o seguinte:

Grupo 1 – Primeira encenação



Duas crianças bem pequenas estão brincando em um ambiente quando dois adultos chegam e percebem que uma delas sujou o chão.

Adulto 1: Eta muleque burro! Por que você tá mexendo com isso rapaz? Quem são os responsáveis por vocês? Seu menino mau, vai levar uma porrada, que é que tu fez moleque? [O adulto 2 fica olhando]

Adulto 2: Tinha que ser o Eduardo! Que é isso? Ele mijou no chão?



Os adultos saem e entram Jaci e Manu.



Jaci e Manu chegam. Jaci, com um pano na mão, limpa o chão sob o olhar atento de Manu. Após isso, as crianças desfazem a cena.

Explicação: C4: É que o menino bebezinho, ele bagunçou, aí o adulto, ele chamou uma criança responsável que limpou o negócio e o adulto considerou ele como um adulto, com responsabilidade.

Grupo 1 – Segunda encenação

Duas crianças pequenas começam a cena brincando. Uma num balanço, outra no chão.



Depois de um tempo, a criança que estava no balanço cai no chão e começa a chorar.



A outra criança que estava no local vai chamar um adulto, que vem de imediato e verifica as condições da criança que se machucou. Em seguida deixa o local [para chamar Jaci e Manu].

Jaci e Manu entram na sala e prestam assistência à criança machucada, retirando-a do local.



Explicação: C4: O filho do adulto caiu de um balanço e o pai da criança não tinha como ajudar o bebê porque ele tinha que sair para trabalhar e não tinha tempo para fazer nada, aí chamou o Jaci e a Manu para socorrer o neném.

Entrevistador: As crianças socorreram a outra?

C5: A gente levou ele até pro hospital.

Grupo 2 - Primeira encenação



Mãe falando da porta

Primeira cena:

Mãe: Menina! [fala ao abrir a porta] Vai fazer o dever menina [com voz de briga]!

Criança: Tô com sono, deixa eu dormir!

Mãe [repetindo a bronca]: Vai fazer o seu dever!

A primeira cena é desfeita e inicia-se a segunda.

Entra uma criança: Oi gente! Oh! Que lindo!

Mãe: Já fez o dever?

Criança: É claro!

Mãe: O que você está fazendo?



Menina escrevendo

Mãe entrando



Criança: Tô desenhando você.

Mãe: Por que eu?

Criança: Porque é legal!

As crianças desfazem a segunda cena.

Explicação: C15: Primeiro, porque era uma menina irresponsável e a mãe dela ficava brigando por que ela tinha que fazer o dever. Depois tinha uma menina boazinha que não precisava que brigassem com ela para fazer o dever.

Grupo 2 - Segunda encenação

A professora entra na sala de aula onde já se encontra um aluno chamado Jaci. Ela percebe que ele chegou antes da hora e o elogia.

Professora: Você chegou antes, que bom! Sente aí. Cadê suas colegas de classe?



Dois jovens adultos entram na sala onde estão a professora e Jaci. A professora percebe a entrada dos jovens adultos os repreende pelo atraso.

Professora: Vocês duas chegaram 10 minutos atrasadas!

Jovem adulta 1: Tanto faz...

Jovem adulta 2: O que é que foi?

Professora: Você vai levar uma advertência! Por que na hora do recreio vocês vão para a direção. Vocês chegaram atrasadas e você vai junto, porque você também chegou. E você, Jaci vai ganhar prêmio de melhor aluno! E vocês duas, porque não são iguais ao Jaci? Ele tem 10 anos e está na universidade e vocês ... Eu vou chamar o seu pai [do Jaci]!



A professora sai da sala e as jovens adultas aproveitam a sua ausência para evadirem da sala de aula.

A professora retorna com o pai do Jaci.

Professora: Pai do Jaci, seu filho é o melhor aluno da universidade. Seu filho é o melhor aluno! E ele só tem 10 anos e é o melhor aluno.

Professora: Melhor aluno!

Professora: Você está de parabéns [apertando a mão do pai do Jaci]! Você também está de parabéns [apontando para Jaci]!

Explicação:C1: Porque o Jaci age que nem um adulto e tem 10 anos e já está na universidade.

C16: E a gente tem 21 e já reprovou umas quinhentas vezes.

C15: E a gente comprou nossa carteira de motorista.

C16: E a gente foi lá pra fora da escola fumar [quando saíram da sala de aula].



Grupo 3 – Primeira encenação



Dois adultos entram na sala e encontram quatro crianças brincando. Entre elas estão Jaci e Manu.

Adulto 1: Oi Jaci! Oi Manu! Vamos conversar?

Jaci: Vamos!

Adulto 2: Vem Manu! [Manu vai até os adultos].
Vamos? [Os adultos chamam as outras duas crianças]

Crianças 1 e 2 [que estavam brincando em um canto]:
Não!!.

Jaci, Manu e os adultos conversam baixinho enquanto as outras duas crianças continuam brincando.....



As crianças param de brincar e vão até os adultos. A gente pode conversar também?

Adultos 1 e 2: Não, vocês não são adultos!

As crianças desfazem a cena.

Explicação:

C9: Jaci e a Manu não gostam de brincar com as outras crianças, só gostam de conversar, coisas de adulto.

C11: E as crianças estavam brincando.

C8: Quando eles queriam brincar, os adultos achavam que só eles [Jaci e Manu] eram adultos e eles poderiam participar.

P1: Mas no começo a Manu e Jaci não estavam brincando?

C8: Estavam, mas é que não tinha ninguém para conversar com eles, não tinha outra coisa para fazer.

Grupo 3 – Segunda encenação

A cena inicial é composta de seis personagens. Duas crianças se encontram brincando em um canto. Nesse momento entram mais quatro crianças que ficam em volta do computador.



Manu: Tá, mexe bem pouquinho! Vamos ligar. [quatro crianças ficam em volta do computador]

Manu: Podem brincar aí! [apontando para o canto onde estão as outras duas crianças brincando].

Jaci: Tem tanta gente aí, vai brincar! [falando para as duas crianças que estavam com ele e Manu no computador]

As duas crianças deixam Jaci e Manu no computador e vão brincar com as outras duas crianças.

Jaci: A gente tá no Orkut.

Manu: Ai que certinho!

Criança 1: Vamos mexer um pouquinho no computador? [convidando todas as demais três crianças a irem para o computador onde se encontram Jaci e Manu]



As quatro crianças avançam em direção ao computador.

Jaci: Não pode mexer não! Isso aqui é coisa para gente grande!

Criança 1: Ah, mas o computador é meu! Deixa eu mexer no computador! Eu quero mexer! [expulsam Jaci e Manu usando a força].

Jaci: Elas são muito pequenas! Então vai todo mundo brincar! [Jaci expulsa as crianças usando a força]

Manu: Ah... só a gente pode mexer no computador.

As crianças desfazem a cena.

Explicação: C11: Que o (Jaci) e a Manu não deixavam as outras crianças brincar porque achavam que eram gente grande.

Entrevistador: Então na verdade vocês estavam mostrando essas crianças em relação a outras crianças? Por que eles achavam que eram adultos e não deixavam as outras mexerem no computador? É isso?

C11: É!



A partir das encenações apresentadas pelas crianças, diversas concepções foram evidenciadas. O primeiro grupo se ateve em mostrar crianças menores do que elas nas duas encenações. Nas duas explicações oferecidas, C4 se refere à expressão “menino bebezinho” e “o pai da criança não tinha como ajudar o bebê”. Esse grupo procurou mostrar que crianças de 10 anos podem cuidar de crianças menores. Por um lado, as duas encenações mostram uma certa concepção de que a “criança adulta” é obediente aos adultos, mas por outro, mostra a capacidade em cuidar de crianças menores e a confiança do adulto, quando deixa que esse cuidado ocorra sem supervisão. É notável, ainda, que na encenação que apresentou falas (a primeira) houve demonstração de intensa violência verbal explícita da personagem “Adulto 1” em relação à criança que havia “bagunçado”.

O segundo grupo apresentou dois enredos com temas escolares. O primeiro, com duas cenas, induz à comparação entre a irresponsabilidade e responsabilidade escolar. A criança considerada adulta é a que cumpre os seus deveres de aluno, fazendo o dever sem ser acionada. Na segunda apresentação, o tema é mais complexo. Jaci é um menino “superdotado”, tem 10 anos e está na faculdade. Além disso, é considerado responsável por chegar na hora e ser “o melhor aluno”. Ele é comparado com duas jovens adultas que, na explicação, são caracterizadas como repetentes, usuárias de cigarro ou drogas e que “compraram a carteira de motorista”. O grupo exagerou o contraste entre as personagens na intenção de destacar a inteligência e a capacidade de cumprir normas como um critério para que uma criança seja considerada adulta.

O terceiro grupo abordou o tema da separação entre o mundo das crianças e o dos adultos. Na primeira apresentação, destacaram a capacidade de conversar e de interagir com os adultos como elementos-chave para a transição. Fica evidente a escolha das personagens crianças consideradas “adultas” pela companhia dos adultos. No entanto, deixaram clara a capacidade de Jaci e Manu em transitarem entre os dois mundos, conseguindo brincar com

crianças quando os adultos não estavam. A última apresentação é surpreendente, pois não há adultos representados. A cena se dá entre Jaci, Manu e quatro outras crianças. É, portanto, uma situação de interação entre pares. Nesse caso, as crianças consideradas adultas rejeitam e se separam das demais. Outro aspecto que pode ser evidenciado é a utilização da violência física para a retomada do controle do computador.

b. As pirâmides de escolhas (4ª sessão)

Após a realização das negociações dentro dos grupos acerca das palavras cujos significados se referem à paz, foram elaboradas as seguintes pirâmides de escolhas, conforme ilustrado na Figura 7, para representar a hierarquia que os integrantes dos grupos estabeleceram entre as palavras escolhidas.

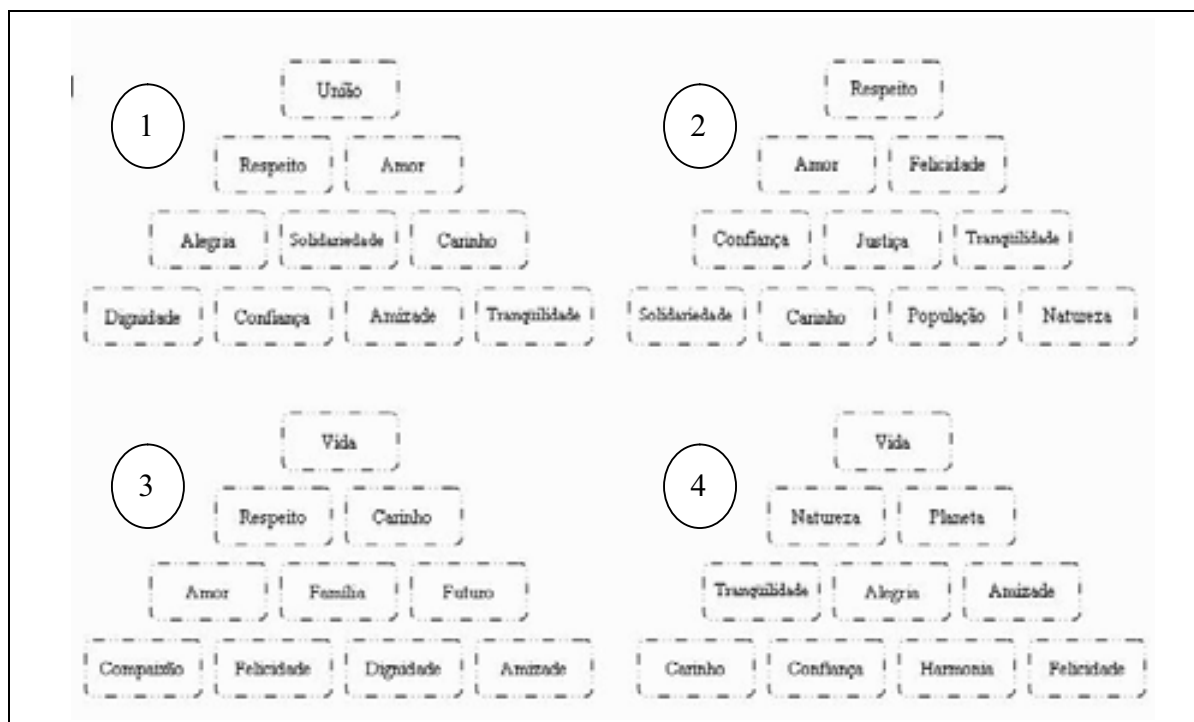


Figura 7 - Pirâmides de escolhas dos alunos (uma por grupo)

É possível observar que todas as 20 palavras, apresentadas na lista elaborada a partir da evocação realizada na 2ª sessão, constam nas pirâmides de escolhas (ver Tabela 6 - p. 93).

A partir das pirâmides de escolhas, levantou-se a frequência com que apareceram as palavras nas escolhas coletivas. Uma vez que a escolha das palavras foi resultado de uma negociação coletiva, representam os significados negociados dentro de cada grupo. A Tabela 16 resume as frequências (f) da escolha coletiva das palavras e se elas aparecem nas narrativas dos sujeitos adultos. Além disso, procurou-se identificar o uso dessas palavras nas narrativas oferecidas pelos adultos no grupo focal. É interessante notar que as palavras mais frequentemente escolhidas pelas crianças também foram explicitamente utilizadas pelos adultos em suas narrativas. É possível que, além da negociação realizada entre as crianças, esses significados sejam de uso corrente na escola, incluindo aí, as relações estabelecidas entre os adultos e crianças em situações pedagógicas durante o tempo que passam no local. Existe uma limitação decorrente dessa aproximação que é referir-se estritamente ao signo utilizado. É possível que em uma análise mais acurada, as temáticas tenham sido tratadas pelos adultos sem a necessária referência às palavras evocadas pelas crianças. No entanto, esse quadro já oferece indícios para traçar uma relação entre o discurso dos adultos e das crianças.

Tabela 16 – Frequência (f) das palavras após a negociação e escolha pelos grupos

Palavra evocada	f	Referida pelos adultos no grupo focal	Palavra evocada	f	Referida pelos adultos no grupo focal
Carinho	4	X	Solidariedade	2	X
Respeito	3	X	Alegria	2	-
Amor	3	X	Solidariedade	2	X
Confiança	3	X	Compaixão	1	-
Amizade	3	X	Futuro	1	X
Tranqüilidade	3	X	Família	1	X
Felicidade	3	-	União	1	-
Alegria	2	-	Justiça	1	-
Vida	2	-	População	1	-
Natureza	2	-	Planeta	1	-
Dignidade	2	-	Harmonia	1	-

Notando as escolhas realizadas pelo grupo 4 (Figura 7), a ênfase parece recair em significados relacionados à natureza e ao planeta, tendo a vida como valor mais representativo da paz. Essa mesma ênfase não aparece nos demais grupos, apesar da “natureza” ter sido escolhida pelo grupo 2, como sua última prioridade. Carinho foi a única palavra a aparecer nas escolhas de todos os grupos, apesar de sempre numa prioridade média.

c. Propostas para promover a paz (5ª sessão)

A quinta sessão foi intermediária para que as propostas pudessem ser elaboradas. Nesse dia, a tarefa era oferecer o máximo de propostas possível, a partir dos significados que haviam sido negociados desde a primeira sessão. Ao final do trabalho, os sujeitos crianças iam falando as suas idéias, enquanto o pesquisador as escrevia no quadro branco, assim como mostrado na Figura 8.

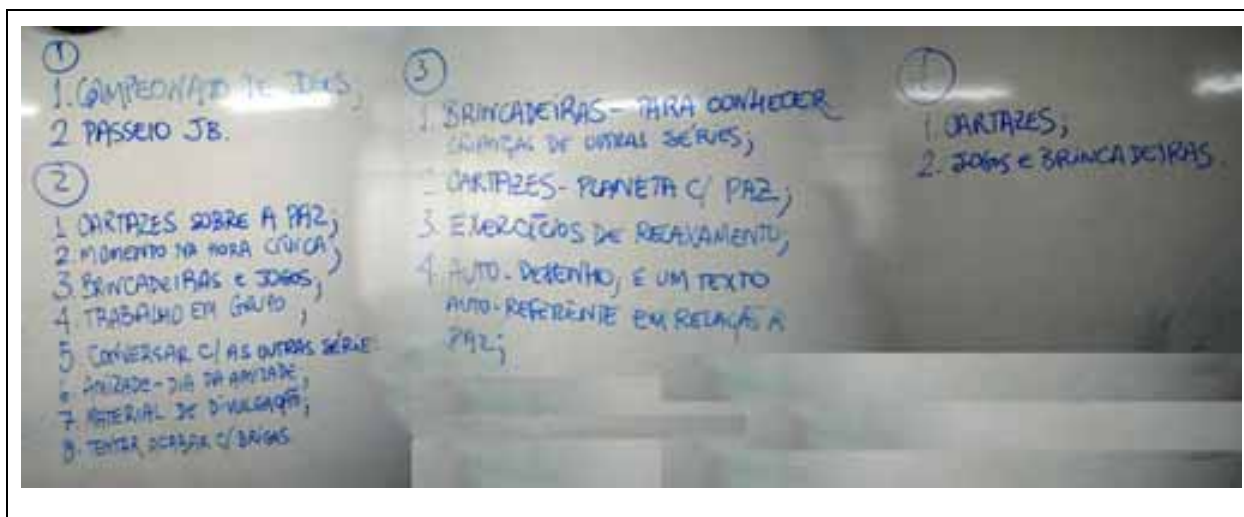


Figura 8 – Sumário das propostas sobre o que fazer na campanha de promoção da paz

A Tabela 17 mostra as propostas organizadas pelos grupos. Como a tarefa proposta era elaborar “o que fazer” na campanha a partir dos significados anteriormente negociados, vale a pena analisar a produção com base na sua inspiração: as pirâmides de escolha. Nota-se que, a princípio, nem sempre houve uma correspondência direta entre a ênfase aplicada nos significados escolhidos e expressos nas pirâmides de escolhas e as propostas.

O grupo 4, que havia enfatizado a natureza, propôs a elaboração de jogos, brincadeiras e cartazes sobre a paz. No entanto, o grupo 1, que não havia mencionado o tema “natureza”, propôs um passeio ao Jardim Botânico, abordando esse tema. O grupo 2 apresentou a maior quantidade de propostas e parece as ter relacionado com os significados escolhidos. Suas sugestões parecem ter referência com a melhora da qualidade de interação entre as crianças e a temática amizade aparece, explicitamente, em dois itens.

Tabela 17 - Idéias apresentadas pelas crianças para a campanha

Grupo	Propostas
1	Promover campeonato de jogos.
1	Passeio no Jardim Botânico.
2	Atividade que ensine a conversar para evitar brigas
2 e 4	Brincadeiras e jogos para conhecer pessoas novas.
2	Fazer atividades com alunos dos outros anos, conversas sobre a paz.
2	Um dia livre na escola com brincadeiras entre as turmas – Dia da Amizade.
2	Campanha pela não utilização de palavras ofensivas.
2	Momento na hora cívica com representações sobre paz.
2	Preparar material de divulgação sobre a paz, o que é paz etc.
2	Trabalhos em grupo sobre a paz.
3	Realizar brincadeiras para conhecer as crianças dos outros anos.
3	Desenhar-se e escrever um texto sobre a paz com referência a si mesmo.
3	Realizar exercícios de relaxamento.
2, 3 e 4	Elaboração de cartazes sobre a paz.

d. Como implementar as propostas (6ª sessão)

Na quinta sessão da preparação da campanha, os grupos decidiram sobre o que fazer,

tomando por base os valores expressos e priorizados nas pirâmides de escolhas. Na sexta sessão, os grupos definiram como realizar, que meios seriam necessários e qual seria a melhor ocasião para realizar as propostas.

