

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO EDUCACIONAL NUMA ESCOLA DA  
PERIFERIA URBANA DE SANTA MARIA/RS: A  
INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL**

**Monografia de Especialização**

**Alcimari Soares Pereira**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2009**

# **A GESTÃO EDUCACIONAL NUMA ESCOLA DA PERIFERIA URBANA DE SANTA MARIA/RS: A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

por

**Alcimari Soares Pereira**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em **Gestão Educacional**

Orientadora: Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Ache Cancian

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO EDUCACIONAL NUMA ESCOLA DA PERIFERIA  
URBANA DE SANTA MARIA/RS: A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Elaborada por  
**Alcimari Soares Pereira**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Viviane Ache Cancian, Dr.(Presidente/Orientadora)

---

Cleonice Maria Tomazetti, Dr. (UFSM)

---

Catiane Mazzoco Paniz, Ms (UFSM)

---

Ane Carine Meurer, Dr. (UFSM)

**Santa Maria, 13 de março de 2009**

“Nenhum educador de mediano bom senso vai achar que a educação, por si só, liberta. Mas também não pode deixar de reconhecer o papel da educação na luta pela libertação”.

(Paulo Freire)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa produção aos meus pais

**MANOEL S. TELLES PEREIRA e MARI ALCIONE SOARES PEREIRA**

cujo apoio e incentivo foram determinantes

Em todos os momentos de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico meus agradecimentos a todos os professores do curso de Especialização em Gestão Educacional, que souberam compreender as ausências e o esforço de uma aluna dividida entre os compromissos acadêmicos e as atividades profissionais necessárias ao próprio sustento.

Aos colegas do Curso que me acolheram e com os quais partilhei conhecimentos, experiências e expectativas. Aos professores que aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa, demonstrando disposição para refletir suas concepções e práticas acerca dos temas propostos.

Aos familiares e amigos pelo amor e carinho que alimentaram a certeza de poder chegar até aqui.

E em especial à professora Viviane Ache Cancian, que me acolheu, apontando possibilidades e caminhos para a construção desse trabalho.

Enfim, a todos que participaram dessa caminhada direta ou indiretamente, ofereço os mais sinceros agradecimentos.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL NUMA ESCOLA DA PERIFERIA URBANA DE SANTA MARIA/RS: A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

AUTORA: ALCIMARI SOARES PEREIRA  
ORIENTADORA: VIVIANE ACHE CANCIAN

**Data e local da defesa: Santa Maria, 13 de março de 2009.**

Este trabalho propoe-se a identificar e analisar as concepções que possuem professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola situada na região oeste de Santa Maria (RS) acerca da infância em situação de vulnerabilidade social, investigando suas possíveis repercussões na gestão educacional. A fundamentação teórica desta pesquisa está referenciada pela pelas contribuições de Lück (2006) e Ferreira (2001) no campo da Gestão Educacional, pelos estudos de Áries (1981), Pinheiro (2006) e Corazza (2004) quanto à história da infância, e no conceito mais amplo de vulnerabilidade social no qual se destacam as idéias de Mesquita & Sierra (2006). A abordagem metodológica é de caráter qualitativo, constituindo-se em estudo de caso que utilizou como instrumento de coleta de dados pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos evidenciam que as concepções acerca da infância em situação de vulnerabilidade social não consideram as relações estabelecidas no interior da escola como elementos que reproduzem a vulnerabilidade social ao invés de combatê-la. Constatou-se que o conceito de vulnerabilidade social é associado a fatores considerados alheios à escola, e que a concepção idílica da infância não confere à criança o status de cidadania para o presente, mas para um futuro que cabe a escola preparar. Entretanto, os professores não atribuem a si mesmos o lugar da participação, sendo que a gestão ainda não superou completamente a centralização e a hierarquia existentes no paradigma da administração escolar, nem tão pouco as concepções acerca da infância como objeto de proteção assistencialista, de controle e disciplina ou de repressão social, para substituí-lo pelo de sujeito de direitos que pode consolidar-se no ambiente escolar a partir de práticas de gestão participativa.

