

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRESSA MACHADO TEIXEIRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A POBREZA PELAS VOZES DAS CRIANÇAS DA
ESCOLA PÚBLICA**

Curitiba

2016

ANDRESSA MACHADO TEIXEIRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A POBREZA PELAS VOZES DAS CRIANÇAS DA
ESCOLA PÚBLICA**

Artigo apresentado como requisito para aprovação no curso de Pós-graduação em Educação, pobreza e desigualdade social na Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Ms Karina Falavinha

CURITIBA

2016

Considerações sobre a pobreza pelas vozes das crianças da escola pública

Andressa Machado Teixeira¹

RESUMO

O presente trabalho analisa as considerações produzidas sobre a pobreza pelas crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba por meio de proposta de observação participante e interação com um grupo de seis crianças. Essa interação se deu pelo uso da música de Noel Rosa, “O orvalho vem caindo”, como ferramenta pedagógica, por roda de conversa e atividade de interpretação com 10 questões elaboradas para apreender as considerações das crianças sobre as condições de vida do personagem incitado pela música, o andarilho. Para a análise teórica, o apoio se deu pelas contribuições da sociologia da infância com Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (2002) e nas questões de pobreza com Estenssoro (2003) e Arroyo (2004); e para as definições da experiência com Larrosa (2002). Exploramos a questão da pobreza como experiência e o paradoxo atual dos direitos humanos, que nega às pessoas o acesso aos direitos humanos universais e também o direito a vender sua força de trabalho, fazendo com que permaneçam excluídas do mundo do trabalho, perpetuando o ciclo de produção da pobreza. O caráter multidimensional da pobreza engloba este paradoxo e também a gama de estereótipos que acompanham sujeitos pobres pela maneira como é visto e tratado pela sociedade. As considerações das crianças revelam a sua percepção dos estereótipos da pobreza, atribuindo à figura de um andarilho qualidades como “feiura”, “chatices”, “alcoolista”, “ser passado para trás”, “ter sido expulso de casa”. As crianças consideram que tanto a morte quanto tomar o lugar do opressor pode ser um alívio para os pobres. Muita sorte seria para o mendigo tornar-se policial ou morrer, por exemplo. O andarilho é visto por elas como alguém que não frequentou a escola porque é pobre e não tinha dinheiro, trazendo à tona a relação entre pobreza e exclusão social diretamente ligadas ao direito à educação não exercido.

POBREZA – EDUCAÇÃO – DIREITOS HUMANOS

¹ Professora do Ensino Fundamental, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pós-graduanda em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: alo_andressa@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho vamos explorar o que pensam algumas crianças de uma escola pública de Curitiba sobre a pobreza, delimitando o contexto onde vivem e onde estudam, encarando a pobreza como uma experiência.

Investigar o que pensam as crianças da escola pública torna-se muito significativo para a área da educação uma vez que as considerações das crianças podem desvelar significantes relacionados à pobreza. Manuel Jacinto Sarmento e Manuel pinto (1997) salientam a necessidade de ouvir as crianças, pois são produtores de conhecimento, de cultura e configuram a geração infância. Ao analisar abordagens metodológicas que focam as crianças sem ouvi-las, os autores mencionam que:

Os estados de desenvolvimento psicológico das crianças, a sua constituição corporal e saúde, a escola e, sobretudo, a atividade de ensino-aprendizagem constituem os pontos de focalização dessas abordagens, que deixam na penumbra as crianças como seres plenos e na escuridão a infância como categoria social. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 8)

O intuito de ouvi-las remete em deslocá-las dessa escuridão e dessa penumbra para ressaltar as experiências que elas vivenciam, pois a pobreza faz parte da vida das crianças e nelas deixa suas marcas. Entenderemos a pobreza como uma experiência que produz nas crianças significados, discursos, opiniões e valores acerca deste tema. Suscitar esses significados e desvelá-los em um trabalho de escuta é o foco deste estudo. Afinal, que considerações são proferidas pelas crianças sobre a pobreza?

Para Sarmento e Pinto (1997) “interpretar as representações sociais das crianças pode não ser apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desoculta-las no discurso das crianças” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 8)

Segundo Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997) ouvir as crianças deve fazer parte da pesquisa para validar um novo foco metodológico. A criança será vista como ator social, será ouvida, e haverá durante a pesquisa uma tentativa de focalizar o nosso objeto de fato, descentralizando o olhar do adulto.

O que, porém, especifica esse campo de estudos emergente sobre as crianças é a focalização que se adota, e, por consequência, o conjunto de

orientações metodológicas congruentes. Essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 7)

A ideia da pobreza como experiência, busquei na definição de Jorge Larrosa (2002) em Notas sobre a Experiência, como uma maneira de desculpabilizar os discursos das crianças da sua própria condição social em meu trabalho. A experiência, para Larrosa, consiste na suspensão dos elementos valorizados pela sociedade em como ela toca o sujeito, como ela aterrissa sobre o sujeito, como se dá o tempo e as transformações no corpo e nas sensações, como a experiência lhe toca. Compreenderemos a pobreza por este olhar, ela chega aos sujeitos, ela toca os sujeitos, e com um apelo de justiça às máculas que lhes passam historicamente, trataremos da pobreza como uma experiência que se enquadra na suspensão dos elementos valorizados pela sociedade. A pobreza pode ser estigmatizada socialmente e punir os pobres pela sua exclusão. Essa invisibilidade é a suspensão dos valores sociais. Encararemos a pobreza como uma afetação contrária aos superestímulos do consumo, a experiência social contemporânea não-realizada no âmbito do desejo. A pobreza não poderia ser uma não experiência porque ela está contemplada em uma fatia majoritária da configuração social, ela é o mais real dos monstros que assombra a maioria. São os significados relativos a essa experiência que queremos desvelar.