A Tabela 18, a seguir, ilustra o resultado desse processo de escolhas e mostra a sistematização das propostas, utilizando as mesmas categorias empregadas para organizar as fotos escolhidas pelas crianças nos seus ensaios fotográficos. A dificuldade no emprego dessas mesmas categorias consiste em que as crianças, para apresentarem algumas propostas, utilizaram a descrição da estratégia de comunicação e não o conteúdo que seria comunicado. Para esse caso foi atribuída a categoria “outros”.

Tabela 18 - Sistematização das propostas para a campanha de promoção da paz

Nº	Propostas	Categoria(s)
1	Brincadeiras e jogos para conhecer pessoas [adultos e crianças] novas.	Amizade
2	Um dia livre na escola com brincadeiras entre as turmas – Dia da Amizade.	Amizade
3	Atividade que ensine a conversar para evitar brigas	Amizade; Bem-estar
4	Campanha pela não utilização de palavras ofensivas.	Bem-estar
5	Desenhar-se e escrever um texto sobre a paz com referência a si mesmo.	Outros
6	Momento na hora cívica com encenações sobre paz.	Outros
7	Fazer atividades didáticas com alunos dos outros anos, conversas sobre a paz.	Amizade
8	Realizar brincadeiras para conhecer as crianças dos outros anos.	Amizade
9	Promover campeonato de jogos.	Amizade; Bem-estar
10	Preparar material de divulgação sobre a paz, o que é paz etc.	Bem-estar
11	Realizar exercícios de relaxamento.	Bem-estar
12	Passeio no Jardim Botânico.	Natureza
13	Elaboração de cartazes sobre a paz com o tema – Planeta com Paz.	Outros
14	Trabalhos em grupo sobre a paz.	Outros

Nota-se que a ênfase apresentada nas fotografias a respeito do tema “natureza” desapareceu, se considerado o contexto geral das escolhas, sendo proposto apenas um “passeio ao Jardim Botânico”, que não foi considerado prioritário.

A maior parte das propostas se referem à amizade ou ao estabelecimento de relações mais próximas e cordiais. Um dos problemas indicados pelas crianças é a violência verbal, por elas manifestada através do uso de palavras ofensivas. Grande quantidade de crianças da turma demonstrou desconforto com a utilização corriqueira desse tipo de palavras, o que apareceu, por exemplo, na primeira encenação do grupo 1. Esse item, mereceu, portanto, uma proposta específica (nº4) acerca da elaboração de uma campanha a favor da utilização de um vocabulário não ofensivo na escola.

e. Finalização e apresentação das propostas prioritárias (7ª e 8ª sessões)

Na sétima sessão, cada grupo podia escolher até duas propostas para apresentá-las oralmente à turma, que, coletivamente, decidiria quais constariam do projeto coletivo a ser apresentado à direção da escola. O resultado final foi escrito no quadro por C1, conforme ilustrado na Figura 9 e na Tabela 19.

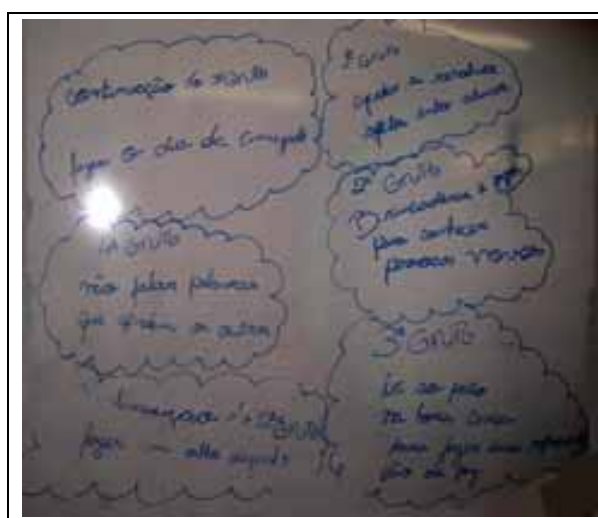


Figura 9 - Propostas escolhidas pelos grupos

Tabela 19 - Escolha final das crianças sobre as propostas para a campanha

Nº	Propostas	Categoria(s)
1	Brincadeiras e jogos para conhecer pessoas [adultos e crianças] novas.	Amizade
2	Um dia livre na escola com brincadeiras entre as turmas – Dia da Amizade.	Amizade
3	Atividade que ensine a conversar para evitar brigas	Amizade; Bem-estar
4	Campanha pela não utilização de palavras ofensivas.	Bem-estar
5	Desenhar-se e escrever um texto sobre a paz com referência a si mesmo.	Outras
6	Momento na hora cívica com encenações sobre paz.	Outras

Após todo o longo processo de negociação e escolhas, as crianças parecem ter priorizado atividades que revelam temas sobre as suas interações e a melhoria de suas relações como foco central da campanha. Chama a atenção a preocupação com o emprego de um vocabulário não ofensivo e a proposta de fazer uma campanha em relação a isso. É possível notar que, entre as propostas priorizadas pelas crianças, estão três que, claramente, se referem ao desenvolvimento de relacionamentos e amizade com propostas que envolvem empregar tempo para “conhecer” outras pessoas. Especial destaque merece a proposta de receber capacitação para que se tornem negociadores (nº 3). Esse é um indicador claro de que confiam em sua capacidade de protagonizar entre seus pares. Apenas uma das propostas priorizadas tem relação com adultos. A proposta nº 1 sugere a realização de brincadeiras entre adultos e crianças para que possam se conhecer melhor. É possível que a criança proponha a brincadeira como contexto para esse contato por que sabe que o adulto, nesse tema, tende a assumir uma postura de parceria com mais facilidade.

PARTE V - DISCUSSÃO

11. Avaliação do projeto piloto

No mês de março de 2006, foi conduzido um projeto piloto que teve o objetivo de experimentar a metodologia e estabelecer os primeiros contatos com as escolas possivelmente interessadas em receber a pesquisa. Entendo ser relevante o registro de uma avaliação dessa experiência, tendo em vista que existem diversos aspectos da vivência naquela escola que foram utilizados para o aperfeiçoamento metodológico e dos objetivos da pesquisa. Percebo que as dificuldades pelas quais eu e a equipe de pesquisa passamos e as nossas percepções também se constituem em dados e influíram nas decisões sobre a investigação, o que incluiu a alteração do foco da pesquisa da promoção da paz para a participação infantil. O conjunto de dificuldades enfrentadas serviram como indicadores de como culturas coletivas e pessoais podem se tornar resistentes ao tipo de trabalho proposto no presente projeto.

Nessa época, visitei 11 escolas particulares no Plano Piloto de Brasília, sendo a proposta acolhida por apenas uma delas. Escolas públicas não foram visitadas, pois dependiam de autorização formal da Secretaria de Educação, processo que já havia sido iniciado, mas que tramitou durante três meses. O contato com as escolas se deu por intermédio do agendamento de entrevistas, geralmente com a coordenação pedagógica responsável pelos alunos da 4ª série. Durante a visita, a proposta era apresentada seguindo um roteiro previamente preparado (Anexo 1) para esse fim. Apesar do grande interesse que o tema parece inicialmente despertar, apenas uma escola resolveu aceitar levar o projeto adiante.

Após uma rápida entrevista com a orientadora educacional de um dos 11 colégios, fui contatado, no dia seguinte, pela coordenadora pedagógica, que se encarregou de mediar a solicitação junto à direção da escola. Devido à grande formalidade administrativa e diante da

pronta intermediação da coordenadora pedagógica, nunca entrei em contato direto com a diretora. A direção da escola preferiu autorizar o início da pesquisa para o final do mês de maio, mais exatamente no dia 29, alegando a necessidade de preparar-se para adiantar o conteúdo programático por causa da quantidade de sessões da pesquisa.

O colégio em questão, localizado no Plano Piloto, é um dos maiores de Brasília, sendo freqüentado por integrantes das classes A e B, segundo o critério adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O turno da tarde, horário de realização das sessões, recebia cerca de 800 alunos e existia apenas uma turma de 4ª série. A coordenadora pedagógica explicou que essa seria a turma que participaria da pesquisa para evitar o excesso de alunos que havia no turno da manhã. No dia 16 de maio de 2006, foi realizada uma reunião com todo o pessoal envolvido na pesquisa, a equipe pedagógica, e os professores da turma. Nesta oportunidade, foram explicados os procedimentos para todos, sendo as dúvidas esclarecidas.

Quanto às exigências éticas, após os encontros em que foram estabelecidos os primeiros contatos informais, todo contrato acerca da participação da escola e dos alunos foi documentado por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). Todos os pais ou responsáveis autorizaram a participação de seus filhos, bem como as próprias crianças também acederam em participar.

Os sujeitos do estudo piloto foram 30 crianças da única turma do turno da tarde da escola e os sete integrantes da equipe de pesquisa (pesquisador principal e auxiliares de pesquisa—psicólogos e alunos de graduação em Psicologia da UnB). Faziam parte desta turma quinze meninos e quinze meninas. A criança mais nova tinha nove anos e a mais velha onze. Noventa por cento dos sujeitos possuíam dez anos completos. A professora da turma não participou das atividades durante o período das sessões, no entanto relatou que, fora do horário das sessões, as crianças pediam sua opinião sobre vários assuntos relacionados com a

pesquisa, pelo que consideramos a sua participação. Também seriam sujeitos da pesquisa alguns adultos da equipe escolar, mas o estudo piloto foi encerrado antes dessa fase.

Desde o primeiro contato, a direção da escola, apesar de consentir com a realização da pesquisa, se mostrou distante e desinteressada em manter um contato direto. A coordenadora pedagógica assumiu uma posição de intermediária entre a equipe de pesquisa e a direção. Mesmo diante das três tentativas de estabelecer um contato direto, a resposta era a mesma: muitas atividades, “a diretora está ocupada”. Diante das sucessivas vezes nas quais fui mal sucedido em estabelecer este contato, desisti de seguir tentando: considerei que a visita que desejava fazer à direção da escola era muito mais por cortesia do que por necessidade operacional.

Além da direção, a equipe pedagógica se mostrou bastante formal desde o primeiro contato. Havia que seguir a hierarquia estabelecida entre eles. O contato era sempre realizado com a orientadora educacional, que depois de levar o assunto à coordenadora pedagógica, trazia a resposta ao pesquisador. Na tentativa de facilitar esse contato, tentei várias estratégias, todas mal sucedidas. Uma delas, era a de, após cada sessão, relatar o que havia ocorrido. Os relatos eram acolhidos, sob o ponto de vista metacomunicativo, com descaso. Diversas vezes esperava na porta da sala da coordenadora pedagógica até que ela acabasse de realizar algum trabalho só para me despedir e dizer que tudo tinha corrido bem. Apesar do descaso, resolvi persistir com a estratégia de buscar algum contato, principalmente ao final de cada sessão, mas não fui bem sucedido.

O formato de uma pesquisa-ação traz intensas interações entre a equipe de pesquisa, os sujeitos e, no caso, a administração escolar. A metodologia desta investigação demanda canais de comunicação que oportunizem a troca de idéias, lembranças de ocorrências e, em nosso caso, acabam por levar as crianças a expressar as suas opiniões sobre a paz (ou sobre a ausência dela) na escola. Esse é um cenário que gera muitas incertezas por parte dos adultos,

em decorrência das narrativas das crianças. Assim, como levantado nos estudos realizados por Coch e French (citados por Carvalho, 1996), um cenário de incertezas pode gerar intensas resistências à mudança. Na verdade, a proposta não envolvia mudanças em si, mas o início de um processo de comunicação no seio do grupo, entre crianças e adultos, que, em um contexto rígido, poderia gerar instabilidade. Nesta situação, portanto, a participação e o engajamento dos adultos durante o trabalho torna-se fundamental, até para que participem das fases do processo decisório e a resistência à mudança seja diminuída. Os autores acima referidos argumentam que é fundamental a compreensão que ninguém será punido pelas falas que possam surgir no processo dialógico de avaliação do ambiente escolar. Sob essa ótica, ouvir as crianças e participar das atividades com elas seria uma forma de ganhar segurança para implementar as mudanças.

Nos contatos com os agentes escolares, foi enfatizado que uma parte importante do trabalho seria promover a realização de, pelo menos, parte das atividades propostas pelas crianças. Ao final do trabalho, porém, a escola se omitiu quanto à realização de qualquer uma das propostas. A última sessão durou 90 minutos para que toda a turma pudesse escolher quais das idéias seriam apresentadas à direção da escola para serem realizadas. Na verdade, a idéia inicial era que toda equipe de agentes escolares que trabalha diretamente com essas crianças acompanhasse as atividades e mostrasse a sua adesão. Isto, entretanto, não ocorreu.

Sobre esse tema, Demo (2000) destaca a possibilidade de ocorrência do medo da mudança. Argumenta que, após o primeiro momento da novidade, o entusiasmo pode acabar diante das propostas concretas. As crianças aproveitaram a liberdade de expressão e acreditaram na proposta e, talvez, alguns elementos por elas expressos possam ter suscitado a insegurança nos agentes escolares. É o caso, por exemplo, da supressão de recreios na escola como modalidade de punição. Este assunto surgiu nos momentos em que estávamos conversando antes de começar a sessão, pois a equipe chegava ao local cerca de meia hora

antes para preparar os equipamentos, coordenar as atividades e conversar um pouco. Uma das crianças comentou que seu recreio era suprimido à guisa de "punição". Perguntei o que ocorria e porque ela não conversava sobre esse assunto com seus pais. Disse-me que tinha receio de que o pai ficasse muito aborrecido e a tirasse da escola, de forma que ela perderia os amigos. Fiquei emocionado com a resposta, pois traduz a profundidade da amizade: ser capaz de, voluntariamente, sofrer algum tipo de dano em prol da manutenção da amizade.

Coerente com a hipótese levantada por Demo (2000), mas a partir de uma abordagem sociológica, Giddens (1996) analisa a relação entre as condições de mudança e a incerteza. No caso específico, é possível que o tipo de assunto trazido pelas crianças ao conhecimento público incomodou muito a equipe pedagógica da escola, pois, em sua percepção, poderia acabar comprometendo a imagem da instituição e, conseqüentemente, até os empregos das pessoas envolvidas. Sob esse ponto de vista, Carvalho (1996), argumenta que se as mudanças se mostrarem ameaçadoras para algumas pessoas, estas terão tendência a resistir. Outra hipótese é de que a tomada de conhecimento de práticas arbitrárias da instituição por pessoas de fora da organização (toda a equipe de pesquisa) é vista como altamente perigosa. A dinâmica de interação, a quantidade de sessões e os vínculos que são estabelecidos com as crianças acabam por oferecer a oportunidade de muitas narrativas e, conseqüentemente, as “vísceras da instituição são expostas”.

As próprias crianças perceberam a inércia da instituição e cobraram do pesquisador a realização de ações por elas propostas. Depois do término da realização de todas as sessões, estive no colégio em algumas oportunidades e fui cobrado pelas crianças acerca da realização da campanha. No dia da feira cultural visitei a escola e uma das meninas da turma, assim que me viu no corredor, veio e disse: “você enganou a gente!”. Confesso que me senti muito mal. Abaixei e perguntei: “Por que?”. Ela respondeu que, até aquele momento, não havia realizado nenhuma das atividades propostas e que já fazia tempo desde que a pesquisa tinha se

encerrado. Tentei explicar que o compromisso pela realização da campanha era da escola e que as crianças e a equipe de pesquisa haviam cumprido o combinado que era propor as ações. Outras crianças, de forma menos direta e mais elegante, ao me encontrarem, perguntaram o mesmo. Mas como explicar isso para uma criança que se motivou tanto?

O descaso da equipe pedagógica da escola foi notável. Não presenciaram a última sessão onde as crianças apresentaram as suas propostas. Na hora da apresentação do projeto pelas crianças, foi dito ao grupo que a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica “estavam ocupadas” e não poderiam comparecer. As crianças demonstraram desapontamento com a ausência dos adultos que convivem com elas no horário escolar. Todas essas dificuldades de comunicação, impediram que a pesquisa avançasse para o momento seguinte que seria a realização de grupos focais com os adultos e crianças.

A promoção da paz é um tema da moda, mas envolve desafios, dificuldades e complexidades. Por exemplo, quando se trata de promover a paz é porque existe algo que não está bem e que precisa ser alterado. Se estes assuntos e problemas tratam de questões para as quais os adultos não estão preparados para, ou dispostos a lidar, haverá sérias resistências. Percebi que oferecer um espaço de liberdade e de protagonismo pode, talvez, entrar em choque com o forte controle social exercido nos níveis do macro, meso e micro sistemas. Os membros da equipe de pesquisa interagiram com as crianças durante as horas do trabalho, mas o que terá ocorrido nos momentos em que estivemos ausentes? Que diálogos se estabeleceram? Que interações e questionamentos se deram entre a equipe pedagógica e as crianças? Estas são perguntas que, infelizmente, permaneceram sem respostas.

As lições aprendidas durante a realização do estudo piloto, entretanto, foram de fundamental importância para a elaboração do presente trabalho. É indispensável uma análise inicial do ambiente e da cultura organizacional do estabelecimento. Um dos elementos a serem observados, logo no início do estudo, é a cultura organizacional da instituição, como é

a administração de pessoas na escola, as relações hierárquicas e as interações entre os agentes escolares. Também deve ser visto como o tempo é empregado e como assuntos sensíveis podem vir a serem recebidos se trazidos pelas crianças.

É importante não deixar de fazer um contato direto com a direção da escola e com os agentes escolares que lidam com as crianças, para que um compromisso sério venha a ser, de fato, assumido. É necessário conseguir este compromisso de todos os agentes escolares envolvidos com relação à realização da campanha de promoção da paz. As crianças esperam que suas idéias sejam aplicadas, e a escola precisa estar ciente disto e decidir participar ou não do projeto. Em outras palavras, será absolutamente desrespeitoso com as crianças desconsiderar o seu empenho e motivação na participação ativa do projeto. Não pretendemos com isto que a escola siga exatamente as propostas das crianças, mas que haja, efetivamente, uma negociação com elas que resulte na realização, pelo menos em parte, da campanha.

Considerando as lições aprendidas no estudo piloto, percebi que era prematuro tentar realizar uma pesquisa-ação em um ambiente organizacional onde não havia desejo nem espaço concreto para a comunicação entre adultos e crianças. Essa dificuldade se aplica, especialmente, no caso das crianças: *como promover mudanças de forma pacífica em um ambiente que não as enxerga e não as ouve?* A partir dessa reflexão, que surgiu de um dos auxiliares de pesquisa, o foco da pesquisa foi alterado para a participação infantil, mais especificamente, para a construção e manutenção de espaços de expressão e comunicação onde houvesse a participação efetiva das crianças. Mantive a temática da campanha da promoção da paz, pois é assunto de extrema relevância no contexto escolar, porém com o objetivo de motivar as escolas a aderirem à pesquisa. Foram introduzidas alterações no formato da terceira sessão, que passou a ter o objetivo de investigar concepções de infância, e na utilização de procedimentos de pesquisa que abordassem outros tipos de narrativa, como as encenações e a fotografia.

12. A construção do espaço participativo

As narrativas oferecidas pelos 12 participantes adultos (11 agentes escolares e o pesquisador) do grupo focal e pelas 16 crianças apresentaram-se muito ricas em elementos para a análise qualitativa, com base em uma perspectiva sociocultural construtivista, acerca da construção de um espaço de expressão e da negociação coletiva para a promoção da paz. Nesta seção do trabalho, serão enfocados os aspectos referentes às concepções de infância, às canalizações culturais e suas influências, à participação infantil e à construção da subjetividade.

A concepção filosófica do projeto da Escola Candanga, que norteou a construção do projeto político-pedagógico da escola, serviu de forte canalizador cultural (Valsiner, 1994, 2007) para as ações que foram desenvolvidas pela equipe de profissionais ao longo do tempo. Um dos pressupostos adotados pela equipe foi considerar o ser humano de uma forma integral, o que incluiu diversas dimensões anteriormente pouco consideradas no contexto escolar. As dimensões física, emocional, cognitiva e social estão entre as que compõem as linhas gerais do projeto da Escola Candanga.