**Palavras-chave:** Infância – Vulnerabilidade Social - Gestão

## **ABSTRACT**

Specialization Monography  
Specialization in Education Management  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **THE MANAGEMENT EDUCATION IN A SCHOOL OF URBAN PERIPHERY OF SANTA MARIA / RS: A CHILDHOOD IN SOCIAL SITUATION OF VULNERABILITY**

**AUTHOR: ALCIMARI SOARES PEREIRA**

**Advisor: VIVIANE ACHE CANCIANI**

**Date and place of defense: Santa Maria, March 13, 2009.**

This paper proposes to identify and analyze the conceptions that teachers have about the early years in elementary school at a institution located in the west side of Santa Maria (RS) upon childhood in situation of social vulnerability, investigating its possible impact on educational management. The theoretical basis of this research is referenced by the contributions of Lück (2006) and Ferreira (2001) in the field of Educational Management, the studies of Aries (1981), Pinheiro (2006) and Corazza (2004) about the history of childhood and the broader concept of social vulnerability in which we highlight the ideas of Mosque & Sierra (2006). The methodological approach is qualitative which becomes into a case study that used as a tool for data collection, literature research and semi-structured interviews. The results show that the conceptions about children in situations of social vulnerability do not consider the relations established inside the school as factors of vulnerability. It was found that the concept of social vulnerability is associated to factors from outside the school, and the idyllic conception of childhood does not give it the status of citizenship in the present, but for a future that is responsibility of the school prepare for them. However, teachers do not give themselves the place of participation, and the management has not completely overcome the centralization and hierarchy in the model of school administration, nor the conceptions about children as objects of protection assistance, control, discipline or social repression, to replace it by the subject with rights who can build up itself at school environment from participatory management practices.

**Keywords: Children - Social Vulnerability - Management**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
1.1 Contexto da pesquisa .....	15
1.2 Os sujeitos .....	16
<b>2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>17</b>
2.1 A gestão escolar .....	19
<b>3. INFÂNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL .....</b>	<b>21</b>
3.1 Infância.....	23
3.2 A questão concreta da vulnerabilidade social .....	26
<b>4. A VOZ DOS SUJEITOS.....</b>	<b>28</b>
4.1 A gestão na escola.....	32
4.2 A escola como espaço de construção da cidadania organizada .....	35
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>

## INTRODUÇÃO

A convivência profissional e a transitoriedade em uma escola onde se discute muito a questão da vulnerabilidade social como algo que preocupa aqueles que têm comprometimento com a educação, acabou por gerar a necessidade de aprofundamento sobre o tema. Sobretudo a partir de oportunidades de formação continuada na área da infância e juventude, mais especificamente em curso de capacitação em Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990),

A realização desta pesquisa em uma instituição localizada na mesma realidade em que atuo profissionalmente revelou-se uma grande oportunidade de que eu mesma, ao perceber as falas dos meus colegas de profissão, embora não busque o que Gatti (2000) considera um pragmatismo imediatista, pudesse refletir minhas próprias concepções e práticas, bem intencionadas, mas nem sempre coerentes na promoção do que acalento como ideais de escola e educação.

A escola onde as pesquisas foram realizadas está localizada na comunidade da Nova Santa Marta, uma ocupação ocorrida em terras públicas na história do estado do Rio Grande do Sul, e que constitui-se num marco para as classes populares, sobretudo para os movimentos de luta pela moradia, Botega (2004). Os alunos atendidos pelas escolas dessa região enfrentam condições de extrema pobreza e precariedade das condições de vida, onde a infância especialmente enfrenta muitos obstáculos para ver sua condição de “sujeitos de direitos” efetivamente respeitada.

É a partir desse contexto que estabelecemos uma relação entre as concepções dos professores sobre a infância vulnerável socialmente e de que forma elas ecoam nas relações que configuram a gestão na escola. Isto porque acreditamos que, ao buscar o lugar atribuído à infância de modo especial aquela caracterizada como vulnerável, estigmatizada sob o rótulo do “risco social”, encontraremos, conseqüentemente, algumas ações que podem contribuir para uma gestão escolar democrática ou não, sobretudo identificando as estratégias utilizadas para a promoção da cidadania dessas crianças.