Para Larrosa (2002), o sujeito não apenas toma um lugar (na família, na escola, sociedade, no trabalho mas o sujeito é um lugar onde se dão acontecimentos. O sujeito é território, superfície.

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar; demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar o que nos acontece, aprender a lentidão,

escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Essa compreensão permite desenvolver outros questionamentos: a escola trabalha com as questões que envolvem a pobreza? Como trazer essas questões acerca da pobreza e dos direitos para dentro da escola e ouvir o que as crianças pensam a esse respeito?

Portanto o presente trabalho pretende investigar as considerações sobre a pobreza das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Curitiba por meio de observação participante. Para isso foram pensados planos de intervenção que suscitem a questão da pobreza através de um samba de Noel Rosa que foi apresentado às crianças. Depois de cantar e dançar as crianças são convidadas a debater sobre as questões que surgirem a partir da reflexão sobre a letra da música, e a responder perguntas específicas individualmente. Essas respostas servirão de material para análise e reflexão teórico-metodológica. Os comentários aleatórios que foram feitos também serão considerados aqui, bem como as suas reações, os seus níveis de aprendizagem e a sua receptividade à proposta.

Esse experimento pretende investigar como se dá a criação de uma proposta consoante com o currículo na escola pública ao articular questões sobre a pobreza aos conteúdos programáticos tendo como viés principal os elementos culturais, nesse caso a música, que emana por sua vez da questão da pobreza, e debater, construir, desconstruir e reconstruir a identidade e o que é ser pobre na escola pública.

O presente trabalho inicia-se pela caracterização do aumento da desigualdade e da pobreza no mundo seguida da contextualização da pobreza em Curitiba e da escola em questão e está finalizado por um detalhamento metodológico, o relato da prática e as reflexões pertinentes acerca da sociologia da infância.

2 O TRAMPOLIM (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

Este trabalho traz uma articulação com o tema da pobreza e dos direitos humanos buscando na bibliografia autores que pesquisam a educação como um dos

direitos fundamentais para os sujeitos. Na questão da pobreza e seu caráter multidimensional precisamos atentar para a relação entre pobreza, direitos humanos e educação. Portanto, neste trabalho, a análise se dá nas por meio das situações comuns da vida escolar de uma criança pobre.

Arroyo (1991) questiona se ao longo da sua trajetória a escola pública lida com a pobreza e como ela acolhe os pobres ao longo do seu processo de democratização. Para Arroyo (1991), o problema da escola dos pobres é o fracasso da própria escola, a educação constituiria um item a mais na lista dos direitos negados, como lhes eram negados o direito a terra, a posse dos bens de produção, ao poder e a riqueza que produzem. Sob um viés histórico, a escola carrega em si a ideia do progresso, produto das demandas da educação de novos trabalhadores, que deveriam surgir para sustentar a revolução industrial na modernidade.

Com relação ao Brasil, Pereira (2016) comenta que, “não foi diferente, a escola pública foi levada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência” (PEREIRA *et al.* 2016, p. 7). O país acordou para a necessidade de democratizar a educação diante da consolidação do capitalismo, quando a escola se depara com os excluídos de antes pela primeira vez no início do século XX, os pobres.

Se ao final dos anos 80 surgiu uma preocupação específica com a educação dos mais pobres (ARROYO, 1991) hoje, podemos dizer que estes programas fracassaram, visto que a desigualdade social cresce desde então. Nas escolas pudemos observar uma mudança na postura avaliativa, como reflexo de uma preocupação política com a diminuição do fracasso escolar, porém isto não proporcionou a equalização do ensino no Brasil. As diferentes formas de acesso à cultura é um dos fatores que interferem determinantemente na qualidade do ensino.

Para Candau e Moreira (2003) “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.”

Inserida na dinâmica social global a escola pública condiz com o lugar onde estão os filhos dos excluídos, como define Estenssoro (2003) “uma população economicamente marginalizada, socialmente excluída, e politicamente destituída de seus direitos básicos”, quando se refere ao exército reserva de trabalhadores que

são produzidos pelo capitalismo, configurando a educação como um direito somado aos demais direitos que esta parcela da população não consegue ter acesso.

Pereira e Brandão (2013) ressaltam que:

para além do consumo, falar em pobreza remete-nos, também, a falar de não acesso, de vida, de culturas, de exercício de cidadania, aspectos que não são mensurados economicamente, mas que, sem dúvida imprimem uma marca no sujeito.

Tratando - se do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o artigo 5º menciona que, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. As dimensões da pobreza relacionam-se com esse artigo na medida em que ele não se efetiva com justiça para que a criança, ou seja, a negligência, a discriminação, a exploração, a violência, a crueldade e a opressão são dimensões da pobreza, e estão presentes na escola porque estas crianças são as que estão frequentando a escola: as negligenciadas, as discriminadas, as exploradas, as violentadas, as oprimidas. Essas dimensões ferem o ECA essencialmente. E ferem igualmente o artigo 3 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 - os Estados Partes se comprometem a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

Karina Falavinha (2013, p. 18), ao citar Carmem Lúcia Sussel Mariano (2010) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança ressaltam que, “quando falamos sobre os direitos das crianças, encontram-se intrínsecas nesta discussão representações da infância que a elegem enquanto ator social, assumindo o estatuto de sujeito de direitos e, portanto, tendo a garantia dos direitos de provisão, proteção e os de participação”.

A sociedade capitalista não dá conta dos direitos de provimento e proteção, e por consequência também não dará conta de assegurar o direito à educação, pois não consta no Plano Nacional de Educação e nem na lei de Diretrizes e Bases como ensinar crianças que não tem os seus direitos básicos assegurados (Arroyo, 2004).