Nesse sentido, os pressupostos filosóficos adotados pela escola pesquisada, no início da implantação do projeto de participação infantil, se afastam de forma significativa do paradigma no qual a escolarização é utilizada como instrumento para o exercício do controle social, como descrito por Bujes (2000), por exemplo. Apesar de algumas características da escola se assemelharem a um lugar de “ensino tradicional”, as práticas do cuidado com as crianças se dão em bases que promovem a autonomia e o protagonismo infantil. A disciplina, por exemplo, não é imposta às crianças, antes, muitas das normas são construídas de forma colaborativa entre adultos e crianças.

A escola estudada não se caracteriza como um espaço de separação entre o mundo adulto e o mundo infantil ao qual se referiram Korczak (1919/1984), Ariès (1978) e Sarmiento (2005). Pelo contrário, como afirma a diretora, a concepção que orienta as ações da escola é a de considerar as crianças agentes ativos, capazes de assumirem um papel social relevante, sendo assim merecedores de um espaço formalmente estabelecido para essa finalidade. Quando expressa o seu desejo em construir “*um espaço pra que eles [as crianças] possam se manifestar e sentir tranqüilos*” (transcrição 11), ela indica que os adultos possuem a clara intenção de escutar a manifestação das crianças em um contexto propício ao diálogo. Essa abertura, apesar de sua simplicidade, proporciona a construção de um espaço de expressão mútua adulto-criança, orientado pela confiança. Em termos de concepção de infância e de seus reflexos para a regulação de construção de significados e do estabelecimento de práticas na escola, a manifestação da diretora é bastante reveladora, uma vez que sua argumentação se dá no sentido de mostrar que a construção do projeto de uma escola participativa se ressentia da falta daquilo que as próprias crianças podiam oferecer.

Apesar de não tratar, explicitamente, sobre o tema, ela se refere ao Conselho Escolar, que é um órgão institucionalmente estabelecido e normatizado por atos do Poder Executivo Distrital nos quais as crianças somente têm direito à voz por intermédio dos seus pais ou responsáveis. Semelhantemente, as Associações de Pais e Mestres se constituem pelo livre exercício do direito previsto no inciso XVII, do art. 5º, da Constituição Federal e, como o próprio nome indica, não inclui a participação formal das crianças. O modelo de interlocução previsto nas normas oficiais e leis segue a concepção da incapacidade e incompetência infantis e não contempla espaço para a expressão da criança, apesar de enunciar princípios norteadores da participação infantil em suas orientações gerais. Pode-se inferir que, nas palavras da diretora, a equipe discordava dessa falta de espaço formal para a participação infantil, motivo pelo qual criaram a prática cultural (Rogoff, 2005), que foi, então,

denominada conselho de classe participativo, no espaço de arbítrio administrativo da própria escola.

O início do projeto de participação infantil considerava o envolvimento de toda a comunidade escolar. À época, estava vigente a Lei Distrital nº 957, de 22 de novembro de 1995, que tratava da gestão democrática da educação, incentivando a participação da comunidade e regulando o processo decisório escolar por meio de eleições para a direção dos estabelecimentos de ensino e da formação dos Conselhos Escolares. Conforme narrado pela diretora e pela PA (transcrições 1 a 3), foi a comunidade escolar que decidiu a respeito da alteração na administração do estabelecimento de ensino e sobre a atribuição da responsabilidade às novas pessoas para conduzi-lo de forma que a proposta de participação comunitária e infantil se tornasse realidade. Nessa ocasião, como conta D, a comunidade desafiou a equipe: *“vocês vão ter que formar uma equipe, vão ter que assumir a direção da escola e mostrar que o que vocês estão falando é passível de se tornar realidade”* (transcrição 3). Noto, portanto, que a iniciativa de proposta de participação infantil foi totalmente dos adultos. No entanto, foi construída a partir da participação dos pais e responsáveis, que é um dos tipos de participação apresentados por Hart (1997). Apesar de procurar a inclusão das crianças na discussão dos seus próprios assuntos e o seu envolvimento diretamente no processo decisório, toda a elaboração partiu da equipe escolar, de especialistas (MacLaren, 1997). Esse aspecto merece atenção, pois indica que a própria concepção de participação infantil, à época da elaboração da proposta, estava sendo modificada pelos adultos da equipe escolar, uma vez que se nota um paradoxo entre a percepção da necessidade da participação infantil e a elaboração da proposta concreta à revelia da participação das próprias crianças.

Sem incluir as crianças na elaboração do projeto, nesse primeiro momento, a divergência havida entre os professores na hora de receber o conselho de classe participativo em suas classes (transcrição 9) indica outro paradoxo entre a participação adulta na concepção

e a resistência na hora de sua execução pedagógica. Além disso, ao longo da existência do conselho de classe participativo, parece não ter havido participação das crianças no seu aperfeiçoamento, pelo menos na percepção expressa das crianças. Catorze das dezesseis crianças que participaram da pesquisa estão na escola desde a 1ª série. Suas narrativas não indicam que percebam influências significativas de sua ação para introduzir mudanças no formato do próprio conselho, apesar dos quatro anos de participação. Em termos de mudanças, lembraram da introdução do uso do computador como meio auxiliar no registro da relatoria, conforme apontado pela criança C2 (transcrição 69). No entanto, não lembram de terem influído na configuração da atividade propriamente dita. Esse assunto foi tratado pelos adultos no momento de refletir sobre o desenvolvimento da própria atividade. A diretora revela a sua preocupação ao rezear que a atividade proposta esteja muito formatada, com os adultos impondo às crianças uma atividade que se cristalizou no tempo (transcrição 34). Sua indicação registra a reflexão sobre a importância do desenvolvimento da própria atividade.

Segundo as narrativas da diretora e da orientadora educacional OE (transcrições 11 e 20), essa resistência se estendeu por três anos, tempo relativamente grande para a implantação de um projeto que foi coletivamente construído pela equipe escolar. A partir dessa narrativa, destaco os elementos de ordem motivacional que entram em choque quando se concede, de fato, a possibilidade de expressão em um ambiente plurigeracional. A ressignificação de crenças e valores entraram em choque com os valores internalizados em alguns dos adultos sobre a sua forma de perceber e vivenciar a infância como separada do “mundo dos adultos”. A ressignificação de tais elementos simbólicos não é um processo que ocorra de forma necessariamente rápida e sincrônica com as mudanças da cultura coletiva (Valsiner, 1994, 2007), como será destacado mais adiante.

A diretora também marca a resistência de algumas professoras em aderir ao novo modelo no qual a criança poderia se manifestar. Nesse novo modelo, os alunos podem fazer

observações sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas dos adultos em sala. D expressa: “*então, mesmo que a gente tenha construído conceitualmente o projeto, na hora de praticar, só algumas pessoas que abriram as portas da sala*” (transcrição 11). Entendo que esse elemento revela que não se deve considerar de forma ingênua as dificuldades do estabelecimento de projeto que representa tão grande mudança nas concepções de infância, que, em geral, se referem à incapacidade das crianças, concepções freqüentemente apresentadas por quem trabalha na educação de crianças, segundo Kramer (2003). Mesmo algumas das pessoas que participaram ativamente na hora de conceber a nova proposta, não foram capazes de, na prática, iniciar o processo de mudanças com a abertura de espaço em sua sala de aula. Precisavam, antes, ressignificar suas próprias crenças e valores. No entanto, surpreende a atitude da equipe da escola que iniciou a proposta de conselho participativo apenas com as professoras voluntárias. Ninguém foi obrigado a aderir, o que, segundo Linares e cols. (2000), é uma das provas da flexibilidade da aceitação e tolerância quando se reúnem para participar pessoas com expectativas e decisões diferentes.

A construção da participação necessita de grande dose de intencionalidade para a sua concretização, principalmente quando é contraposta a ações reguladas pelas concepções de infância que supõem a incapacidade infantil. Como anteriormente visto, a diretora afirma que foi necessário todo um esforço para “desmontar” a resistência (transcrição 9). Outra indicação sobre a construção do espaço participativo é necessidade de cuidado com as dificuldades do desafio. A professora P1, quando se refere ao início do trabalho, utiliza a palavra “democracia” e faz referência à sua aprendizagem de uma nova dimensão na democracia. Para tanto, faz uso de uma metáfora comparativa. Ela diz: “*aqui eu fui ver que democracia é uma loucura, democracia é uma coisa louca onde tá todo mundo ali mexendo, influenciando, sabe, a aí tem que ter as pessoas que tenham capacidade para gerir isso, para coordenar isso*” (transcrição 8). P1 dá indicação de que a sua experiência com o processo participativo

vai muito além de uma participação simbólica. Longe de destacar os aspectos apenas positivos da participação, ela dá indicações claras a respeito da dificuldade em lidar com o aumento de interações e do intenso processo de negociação, onde se busca uma certa isonomia entre os participantes. Além disso, expressa sua percepção sobre a necessidade da existência de pessoas que sejam mediadores hábeis (Liebel, 2000) para facilitar esse processo, sobre o qual a diretora se refere como muito difícil (transcrição 9). Outro aspecto singular, desta feita trazido pela narrativa da professora P2, foi a forma como a escola é vista pela Secretaria de Educação como “escola relutante” (transcrição 10). Por que as pessoas que trabalhavam nas instâncias administrativas da Secretaria de Educação estariam construindo um significado negativo em relação à postura democrática da escola? Na continuação da sua narrativa, P2 revela que não se deixou iludir e, segundo suas próprias observações, conclui: *“mas eu via a dinâmica da escola e a questão da escola ser extremamente organizada”* (transcrição 10). Entendo que esse é um custo adicional experimentado pelos profissionais dessa escola ao verem um trabalho de participação comunitária e infantil ser significado como algo não tão positivo por integrantes do órgão governamental responsável pela direção do ensino no Distrito Federal, sem que houvesse uma verificação mais cuidadosa, como a que foi realizada por P2.

Esses aspectos motivacionais são enfatizados pelos sujeitos adultos quando relatam o contexto das resistências pelas quais o projeto tem passado e as estratégias que utilizam para facilitar a adesão das pessoas. No entanto, apesar da intencionalidade e do desejo de que haja a adesão, não se verifica a ocorrência de processos comunicativos eminentemente persuasivos, conduzidos com o objetivo de conseguir adesão a qualquer custo e que poderiam caracterizar um esquema de violência simbólica com vistas à reprodução do modelo adotado (Bourdieu, 1989; Bourdieu & Passeron, 1975). A participação é promovida de forma que crianças e adultos têm a possibilidade de resistirem e não adotarem postura passiva e alienada

ao programa. As próprias crianças percebem mudanças com o passar do tempo e da sua participação no conselho. Elas relatam, por exemplo, mudanças em relação à qualidade da interlocução. A criança C15 narra que sua participação ficou “mais fácil” com o passar do tempo, uma vez que nas séries anteriores tinha menos assuntos para tratar (transcrição 73).

Na escola em questão, o tempo que a criança passa no estabelecimento de ensino é utilizado de forma a procurar desenvolver as suas capacidades de uma forma integral, como a capacidade de negociação e resolução pacífica de conflitos, que são objetos da pesquisa. A diretora, ao discorrer sobre esse assunto, considera que os adultos praticam “*tudo o que está sendo colocado aí [no contexto da Educação nacional] como uma educação de vanguarda*” (transcrição 4). Além disso, ela se refere ao início do projeto como fruto de uma participação comunitária quando relata o dia em que receberam o voto de confiança da comunidade escolar para que prosseguissem com a proposta (transcrição 1). Esse modelo de concepção, não somente de infância, mas de desenvolvimento humano em geral, adota a participação de todos na construção das práticas coletivas como pressuposto central, o que difere do relatado por Ariès (1978), Boto (2002), Gélis (1991) e Kramer (2003), como sendo o contexto mais comumente encontrado e que é canalizado por uma concepção de incapacidade e incompetência da criança.

As narrativas apresentadas durante a realização do grupo focal indicam que existem práticas escolares que promovem a construção de significados de que a criança é um ser capaz (Sarmiento, 2005) e hábil para tratar dos assuntos que lhe dizem respeito, podendo promover a crítica, a flexibilidade simbólica e a criatividade entre os alunos. A concepção geral do projeto político-pedagógico da escola se opõe à percepção de que a criança não está preparada para viver a sua vida em plenitude, como criança, se opõe a conceituar a criança como um ser do futuro (Qvortrup, 1991, 1995; Sarmiento, 2000, 2001, 2003). A coordenadora CD, ao explicar como ocorre o conselho participativo, descreve seus principais temas e qual é a postura dos

adultos: *“a gente entra na sala, conversa sobre amizade, sobre relacionamento, sobre comportamento, sobre aprendizagem e cada criança vai se expressando e a gente vai ouvindo”* (transcrição 12). De sua narrativa, ficam claras a concepção e a prática de que o adulto da escola ouve a criança. Na mesma argumentação, ela declara: *“a proposta é ouvir e buscar solução (...) retornando a bola para eles [as crianças] para ver se a gente consegue fechar uma proposta que vai trazer mudança”*. Além disso, emprestam elevada importância aos pontos de vista das próprias crianças, assim como conclui o estudo de Passuth (1987). Nem mesmo parece haver uma separação a partir da utilização do critério cronológico para a aplicação da proposta. Todas as crianças são consideradas aptas para participar, como conta a orientadora educacional OE *“desde de 2001 que, sistematicamente, a gente faz [o conselho] em todas as turmas, desde a 1ª série”* (transcrição 20). O investimento na capacidade dos alunos demonstra que a equipe da escola possui a crença de que as crianças não são objetos da ação dos adultos (Corsaro & Miller, 1992; Corsaro, 2003). As narrativas demonstram observações de que as crianças são capazes de realizar interações complexas, com argumentações sofisticadas (Maynard, 1986).

As crianças manifestam uma percepção diferente em relação ao mesmo tema. Diante da pergunta se elas achavam que influíam na escola, várias responderam que percebem a eficácia dessa influência parcialmente. Diante do questionamento se os adultos as ouviam, responderam na mesma direção, dizendo que “mais ou menos”. Ao se expressarem, as crianças C2, C3, C4, C6 e C15 deixam claro que, de forma geral, os problemas são resolvidos a partir da interlocução com os adultos e entre eles (transcrições 78 a 82). Curiosamente, diante da pergunta se, na escola, as crianças eram capazes de realizar mudanças, C13 responde que não (transcrição 124). Esse pode ser um indicador da percepção de que existem limites para a participação e para a capacidade de influir. O fato de poder cooperar em um ambiente coletivo não implica que tudo será realizado de acordo com as concepções pessoais

de quem colabora ou que o sujeito perceberá a sua influência. Entendo, portanto, que essa consciência de participação também deve ser promovida.

Ao fomentarem a intensa negociação de valores que promovem a paz e a melhoria da qualidade da interação entre todos, a equipe escolar manifesta promover valores como “responsabilidade, justiça, o princípio do compromisso mútuo, solidariedade”, segundo a diretora, que registra sua esperança na internalização desses valores por parte de todos quando diz: *“eu [cada um, adultos e crianças] me responsabilizo também por essa mudança, né?”* (transcrição 21). Quando os adultos adotam esses pressupostos, que organizam as suas práticas, juntamente com outro regulador que denominam “paciência”, na espera pela mudança (transcrições 17 e 51), manifestam a sua rejeição da concepção de se deve promover imposição padronizada de crenças e valores, ainda que coletivamente significadas como positivas e necessárias (Hardman, 2001; Qvortrup, 1995).

Ao partirem do pressuposto de que tanto a criança, quanto o adulto estão em processo de desenvolvimento, negam, assim, a concepção geral de inaptidão e incompletude somente da criança. Os adultos também são considerados seres incompletos, em processo de constante desenvolvimento conforme destaca a professora P1 quando afirma que o profissional *“também é uma pessoa, é um ser humano e ninguém precisa estar aqui pronto não, todo mundo está aqui para ser melhorado”* (transcrição 40). A discussão trazida por Ariès (1978), Gélis (1991) e Sarmiento (2005) se refere às situações onde convivem duas concepções diferentes: a que sustenta que o adulto é um ser “pronto”, finalizado em seu desenvolvimento e outra em que a criança é considerada incompleta. P1 introduz uma hipótese diferente: nem crianças, nem adultos estão prontos, todos estão em desenvolvimento. Entendo que a adoção desse tipo de concepção canaliza e promove uma comunicação mais franca entre os adultos e crianças. A resistência que pode ser encontrada nos adultos é amenizada pela sua disposição em desenvolver-se juntamente com as crianças e demais adultos. Outros indicadores

inequívocos da veracidade dessa concepção entre os adultos são as suas declarações de que as crianças têm a sua parte de colaboração a oferecer, o que inclui coisas que os adultos aprendem com elas. Sobre isso se manifestaram a professora P5 (transcrições 22 a 26) e outras quando se referem às percepções de desenvolvimento dos próprios adultos trazidas pela diretora (transcrições 21 e 63), pela vice-diretora (transcrição 39), pela orientadora educacional OE (transcrições 41 e 51), pela coordenadora CD (transcrição 17), pela professora P3 (transcrição 14) e pela professora P6 (transcrição 54) na qual destaca a sua percepção da mudança coletiva, nos adultos, ao concluir: *“hoje nós somos outras pessoas”*.

As narrativas dos profissionais da escola indicam que investem na autonomia infantil, com responsabilidade, sem a submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. É uma parceria, nas palavras da vice-diretora (transcrição 49). Com essa concepção, os adultos pretendem promover ganhos desenvolvimentais e sociais para as crianças. Promovem a autonomia a par da necessária regulação pelo compromisso recíproco entre todos os sujeitos envolvidos (Rogoff, 1990, 1995), como afirma a coordenadora CD (*“a criança vai participar, mas ela também vai se responsabilizar”*, transcrição 12) e, também, a diretora (transcrição 34, quando defende que os alunos são questionadores, mas são muito responsáveis quanto às questões que levantam). As crianças percebem e relatam a necessidade de comprometerem-se com o que é coletivamente resolvido no conselho. As crianças C9 e C15 se referem ao cumprimento do que foi resolvido (transcrições 70 e 71) e as crianças C3 e C6 se referem a um sistema de “lembrança” para aqueles que são esquecidos de seus compromissos (transcrições 80 e 81).

Os princípios valorizados na construção do espaço de interlocução, sob o ponto de vista psicológico, promovem o desenvolvimento da consciência de si, da reflexividade, da intencionalidade e da capacidade para realizar julgamentos de valor, associadas a uma condição de autonomia (Gone & cols., 1999), que são fundamentais para a ocorrência de

iniciativas e práticas simbólicas reguladas por metas compartilhadas e pelo compromisso de transformação social.

Sob o ponto de vista psicológico, é interessante analisar o exercício do protagonismo infantil a partir das relações de poder em que adultos e crianças estão envolvidos. Na escola em questão, é importante analisar as relações de poder que se estabelecem de forma a promover o envolvimento ativo das crianças nos processos decisórios coletivos. Além disso, verifica-se que as práticas da escola, narradas pelos adultos, se contrapõem à segregação e ao afastamento das crianças das práticas decisórias referentes à organização e dinâmica da vida social, como Ariès (1978), Kramer (2003) e Kramer e Leite (1996) asseveram serem os cenários mais encontrados.

Essa proposta toma por base, ainda, a iniciativa e as responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório com o objetivo de atingir metas para promoção da paz, desenvolvimento do ambiente escolar, da qualidade do ensino e a produção de mudanças na escola. O conselho de classe participativo foi um espaço formalmente estabelecido para essa finalidade. Crianças e adultos assumem compromissos e responsabilidades após terem oportunidade de expressarem suas opiniões.

Mas, afinal, quais as possibilidades e dificuldades existentes para a co-construção desse espaço participativo? Ao longo de quase uma década, os adultos da escola vêm estabelecendo um sistema complexo de interações entre si e com as crianças, no qual as diversas dimensões do ser humano são incluídas como parte do trabalho pedagógico (Gaitán, 1998). A coordenadora CD indica essa inclusão quando questiona a eficácia do que denomina “educação formal” para o desenvolvimento de subjetividades. No contexto de sua narrativa, ela dá exemplos de falta de ética e de crimes entre adultos e expressa que “*não é a educação formal que está transformando a vida dessas pessoas*” (transcrição 13). Essa é uma indicação da necessidade que as pessoas da escola sentiram em assumirem que a sua concepção de ser

humano precisava superar a redução à dimensão cognitiva. Tal superação vem ocorrendo pela inclusão de outras dimensões como a participação social e a afetividade, por exemplo, o que coincide com as características de uma abordagem sociocultural construtivista (e.g. Valsiner, 1989, 1997, 1994, 2007; Valsiner, Branco & Dantas, 1997) e demonstra a existência de uma concepção de infância que pressupõe a adoção de uma visão sistêmica no entendimento e na configuração das interações entre adultos e crianças e na ênfase na dialogia para a negociação de significados.

Esses elementos ajudam na compreensão dos impactos que a inclusão de dimensões que excedem a uma aproximação apenas cognitiva pode causar em um espaço de negociação. Realizando uma análise não ingênua, fica claro que estabelecer esse espaço é muito difícil e que nem todas as pessoas estão dispostas a pagar o preço que decorre da ampliação das dimensões que importam, quando se pretende promover uma significativa participação das pessoas. Os custos físico, social, emocional e cognitivo são enormes. Esse é um dos aspectos mais significativos e centrais a serem investigados na construção de espaços democráticos de expressão infantil. Isso porque é bem possível que esses custos influam diretamente na motivação dos adultos em oferecerem oportunidade para que os espaços participativos se popularizem e para que a distância entre a teoria e a prática seja vencida.

A orientadora educacional OE é quem mais enfatiza o custo cognitivo, quando se refere ao estudo, à aprendizagem de modelos pedagógicos e à auto-reflexão. É evidente que essa estratégia reflexiva não se limita ao aspecto cognitivo, envolvendo também aspectos da ordem da motivação e das emoções, mas OE deixa claro o esforço cognitivo referente ao estudo. Ela explica a mudança de postura de algumas pessoas: *“porque houve uma paciência desses profissionais de estudarem, de aprenderem, de refletir sobre a sua prática, que a gente só aprende quando a gente reflete”* (transcrição 41). Ela expressa a sua crença em um processo de reflexão consciente para a operação de mudanças nas práticas pedagógicas

peçoais. Esse é um indicador não apenas de alterações de práticas, mas da reflexão sobre os pressupostos que orientam as práticas e, portanto, ressignificação de crenças e valores. OE, quando se refere ao processo de mudança que ocorre nos adultos da escola, também expressa o seu entendimento de que este é um processo de avanço em direção aos aperfeiçoamentos coletivamente negociados pelo grupo. Ao mesmo tempo, OE ressalta não existir uma cobrança taxativa para que a mudança ocorra em sincronia entre os componentes do grupo, mas que exista um compromisso em relação à mudança.

A lembrança da reflexão remete à necessidade da consciência de si mesmo, regulada pelo compromisso com o outro como elemento para a construção da subjetividade. A dinâmica desse processo aparece, em sua narrativa, quando reconhece que existem pessoas que vêm experimentando alterações em suas práticas profissionais que ela considerava “tradicionais”. Sua referência à necessidade de paciência indica tanto a postura de integrantes do grupo em relação à cinética das mudanças, quanto os custos cognitivos e emocionais de assumir que determinado sujeito necessita promover mudanças em sua subjetividade a partir das reflexões sobre suas práticas pedagógicas a partir do estudo dos paradigmas e pressupostos do modelo que desejavam adotar. Esse não é um custo pequeno, pois pode significar a alteração de crenças e valores que foram internalizadas há muito tempo (Branco, 2006). A coordenadora CD destaca essa mesma característica de não exigência de sincronia nas mudanças, quando relata o episódio de uma conversa sua com a vice-diretora em que é aconselhada a ter paciência, pois ali na escola se trabalha “*com as pessoas [todas] pra que elas melhorem*” (transcrição 17).

O custo social está ligado ao aumento da quantidade de interações que se estabelecem, sobre o qual já se referiu, anteriormente, a professora P1. A diretora destaca um aspecto importante da dimensão social que é a construção coletiva no próprio processo. Em um processo de negociação não há como pressupor a aquiescência de todos os envolvidos

com as propostas. Portanto, o próprio grupo precisa encontrar caminhos para garantir as decisões e a adesão dos participantes, sem a qual não há garantia de êxito de qualquer proposta na sua dimensão política (Ferretti, Zibas & Tartuci, 2004). Aqui se trata da lealdade necessária para que, uma vez estabelecidas as regras da construção coletiva, todos sigam até o final da etapa combinada. O custo da dissonância, da discordância, após o momento da negociação e da aprovação das propostas pelo grupo, pode ter um impacto devastador nos aspectos motivacionais. A fala da diretora, “mas a pessoa tava junto com a gente na construção” (transcrição 52), indica que houve acusações como se alguém, após a aprovação da proposta, não tivesse assumido compromissos com os objetivos do grupo com a realização dos propósitos comuns. Sua fala é muito significativa e serve de indicador que alguém, a certo ponto, resolveu considerar-se fora do projeto, apesar de seguir trabalhando na escola.

A narrativa das crianças também expressa esse tipo de custo social associado à dimensão afetiva. Um exemplo foi trazido por C1, quando se referiu à grande quantidade de crianças que participavam do conselho. No ano anterior, ela freqüentava outro estabelecimento de ensino e assim se referiu à sua adaptação à nova sistemática participativa: *“ano passado eu achava o conselho muito esquisito porque era muita gente na turma (...) e na minha antiga escola não tinha (...) aí eu achava esquisito porque ficava muita gente, ficava meio escuro, agora você vê a gente... que legal...”* (transcrição 72). Sua manifestação, revela que o aumento da quantidade de participantes pode causar um impacto negativo na dinâmica do estabelecimento da visibilidade das pessoas no espaço participativo. Entendo que este tópico excede até à própria forma de gerência desse espaço, pois a quantidade de interações possíveis aumenta drasticamente a partir da inclusão de mais indivíduos. Independente das estratégias de gestão da participação, o aumento da quantidade de pessoas implica em aumento do tempo necessário e, pelo menos probabilisticamente, da quantidade, dos tópicos a serem tratados. Mais gente, mais problemas e mais aspectos positivos a serem

explicitados. A turma atual de C1 tem apenas 16 alunos, número que ela acha satisfatório em relação à experiência anterior.

Além disso, existe a questão da manifestação de emoções e a utilização do espaço coletivo para atingir objetivos distintos dos que foram inicialmente negociados. Foi o tema que as crianças trouxeram quando questionadas sobre o que sentiam quando as outras crianças e adultos se referiam a elas. As palavras que escolheram para representar seus sentimentos foram vergonha e raiva. Diversas crianças se manifestaram sobre esse assunto. C15 disse que sentia vergonha e que preferia ficar por último na hora de avaliar-se (transcrição 85). As crianças C2, C4, C5, C8 e C15 se referiram ao desconforto que sentiam ao escutarem alguém falando delas (transcrições 85 a 89). Essa percepção muda quando elas estão falando de si mesmas, como relatam C2 e C4, ainda que o assunto não seja agradável. As narrativas não param aí, e revelam que o espaço pode ser utilizado para vingança e para produzir danos intencionais a possíveis opositores. É o que narram C4 e C15 ao contarem que já foram alvo de tentativas de depreciação por parte de outras crianças. C15 chega a afirmar que sentiu muita raiva porque o que estava sendo levado ao grupo era mentira e afirmou que se sentiu mais aliviada quando o próprio grupo descartou a versão que estava sendo trazida. Dessas narrativas, extraímos a necessidade da existência de certos mecanismos de controle coletivos para a avaliação das temáticas e problemas trazidos ao grupo. A raiva não se manifestava apenas em relação às crianças, mas em relação aos adultos, também. C8 conta como sentiu raiva quando foi “*injustiçada*” pela ação danosa de uma professora (transcrição 113). A utilização do espaço coletivo para vingança é assumida explicitamente por C4 e C5. A mais explícita, incluindo detalhes sobre os motivos, foi C5 ao informar “*eu mesmo vou aguardar até um outro conselho (...) eu vou me vingar do C13 com vontade*” (transcrição 112).

Todo esse custo social é enorme e passa despercebido, pois, no modelo tradicional de ensino, o foco é a dimensão cognitiva. Logo, qualquer abordagem que pretenda dar mais

profundidade às práticas educativas e às estratégias de lidar e promover o desenvolvimento humano precisa ampliar a quantidade de dimensões para dar visibilidade, inteligibilidade e permitir a compreensão desse tipo de fenômeno. A argumentação da diretora parece indicar que ela acredita ser difícil lidar, intencionalmente, com tantas dimensões. Além disso, provenientes de culturas organizacionais que sempre privilegiaram a dimensão cognitiva, não é fácil elaborar e aprender estratégias para lidar com tal ampliação de dimensões, ao mesmo tempo em que, na modalidade pessoal, cada pessoa realiza intensos processos de ressignificação.

Essa ampliação é cognitivamente entendida pelos adultos como necessária, por isso pode parecer “natural” que, na teoria, esse seja o caminho a seguir e não haja qualquer dúvida quanto a isso. Mas, quando os projetos começam a ser desenvolvidos, os reais custos da inclusão de outras dimensões aparecem e são percebidos pelas pessoas. Entendo que esse é um indicador significativo sobre a existência de grande dissonância entre o discurso teórico pedagógico e as práticas culturais educativas. A professora P1 expressa essa distância nas seguintes palavras: “*então eu acho que a gente tá muito assim pra falar pra fazer bonito, a gente fala, pra fazer mesmo....*” (transcrição 53). Essa equipe de profissionais resolveu enfrentar as dificuldades, por isso essa marcação está sempre tão presente em suas observações como expressam as professoras P1 “dá muito mais trabalho” (transcrição 7), P6 “é doído” (transcrição 54), a coordenadora CD “dá muito trabalho” (transcrição 44) e a diretora, ao afirmar: “*então tem esse conflito interno, acreditar em tudo isso e de repente, humanamente não ser capaz de agüentar isso*” (transcrição 4) .

Os custos emocionais e físicos são os mais destacados. A equipe da escola considera estar oferecendo uma educação de vanguarda (transcrição 4). Essa concepção parece estar associada à disposição da equipe em realizar um trabalho abrangente em que as práticas educativas dêem visibilidade e inteligibilidade ao desenvolvimento humano de forma integral.

Como anteriormente indicado, a passionalidade da narrativa da diretora impressiona ao enfatizar o grau de dificuldade da tarefa de manter a escola funcionando de forma participativa. Para tanto, emprega, entre outras, a argumentação de que: *“as pessoas são engolidas por esse processo, literalmente engolidas”* (transcrição 52). A narrativa das crianças indica outro tipo de custo emocional, referem-se ao custo de terem os seus pais presentes nas reuniões. Os adultos chamam esse momento como o “momento da verdade” (transcrição 65). C4, C7 e C11 (transcrições 116, 118 e 117) informam que a presença dos pais poderá significar punição diante da ciência dos assuntos a serem tratados na reunião. Algumas crianças chegaram a revelar que esconderam a solicitação para a participação dos pais, quando esta foi enviada pela escola. Tanto adultos, quanto crianças narram as dificuldades emocionais para seguir construindo um espaço coletivo de interlocução. No entanto, sob o ponto de vista psicológico, essa experiência extenuante oferece uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento pessoal e coletivo pelo enfrentamento dos problemas que aparecem nas interações. Caso não houvesse um espaço formal de expressão, esses mesmo temas, que tanto mobilizam emocionalmente a todos, ficariam na dimensão do “não dito”, podendo vir a causar mais dano ainda. É o que concluímos da narrativa de C16 que diz: *“quando tem conselho de classe a gente tipo ... desabafa... (...) chega o conselho e você conta, isso é legal”* (transcrição 90). A sensação de alívio relatada por C16, indica, por um lado, que há uma possibilidade de solução para os problemas e que isso traz uma sensação agradável, por outro, que o espaço de expressão é regulado pela confiança, sem a qual não haveria a disposição de contar algo que se guardou para si até aquele momento. Abertura e acolhimento são, portanto, características necessárias para que esse espaço se construa (Gaitán, 1998).

No entanto, toda essa narrativa de sofrimento para atingir os objetivos propostos para o trabalho, é modulada por experiências de acolhimento, diálogo, apoio mútuo e

desenvolvimento da cooperação. Essa concepção, na prática, é um exemplo do que tratam Hart (1997), Sorentino e Tassara (2005) e Gaitán (1998), quando destacam a importância do exercício da alteridade, a partir das reflexões e perspectivas dos outros, para a construção de um espaço democrático.

Analisada sob a ótica sociocultural construtivista, a narrativa dos adultos da escola é muito bem organizada, tomando-se em consideração que havia 12 pessoas na realização do grupo focal. Os episódios ou relatos de ações puderam sintetizar as experiências do grupo, revelando competência na dialogia para narrar e a forma como isso pode se constituir em elemento organizador do *self* e das identidades (Neimeyer, 1994).

As professoras P2 e P1 e a coordenadora CD relatam sobre a importância do acolhimento para a sua integração à equipe (transcrições 10, 40 e 41, respectivamente). A principal estratégia empregada para levar a cabo os propósitos do projeto é de natureza eminentemente dialógica, como argumenta CD: *“é através do diálogo que a gente consegue resolver as coisas”* (transcrição 13). Isso demonstra sua crença na capacidade infantil para dialogar e resolver conflitos pacificamente. A orientadora educacional OE avança ainda mais na sofisticação de sua concepção quando revela a sua confiança na capacidade da criança em, por meio do diálogo, transitar entre assuntos de modalidade pessoal e coletiva. Ela dá um exemplo concreto acerca da falta de cortesia entre crianças: *“a gente percebe que xingar e colocar apelidos ali não é só um problema meu e dela... é um problema da turma”* (transcrição 20). Tanto a linguagem, quanto a vivência são instrumentos utilizados pelo grupo para a construção de subjetividades (Bruner, 1997; Valsiner, 2005), a partir do diálogo com as outras pessoas. Coerentemente com as suas estratégias, o espaço de negociação também pode ser utilizado para coletivizar temas e assim criar mecanismos de apoio para a decisão também de caráter coletivo, dificultando o estabelecimento de soluções individuais (como justiça pelas próprias mãos, por exemplo) e desordem, uma vez que os referenciais adotados pelo grupo

são coletivamente construídos. Esse assunto é sutilmente percebido pelas crianças, como na fala de C15, quando o tema tratado era a resolução dos problemas pessoais no seio da coletividade. Ela expressa que todos cobram os compromissos quando a questão afeta a turma, então quando a criança não cumpre o compromisso assumido “*a turma não vai gostar e vai querer cobrar*”. C15 finaliza afirmando que a intenção é “*ajudar o colega*” (transcrição 84). Não se observa uma submissão incondicional nem das crianças em relação aos adultos, nem dos adultos em relação às crianças. Os sujeitos experimentam, portanto, um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório necessário à realização das ações previstas por um determinado projeto.

Um aspecto que é da maior importância, sob o ponto de vista sociocultural construtivista, é a própria *participação como instrumento de mudança*. As pessoas reconhecem que existe uma bidirecionalidade e que a construção de um espaço permite que a própria participação seja instrumento promotor de mudanças. Os indivíduos promovem o espaço e a participação no espaço promove a mudança. Além disso, a própria participação promove a mudança do espaço e assim concomitantemente. Este tipo de entendimento está presente no discurso da coordenadora CD na transcrição 12, da diretora na transcrição 21, na expressão da professora P6 (transcrição 54) e nas palavras da vice-diretora “*A gente extrapolou a escola nas nossas relações de adulto*” (transcrição 39).

Sob o ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, existem indicadores das estratégias que desencadeiam esses processos, como, por exemplo, o fato do reconhecimento do adulto que a criança pode apresentar a cultura coletiva daquele grupo para aqueles professores que chegam novos na escola. Esse processo não é significado, porém, como um demérito para o adulto, como conta a professora P5 (transcrição 26). A admissão da

incompletude tanto de adultos, quanto de crianças colabora para que essas significações se dêem em um plano de entendimento entre as diferentes gerações, integrado com o exercício da “paciência” de todos os envolvidos nesses processos. Outra estratégia utilizada entre os adultos é a cooperação entre si na realização de projetos comuns. Isso aparece na narrativa de CD, quando ela se refere ao laboratório de didática (transcrição 42), onde outros professores dividem a turma com seus colegas.

Verifica-se ainda a ocorrência de uma comunicação intensa, sob o ponto de vista dos adultos. A partir de suas narrativas (e.g. transcrição 43), destaco que a negociação ocorrida nessa dimensão considera a subjetividade do ser humano (pensamentos, emoções, etc) ao mesmo tempo em que valoriza o contexto social como elementos centrais da dimensão dialógica (Hermans, 1996, 2001). Nesse contexto de participação, o *self* é conquistado por meio de sugestões culturais coletivamente disponíveis, racional e afetivamente convincentes, associadas à ação de estratégias de negociação que envolvem a todos. Utilizam, portanto, a escola como um eficaz veículo para a difusão de valores no contexto de sugestões culturais sobrepostas em diversos níveis (Valsiner, 1989, 1994, 2007). Ressentem-se, no entanto, que não haja a sobreposição das mesmas orientações e valores que organizam o seu trabalho. Entendem que a família, por exemplo, se adotassem referências semelhantes ao da escola reforçaria as influências sobre os sujeitos e isso seria uma ajuda. Sob o ponto de vista das canalizações culturais, por ser uma proposta dissonante do contexto geral, não encontram muitos referenciais culturais em que as sugestões sejam semelhantes. Dessa forma, há uma concorrência de canalizações que dificultam a internalização/externalização dos referenciais e valores promovidos. No entanto, suas convicções apontam na direção de que as internalizações/externalizações ocorram de forma coerente com os valores que promovem.

Além disso, os adultos notam e relatam as dificuldades trazidas pela participação em diversos referenciais normativos/interpretativos culturais distintos. Essa crença remete à

análise dos processos de internalização quando culturalmente canalizados (Valsiner, 1994, 2007) por diversos referenciais interpretativos diferentes, e até concorrentes, regulados por valores contraditórios, como descrevem Valsiner (1989), Cushman (1990) e Sampson (1985). Mas a valorização da reflexão a partir do outro ser humano conduz a um nível de consciência bastante sofisticado. Outro aspecto diz respeito ao choque de concepções de infância que é relatado pelos integrantes da equipe escolar. A narrativa de CD introduziu essa questão quando abordou a saída dos alunos para outras escolas ao término do ciclo de estudos oferecido. Ela se referiu às notícias que recebe sobre os ex-alunos: “*mas lá fora dizem.... os alunos de vocês dão muito trabalho*” (transcrição 31). Isso indica que essas concepções, que vão sendo internalizadas tanto por adultos, quanto por crianças entram em choque com as concepções que orientam outras propostas pedagógicas quando os alunos são obrigados a mudarem de escola por haverem terminado o ciclo de estudos disponibilizado pelo estabelecimento de ensino. Essa configuração do compartilhamento de responsabilidade e compromissos não é bem recebida em outros contextos, e outro estudo poderia ser conduzido para investigar a capacidade de influência dos ex-alunos da escola nesses outros ambientes.