Este é um limbo das formações de professores da escola em questão: não se aprofunda sobre a questão da extrema pobreza, é de fato como se ela não existisse ou não passasse de um delírio social. O que se fala é sobre as estratégias pedagógicas e das responsabilidades do professor. Partindo deste fato, que as práticas pedagógicas promovem desigualdade em maior ou menor grau (Connel, 2003), é que investigaremos os efeitos da exposição de alunos da escola pública a debates sobre pobreza e exclusão, averiguando as considerações que elas produzem.

Arroyo (2004) comenta sobre uma inquietação que aflora nos docentes com muita persistência, que, ao que ele observa é produto de um trabalho que resiste sob uma lógica difícil de situar: a lógica dos direitos humanos. Arroyo (2004) ressalta que a lógica dos direitos humanos está sobreposta à lógica de mercado. O sujeito precisa ter direitos minimamente garantidos na infância, para ter condições de vender a sua força de trabalho na vida adulta, para ter dinheiro, e, se tiver dinheiro continuará a ter seus direitos, de maneira retórica.

Quando proponho que o disparador de minha prática seja um samba que tenha a pobreza como tema central, acentuando que o direito ao acesso à cultura também pode se efetivar pelo direito ao acesso à educação, como consta no artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente aponta que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. Para Silva:

tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (...) ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural. (Silva, 1999, p. 32)

No caso desta escola, onde a pobreza é uma realidade, a estratégia de iniciar uma discussão a partir da música poderia fazer sentido para os objetivos a que me proponho.

O Diagnóstico da Evolução dos Indicadores Sociais em Curitiba, feito em 2011, mostra que a taxa de pobreza em Curitiba é 11,68% menor que a média nacional, porém que os miseráveis curitibanos têm um déficit na renda mensal 33% maior que o déficit da renda obtido pela média nacional. Esses dados mostram que a pobreza

pode ser relativa na sua quantidade e na sua intensidade. Nós também devemos considerar que Curitiba é uma cidade mais do que a maioria das cidades brasileiras, e isso gera questões específicas para uma experiência e um enfrentamento da pobreza neste local.

Estas são maneiras de vermos em Curitiba reflexos próximos dos paradoxos dos Direitos Humanos. Arroyo (2004) sugere que deparar-se com esses paradoxos pode causar um mal-estar-docente. Precisamos observar os paradoxos dos direitos humanos para pensarmos sobre a prática pedagógica. Para Arroyo (2004) o primeiro paradoxo diz respeito à cidadania:

Dos anos 1980 para cá todos, direita e esquerda, pensamento pedagógico progressista e conservador, passamos a usar o termo cidadão/cidadania com a maior facilidade. É tão fácil defender direitos abstratos para cidadãos abstratos! É sintomático que esse discurso tão abstrato consegue conviver com as tradicionais formas de seleção, reprovação, exclusão [...]. A proclamação da educação como direito de todo cidadão conviveu pacificamente com os tradicionais rituais classificatórios: alunos especiais, com problemas de aprendizagem, lentos, defasados, desacelerados, reprovados, repetentes e agora convive não tão pacificamente com as novas classificações moralizantes: alunos com problemas morais, violentos, drogados... A proclamação “educação, direito de todo cidadão” convive sem remorsos com práticas aceitas de expulsão, negação da matrícula para estes alunos com supostos problemas morais.

Este seria o primeiro paradoxo. O segundo diz respeito a nossa relação com a prática. Enquanto nós, educadores e profissionais da educação vemos nossos educandos como sujeitos plenos de direitos o sistema os vê como mercadoria Arroyo (2004).

Ou seja, esse mal-estar-docente está relacionado à opressão desproporcional no âmbito de todos os direitos que os alunos sofrem: proteção, provisão e participação. Na literatura senti que há uma tendência em pontuar uma preocupação comum com o direito à participação.

A criança deveria participar da vida social, esta é uma prerrogativa de exercício de cidadania que vem se desenvolvendo de forma retórica. Sarmiento e Pinto (1997) observam que os direitos participativos são os que as crianças menos exercem na atualidade, especialmente nas escolas.

Sabemos que o direito participação não exercido é uma maneira de controle perverso, sem que se estabeleça uma partilha das decisões tomadas nas instituições que são da infância por excelência, a escola, quando as crianças não são ouvidas e não participam das decisões configura-se um espaço que isola as crianças da vida social, mesmo que possamos dizer que façam parte de uma categoria social autônoma (Sarmiento e Pinto, 1997). Este é o caso da escola em questão, onde todas as decisões são tomadas pelos adultos. Este dado também pode ser considerado como fator que estrutura a pobreza em seu caráter multidimensional.

Com base nos dados do Censo Escolar (Inep) de 2008 a 2012 foi feito um levantamento pelo Departamento de Condicionalidades da Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (Senarc) em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Este levantamento aponta que, entre as escolas onde mais de 51% dos alunos eram beneficiários do programa Bolsa Família, mais da metade das escolas não tinha nem rede pública de água e nem de esgoto. 75% dessas escolas não dispunham de sala dos professores, nem de internet, nem de uma biblioteca. E apenas 15% do total dessas escolas tinham uma quadra de esportes. A escola em questão faz parte desses números. Mais da metade dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. Não há quadra de esportes, não há laboratório de informática, a sala dos professores é improvisada, a biblioteca não tem um acervo compatível com o número de alunos, a cozinha é improvisada, a parte elétrica precisa de reparos urgentes, as edificações apresentam grandes rachaduras, a maioria das salas de aula não tem porta ou maçaneta e a escola alaga sempre que chove, o que acontece com muita frequência em Curitiba.