Apesar disso, persiste a crença na capacidade das crianças em lutar pelo seu próprio espaço e de que são hábeis para promover mudanças em outros ambientes, com a ajuda de seus pais. Segundo CD, “*os pais que saíram daqui (...) estão indo para a escola do lado pra brigar por esse espaço [de participação] (...) se internamente as crianças conseguirem se organizar um pouco para brigar por esse espaço (...) a gente pode ter uma etapa mais tranqüila*” (transcrição 37). Além disso, ela introduz uma nova possibilidade que é fruto da sua confiança na internalização dos valores promovidos pela participação e pela vivência do projeto na escola: “*ou então a gente pode ter uma visão de futuro, quando essas crianças forem pais.... acho que é um projeto a longo prazo*”. Essa concepção indica uma confiança nos resultados futuros quando as crianças se tornarem adultos e tiverem a sua capacidade de

agir ampliada segundo as concepções que orientam para a incapacidade da criança e que predominam em outros contextos. Revelam a firme crença na capacidade de participação infantil, assumindo a mudança sobre a qual Sarmiento (2004, 2005) se refere ao argumentar que o espaço de participação infantil poderá aumentar e que, no futuro, poderá haver cada vez mais adultos adotando a concepção afirmativa da capacidade infantil. A adoção desse modelo pela escola, é um exemplo de mudança nas representações, idéias e conceitos sobre as crianças que, segundo Sarmiento (2005), vem ocorrendo rapidamente.

Desafortunadamente, a narrativa infantil apresenta indicadores que divergem dessa perspectiva adulta na confiança de que as crianças são capazes para realizarem mudanças. Quando confrontados com um cenário imaginário sobre como seriam os próximos ambientes escolares e se encontrariam a mesma dinâmica de participação, houve diversas opiniões. C8, C11, C7 e C10 (transcrições 159 a 165) expressaram a perspectiva de que não encontrarão o mesmo tipo de aceitação da sua participação. C8 prevê que poderá encontrar uma escola na qual os adultos não promovam a livre expressão e em que não haja um espaço formal para a negociação de conflitos: *“não vou encontrar mesmo, porque, desde a creche, eu passei por várias escolas e nunca encontrei (...) aqui é uma escola diferente.... conversa mais, dá para resolver os problemas mais fácil”* (transcrição 159). Essas narrativas infantis demonstram o tipo de cenário aversivo que imaginam que vão encontrar.

Essas observações e a aparente divergência em relação às percepções infantis e as expressas pelos adultos, encontram amparo nos dados relativos às pequenas representações cenográficas sobre as concepções de infância apresentadas pelas crianças. Os resultados da atividade indicam que uma criança “adulta” é a que demonstra responsabilidade e capacidade de assumir funções e realizar tarefas, o que, de certa forma, converge com os dados de Ariès (1978) e Dowdney (2003, 2005), o que implica, por contraste, na incapacidade e incompletude das demais crianças. Na primeira representação, o adulto, após verificar a

“bagunça” feita pela criança pequena, saiu para chamar “crianças responsáveis” para cuidar do caso. Na explicação, os integrantes do grupo deixaram clara a impossibilidade do adulto atender ao problema, motivo pelo qual delegou a solução à Jaci e Manu, personagens infantis do teatro. Apesar da possibilidade dessa delegação de funções ser significada como obediência ao adulto, ou prestação de serviços que o adulto não deseja realizar, pode também significar a confiança que um adulto deposita em uma criança para realizar uma tarefa de cuidado de outro ser humano. Esse mesmo tema aparece na segunda apresentação quando as crianças que foram chamadas pelos adultos levam o acidentado para o hospital. É um indicador da percepção de que a criança responsável pode substituir o adulto em algumas situações.

Considerando os dados construídos a partir das encenações apresentadas pelas crianças, na terceira sessão sobre as concepções de infância, destaco outro elemento significativo: a possibilidade de prolongamento ou encurtamento do período da infância. Na quarta apresentação, os jovens adultos que são hostilizados pelas crianças como academicamente irresponsáveis são merecedores de um tratamento de crianças, em contraste com o personagem Jaci que, apesar dos 10 anos de idade, é tratado como adulto. Mais uma vez, a capacidade de ajustamento às normas e o desempenho em relação ao socialmente esperado é posto em evidência pelas crianças. No entanto, as encenações que mais nos auxiliam nessa análise são as duas últimas. Seu tema geral é a separação entre o mundo das crianças e dos adultos. Na quinta encenação, as personagens são crianças e adultos e a ação representada é a conversa. Conforme anteriormente descrito, somente as crianças que são consideradas adultas podem conversar com os adultos, as demais são excluídas. Na sexta encenação esse mesmo tema aparece, mas representado por Jaci e Manu (que são personagens infantis consideradas adultas pelos adultos) e quatro crianças. A ação é o uso do computador, que pode ser utilizado apenas pelas crianças consideradas adultas. As demais são excluídas da

brincadeira, expulsas pela personagem Jaci.

Essa atividade revela que as crianças expressam concepções de infância coerentes com a separação entre os mundos dos adultos e das crianças. Além disso, os elementos referentes à capacidade de assumir funções, de prestar cuidados e de ter responsabilidade estão presentes em suas manifestações. Entendo que esse é mais um indicador das elaborações que resultam do trânsito em vários referenciais culturais normativos e interpretativos. Apesar da intensa experiência de participação que vivenciam na escola, a realidade de outros contextos sugerem concepções de infância relacionadas a incompletude e incapacidade infantis, possibilitando sua internalização.

Adotar uma nova concepção de infância e de subjetividade exige o desenvolvimento de estratégias para promover a participação infantil, o que implica investir no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autoconstrução e auto-regulação, tanto de adultos, quanto das crianças. Além disso, a bidirecionalidade da construção da subjetividade é um dos aspectos mais destacados tanto nas narrativas quanto nas práticas da escola (Hermans, 1996; Hermans, Kempen & Van Loon 1992; Valsiner, 2007). No entanto, é necessário notar que os valores que organizaram a separação do mundo entre crianças e adultos não facilitam este tipo de configuração e compartilhamento de responsabilidade e compromissos, já que existem alguns paradoxos em relação às concepções e ações apresentadas pelas crianças. Atualmente, existem abundantes sugestões culturais acerca das vantagens e da necessidade (concreta e simbólica) do exercício do individualismo e da competição, o que cria uma ilusão de independência e auto-suficiência, na qual o próprio self se bastaria (Branco, 1996, 2003; Cushman, 1990). Desta forma, a construção da subjetividade pode se tornar refém das fortes sugestões simbólicas, e isto resultar em um self que se acredita soberano e independente.

Assumir a existência de uma construção simbólica bidirecional, entretanto, não garante proteção contra a forte canalização cultural da sociedade em que vivemos. Assim

sendo, há que se empreender ações de participação de diferentes naturezas e mobilizar recursos diversos que, de fato, impliquem em mudanças qualitativas significativas do *status quo* das instituições educacionais. Uma delas é o estímulo e a abertura concreta de possibilidades de participação ativa por parte das crianças nos processos decisórios nos mais variados contextos. Ainda que em um contexto hostil caracterizado por uma cultura opressiva, a participação infantil representa um grande potencial para a realização de transformações socioculturais importantes. Afinal, a dinâmica social nos dias atuais se caracteriza pela disponibilização contínua de diversos referenciais simbólicos, geradores de uma multiplicidade de orientações para crenças e objetivos. É a própria presença desta pluralidade que, ao se contrapor à hegemonia, abre espaço para mudanças e transformações fundamentais à sociedade. As crianças parecem estar conscientes dessa participação em referenciais culturais bastante distintos. Por exemplo, diante do questionamento sobre como imaginam que será a 5ª série, C3 afirma: “*outras escolas não vão ter o essa escola tem. [Entrevistador: você acha que será ouvido?] Não sei, depende da escola, acho que poucas são iguais*” (transcrição 165).

Outra reflexão, que advém das práticas de participação evidenciadas na escola, se refere ao fato de uma concepção sustentada na capacidade da criança não precisa significar, necessariamente, o fim da infância. Quando, na revisão bibliográfica, se abordou a temática do envolvimento e participação ativa de crianças e jovens adolescentes em contextos armados e quais eram as concepções de infância expressas por sujeitos envolvidos nesses contextos, se pretendeu discutir a significação de capacidade infantil como sendo um indicador, para os adultos, que aquelas pessoas já não eram mais crianças, mas haviam realizado a transição para o “mundo adulto”.

As práticas coletivas de participação na escola e as concepções de infância anteriormente discutidas mostram que não é necessário que a convergência teórica de

concepções baseadas na capacidade infantil e na possibilidade da criança de exercer funções e de estar preparada para interações complexas signifique o término da infância, como levantam Ariès (1978) e Dowdney (2003, 2005). Na escola pesquisada, as crianças não deixam de ser crianças, mas participam ativamente da construção da realidade coletiva, do ambiente escolar e são consideradas parceiras dos adultos. É preciso que as concepções de infância enunciadas pelos traficantes de drogas e pelas próprias crianças envolvidas nas atividades criminosas sejam investigadas a partir da adoção de uma perspectiva sistêmica que considere desde o conjunto de fatores histórico-culturais que deram origem às práticas culturais específicas (Rogoff, 2005) e à própria cultura coletiva (Valsiner, 2007) das comunidades envolvidas.

Na escola pesquisada, não foram encontrados dados que sugerissem qualquer vinculação entre as concepções afirmativas da capacidade infantil e o término da infância. É necessário, portanto, verificar por que adultos e crianças, em contextos de extrema violência, relatam o término da infância como vinculado à capacidade de realizar tarefas, assumir funções e reconhecer a sua autonomia. No entanto, essa discussão foge ao escopo desta pesquisa, interessando somente apresentar que a experiência da escola serve de contra-exemplo sobre a questão da convergência entre concepção de capacidade infantil, exercício da autonomia e o término da infância.

A prática da participação infantil na escola indica a plausibilidade operacional da canalização cultural a partir de critérios alternativos para redefinir a infância e as relações deste momento desenvolvimental com a sociedade adulta. Tais critérios estão relacionados à concepção afirmativa da capacidade das crianças e do desenvolvimento das habilidades necessárias para o exercício da autonomia e da iniciativa com vistas à construção de uma nova concepção de infância, o que já foi evidenciado pela narrativa da equipe escolar e anteriormente discutido.

É possível concluir que existem outras possibilidades para o desenvolvimento infantil.

A partir da mediação adulta, conduzida de forma hábil e orientada pela concepção de que a criança é um ser *capaz e ativo na construção de seus ambientes, seu desenvolvimento e de sua própria subjetividade*, pode-se vislumbrar novos horizontes para a atuação articulada dos diferentes setores de intervenção pública e comunitária no sentido de oferecer alternativas concretas de participação em práticas sociais saudáveis em todos os contextos nos quais a criança possa se sentir parte, inclusive a família. Essas vivências podem permitir que tanto adultos, quanto crianças ressignifiquem suas experiências e construam projetos para seu próprio desenvolvimento, para a sua vida, possibilidade esta marcada expressamente nas narrativas dos adultos da escola. Além disso, a atenção a fatores constitutivos da subjetividade como auto-percepção, auto-conceito, auto-imagem, auto-estima, consciência de si e diferenciação em relação aos outros seres e ambientes, contribuem para a construção do espaço coletivo de forma simultânea ao desenvolvimento das subjetividades (Cushman, 1990; Hermans, 1996; Hermans, Kempen & Van Loon 1992; Sampson 1985; Valsiner, 1998, 2000, 2007).

Os aspectos anteriormente abordados sob o ponto de vista de uma abordagem sociocultural construtivista nos permitem, assim, compreender a função dos conceitos de infância como canalizadores culturais das ações dos adultos a partir de uma experiência de valorização da capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. Fica demonstrado como a adoção dessa concepção de infância implica na co-construção de crenças e valores poderosos capazes de promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos, superando o mito da incapacidade e da incompletude infantis.

13. Cultura de paz: expressão infantil, crenças e valores

Um dos focos principais da pesquisa foi investigar as concepções dos sujeitos crianças acerca da paz. Entre os diversos aspectos da elaboração da campanha de promoção da paz, era importante que as crianças estivessem conscientes do que pensam ser paz, de suas crenças e valores sobre o tema. Além disso, a intenção da equipe de pesquisa não era impor determinados valores, nem significações, mas promover que a campanha fosse articulada com base nos valores que fossem negociados no próprio grupo (ver comentários à Figura 7 e à Tabela 16). Essa é uma característica da metodologia utilizada e que confere flexibilidade ao trabalho, permitindo que cada grupo levantasse e priorizasse os valores com os quais desejava trabalhar. Essa estratégia permite que a campanha seja repetida na mesma escola, ou realizada em outras, com resultados possivelmente diferentes dependendo da turma, do ano e da idade, dentre outros fatores. O propósito das sessões iniciais era fazer com que o grupo negociasse significados sobre a paz e se tornasse coletivamente consciente desses significados. O resultado da quarta sessão é uma síntese de todo esse processo coletivo de negociação. É a representação gráfica, em forma de uma pirâmide de escolhas, dos significados que as crianças já negociaram entre si e que entendem expressar a paz. Na Figura 10, reproduzo a pirâmide de escolhas do grupo 1, anteriormente apresentadas para facilitar a visualização.

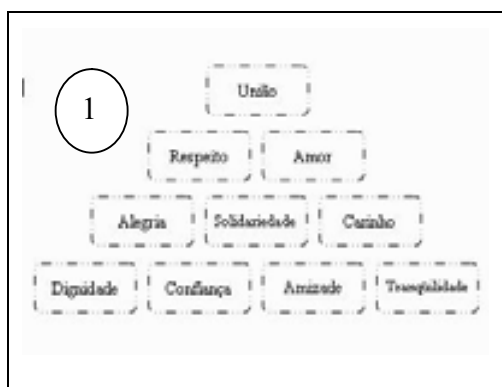


Figura 10 - Pirâmide de escolhas do grupo 1

As crianças desse grupo, C1, C4, C15 e C16 consideraram que união, respeito, amor, alegria, solidariedade, carinho, dignidade, confiança, amizade e tranqüilidade são os significados mais representativos de paz. As demais pirâmides de escolhas são bastante semelhantes a esta, como pode ser visto na Figura 7 (p. 172). Esse trabalho é uma síntese das discussões entre as crianças e representa a prioridade negociada entre os significados anteriormente expressos no grupo e a partir dos quais as propostas concretas “sobre o que fazer” na campanha e “como fazer” seriam elaboradas. É interessante notar como estes se assemelham aos componentes da definição de cultura de paz divulgada pela ONU (1999). Esses significados, ao serem hierarquizados pelas crianças, podem indicar os valores de orientação pessoal de parte delas, mas, certamente, oferecem um cenário dos valores compartilhados pelo grupo, passando a operar como signos promotores (Valsiner, 2004, 2007). A consequência imediata a esse raciocínio é procurar indícios de que esses significados estejam regulando a produção de novos significados em direção a um futuro subjetivo.

Esse aspecto da dimensão temporal é fundamental no que tange às ressignificações. Sob um ponto de vista histórico, vale a argumentação de Arendt (2001), quando se refere à condição humana de imprevisibilidade. Uma se refere à remissão do tempo passado pelo perdão; e a segunda, abre possibilidades para o futuro: à esperança. A autora argumenta que a solução para o problema da imprevisibilidade, da caótica certeza do futuro, está contida na capacidade de prometer e cumprir as promessas, o que é uma das estratégias mais utilizadas por adultos e crianças para construir e manter o seu espaço coletivo de negociação. Segundo Arendt, as duas capacidades são aparentadas, pois a primeira delas, perdoar, serve para desfazer os atos do passado, cujos “erros” se posicionam como a espada de Dâmocles sobre cada nova geração. A segunda, obrigar-se através de promessas, serve para criar, no futuro, povoado de incertezas, certos referenciais de segurança, sem os quais a sensação, ainda que ilusória, de continuidade das identidades seria dificultada.

Valsiner (2007), a partir de um ponto de vista psicológico, ao argumentar sobre esse mesmo tema, sustenta que a produção simbólica se dá em relação ao futuro, com base nas expectativas do futuro imediato, o que orienta o sujeito no momento presente e o prepara, em nível subjetivo, para este futuro. Então, tanto sob a ótica dos processos históricos, quanto a dos processos psicológicos da produção de significados, a principal estratégia empregada por crianças e adultos na construção e manutenção do espaço coletivo de negociação é extremamente funcional para o desenvolvimento tanto da cultura coletiva, quanto das culturas pessoais.

Agora vejamos a questão conceitual relativa à paz. Quando consideramos os resultados obtidos a partir do procedimento das fotografias, em que as crianças foram solicitadas a fotografar o que para elas representava a paz, e depois escolher e justificar as suas escolhas, pode-se dizer que dois terços das crianças escolheram fotos que enfocam a natureza (ver Tabela 15 e comentários). Essa ênfase coletiva, se interpretada à luz das suas justificativas, pode ser entendida como indicador da existência de uma concepção romântica de natureza.

Segundo Faria (2006), o Romantismo, movimento que começou no final do Século XVIII, originou-se como uma reação juvenil à fragmentação do homem, mais claramente contra à ênfase ao culto frio da razão, apregoadado pelo Iluminismo. Uma das características do Romantismo era o amor pela natureza, pelo seu significado e a ênfase que os autores românticos davam a esse tema. Moretto (1994) argumenta que o Romantismo foi influenciado pelas idéias de Rousseau, destacando que os românticos *interpretam a natureza como um refúgio seguro para suas dores*, visto que os vícios da civilização não chegam até ela. Concepção semelhante pode ser encontrada nas justificativas das crianças, como a que apresenta C9: “os animais trazem paz e alegria para todos nós”. No entanto, C16 entende que a natureza é parte da paz: “a natureza está incluída na paz”. Esses exemplos de enunciação das

crianças demonstram concepções ingênuas sobre a natureza, indicando que é necessário promover a elaboração de os aspectos mais conceituais que possam prover uma compreensão mais complexa sobre os inúmeros sistemas de sobrevivência entre animais e vegetais e que a natureza não é, intrinsecamente, pacífica.

Outra categoria que foi utilizada para tematizar as fotos foi a “amizade”. Sete crianças destacaram esse tema, mostrando seus amigos nas fotos. A partir das justificativas, é possível vincular a amizade a outros significados como união, segurança física e emocional, solidariedade, confiança, entre outros. C9, ao justificar a sua escolha argumenta que “nós temos que ser amigos e termos união”. C15 enfatizou a amizade a ponto de justificar: “a amizade pode trazer paz ao mundo”. Uma crença revelada por C8 é a de que “para fazer a paz não é preciso muitas pessoas”. Esse mesmo tema ficou evidenciado nas propostas finais para a campanha (ver Tabela 18 e comentários) e parece ser a verdadeira prioridade entre as crianças.

A terceira categoria agrupa significados relacionados ao bem-estar. Com essa categoria procurou-se reunir termos cujo significado central estivesse próximo de um estado de satisfação física ou mental, conforto, otimismo ou mudanças para melhor. Expressões como amor, alegria, tranquilidade, felicidade e saúde foram utilizadas pelas crianças para justificar as suas escolhas e indicar a ênfase da foto. As crianças C9, C10, C11, C12 e C13 empregaram esse tipo de argumentação. Existem, ainda, as relações entre as categorias. C13, por exemplo, na lógica de sua justificativa faz uma relação entre paz, natureza e bem-estar, destacando aspectos relativos à saúde, como respirar ar puro e ausência de poluição sonora.

As escolhas individuais são confirmadas pelas escolhas coletivas (ver Tabela 17 e comentários), e fica muito clara a prioridade que o grupo deu aos significados: vida, natureza e planeta. A categoria amizade aparece, explicitamente, na produção de três dos quatro grupos e a categoria bem-estar pode agrupar os significados união, amor, alegria, carinho,

tranquilidade, felicidade que foram representados em todas as pirâmides. É possível observar que há uma convergência significativa entre as ênfases individuais e coletivas no que se refere à concepção de paz, o que indica a estreita relação bidirecional entre as culturas pessoais e a cultura coletiva (Branco, 2006; Valsiner, 2007).

Apesar da concepção de paz ser claramente relacionada ao bem-estar, à tranquilidade, à amizade e à concepção romântica de “natureza”, existem indicadores que mostram paradoxos entre as concepções de paz e as narrativas de estratégias violentas de negociação utilizadas pelos dos sujeitos. As concepções de paz deveriam organizar as ações relativas à resolução de conflitos. Dessa forma, a negociação para a resolução de problemas poderia ser “pacífica” (na concepção dos sujeitos). No entanto, não é essa a indicação dos dados construídos a partir do grupo focal realizado com as crianças. As narrativas de várias crianças apresentaram a existência de um nível significativo de violência física nas soluções empregadas para a resolução de conflitos. C5, quando confrontada com uma situação hipotética de dificuldade de comunicação na negociação de um problema, dá a solução alternativa que empregaria: “aí você faz diferente: você vai lá e mete o cacete no cara” (transcrição 131). É interessante notar que C5 emprega uma palavra considerada ofensiva no senso comum. Esse tipo de manifestação verbal serve de exemplo do porquê as crianças priorizaram a realização de uma campanha por um vocabulário não ofensivo (ver Tabela 19 e comentários). Igual indicação pode ser encontrada a partir das encenações, onde foi empregada violência verbal em várias oportunidades (ver comentários à pág. 171). C1, sem utilizar o esse tipo de vocabulário, argumenta na mesma direção: “eu faço isso com meu irmão (...) eu vou lá e dou uns tapas nele” (transcrição 134). De forma semelhante, C16, C6 e C7 contam suas experiências (transcrições 135 a 137), narrando como resolveram conflitos por meio do emprego da violência física.

Os dados obtidos nas encenações sobre concepções de infância também corroboram

nesse mesmo sentido. Apesar de ser uma atividade proposta para levantar as concepções de infância, existem elementos da interação entre adultos e crianças e entre crianças. Várias encenações contêm a representação do tratamento rude dispensados por adultos às crianças. É o caso mostrado na primeira encenação do grupo 1 (p. 165), na qual são utilizadas palavras grosseiras pelo adulto para se referir à criança que sujou o chão. Na segunda encenação do grupo 3 (p. 169) as crianças empregam a violência entre si quando disputam o computador. Nessa cena, os adultos não estão representados, são mostradas apenas as interações entre crianças. As duas categorias de crianças representadas empregam a violência física, conforme destacado nos resultados. As duas encenações do grupo 2 (pp. 167 e 168) e a segunda do grupo 1 (p. 166) também mostram elementos do emprego da violência para a resolução de problemas ou como elemento das interações. Esses dados também confirmam a presença da violência não só nas concepções, mas também na materialização das soluções e nas situações imaginadas da vida diária das crianças.

No entanto, apesar de paradoxal, essas narrativas se articulam com as concepções de paz expressas pelos sujeitos, quando o processo de construção dos espaços de negociação é contextualizado. Isso fica evidente quando se estabelece uma situação hipotética de perda do espaço do conselho de classe participativo na escola. Diante da pergunta sobre como seria o ambiente da escola sem o conselho de classe participativo, C13 afirma que o ambiente seria pior, “por que não ia resolver só conversando com o outro”. Essa criança constata a eficácia da resolução pacífica de conflitos. Os mesmos sujeitos que relataram as suas vivências com o emprego da violência para a resolução de problemas se manifestam de forma distinta quando enfrentam a situação hipotética apresentada pelo pesquisador. C1, que havia contado que dava tapas no irmão, argumenta que no conselho participativo, todos têm a capacidade de resolver suas diferenças (transcrição 150). C16 imagina um cenário em que, sem o conselho participativo, “seria a maior briga” (transcrição 152), também afirmando a sua confiança na

utilização do espaço participativo para a resolução pacífica de conflitos.

Dessa forma, as narrativas e explicações das crianças indicam que o aparente paradoxo entre a crença na resolução pacífica de conflitos e ações violentas em determinados contextos, fazem parte das reflexões infantis na direção do desenvolvimento de suas preferências pelo emprego de métodos pacíficos. A situação hipotética serve de teste para essa preferência quando a criança é colocada diante da possibilidade da perda de um espaço real, no qual ela já vivencia a resolução de seus problemas por meio da negociação pacífica. Nesse cenário, C11 se manifesta no sentido de que, em um ambiente não receptivo à participação infantil, ficará quieta (transcrição 160). No entanto, solução diferente é proposta por C15, que defende a insistência na promoção da participação e na manutenção de um espaço de expressão e de resolução de conflitos no contexto escolar. Sob o ponto de vista psicológico, C15 está demonstrando como o significado da participação tornou-se um valor que orienta as suas ações, incluindo as futuras, conforme descrito por Valsiner (2007). C8 termina sua fala questionando o motivo pelo qual as soluções acabam sendo sempre do jeito que os adultos querem e conclui respondendo à própria indagação: “*Não! Tem que ter um pouco das crianças também, né?*” (transcrição 170). Por outro lado, a criança C11 indicou que o valor participação ainda não está internalizado a ponto de organizar suas ações em um ambiente de oposição àquele valor. Este é um exemplo de culturas pessoais que, apesar de conviverem boa parte do dia no ambiente escolar e participarem nesta mesma cultura coletiva, mostram a dinâmica singular dos processos de internalização, como indicam Branco (2006) e Valsiner (2007).

Ainda sob o enfoque da construção da subjetividade, a análise e discussão dos procedimentos de resolução de conflitos trazem alguns aspectos de interesse. No início desse tópico, levantei que existem valores coletivamente negociados que orientam as ações dos sujeitos. No entanto, cada um participa de vários referenciais culturais

normativos/interpretativos. Isso aumenta a chance de que, sob a influência de diversos referenciais, as construções pessoais se diferenciem (Valsiner, 2007). É o caso narrado por C2, quando se refere ao compromisso assumido por seu colega C4. A criança conta que C4 disse que era “mau”, mas que depois de assumir compromissos no conselho, *seria mau somente fora da escola* (transcrição 86). Esse exemplo mostra que existe uma dinâmica de reconfiguração do sistema hierárquico de signos promotores conforme o(s) referencial(is) coletivo(s) (culturais) dos quais o sujeito participa. Conforme se dá essa reconfiguração, as orientações para crenças, objetivos e as ações poderão variar em um mesmo indivíduo, conforme o contexto.

Observação semelhante é trazida pela professora P4, quando dá exemplos dos diversos ambientes (e referenciais culturais) dos quais as crianças participam e destaca, com suas palavras, a concorrência entre significados no processo de internalização (transcrição 62). Ela comunica sua percepção por meio da comparação que destaca o conflito entre o que é ensinado na escola e o que a criança vê em outras situações. A coordenadora CD conta um exemplo em que uma professora da 1ª série precisou conversar com a turma por causa da violência física no futebol (transcrição 59). Quando questionadas, as crianças argumentaram que um esportista famoso era violento no jogo e que, por causa disso, a violência poderia ser tolerada. O poder do exemplo, e a significação das ações dos outros também têm um grande impacto organizador e facilitador de processos de internalização (Valsiner, 2007). O esportista famoso, que tem seus feitos violentos difundidos pelos meios de comunicação torna-se um referencial para a internalização de crenças e valores que poderão fazer parte da cultura pessoal das crianças (Branco & Valsiner, 1997). As crianças, na argumentação apresentada à professora, chegam ao extremo de “naturalizar” a violência, argumentando: “*A gente briga, faz parte do futebol brigar*”. No entanto, a mediação verbal da professora também influencia a reformulação dos significados, dando seqüência a um processo de co-construção.

Sobre a importância desse processo, Maciel, Branco e Valsiner (2004) indicam que, no ambiente escolar, a cultura coletiva procura orientar as crianças para objetivos, coerentemente com as sugestões sociais que oferece dentro de um padrão de negociação de significados e de modulação mútua. No contexto dessa forma de conceber o desenvolvimento humano e a ação do sujeito em relação à cultura coletiva, a própria criança poderá, por exemplo, influir positivamente na promoção de um ambiente rico em crenças e valores pró-sociais (Branco & Salomão, 2001; Palmieri & Branco, 2004).

A ação humana é orientada para objetivos, sendo que as crenças e valores exercem papel especial na forma como o indivíduo age nos contextos dos quais participa (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, Branco & Dantas, 1997), ou seja, se o contexto é violento, acaba criando a possibilidade da geração de um ambiente cada vez mais violento e agressivo entre os seus membros, sobre o que o relato de CD sobre o esportista famoso e violento serve de exemplo. Nesse contexto, a ação da professora da turma em elevar o nível de consciência sobre o estava ocorrendo (Gaitán, 1998) foi medida importante para a promoção de processos de ressignificação. Nesse sentido, o estudo da configuração da relação entre os indivíduos, a cultura e sua constituição mútua, durante o processo de desenvolvimento (Martins & Branco, 2001) assume relevante importância para a compreensão do sistema de estabelecimento de crenças e valores e para a compreensão da configuração cultural dos ambientes. É, também, fundamental para a formulação de propostas para reconfigurações desses sistemas, dos processos de negociação de significados, da construção de espaços formalmente estabelecidos para isso e para o estabelecimento de zonas de ação que sejam coerentes com ações de promoção de uma cultura de paz (ver conceito de Zona de Ação Promovida, Valsiner, 1997).

No entanto, a concorrência entre diferentes crenças e valores coletivos parece, nas palavras das crianças, não ser um motivo de muita preocupação, uma vez que manifestam claramente sua preferência pela resolução pacífica de conflitos e pela existência de um espaço

de participação. C4, o mesmo sujeito que foi apontado por C2 como assumindo o compromisso que seria “mau” apenas fora da escola, atesta a efetividade da negociação pacífica quando é colocado diante da perda hipotética das práticas conduzidas no conselho participativo. C4 argumenta que sem o conselho o ambiente seria pior. Lembra que no passado havia muitas brigas na escola e que as estratégias dialógicas utilizadas no conselho “ajudaram muito” (transcrição 144). Com essa mesma opinião concordam, apresentando diferentes exemplos, C13, C9, C15, C7, C5 e C16 (transcrições 143 a 152).

Com relação às propostas apresentadas pelas crianças para a promoção de uma campanha de paz na escola, cabem algumas considerações. Duas das propostas apresentadas chamam a atenção. Uma delas se refere à aprendizagem de técnicas de mediação de conflitos (proposta 3, “*Atividade que ensine a conversar para evitar brigas*”). Essa é uma demonstração de que, coletivamente, o grupo acredita que pode desenvolver-se nessa área por meio da aprendizagem de outras técnicas de negociação. As crianças se referem à conversa, mas nas discussões durante o trabalho, chegou a surgir a idéia de que eles mesmos poderiam mediar alguns conflitos ao invés de levar todos os problemas para os adultos, o que demonstra a sua confiança na capacidade de resolver os problemas. A proposta 5 (“*Desenhar-se e escrever um texto sobre a paz com referência a si mesmo.*”), que implica em desenhar-se e escrever um texto relativo a si mesmo acerca da paz, foi surpreendente. O grupo que fez a proposta a justificou, dizendo que era necessário a pessoa conhecer-se bem para poder alterar os lugares onde viviam. Essa proposta remete á construção do *self* por meio da consciência e reflexão (Gone & cols., 1999), e até mesmo à célebre frase atribuída a Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”.

Tendo em vista o anteriormente exposto, promover a participação infantil significa investir na construção da subjetividade em meio a multirreferenciais culturais normativos/interpretativos, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de

autoconstrução e auto-regulação e da responsabilidade social. Significa promover o diálogo em um contexto de ressignificações do ocorrido no passado e visão para o que se constrói em direção ao futuro. É promover o entendimento entre adultos e crianças, sem submissão incondicional à vontade de quaisquer das partes. É vivenciar um sistema complexo de interações que se reconfigura continuamente em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que todos assumem com relação aos objetivos a serem atingidos.

PARTE VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo ter alcançado os objetivos propostos para a pesquisa. É, portanto, momento de retomá-los e realizar uma síntese interpretativa do anteriormente relatado, analisado e discutido. A pesquisa foi proposta para investigar como crianças da quarta série do Ensino Fundamental de uma instituição pública, os seus professores e a equipe técnico-administrativa concebem, promovem e vivenciam a participação (ou protagonismo) infantil no contexto escolar. Para tanto, foram discutidos aspectos organizados em três categorias: concepções de infância, participação infantil e co-construção de crenças e valores.

No que diz respeito às concepções de infância de adultos e crianças, estas foram explicitadas e revelaram que os adultos da escola, conscientemente, manifestam a sua confiança na capacidade infantil em participar e protagonizar nos temas de seu interesse. Além disso, foi verificada a concepção coletiva de que não somente as crianças são incompletas, mas os adultos também o são, no sentido de que todos, adultos e crianças, se desenvolvem continuamente. Na visão dos sujeitos adultos, as crianças não são menos competentes e os processos de socialização não devem ser conduzidos de forma vertical. Assim, uma das contribuições deste trabalho é a discussão sobre as influências que as concepções de infância podem operar no ambiente escolar.

Com referência à participação infantil, apresentei o histórico e as características de um processo de construção coletiva de um espaço de expressão para crianças e adultos, conhecido como Conselho de Classe Participativo. Discuti as questões motivacionais, sentimentos e alguns “usos” que se podem fazer desses espaços quando as intenções são moduladas pela raiva ou pela vontade de vingança. Neste sentido, apontei a necessidade da criação de estratégias coletivas de avaliação das narrativas trazidas ao espaço participativo.

Em relação ao indivíduo e sua moralidade, discuti o desenvolvimento do próprio projeto da escola como uma estratégia de avanço em relação à internalização de crenças e valores promotores de paz. Além disso, discuti como a existência de ações aparentemente contraditórias ou paradoxais, pode ser um indicador de um dos momentos do processo de internalização, no contexto de processos de sociogênese e de co-construção.

Sob o ponto de vista metodológico, o presente trabalho envolveu o emprego de diversos procedimentos e observei a necessidade da utilização de distintos tipos de expressão narrativa para enriquecer o processo de acesso às informações em pesquisas nas quais participem crianças, o que inclui encenações e o uso da fotografia. Foi de igual importância o emprego da estratégia inicial da entrada reativa (Corsaro, 2003), na qual o pesquisador espera que as crianças o convidem para participar de suas atividades e sirvam como anfitriãs. Isso facilitou a criação de um vínculo de confiança (Branco & Rocha, 1998) entre o pesquisador e as crianças. A metodologia empregada produziu grande quantidade de registros e, conseqüentemente, de transcrições e análises, exigindo, portanto, uma delimitação estrita à luz dos seus objetivos e do tempo disponível para a realização do trabalho. Expressiva quantidade de informações precisou ser filtrada, mas seus registros seguem disponíveis para a utilização em novos trabalhos, no contexto de outros objetivos. A extensa base descritiva que se forma é uma decorrência do emprego de observações participantes e de uma metodologia qualitativa que implica em uma grande quantidade de atividades com os sujeitos e de eventos a serem registrados.

Existem, ainda, temas que merecem aprofundamento por meio de pesquisas específicas. A partir da análise dos dados disponíveis, concluímos que, no grupo de sujeitos que participou da pesquisa, a afirmação da capacidade infantil não está associada ao término da infância, à aptidão para assumir funções ou de realizar tarefas. Estudo posterior pode ser realizado, com crianças e adultos sujeitos à violência armada e organizada, para investigar

suas concepções na direção de que os adultos consideram que a infância termina quando a criança mostra capacidade para realizar tarefas, conforme observações destacadas por Dowdney (2003, 2005) e que foram abordadas na introdução teórica do presente trabalho.

Merece igual atenção acadêmica o estudo da influência dos “custos” emocional, cognitivo, social e físico, entre outros, advindos da adoção, na prática, de uma visão sistêmica do desenvolvimento humano que implica em mudanças substanciais em nível das relações de poder, da qualidade das interações sociais e do trabalho criativo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Além disso, estudos devem ser realizados para investigar o impacto que o aumento ou diminuição da quantidade de indivíduos pode ter na qualidade das interações e na configuração de dinâmicas de construção de espaços de protagonismo infantil. O que e como fazer quando trinta crianças, por exemplo, desejam participar de forma ativa de seu próprio desenvolvimento e educação? Esta não é uma questão para gerar o desânimo, mas sim um tema necessário e produtivo para a superação das práticas pedagógicas baseadas na concepção da incapacidade infantil, o que exige um enfrentamento trabalhoso, mas muito importante.

É necessário, ainda, refletir sobre os referenciais teóricos acerca do protagonismo. Os modelos teóricos de protagonismo infantil baseados em categorias hierárquicas necessitam de revisão. Apesar de ser um precursor da reflexão acerca da participação infantil, entendo que a categorização hierárquica assumida por Hart (1987), necessariamente, não reflete a realidade do exercício da participação por parte das crianças. É importante não confundir a participação (em uma versão radicalmente protagônica) com predominância. Esse seria um equívoco muito semelhante ao estabelecimento de um sistema cujos processos decisórios estivessem apoiados exclusivamente no ponto de vista adulto. Partindo-se de um pressuposto em que as relações se estabelecem de forma sistêmica ou ecológica (Bronfenbrenner, 1986), existem diversas configurações possíveis para as relações entre grupos geracionais. Esses processos dinâmicos

de reconfiguração se constroem em meio à complexidade e incerteza dos possíveis arranjos de tarefas, decisões, níveis de abstração e estados desenvolvimentais necessários para a tomada de decisões, avaliação de conseqüências, exercício de competências técnicas, suprimento de necessidades econômicas, atendimento a aspectos jurídicos, entre tantos outros que poderiam ser levantados. A configuração mais provável e produtiva se relaciona com a ocorrência de *diferentes arranjos complexos em relação à partilha de responsabilidades, compromissos e, conseqüentemente, quanto ao desempenho de diferentes tarefas entre crianças e adultos.*

Por isso, entendo que hierarquizar os tipos de participação, ainda que sob a alegação de categorização para fins acadêmicos, não é apropriado. Uma vez que, nos processos decisórios estão envolvidos recursos de diversas ordens, motivos, conhecimentos, percepções, normas, competências distintas etc. É muito mais aceitável pensar que haverá um fluxo de compromissos e propostas que se alternará entre crianças e adultos, de forma flexível, conforme as possibilidades de contribuição e cooperação dos diferentes grupos.

Diante disso, não há sentido em hierarquizar, *a priori*, níveis de participação tomando-se por base a iniciativa ou a responsabilidade pela condução das ações, pois o que realmente importa é como se dá, qualitativamente, o processo decisório, quais são os compromissos assumidos entre as partes e como se executa o que foi, coletivamente, negociado. Ademais, esses modelos não devem ser preconceituosos em relação à assimetria das relações de poder, preconizando que concentrar todo o poder nas mãos das crianças é a melhor solução. Diversos fatores corroboram para que exista uma relação assimétrica entre adultos e crianças, como a questão da experiência, à capacidade jurídica para realizar e a anterioridade da existência, por exemplo. Esses aspectos, entre muitos outros, tornam as relações assimétricas, mas nem por isso justificam que estas sejam perversas ou injustas. Cabe aos sujeitos, coletivamente, construírem essa teia de relações com base no respeito aos valores que compartilham, conforme mostrado na parte empírica da pesquisa. Sob esse ponto de vista,

assimetria de relações não significa, necessariamente, algo ruim, estático e opressor, mas um aspecto que necessita ser reconhecido ao construir e manter as relações sociais.

No que diz respeito às análises das práticas escolares, a vivência com o protagonismo infantil é relatada pelos adultos como extremamente gratificante. No entanto, os sujeitos adultos foram muito francos ao revelarem as imensas dificuldades que projeto de tal envergadura representa para servidores públicos da educação nacional. Não é sem motivo que as concepções de infância desveladas na pesquisa são diversas das relatadas, por diversos estudos, como mais freqüentemente encontradas na educação nacional (e.g. Kramer, 2003; Kramer & Leite, 1996). As prateleiras estão cheias de livros que tratam da promoção de uma pedagogia participativa, mas as escolas estão vazias dessas práticas. Deslindar os aspectos psicológicos, em termos teóricos, dessa dissociação entre o desejo de aplicar os princípios pedagógicos coerentes com uma visão sistêmica do desenvolvimento humano e a prática conduzida nas escolas brasileiras é um desafio para os pesquisadores. Nessa direção, iniciei uma primeira aproximação ao tema a partir do histórico da construção da participação infantil na escola e dos depoimentos de sujeitos crianças e adultos.