Temos até aqui elementos para perceber que a chegada dos pobres à escola onde não há estrutura e não há participação, a aceitação da pobreza faz parte da manutenção da estratificação social imposta. A educação na escola pública sofre interferências diretas deste sistema, pois é um serviço ofertado pelo estado, cujo aparelhamento sofre, como sofrem de maneiras distintas as interferências das oscilações do mercado os estados em cada país da América Latina. Segundo Estenssoro (2003), as diferentes consequências da crise e as diferentes estratégias utilizadas por cada país comprovam que a crise é externa, e que o caráter receptor da América Latina não pode determinar as tendências da economia capitalista. “O

Brasil foi o país que mais cresceu no período do pós-guerra até a década de 1980”, porém o crescimento das desigualdades e a não democratização do acesso à educação nos alarmam anualmente nos resultados das avaliações de larga escala.

Gentili (2009) demonstra que à medida que se aumenta a escolaridade e acesso dos mais pobres à educação, as condições de permanência dos mais ricos também crescem. No entanto, o que pode ser observado é que os extratos mais ricos passam pelo sistema escolar com melhores condições, acarretando em desigualdades de resultados.

Em seus estudos sobre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio no Rio de Janeiro da Silva, Caetano e Ney (2011, p. 48) concluem que “as desigualdades de oportunidades educacionais contribuem para reproduzir o alto nível de desigualdade de renda existente em todo o Brasil”.

Sobre as desigualdades de oportunidades cabe mencionar Estenssoro (2003) comenta o processo de transnacionalização, ou seja, a capacidade dos Estados Nacionais de se contraporem aos mercados em nome dos direitos sociais que acabam reduzidas ou até mesmo anuladas, garantindo assim a implementação de políticas de razão competitiva em que os mercados financeiros têm a direção das sociedades.

As tensões que vivemos em consequência da nossa posição frente à dependência do capital estrangeiro e dos países desenvolvidos agravam ainda mais os problemas que já enfrentávamos por termos sido historicamente colocados numa condição de exploração. Este ponto nos faz questionar a ideia que a educação seja o melhor caminho para a superação da pobreza. Por enquanto, não se fala sobre pobreza na escola dos pobres. Estenssoro (2003) detalhou em sua tese de doutoramento como a pobreza é refletida em números no capitalismo:

Na verdade, a crise econômica é a *crise de um sistema capitalista* que não se sustenta enquanto sistema econômico capaz de garantir a reprodução social das desigualdades do planeta. É o mínimo que se pode dizer de um mundo onde há 507 milhões de pessoas que não esperam sobreviver até os 40 anos, onde 1,2 bilhão de pessoas não tem acesso à água potável, onde 842 milhões de adultos são analfabetos, onde 158 milhões de crianças menores de cinco anos são subnutridas, e onde 1,3 bilhão de pessoas vivem abaixo da linha de privação de rendimento. (Estenssoro, 2003, p. 36)

Mesmo que estes números sejam assustadores, pela sua dimensão de caráter incurável e irreversível, Estenssoro (2003) chama atenção para a questão do aumento crescente da desigualdade, lembrando que a pobreza, mesmo quando está concentrada em alguns países mais explorados, também está presente nos países desenvolvidos, com uma amostra de desigualdade.

Nos EUA e na Alemanha, as pessoas consideradas pobres tem mais recursos do que os pobres no Brasil, porém, os brasileiros mais ricos captam uma porcentagem maior das riquezas totais (PIB total) do que nestes dois países, o que faz com que a amplitude da desigualdade seja maior no Brasil do que nos EUA e na Alemanha.

Na Alemanha os mais ricos detêm 37.1% do PIB. Nos EUA 45.2% do PIB. E no Brasil 64.2%. Essa diferença na variação revela que as dificuldades para combater as desigualdades no Brasil serão chagas mais aparentes e mais profundas.

Segundo Estenssoro (2003) a globalização reconfigurou o capitalismo, porém este mesmo sistema tão extraordinário em seus mecanismos não provê o sustento da maioria da população e divide os ideais centrais dos ideais periféricos, acentuando a concentração de renda, as desigualdades sociais, e conseqüentemente, reconfigurando os problemas que essas sociedades enfrentarão.

Nesse sentido, tais reconfigurações afetam a escola pública que deve ser vista como peça chave destes acontecimentos. Se antes o fracasso da escola dos pobres se deu pelo fracasso da própria escola (Arroyo, 1991), hoje ela precisa reinventar-se na sua forma de avaliar, não apenas para manter ali estes sujeitos durante os nove anos da sua trajetória escolar, mas também para decidir a que está servindo, se ela fará parte de uma resistência durante as crises capitalistas ou se irá voltar o uso de seus mecanismos institucionais para contribuir com o aumento das desigualdades e da exclusão social.

O tempo do mercado e da economia não está a favor do tempo da experiência, ou seja, da aprendizagem, ou seja, da escola pública que queremos. Mesmo que um grupo de crianças pobres seja atendido com abundância de recursos e oportunidades no ano "x", esta mesma oferta não estará garantida no próximo ano, desde a participação em eventos e projetos culturais, doações para eventos da própria escola captados na iniciativa privada pelos dirigentes da escola até as

questões mais básicas como o uniforme, o material escolar e a própria merenda não configuram a proposta de “uma mesma experiência” aos alunos. Não é necessário nesse movimento que as crianças atribuam sentido, sejam ouvidas, ou tenham um senso de responsabilidade pelo que lhes passa, apenas que sejam obrigatoriamente gratas.

Sobre essa questão Larrosa (2002) nos aponta o quanto esta pesquisa é contrária às tendências que tomam conta do tempo escolar:

(...) os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim é um sujeito que usa o tempo como um valor, ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos, com isso também estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 23)

A luta de muitas crianças para atingir momentos de concentração, tentando esquecer-se de problemas sérios, danos permanentes muito traumáticos, para garantir um bom rendimento, dentro do possível faz parte da rotina da escola pública. Crises de choro, crises de revolta e de agressividade, tentativas de suicídio, e até mesmo fugas dificultam e faz com que a escolas as desmoralize, rotulando-os com transtornos de conduta (Arroyo, 2004), quando não é possível esquecer, nem amputar problemas da sua vida para entrar na escola sem eles e apenas concentra-se em aprender. Alguns alunos que não conseguem sair deste estado de crise nenhum dia, e, infelizmente deixam que a sua vida escolar seja tomada por todos os tipos de confusões e fiascos, exceto socialização, concentração e aprendizagem.

Segundo dados da consulta do Sistema de Benefícios ao Cidadão na Consulta por Municípios, em outubro de 2016, 31.378 famílias foram beneficiadas pelo programa Bolsa Família no município de Curitiba.

Segundo o cadastro da assistência social, na região do Prado Velho, bairro de Curitiba, região em que escola analisada está localizada, 3.200 famílias possuem renda de até 3,5 salários mínimos nacionais. Dessas 3.200, cerca de 2.000 famílias tem a sua renda originada no trabalho da coleta de material reciclável. São pessoas que trabalham fazendo a tração humana de um veículo precário que será abastecido com o lixo encontrado no percurso até o final do seu expediente, ou seja, a volta para “casa”.

Esse tipo trabalho também é conhecido por “catar papel”, “ser carrinheiro” ou “puxar a gaiota” e está resistindo como “trabalho” desde a década de 70 sem interferências do poder público. Muitas dessas famílias vivem no próprio barracão de reciclagem, onde se deposita o lixo coletado. É uma moradia com alto risco de contágio de várias doenças, controle ilegal das “questões trabalhistas” e manutenção do trabalho análogo à escravidão.

Essa comunidade é relativamente central, e está próxima de pontos turísticos importantes da cidade. O que também a favorece em relação a outras zonas periféricas pela sua proximidade do centro da cidade e o fácil acesso. Ela é cortada pelo Rio Belém cuja poluição assola as ruas nos dias chuva, que são frequentes. É uma região que sofre com alagamentos constantes e com a violência do tráfico.

Em uma Entrevista ao Jornal Gazeta do Povo em 2014 a socióloga Fábila Berlatto comenta a relação entre o tráfico de drogas e a comunidade da Vila Torres, no bairro Prado Velho.

É obvio que o tráfico de drogas ilícitas não é exclusividade de bairros pobres como a Vila das Torres. A questão é que nestes espaços ocorre a sua territorialização. Ou seja, ali os grupos de traficantes passaram a ter que controlar militarmente os seus territórios. Fora da favela, as estratégias e possibilidades de venda de drogas ilícitas permitem dispensar a violência. É importante frisar que muitos estudos apontam que sem a participação da visível corrupção policial o tráfico de drogas ilícitas, neste modelo, é inviável. (Berlatto, 2014, p. 2)

A violência policial é uma constante ameaça para os moradores da região. Há períodos de paz no local, mas essa “paz” é um acordo entre moradores e chefes do tráfico que não tem relação com as operações policiais. Então sabemos que os moradores experienciam a violência e o preconceito também pela forma como são vistos pelos demais grupos sociais, no caso a polícia, o estado.

Em uma escola onde a pobreza é uma realidade da maioria, questionamos o acesso ao direito à educação, e vemos que este direito não tem uma relação de conquista referente à frequência do aluno, como prevê as normativas do Programa Bolsa Família. Quando se está inserido nessa realidade o não exercício da cidadania é tão visível que se torna difícil pensar que o conceito de invisibilidade social sirva justamente para eles.

Nessa direção, para Sarmiento e Pinto (1997) as crianças do presente enfrentam problemas que distorcem a universalização dos direitos. Eles especificam que:

Desde 1989 que, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar fatores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, como se têm agravado alguns sinais das crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida (as crianças são as principais vítimas dos conflitos contemporâneos, da "guerra das cidades" da Bosnia-Herzgovina, às guerras civis ou regionais da África; há um crescimento significativo de crianças vítimas da SIDA; intensifica-se em certas regiões do globo a prostituição infantil associada ao "turismo sexual"; não apenas não foi extinto como se intensifica em alguns países o trabalho infantil; há um significativo recrudescimento em alguns países muçulmanos da excisão praticada em crianças; os "meninos de rua" em algumas cidades não apenas aumentam como são vítimas de perseguição e assassinato; recrudesce a miséria e a fome nas zonas degradadas dos subúrbios ou nas inner cities das grandes cidades, etc.) (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 2).

É dessas crianças que queremos O pensam sobre a pobreza. Trilharemos dois caminhos já construídos, preenchendo o espaço físico das salas de aulas de aula com ondas sonoras, a música, que tem a sua relevância direta na discussão da democratização da cultura e debatendo as considerações das crianças por meio desta ferramenta pedagógica.

Levando em conta o aprofundamento das considerações que as crianças possuem sobre a pobreza, e, ao mesmo transitando nessa discussão entre os

patamares do currículo e das práticas educacionais, adentramos adiante na descrição das intervenções realizadas na escola.

3 CHÃO DA ESCOLA: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A POBREZA

Três intervenções de 4 horas foram realizadas com um grupo de 6 crianças com idade entre 9 a 11 anos. Deste grupo, duas são meninas e quatro são meninos. A maioria (ou todas) vivencia situação de pobreza. Essas crianças já foram reprovadas, e participam semanalmente de um grupo de apoio pedagógico promovido pela rede municipal de Curitiba, projeto Equidade implantado pela atual gestão, ofertado nas dependências da própria escola em horário escolar. As escolas atendidas pelo projeto somam 48 que leva em consideração aspectos da comunidade onde vivem os alunos, quando há caracterização de um contexto de pobreza.