A análise da narrativa dos sujeitos adultos levantou que, ao assumirem uma visão que chamaríamos de “co-constructivista” do ser humano, ampliaram a quantidade de dimensões da subjetividade com as quais lidam, trazendo diversos custos de ordem cognitiva, emocional, social e física. Ao conscientemente enfrentar essas dificuldades, a equipe de educadoras dessa escola demonstrou-se corajosa, aspecto que me propus a demonstrar, mediante a descrição, análise e discussão dos diversos custos que essas pessoas e também as crianças têm se submetido para fomentarem o seu desenvolvimento.

A contextualização do desenvolvimento na sociocultura, outra característica encontrada nas concepções expressas, traz ônus adicional com a ampliação da quantidade de interações e, conseqüentemente, de aspectos (positivos e negativos) a serem tratados nos

espaços de negociação entre as pessoas que compartilham a cultura coletiva e constroem o espaço simbólico da escola. Nesse processo de co-construção, a paz é uma referência que motiva as interações entre todos no estabelecimento de ensino. É justamente em meio aos problemas e conflitos decorrentes do convívio entre as pessoas que surgem as melhores oportunidades de capacitação para a resolução pacífica de conflitos e para a negociação. É o que vem ocorrendo na escola há quase dez anos, quando o fomento da participação infantil se tornou um dos propósitos da equipe de educadoras. Nesse contexto, torna-se imperiosamente importante a capacitação continuada e a preparação de mediadores hábeis, tanto entre os adultos, quanto entre as crianças. Além disso, a análise dos dados mostrou que os sujeitos crianças relataram uma baixa consciência das suas capacidades em influir na escola, outro aspecto que pode receber atenção por parte dos agentes escolares.

O estabelecimento do conselho de classe participativo foi fundamental para que se iniciasse o processo de capacitação das crianças no desenvolvimento de habilidades para protagonizar em seus ambientes e de perceber que os adultos da escola os consideram atores sociais e parceiros. Apesar do brilhante trabalho realizado pelo conjunto de adultos e crianças da escola, atrevo-me, baseado na análise e discussão dos dados, a fazer algumas sugestões para o aprimoramento do que vem sendo realizado.

Antes de tudo, gostaria de registrar que aprendi, com os sujeitos crianças, que protagonizar a sua vida não é transformar-se, de imediato, em um adulto! Essa concepção a escola promove muito bem. Protagonizar é fazer parte de um programa integral de desenvolvimento e de utilização de capacidades. Para alçar o projeto de participação infantil a novas conquistas, é necessário, portanto, sair de um dos aspectos básicos do protagonismo infantil, que é o provimento de espaços de expressão e negociação, para fomentar o aumento das capacidades infantis em propor, negociar, executar e gerir suas propostas. A capacidade de propor se refere à confiança sobre o que uma criança pode, efetivamente, fazer para

colaborar em um contexto coletivo, com base na consciência dos ambientes que tem ao seu redor e na compreensão de sua posição em relação aos outros. A negociação tem relação com a capacidade de argumentar, e de ganhar e perder na busca da consecução de objetivos coletivamente estabelecidos, o que está ligado à reflexão sobre os efeitos prejudiciais do individualismo exacerbado e da imposição de soluções com base em relações de poder muito desiguais e perversas. A execução e a gerência das propostas são fundamentais para que as crianças se capacitem como decisores e vivenciem as dificuldades e alegrias da liberdade quando esta é regulada pela responsabilidade em processos de co-construção. Além disso, significa caminhar junto com as crianças em seus processos criativos, por mais que isso possa significar insegurança para um adulto. Nesse sentido, na promoção do protagonismo infantil é necessário abrir espaços de participação com características diferentes.

É fundamental que exista um espaço espontâneo de construção exclusivo para a criança (que não esteja relacionado apenas às brincadeiras e jogos), como elas mesmas indicaram na ação por elas proposta para atuarem como mediadores em suas questões, envolvendo os adultos somente quando o tema extrapolar suas possibilidades de negociação. Promover o protagonismo é oferecer às crianças oportunidades para elaborar por si mesmas e superar a mera execução de algo que é lhes delegado por adultos. É acolher concepções originais e criativas. É seguir caminhando ao lado delas e ampliar o espaço de participação já estabelecido, para que sirva de cenário para a realização de um dos serviços mais nobres que este grupo pode prestar à comunidade: difundir a concepção de que a criança é capaz! A vivência da construção das subjetividades em um espaço com essas características pode significar o início da ampliação da capacidade infantil em protagonizar nos demais ambientes, tornando-se crianças conscientes de sua capacidade de agência nos outros contextos culturais dos quais participam. Dando maior visibilidade à capacidade criativa e gerencial das crianças, a escola poderá romper a barreira física de suas paredes e, efetivamente, criar a possibilidade

real de influir favoravelmente nas famílias e em outros contextos na direção da promoção da paz.

Nesse sentido, é necessário prestar especial atenção às concepções que orientam as propostas de ação, pois conhecimento acerca “do que fazer” está amplamente disponível. No entanto, o verdadeiro avanço nesse campo está relacionado às concepções que orientam o “como fazer” para construir, em colaboração com as crianças, um acervo de estratégias inovadoras na promoção do protagonismo infantil e da paz. Encerro, com as palavras de um dos alunos da escola estudada, em 2005, sobre a sua experiência escolar:

A ESCOLA

*A minha escola, é legal!
E muito especial! Ela é genial...
Pra cumprir e decidir!
Vivendo com a democracia
Perguntando opiniões
Com amor e atenções
Pedindo colaborações!*

Minha escola é fantástica!

*Minha escola é democrática
E ensina a matemática
Pra crescermos e aprendermos é preciso nós,
nos desenvolvermos
Mas depois tem o seu dever
De cumprir e aprender*

*Minha escola tem principalmente a Educação!
Não existe igual a ela!*

Poema escrito, em 2005, por um aluno da escola aqui estudada.

Extraído de Albuquerque (2005, p.89)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, E. & Ingham, S. (1998). *Changing places: children's participation in environmental planning*. The Children's Society.
- Albuquerque, A.P. (2005). *A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Althusser, L. (2003). *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Alwin, D.F. (1988). Historical changes in parental orientations to children. *Sociological Studies of Child Development*, 3, 65-86.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Baldassari, C., Pia, B., Hart R., Mike L. & Robin, M. (1981). Participation: A survey of projects, programs and organizations, *Childhood City Newsletter*, 23, 102-125.
- Ball, M. & Smith, G. (1992) *analyzing visual data*. Newbury Park: Sage.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Blurton-Jones, N. (1972/1981). *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo: Pioneira.

- Boto, C. O. (2002). Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. Em M.C. Freitas & M. Kuhlmann (Orgs.), *Os intelectuais na história da infância* (pp.11-60). São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1998). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Branco, A.U. (1978). *Estudo etológico do episódio pró-social*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Branco, A.U. (1989). *Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre crianças*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- Branco, A.U. (1993). Sociogenese e canalização cultural: Contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas de Psicologia*, 3, 9-18.
- Branco, A.U. (1996). Constraints on the universality of psychological constructs. *Culture and Psychology*, 4, 477- 483.
- Branco, A.U. (2003). Social development in social contexts: Cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K.J. Conolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A.U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posicoes*, 17, 139-155.
- Branco, A.U. & Madureira, A.F. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas de Psicologia*, 1, 63-75.

- Branco, A.U. & Madureira, A.F. (no prelo). Psicologia escolar e diversidade: práticas, crenças e valores na construção de uma cultura democrática. Em M.A. Dessen & D.M. Maciel (Orgs.), *Desenvolvimento humano: contribuições para o diálogo entre Psicologia e Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Branco, A.U. & Mettel, T.P.L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 1, 13-22.
- Branco, A.U. & Salomão, S. (2001). Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade. *Temas de Psicologia*, 9, 1, 11-18.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Brasil. (1988). Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Retirado em 20/06/2007 de: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarTextoAtualizado?idNorma=372211>.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em 19/07/2007 de: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarTextoAtualizado?idNorma=362578>.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bruner, J. (1997) *Atos de significação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bruner, J. (1998) *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: ArtMed.

- Bujes, M. I. E. (2000). O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, 4 (1), 25-44.
- Camic, P. M. & Yardley, E. L. (2004). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, A.M.A. (1992). *Seletividade e vínculo na interação entre crianças*. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP.
- Carvalho, A.M.A., Beraldo, K.E.A., Santos, M.F. & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 13, 30-33.
- Carvalho, F.J.M. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: McGrawHill
- Checkoway, B., Kameshwari, P. & Finn J. (1995). Youth participation in community planning: What are the benefits? *Journal of Planning Education and Research* 14 (2), 134-139.
- Cole, M. (1988). Cross-cultural psychology in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137-157.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Corsaro, W.A. (1979). Young children's conception of status and role. *Sociology of Education*, 52, 46-59.
- Corsaro, W.A. (1986). Discourse processes within peer culture: from a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 81-104.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

- Corsaro, W.A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 19-220.
- Corsaro, W.A. & Miller, P. (1992). *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Creswell, J.H. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five different traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: para una definición del marco conceptual. Bogotá: UNICEF.
- Cruz, L., Hillesheim, B. & Guareschi, N. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17, 42-49.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45, 599-611.
- Demo, P. (2000). Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Newbury Park, CA: Sage.
- Desalvo, F.J., Zurcher, L.A. & Grotevant, H. (1986). Toward understanding the discipline process: the parent-child interaction model. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 123-136.
- Dowdney, L. (2003). *Crianças do Tráfico*. Um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Dowdney, L. (2005). *Nem guerra nem paz: comparações internacionais de crianças e jovens em violência armada organizada* Rio de Janeiro: 7 Letras,.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Escámez, J., & Gil, R. (2003). *O Protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, D. (2006). Makunaima e Macunaíma: entre a natureza e a história. *Revista Brasileira de História*, 51, 263-280.
- Ferreira, A.B.H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L. & Tartuci, G. L. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 411-423.
- Fogel, A., Lyra, M. & Valsiner, J. (1997). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169.
- Frones, I. (1994). Dimensions of childhood. Em J. Qvortrup (Org.), *Childhood matters* (pp. 145-164). Avebury: Aldershot.
- Gaitán, A. (1998). *Protagonismo infantil*. Actas del Seminario, Bogotá.
- Gaskins, S., Miller, P.J. & Corsaro, W.A (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W.A . Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), *Interpretative approaches to children's socialization: New directions for child development* (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Geertz, C. (1973) *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gélis, J. (1991) A individualização da criança. Em P. Ariès & R. Chartier (Orgs.), *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes* (pp. 311-329). São Paulo: Cia das Letras.
- Giddens, A. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

- Giorgi, A.P. & Giorgi, B.M. (2003). The descriptive Phenomenological Psychological Method. Em P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Orgs.), *Qualitative Research in Psychology*, (pp. 243-273). Washington DC: American Psychological Association.
- Gone, J.P., Miller, P.J. & Rappaport, J. (1999). Conceptual self as normatively oriented: The suitability of past personal narrative for the study of cultural identity. *Culture & Psychology*, 5 (4), 371-398.
- González Rey, F. (1997) *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2002) *Pesquisa qualitativa em psicologia: rumos e desafios*. São Paulo: Thomson..
- González Rey, F. (2003) *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood*, 8 (4), 501-517.
- Hart, R. (1992). *Children's participation, from tokenism to citizenship*. Floreça: UNICEF
- Hart, R. (1997). The meaning of children's participation. *Education for development Bulletin*. Genebra, UNICEF.
- Hartrup, W.W. & Wit, J. (1972). *Determinants of Behavioral Development*. New York: Academic Press.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H. (2001) Mixing and moving cultures require a dialogical self. *Human-Development*, 44 (1), 24-28.
- Hermans, H., Kempen, H. & Van Loon, R. (1992) The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American-Psychologist*, 47 (1), 23-33.

- Hill, M., Davis, J.; Prout A. & Tisdall K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77–96.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation*. Department of Education and Skills: Londres.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: the philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- Korczak, J. (1919/1984). *Como amar uma criança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kramer, S. & Leite, M.I. (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Kramer, S. (2003). *A política da pré-escola no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Lansdown, G. (1995). *Taking part*. Institute for Public Research: Londres.
- Lawrence, J. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Liebel, M. (2000). *La otra infancia: niñez trabajadora y acción social*. Lima: IFEJANT.
- Linares, M.E., Morfin, M. & Miyar, T. (2000). *La promoción de la participación infantil y juvenil. Cosechando Nuestros Frutos: Conocimiento generado a partir de la práctica*. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Lüdke, M. & André, M E.D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maciel, D., Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Greenwood: Information Age Publishers.

- MacLaren, P. & Giroux, H. (2000) Escrevendo das margens: Geografias de identidade, pedagogia e poder. Em P. McLaren. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio* (pp. 25-49). Porto Alegre: Artmed.
- MacLaren, P. (1997). A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, H.H.T.S. (2000). A Juventude no contexto da reestruturação produtiva. Em H.W. Abramo, M.V. Freitas & M.P. Sposito (Orgs.), *Juventude em debate* (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Martins, L. & Branco, A.U. (2001). Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 169-176.
- Matthews, H.; Limb, M. & Taylor, M. (1999). Young people's participation and representation in society. *Geoforum* 30, 135-144.
- Maynard, D. (1986). The Development of argumentative skills among children. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 233-258.
- Miller, J. (1997). *Never too young: how young children can take responsibility and make decisions*. National Early Years Network.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 33-60.
- Moretto, F.L.M. (1994). Introdução. Em JJ. Rousseau, *Júlia ou A nova Heloísa*. São Paulo: Hucitec.

- Narodowski, M. (2001). *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco.
- Neimeyer, R. A. (1994). The role of client-generated narratives in psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 229-242.
- Novaes, R. (2000). Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. Em H.W. Abramo, M.V. Freitas & M.P. Sposito (Orgs.), *Juventude em debate* (pp. 46-69). São Paulo: Cortez.
- Observatório de Favelas. (2006). *Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro*. Retirado em 05/05/2007 de: <http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatorio/arquivos_noticias/file/caminhada%20de%20criancas,%20adolescentes%20e%20jovens%20no%20trafico_ofrj_nov%202006.pdf>.
- Oppenheimer, L. (2001) *Development of the self: A co-constructivist approach*. Trabalho apresentado na X European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Suécia .
- Organização das Nações Unidas. (1989) *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em 05/01/2007 de: <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/convdir.htm> .
- Organização das Nações Unidas. (1999) *Declaração e Plano de Ação para uma Cultura de Paz - Resolução A/RES/53/243 da Assembléia Geral*. Retirado em 05/01/2007 de: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/577/98/PDF/N0657798.pdf> .
- Organização das Nações Unidas. (2000) *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados*. Retirado em 05/01/2007 de: http://www2.mre.gov.br/dai/m_5006_2004.htm .
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Resolução A/61/529 – S/2006/826 do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas*. Retirado em 05/01/2007 de: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/577/98/PDF/N0657798.pdf> .

- Organização das Nações Unidas. Conselho de Segurança. (2005). *As crianças e os conflitos armados*. A/59/695 – S/2005/72. Disponível em www.onu.org. Acesso em 09 fev 2007.
- Organização Mundial de Saúde. (1975). *El embarazo y el aborto em la adolescencia*. Genebra.
- Oswald, H. (1992). Negotiations of norms and sanctions among children. *Sociological Studies of Child Development*, 5, 99-114.
- Palmieri, M. & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2, 189-198.
- Passuth, P.M. (1987). Age hierarchies within children's groups. *Sociological Studies of Child Development*, 2, 185-204.
- Phadraig, M.N.G. (1994). Day care-adult interests versus children's needs? A question of compatibility. Em J. Qvortrup (Ed.) *Childhood matters* (pp. 77-100). Avebury: Aldershot.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. Em L. Chisholmet (Org.) *Growing up in Europe – contemporary horizons in childhood and youth studies*, (pp. 7-21). Berlin: Walter de Gruyter.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Em J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Orgs.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K. & Silva, A.P. (2004). Rede de significações. Porto Alegre: Artmed.
- Sakay, L. (2007). *Análise das contribuições de uma pesquisa-ação de reeducação matemática para a formação de professoras dos anos iniciais*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Sampson, E.E. (1985). The decentralization of identity: Toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 11, 1203-1211.
- Sarmiento, M.J. (2000), Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. Sociedade e Cultura. *Cadernos do Noroeste*, 13 (2), 145-164.
- Sarmiento, M.J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. Em R.L. Garcia & A.L. Filho (Orgs.) *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sarmiento, M.J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, p. 51-69.
- Sarmiento, M.J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M.J. Sarmiento & A.B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M.J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 91, 361-378.
- Save the Children (1996). *Children's participation pack*. Save the Children.
- Shier, H. (1996). *Giving children a voice*. Camden Social Services.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.

- Shweder, R. (1990). Cultural psychology: What is this? Em J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Orgs.), *Cultural Psychology* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. & Much, N.C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em W.M. Kurtines & J.J. Gewirtz (Orgs), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Soares, N.F., Sarmiento M.J. & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Disponível: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf
- Tanaka, O.Y. & Melo, C.M.M. (2001). *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: Edusp.
- Tappan, M.B. (1992) Texts and contexts: Language, culture, and the development of moral functioning. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 93-117). Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people*. Save the Children.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em C.V. Shantz & W.W. Hartup (Orgs.) *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. MA. Lexington Books.

- Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp.47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: a theory of human development*. New York : John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1998). Sociogenetic perspectives on the self. *The guided mind* (pp. 139-198). Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: an introduction*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2004). *The promoter sign: developmental transformation within the structure of dialogical self*. Trabalho apresentado no Simpósio Developmental aspects of the dialogical self, Bélgica, jul. 2004.
- Valsiner, J. (2005) Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen context. Em J. Asendorpf & H. Raugh (Orgs.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. M (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and Children Internalization of Values* (pp 283 - 304). New York: Wiley.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind: construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 68-96.
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watzlawick P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford.

Willow, C. (1997). *Hear! Hear! Promoting children and young people's democratic participation in local government*. Local Government information Unit.

ANEXOS

Anexo 1 - Quadro explicativo da pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 Instituto de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Orientadora: Prof. Dr^a Angela Uchôa Branco
 Doutorado: Sergio Senna

Pesquisa de Doutorado

Qual é o tema?

Protagonismo infantil na co-construção de procedimentos para a promoção da Paz: um estudo sociocultural construtivista;

Qual é a relevância do estudo e como se justifica?

A promoção de uma cultura de paz é um empreendimento multiforme e complexo, implicando diversos desafios como a co-construção de significados, por exemplo. Os mais recentes estudos e publicações indicam pelo menos quatro áreas em que os esforços teóricos e práticos devem se concentrar no que tange ao estabelecimento de uma cultura de paz: a promoção de cidadania e de justiça social; a melhoria da qualidade da educação e da construção e vivência coletiva e individual de valores compatíveis com a paz.

Mas... quais são os principais elementos de uma cultura de paz?