Diante desse contexto, buscou-se realizar as intervenções utilizando a música como ferramenta pedagógica e como recurso para se apropriar de conhecimentos. A inserção da música se deu pela fruição, como ponto de partida salientando a questão da pobreza como pano de fundo.

Pensando no âmbito dos direitos humanos, em especial os de moradia e educação, e trazendo a música como recurso, selecionou-se, um samba que se aproximasse desse tema, desse modo escolheu-se a composição, “O Orvalho vem Caindo”². A música narra o amanhecer de um andarilho e as suas condições de vida. Um convite poético que nos transporta para aquela esquina, onde vive o rapaz. Engraçado, de métrica genial e rimas que soam que atraem as crianças, Noel revela uma vida de miséria e inércia social profunda. Dá voz aqueles que nunca teriam voz para falar de si sem tanta dor. As crianças gostaram rapidamente. A música foi tocada para as crianças e depois que estavam todos cantando bem envolvidos começamos a discutir verso por verso:

O orvalho vem caindo, vai molhar o meu chapéu
e também vão sumindo, as estrelas lá do céu

² A música é de Noel Rosa e foi escrita em 1933.

Tenho passado tão mal
A minha cama é uma folha de jornal

Meu cortinado é um vasto céu de anil
E o meu despertador é o guarda civil
(Que o salário ainda não viu!)

O orvalho vem caindo, vai molhar o meu chapéu
e também vão sumindo, as estrelas lá do céu
Tenho passado tão mal
A minha cama é uma folha de jornal

A minha terra dá banana e aipim
Meu trabalho é achar quem descasque por mim
(Vivo triste mesmo assim!)

O orvalho vem caindo, vai molhar o meu chapéu
e também vão sumindo, as estrelas lá do céu
Tenho passado tão mal
A minha cama é uma folha de jornal

A minha sopa não tem osso e nem tem sal
Se um dia passo bem, dois e três passo mal
(Isso é muito natural!)

Após escutarmos a música, o primeiro questionamento foi levantado: “O que é orvalho?” Ninguém respondeu. Comentou-se sobre o orvalho brevemente e depois pontuou-se cada estrofe para encaminhar a discussão para a realidade do andarilho. O seguinte questionamento foi feito: “qual é a cama do andarilho?”

Uma criança responde que, “é uma folha de jornal, certo”.

“Vocês sabem o que é cortinado?” Não houve respostas. “A sala tem muitas cortinas”, digo. “Vejam as cortinas! Este é o cortinado da sala. Quando ele diz... ‘meu cortinado é um vasto céu de anil’, o que será que ele está dizendo? Será que ele tem uma sala cheia de cortinas, na casa onde ele mora?” Alguém responde: “Não, ele mora na rua”.

“Quando ele diz... ‘a minha sopa não tem osso nem tem sal’, será que essa é uma sopa rica ou uma sopa pobre?”

“Ah, pobre, né professora!” Então contraponho... “E como você sabe?” e a criança justifica... “É uma sopa de água, ou de açúcar... Não deve ter nada na sopa dele”.

Depois que discutimos todas as estrofes, foi entregue as crianças, uma folha para responder individualmente, 12 perguntas sobre o sujeito da música. As perguntas eram:

1. Você gostaria que esse homem fosse seu amigo?
2. Porque?
3. Você acha que ele é rico ou pobre?
4. Porque?
5. Você acha que ele ia à escola?
6. Porque?
7. Qual a melhor coisa que poderia acontecer na vida dele?
8. Como você acha que ele poderia sair dessa vida?
9. Você acha que ele é feio ou bonito?
10. Qual seria o grande talento dele?
11. Como você acha que ele foi parar nessa situação?

Com relação à primeira pergunta, todas as crianças responderam que não gostariam que esse sujeito fosse seu amigo. Esse dado parece representar uma das facetas da exclusão social. Algo que todos nós sabemos de alguma maneira, que o único amigo de um andarilho poderia ser outro andarilho.

Duas das crianças justificaram que não seriam amigas deste homem porque “ele é feio e chato”. Outra resposta vem diretamente sobre o sentido das amizades, em que a criança diz que não seria seu amigo porque ele mora na rua e não tem dinheiro. Outra justificou que não seria sua amiga porque sentiria dó.

Quando perguntadas se acham que o homem é rico ou pobre as crianças foram unânimes em dizer que ele era pobre. Uma das crianças foi certa ao complementar a resposta na questão que discutimos até aqui: ele é pobre porque não trabalha.

Essa criança provavelmente associa a pobreza com o não trabalho, identifica na sociedade pessoas que pertencem a esse grupo social, e associa essa condição à pobreza. Pode-se pensar que a ideia de trabalho estaria associada à riqueza.

Quando perguntadas sobre o motivo pelo qual o homem não trabalha, as crianças suscitam o ciclo da exploração ao responderem que ele não trabalha

porque não tem dinheiro, mora na rua e não tem comida. Essa discussão permeia certos paradoxos. A exclusão social aparece como a exclusão do mundo do trabalho, e logo nos mostra que o sujeito sem direitos também é um sujeito que não tem direito a vender a sua força de trabalho. Nenhuma criança questionou as condições de vida do homem.

Quando perguntadas se esse homem frequentou à escola, apenas uma criança respondeu que sim. Todas as demais responderam que não. Também nos alude à discussão feita sobre a relação que o acesso ao direito à educação tem com o acesso aos demais direitos fundamentais. Isso para eles também está posta na normalidade, um caminho óbvio dos destinos possíveis dentre as pessoas que não frequentaram a escola, seria... morar na rua.