Uma cultura de paz :

"consiste em valores, atitudes e comportamentos que refinam e inspirem interação social e partilha, baseadas nos princípios da liberdade, justiça e democracia, em todos os direitos humanos, na tolerância e solidariedade, e que rejeitem a violência, procurem gytar conflitos através do enfrentamento de suas causas profundas, resolvam os problemas através do diálogo e da negociação, e garantam o pleno exercício de todos os direitos e os meios para participação plena no processo de desenvolvimento de sua sociedade".
 Declaração e Plano de Ação para uma Cultura de Paz (A/RES/53/243)

Tabela 1 – Evolução dos óbitos por homicídios na população jovem, de 1993 a 2002

Área	1993	2002	% aumento
BRASIL	10.173	19.188	88,6
% do total	33,3	38,7	--
Capitais	4.566	8.043	76,1
% do total	38,3	42,5	--

Fonte: Mapa da Violência III

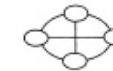
Tabela 2 – Países por taxa de homicídio na população total

País	Ano	Posição	Taxa
Colômbia	2000	1 ^o	68,0
El Salvador	1999	2 ^o	37,0
Federação Russa	2000	3 ^o	28,4
BRASIL	2000	4^o	27,1
Venezuela	2000	5 ^o	26,2
Ilhas Virgens	1999	6 ^o	24,8
País Rico	1999	7 ^o	17,4
Egito	2000	8 ^o	16,8
Costa Rica	1999	9 ^o	16,4
Estados Unidos	2000	10 ^o	13,9

Fonte: Mapa da Violência III

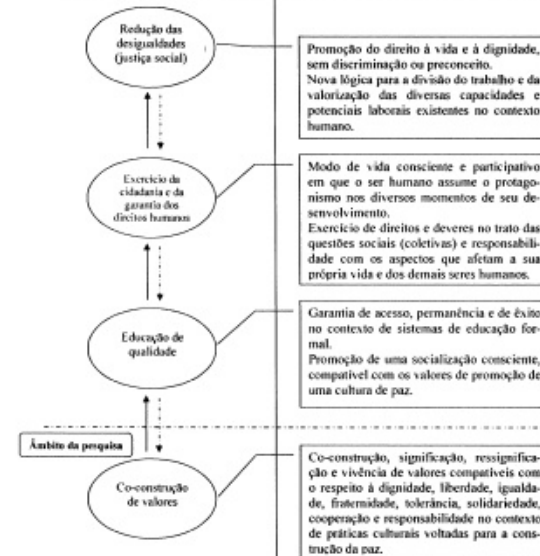
Tabela 3 – Países por taxa de homicídio na população jovem

País	Ano	Posição	Taxa
Colômbia	2000	1 ^o	116,0
Ilhas Virgens	1999	2 ^o	66,7
El Salvador	1999	3 ^o	61,0
Venezuela	2000	4 ^o	57,1
BRASIL	2000	5^o	52,2
País Rico	1999	6 ^o	48,3
Egito	2000	7 ^o	24,4
Federação Russa	2000	8 ^o	21,2
Paraná	2000	9 ^o	19,4
Estados Unidos	1999	10 ^o	13,2



Qual é o foco desta pesquisa quanto ao tema?

Principais Eixos de Pesquisa e Prática | Exemplos de ações que podem ser promovidas



Como o tema foi delimitado para ser abordado na pesquisa?

Co-construção de significados sobre a motivação social e a promoção de práticas culturais visando a Cultura da Paz em crianças da 4^a série do Ensino Fundamental.

Quais são os objetivos específicos?

Identificar e analisar os processos sociais que se articulam para a co-construção de significados relativos ao desenvolvimento dos valores sociais e morais nas crianças da 4ª série de duas escolas do DF.

Analisar o protagonismo infantil no processo de co-construção de procedimentos educativo-culturais (práticas, atividades etc) para a promoção de uma cultura de paz.

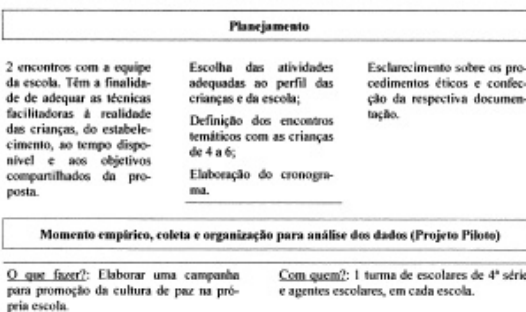
Objetivo que serve de norteador para as conclusões e sugestões para novos trabalhos.

Desenvolver uma metodologia para ser utilizada em contexto escolar de 4ª série do ensino fundamental, com a finalidade de proporcionar a oportunidade da co-construção e/ou ressignificação coletiva e individual de significados relativos às expressões de diferentes formas de violência, bem como relativos à cooperação, à solidariedade, e às diversas formas de expressão de respeito e exercício da tolerância no ambiente escolar.

Qual é a estratégia metodológica?

Para atingir os objetivos propostos será realizada uma pesquisa qualitativa e contextualizada dentro de uma abordagem teórico-metodológica de orientação sociocultural (Branco & Valsiner, 1997; Rey 1997, 1999, 2002, 2005). Considerando o modelo metodológico assumido, busca-se enfatizar o enfoque participativo da pesquisa, o uso do cenário natural cotidiano dos sujeitos, a importância da comunicação e da participação do pesquisador no processo de construção do conhecimento. O trabalho incluirá observação, análise de dados registrados em áudio e vídeo (Ball & Smith, 1992; Denzin & Lincoln, 1998) e a realização de grupos focais com os participantes da pesquisa (Ratner, 2001; Tanaka & Melo, 2001).

O diagrama abaixo resume aspectos da estratégia metodológica:



Momento empírico, coleta e organização para análise dos dados (Projeto Piloto)

Serão realizados de 4 a 6 encontros:

1º - O que fazer? As crianças assumem o protagonismo na elaboração da campanha. A equipe de pesquisa motiva e sugere atividades que orientem para os objetivos propostos.

2º - em diante - Concepção da campanha.

A fase de concretização da campanha elaborada pelas crianças é realizada sob a responsabilidade dos agentes escolares e é acompanhada pela equipe de pesquisadores.

Na fase de concepção serão sugeridas brincadeiras/atividades para as crianças cujo foco recalc:

- Nas ações discursivas (conceitos, significados, justificativas etc) relacionados à expressão "cultura de paz";
- No processo de hierarquização das idéias elaboradas;
- Na apresentação de sugestões a partir do processo de hierarquização das idéias coletivamente construídas pelas crianças.
- Na lógica da escolha e justificativas sobre a importância das sugestões escolhidas; e
- Na qualidade das interações entre as crianças e nos aspectos comunicativos/metacomunicativos.

Na fase de concretização da campanha espera-se desenvolver atividades tais como:

Brinquedos	Painéis	TV	Rádio	Literatura
Brincadeiras e/ou brinquedos	Descrições Textos ilustrados	Programação tipo TV	Programação tipo rádio	Livro com crônicas ou pequenas histórias
De tabuleiro	Fitas	Entrevistas	Vários tipos de matéria	Que podem ser iniciadas por um escritor adulto ou integralmente feitas pelas próprias crianças.
De movimento - ressaltando a cooperação	Histórias em quadrinhos	Pequenas encenações	Músicas escolhidas por eles ou compostas pelos alunos.	Podem ser ilustradas pelos colegas escolhidos ou pelo(s) autor(es)
Fantoches			Noticário e/ou entrevistas	
Outras(os)				

Referências

- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997) Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1) 35-64.
- Ball, M. & Smith, G. (1992) *Analyzing Visual Data*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Newbury Park, CA: Sage.
- González Rey, F. (1997) *Epistemología cualitativa y Subjetividad*. EDUC. São Paulo.
- González Rey, F. (2002) *Pesquisa qualitativa em psicologia: rumos e desafios*. TOMSON. São Paulo.
- Ratner, C. (2001). Analyzing Cultural-Psychological Themes in Narrative Statements *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3).
- Tanaka, Oswaldo Y.; Melo, Crisina (2001). *Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: Edusp, 2001.
- Waiseffiz, J.J. *Mapa da Violência III: Os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; Ministério da Justiça, 2002.

Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos crianças



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Senhor(a) Responsável,

O seu filho(a) está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa, que tem por objetivo investigar concepções e crenças sobre como construir uma "Cultura de Paz" em nossa sociedade. Este projeto consiste na minha tese de doutorado, que está sendo desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Cada participante estará participando de seis encontros a serem realizados na escola durante o período de aulas. O colégio já autorizou a realização da pesquisa, por julgá-la de interesse na formação dos alunos. Cada encontro – ou sessão – terá a duração de, em princípio, 45 minutos e será conduzido sob a coordenação de seis adultos responsáveis: eu, Sérgio Fernandes Senna Pires, doutorando da UnB e mais quatro assistentes de pesquisa, duas psicólogas formadas, uma pedagoga e dois alunos de graduação. Os trabalhos serão do conhecimento e supervisionados pela professora da turma e pela coordenadora pedagógica.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para posterior análise, será necessário realizar gravações em vídeo das interações e processos que vierem a ocorrer durante as sessões que, como dito anteriormente, terão por objetivo construir, junto com as crianças, uma campanha para a promoção de uma Cultura de Paz. É fundamental salientar que todas as informações e gravações realizadas durante este projeto serão consideradas apenas e tão somente para o objetivo da pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, de acordo com as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade. O nome do participante e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e as fitas gravadas durante o projeto (áudio e vídeo) serão utilizadas apenas e tão somente para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa acadêmica.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em autorizar o(a) seu(sua) filho(a) a participar do referido projeto. Se você tiver alguma questão ou dúvida, por favor entre em contato comigo, doutorando responsável pela condução do mesmo, ou com minha orientadora, Dra. Angela Uchôa Branco, pelos endereços eletrônicos/telefones abaixo especificados.

Além disso, solicito que você converse com seu filho e verifique se ele entende o que se pretende realizar e se concorda em participar. A decisão voluntária da criança em participar é fundamental para a pesquisa.

No entanto, caso não julguem conveniente a participação, informamos que não haverá nenhum prejuízo para a criança, que desenvolverá outra atividade didática nos momentos em que algum procedimento de pesquisa estiver sendo conduzido com a turma. Mesmo após ter autorizado a participação de seu filho, fica garantida a desistência, em qualquer momento julgado conveniente, sem qualquer prejuízo para a criança.

Agradecemos imensamente a sua colaboração nessa pesquisa, que tem por objetivo principal produzir conhecimentos que permitam desenvolver programas e campanhas que tenham por objetivo a promoção da Cultura da Paz em nossa sociedade, e assim, também, colaborar com a orientação de pais e educadores dos vários níveis de ensino para a promoção deste importante objetivo que é, certamente, de interesse de todos nós.

Sergio Fernandes Senna Pires

Doutorando do curso de PG em psicologia, Instituto de Psicologia, UnB

Email:

Telefones para contato:.....

Professora Orientadora: Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Email:

Telefones para contato:

Concordo que meu filho participe:

Nome da Instituição : _____

Nome do aluno participante: _____

Nome do responsável: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do aluno: _____

Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos adultos



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa, que tem por objetivo investigar concepções e crenças sobre como construir uma "Cultura de Paz" em nossa sociedade. Este projeto consiste na minha tese de doutorado, que está sendo desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Cada pessoa estará participando de seis encontros a serem realizados na escola, durante o período de aulas. Cada encontro – ou sessão – terá a duração de, em princípio, 45 minutos e será conduzido sob a coordenação de quatro adultos responsáveis: eu, Sérgio Fernandes Senna Pires, doutorando da UnB e mais três assistentes de pesquisa, alunos de psicologia. Os trabalhos serão do conhecimento e supervisionados pela professora da turma e pela coordenadora pedagógica.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para posterior análise, será necessário realizar gravações em vídeo das interações e processos que vierem a ocorrer durante as sessões que, como dito anteriormente, terão por objetivo construir, junto com as crianças, uma campanha para a promoção de uma Cultura de Paz. É fundamental salientar que todas as informações e gravações realizadas durante este projeto serão consideradas apenas e tão somente para o objetivo da pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, de acordo com as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade. O nome do participante e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e as fitas gravadas durante o projeto (áudio e vídeo) serão utilizadas apenas e tão somente para a análise dos dados para efeitos de pesquisas acadêmicas.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em participar do referido projeto. Se você tiver alguma questão ou dúvida, por favor entre em contato comigo, doutorando responsável pela condução do mesmo, ou com minha orientadora, Dra. Angela Uchôa Branco, pelos endereços eletrônicos/telefones abaixo especificados.

Agradecemos imensamente a sua colaboração nessa pesquisa, que tem por objetivo principal produzir conhecimentos que permitam desenvolver programas e campanhas que tenham por objetivo a promoção da Cultura da Paz em nossa sociedade, e assim, também, colaborar com a orientação de pais e educadores dos vários níveis de ensino para a promoção deste importante objetivo que é, certamente, de interesse de todos nós.

Sergio Fernandes Senna Pires

Doutorando do curso de PG em psicologia, Instituto de Psicologia, UnB

Email:|

Telefones para contato:

Professora Orientadora: Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Email:

Telefones para contato:

Concordo em participar:

Nome da Instituição : _____

Nome do participante: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura: _____

Anexo 4 - Orientação sobre o ensaio fotográfico

Brasília, 15 de agosto de 2007

Prezados pais ou responsáveis. Esta comunicação tem o objetivo de solicitar a sua colaboração em uma das atividades da pesquisa sobre a promoção da paz na escola que já são do seu conhecimento. A utilização da fotografia visa envolver a família dos alunos nesse trabalho, sem, no entanto, causar grandes transtornos. Não é um “dever de casa”, mas uma atividade rápida que pode ser encarada como um projeto familiar agradável.

Nosso objetivo, além de conseguir dados para a pesquisa, é proporcionar uma oportunidade para conversar, em família, sobre a paz, reunir-se e fazer algo diferente e divertido.

Sua (seu) filha(o) recebeu uma câmera fotográfica com flash e 27 fotos. Ela(e) já teve instruções de como utilizá-la. A proposta é a seguinte:

1. Tirar fotos sobre EXPRESSÕES DE PAZ, EXPRESSÕES DE RESPEITO e/ou SÍMBOLOS DE PAZ;
2. Pode ser o que a família quiser: lugares, situações, símbolos. O importante é que haja uma lógica ao abordar o tema;
3. Não é necessário utilizar as 27 fotos, obrigatoriamente;
4. Uma das fotos deve ser do grupo de pessoas que colaboraram com as idéias sobre o que fotografar;
5. Planeje como fazer isso em conjunto com as pessoas da família. Deixe seu filha(o) tomar a iniciativa de dar as idéias sobre o que fotografar;
6. Permita que sua (seu) filha(o) tire as fotos. A qualidade da fotografia é secundária em relação à experiência de realizar o trabalho com a câmera;
7. Tome a maior liberdade possível na hora de decidir o que fotografar. Não há respostas certas. O que vai colaborar com a pesquisa é o conjunto das fotografias e as experiências que as crianças terão com esta atividade;
8. A câmera deverá ser devolvida no dia 6 de setembro. São, portanto, três semanas para realizar a proposta;
9. Não há nenhum custo. A revelação será realizada por mim e, posteriormente, as fotos serão devolvidas à família.

Como sempre, informamos que não há nenhum inconveniente caso não haja possibilidade de participar dessa proposta, basta devolver a câmera.

Desde já agradeço pela colaboração de sua (seu) filha(o) e de sua família.

Atenciosamente,

Sergio Senna

Anexo 5 - Roteiro para grupo focal com os adultos

Início

Apresentação e integração

O assunto de nossa discussão é bastante conhecido de vocês na prática – infância.

(Fazer breve introdução sobre a pesquisa e o tema a ser debatido.)

Perguntas

Como foi que começou o processo de participação na escola? Como surgiu a diferença em tratar as crianças?

O que vocês mudaram em termos entre o relacionamento entre os adultos e entre os adultos e as crianças, o que vocês acham que mudou ao longo desse período de 10 anos?

Agora essa questão emocional que vocês enfocaram tanto quem pode me detalhar?

Como é a questão de chegar e encontrar uma escola funcionando de forma participativa?

Como é o conselho de classe participativo?

Como é escutar uma criança avaliando a sua forma de trabalhar?

Quais são as perspectivas para o futuro desse empreendimento?

Encerramento

Vocês teriam mais alguma coisa que você gostaria de comentar?

Complementar informações e detalhar outros pontos de interesse.

Agradecimento

Anexo 6 - Roteiro para grupo focal com as crianças

Início

Apresentação e integração

O assunto de nossa discussão é bastante conhecido de vocês na prática – infância.

(Fazer breve introdução sobre a pesquisa e o tema a ser debatido.)

Perguntas

1. Há quanto tempo você participa do Conselho de classe? Você acha que mudou ao longo desse tempo?
2. Você acha que os problemas são resolvidos após o Conselho? Você lembra do que foi tratado no Conselho para “cobrar” os compromissos?
3. Você se sente à vontade no Conselho?
4. Você acha que influencia na escola, casa ou outros lugares? Conte uma experiência?
5. Em geral, vocês acham que os adultos escutam as crianças? Em que assuntos?
6. Vocês gostam quando seus pais participam do conselho?
7. Algum de vocês já escondeu que havia Conselho para os pais?
8. Alguém já sentiu vergonha ou outros sentimentos (vingança, raiva, medo) pelo que foi tratado no Conselho?
9. Como você acha que seria a escola se não houvesse conselho participativo?
10. Quando você sair, você acha que vai encontrar o mesmo tipo de espaço?
11. Você acha que as pessoas vão te escutar?
12. Em outros lugares você tem um espaço como o Conselho para poder falar?
13. Na escola, o que você acha que só encontrou aqui?

Encerramento

Complementar informações e detalhar outros pontos de interesse.

Agradecimentos

Anexo 7 - Glossário de termos utilizados pelos traficantes no Rio de Janeiro

Glossário de termos (Dowdney, 2005, p. 257)

Atividade – Usado pelos traficantes para significar comércio de drogas ou outras atividades relacionadas com o tráfico.

Aviãozinho – Transportador de pequena quantidade de drogas, ou mensagens, entre traficantes e/ou clientes. Geralmente criança ou adolescente.

Boca de Fumo – Ponto de vendas de drogas numa favela.

Bonde – Automóveis roubados no asfalto, geralmente perto das favelas. Com eles forma uma carreta capaz de resistir à polícia, usada para transportar drogas ou pequenas armas entre favelas. Bonde também pode se referir a uma patrulha defensiva de soldados da facção no interior da favela.

Contenção – Traficante com base em favela em serviço de vigilância.

Dono/Dono do Morro – Refere-se à pessoa de maior hierarquia da facção numa favela.

Dono da boca – Gerente de um ponto de vendas (boca de fumo) na favela.

Endolador – Responsável pela embalagem da droga para venda na favela ou na rua.

Favela – Conjunto de habitações ilegais construídas em área urbana.

Fiel – Guarda pessoal de segurança armado e de confiança e obediência do gerente-geral ou de um subgerente.

Fogueteiro – Vigilante que usa fogos de artifício para avisar os outros traficantes sobre invasão por outra facção ou sobre batida policial.

Gerente da boca – Gerente de um ponto de vendas (boca de fumo) na favela.

Gerente-geral – Gerente-geral do dono para venda de droga e com outras responsabilidades na favela.

Gerente de maconha – Gerente responsável por todas as vendas de maconha numa comunidade. Também chamado gerente de preto ou subgerente.

Gerente de pó – Gerente responsável por todas as vendas de cocaína numa comunidade. Também chamado gerente de branco ou subgerente.

Gerente de soldados – Gerente responsável por toda a segurança armada numa comunidade, inclusive gerência dos soldados da facção. Também chamado de subgerente.

Montar – Significa participar de atividades da gangue.

O Cara – Usado por traficantes para referir-se à pessoa de maior hierarquia da facção, numa favela. É sinônimo de dono.

Olheiro Vigilante – São colocados em pontos estratégicos em volta da favela para avisar da invasão por facção rival ou de batida policial.

Quadrilha – Usado para referir-se a um bando de traficantes.

Soldado – Função das facções, a nível da favela, responsável pela segurança do território da facção e a invasão do território da facção rival.

Subgerente – Hierarquicamente, uma função abaixo do gerente geral, inclui gerente de maconha, gerente do pó e gerente de soldados.

Vapor – Trabalha para o gerente de boca e é responsável pela venda de drogas diretamente ao cliente na boca de fumo.