Uma das crianças justificou que ele não foi à escola porque ele é pobre e outra porque ele não tinha dinheiro. A relação entre esses fatores parece desconectada. Mas se pensarmos a respeito das cobranças que são feitas na escola, higiene, boa apresentação dos materiais, boa aparência, etc... está implícita nessas respostas uma exclusão naturalizada das pessoas que não estão nesses padrões para frequentarem a escola. A escola não é lugar de pobre. A escola não é lugar de quem não tem dinheiro.

Quando questionadas sobre a melhor coisa que poderia acontecer na vida deste homem uma das respostas foi "morrer". As demais se aproximaram de "ter uma casa, dinheiro, trabalho e comida". A criança que respondeu "morrer" provavelmente tem uma certeza empírica, que pode ter como exemplos as histórias de vida das pessoas que a cercam, da probabilidade de que essas coisas boas não venham a acontecer, e, por isso, talvez, o melhor seja nem esperar por elas, colocando a morte igualada à condição de um alívio, e não como algo que deveria acontecer aos pobres de maneira geral. Essa é uma criança que apresenta dificuldades graves em acompanhar os colegas nas atividades propostas, ele já está acima da idade escolar, com 12 anos suas habilidades de escritas são bastante primárias e seu corpo já está dando sinais da adolescência, é uma criança que tem laudo de um Transtorno Geral do Desenvolvimento. Um irmão está preso e outro não tem onde morar. Tudo está deslocado na vida social dessa criança e, ao mesmo tempo que a extrema pobreza é visível na sua aparência a desesperança ficou visível na sua resposta. É algo realista e profundamente chocante, mas que faz parte

da experiência de muitos meninos que tem uma condição social semelhante, a convicção que a morte é algo natural para um jovem pobre, é algo próximo, previsível, aceitável e não distante. Desejar viver por si só já seria um ato de resistência.

Quando perguntadas sobre o que poderia acontecer para que o homem saísse dessas condições a resposta da morte apareceu em duas respostas, uma das crianças sugeriu que depois que ele morresse ele iria falar com Deus. Mais uma vez a morte aparece como algo positivo, que eleva a condição do sujeito. O trabalho foi apontado como uma saída por uma criança, e a formação de uma família também foi apontada como saída por duas crianças.

Para a grande maioria das crianças este homem é feio, o pacote completo dos estereótipos da pobreza, também faz parte do caráter multidimensional da pobreza, o preconceito com pobres. Uma resposta se repete com relação ao seu talento, sugerindo que mesmo apesar de ser feio, o seu grande talento é namorar. Uma criança sugeriu que seu talento é jogar futebol, outra sugeriu cantar, e outra... ser da polícia. São também atividades que estão próximas da ascensão social no imaginário, e na mídia. Artistas contemporâneos da música que são muitos e estão conquistando muito reconhecimento nacional e internacional estão falando muito sobre a questão da ascensão social, do racismo, do preconceito, do machismo, do feminismo e trazendo essas questões para as suas músicas. A questão da polícia surge como uma maneira de trocar de lado, não apenas ascender socialmente, mas também sentir como é estar do lado de lá, sem medo, de ser agredido, violentado, preso, coagido, e até mesmo assassinado; são situações frequentes de conflito com policiais que fazem parte da realidade desta comunidade, e que aparece com muita vivacidade nas representações das brincadeiras de recreio, momento em que a brincadeira mais cotada dos meninos, junto com o futebol, é polícia e ladrão. No entanto, é um polícia e ladrão diferente daquele tradicional que se brincava nas ruas como um pega-pega enfeitado. É um polícia e ladrão com muitos palavrões, geral, armas imaginadas, opressão policial, violência física e coação. Elementos da realidade que são literalmente interpretados, e interpretados com excelência durante a brincadeira. Isso nos mostra que a elaboração dos sentimentos com relação a polícia é importante na infância dessas crianças, pois o policial também é uma figura muito próxima, assim como a morte, e também podemos presumir aqui a assim

como a figura da morte a figura do policial viria acompanhada de um certo alívio, pois seria mesmo para eles um grande alívio poder estar na posição do opressor, na posição do policial. Talvez esse seja um dos motivos pelo qual não questionam os excessos e os abusos dos policiais nas respostas, mesmo que a polícia seja tão violenta nas suas representações, ela ainda aparece associada à palavra “talento”.

Quando são interrogados sobre como pensam que o homem acabou nessa situação as respostas variaram mais. A questão da bebida surgiu. Sabemos que o alcoolismo é um problema real no Brasil, então não sei se podemos configurar aqui um preconceito. Indo para o mundo das drogas também surgiu, ligada à ideia que as drogas são comuns entre os moradores de rua e é muito difundido pela mídia e pelo imaginário que a droga “destrói a vida das pessoas”; existiria um mundo que é o mundo das drogas, como se as drogas não fizessem parte do mundo. Porque ele não tinha dinheiro também foi uma das respostas, mais uma vez o dinheiro aparece como o gatilho que impulsiona todos os outros acontecimentos que se sucedem. Uma resposta mais interessante para a nossa análise foi a de que o advogado teria traído ele. Esta questão da relação com o advogado, que representa alguém de uma condição social mais elevada, que tem nível superior completo, que é uma figura que representa muitas vezes para o brasileiro alguém que deve ser chamado de doutor, também é alguém que deveria ser a pessoa mais confiável, e também é alguém que domina um campo semântico que normalmente é desconhecido, se assemelhando muitas vezes a um tradutor, alguém que explica os termos jurídicos para o seu cliente; e no caso deste andarilho o advogado surge associado a uma traição, alguém que se deixou enganar; essa aproximação pode ser feita com a questão do analfabetismo e do analfabetismo funcional, indicando que as crianças percebem que a vulnerabilidade destas pessoas é maior em relação às pessoas alfabetizadas e letradas quando estão em uma relação de dependência, como é o caso da relação cliente/advogado. Outra resposta sugere que o homem se tornou andarilho porque foi expulso de casa, suscitando que ela percebe a relação da indiferença dos demais, inclusive familiares, quando se trata de alguém que acaba tendo as ruas como casa.

As considerações das crianças sobre a questão da pobreza mostram os seus julgamentos. As considerações incidem sobre este indivíduo pobre e feio da mesma maneira que o preconceito e os estereótipos da pobreza podem incidir sobre elas

mesmas, e este funcionamento da sociedade não lhes parece questionável, lhes parece óbvio. Esta percepção é parte da experiência da pobreza socialmente explorada, culpabilizada pela sua própria condição. É um reflexo do que se ouve, do que se vê, de como as pessoas se relacionam buscando estratégias de distinção social para o outro, sem se dar conta que diante das pessoas que estão lucrando com a exploração da pobreza os explorados são apenas os explorados, e os seus direitos não valem tanto com valem os direitos deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Até o presente momento, investigamos nesta pesquisa, saídas metodológicas para coletar as considerações que fazem as crianças da escola pública sobre a pobreza. Para tanto recorreremos ao um conceito de experiência que situasse a pobreza como uma experiência no campo teórico, através das definições de Jorge Larrosa no texto Notas sobre a experiência e o saber de experiência. E contextualizamos a escola pública como um dos cenários em que a pobreza se apresenta como um dos primeiros destinos de passagem das crianças pobres, designados social e politicamente.

Para escutar e a analisar as respostas das crianças, buscamos na Sociologia da Infância estudos que apontassem uma necessidade de ouvir as crianças e conceber a infância como uma categoria social autônoma.

Ao pensar sobre as intervenções e a aplicação dos questionários, nossa preocupação voltou-se para o deslizamento do objeto ao trazer uma personagem de uma das canções de Noel Rosa, tornando as discussões leves e divertidas, e evitando possíveis falas traumáticas que trouxessem questões pessoais abertas das vivências do grupo. A criação dos planos de intervenção levou em conta a discussão sobre o acesso aos direitos e a sua relação com a questão da pobreza, entendendo que é fundamental buscar na literatura autores que contextualizem a pobreza no mundo capitalista, relacionando à produção da pobreza ao aumento da desigualdade e a relação que se estabelece entre o mundo globalizado e às condições a que estão submetidos os pobres e as vítimas da extrema pobreza, incluindo o direito que lhe é negado a vender a sua força de trabalho, e

subsequentemente os demais direitos, o acesso à educação, à moradia, à saúde e à vida.

Utilizamos o samba de Noel Rosa para trabalhar a questão da pobreza na qual pode ser discutida na escola pública, servindo de disparador para atividades pedagógicas. Esta também é uma maneira de mostrar que a pobreza não deve ser encarada com naturalidade ou com preconceito nas escolas, pois pode incorrer na acentuação das desigualdades e reforçá-las no grupo.

Para analisar as considerações das crianças, buscamos na literatura autores que problematizaram a pobreza, seus estereótipos e suas dimensões. Tornando possível a análise das falas e das respostas das crianças sob a ótica da desmistificação dos preconceitos e dos julgamentos que se faz sobre os pobres. Entendemos que as crianças têm condições de emitir seus próprios julgamentos e reproduzirem estereótipos sobre a pobreza que rondam historicamente o imaginário social, pois culpabilizam os pobres pela sua condição social ao chamarem o andarilho de feio, concluírem que ele não frequentou a escola porque não tinha dinheiro, dizerem que nunca aceitariam um andarilho como amigo e que ele é chato.

As respostas indicam certa exclusão aos direitos sociais do personagem, do andarilho, assim como o direito que lhe é negado aos bens materiais, ao trabalho e a educação. Essas considerações influenciam também suas percepções de si mesmos, uma vez que todas as crianças moram em região desfavorecida e vivenciam a pobreza permanentemente. Desse modo, entendem que o andarilho não deve ter oportunidades de se colocar no mundo do trabalho, de formar uma família, de estudar, de ser bonito, etc...

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. [S.l.]: Edições Loyola, 1991.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas - Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERLATTO, F. **Vila das Torres: uma favela central de Curitiba**. Entrevista Jornal Gazeta do Povo. 2014. Disponível em:
https://www.academia.edu/6580971/Vila_das_Torres_uma_favela_central_de_Curitiba_entrevista_Jornal_Gazeta_do_Povo_>.

Marcelo Cortes Neri. **Diagnóstico da Evolução dos Indicadores Sociais em Curitiba**. 2011.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20 – 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

Comité dos Direitos da Criança (1996). **Observações Finais do Comité dos Direitos da Criança sobre o Relatório relativo à aplicação**, em Portugal, da Convenção. Revista Infância e Juventude, n.a 2: 9-14.

DA SILVA, Alda Pinto; NEY, Marlon Gomes; DA COSTA CAETANO, Rodrigo. **Desigualdades de oportunidades educacionais reveladas pelo ENEM no estado do Rio de Janeiro**. Agenda Social. V.5, nº1, jan-abr/2011, p. 43- 64

ESTENSORO, L. **Capitalismo, Desigualdade e Pobreza na América Latina**. 2003. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo.

FALAVINHA, K. **Livros didáticos de língua portuguesa: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes**. 2013. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Paraná.

PEREIRA, R. de C.; BRANDÃO, A. **Escola e pobreza que relação é essa**. In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. O Desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das contra a exploração, a dominação e a humilhação. [S.I.], 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **“As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”**. In: As crianças: contextos e identidades. SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (Coord.). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.