A pesquisa partiu do pressuposto de que as concepções sobre a infância são elementos simbólicos que os indivíduos constroem socialmente, que expressam

através da linguagem e que se refletem em suas práticas. Além disso, não são construídas aleatoriamente, mas a partir do contexto de produção.

Dessa forma, buscamos a escola como o lugar que abriga a elaboração das concepções que os professores enquanto grupo social constroem no exercício de sua profissionalidade<sup>1</sup>.

Dessa forma, procuramos com esta pesquisa responder à seguinte questão: “Quais são as concepções de infância em situação de vulnerabilidade social que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola situada na região oeste de Santa Maria possuem”? E de que forma elas repercutem na gestão da escola?

Os objetivos específicos do trabalho buscam compreender o processo histórico de construção da infância; a definição do conceito de vulnerabilidade social; o conhecimento e análise das concepções existentes sobre infância em situação de vulnerabilidade social e reconhecimento dos fundamentos históricos e políticos da gestão escolar democrática.

O trabalho desenvolvido é um estudo de caso seguindo uma abordagem qualitativa tendo em vista a opção de considerar de forma analítica e descritiva a perspectiva que os sujeitos da pesquisa em relação ao tema e aos significados que lhes atribuem.

Após estudo de campo efetivado para conhecer melhor as particularidades e o contexto em que a escola está inserida, elaboramos os instrumentos de coleta de dados compostos por pesquisa bibliográfica e entrevista semi-estruturada, a serem realizados individualmente com 10 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na referida instituição.

A opção por definir como sujeitos da pesquisa apenas os professores que atuam diretamente com os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quarto ano, está relacionada ao fato de que estes profissionais atuam

---

<sup>1</sup> O termo é entendido nesse trabalho como conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, e que não são adquiridas apenas nos cursos de formação de professores, mas que se constroem na escola também enquanto espaço de formação continuada.

predominantemente com a faixa etária especificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como infância<sup>2</sup>,

Esse recorte está associado à infância a partir dos 06 anos de idade que com o aumento do ensino fundamental de oito para nove anos, devem ser matriculados na escola atendendo uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE) já prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 e que vem acontecendo gradativamente nas redes pública e privadas do país.

Buscamos em Ariès (1981) e Corazza (2004) elementos referentes à história da infância ocidental enquanto uma construção moderna e em Pinheiro (2006) elementos para refletirmos as diferentes formas com a infância tem sido representada no Brasil ao longo de sua história, alternando-se ou convivendo de acordo com a conjuntura histórica, social ou política do país.

Aprofundamos também as leituras relacionadas à gestão educacional tendo como suporte teórico os estudos de Lück (2006) e Ferreira (2001). Em consequência disso, concebemos a gestão educacional como mudança paradigmática historicamente recente e que ainda busca consolidação, pois tomou maior vigor entre os anos de 1980 e 1990 em meio à tendência mundial de implementação da cidadania e democracia. Trata-se da superação de um modelo de gestão altamente hierárquico e autoritário vigente até meados de 1970, mas que ainda estamos por superar completamente.

Em Sierra & Mesquita (2006) buscamos um conceito mais amplo que coloca as relações politicamente estabelecidas no interior da escola como um fator de vulnerabilidade social dependendo do tipo de trabalho que a instituição desempenha ou das relações mais ou menos democráticas que estabelece. Essa postura contraria uma concepção ainda muito presente de que vulnerabilidade social e pobreza sejam necessariamente a mesma coisa; ou em outras palavras,

---

<sup>2</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) estabelece em seu artigo 2º que criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente a pessoa de 12 a 18 anos incompletas. Essa diferenciação não é apenas nominal, mas prevê um tratamento jurídico diferenciado por parte do poder público, da família e da sociedade em geral e para ambas as faixas etárias.

que as condições econômica e social sejam as determinantes exclusivas dessa situação.

Efetuada a coleta, partimos para a análise dos dados obtidos com as entrevistas, orientados pelas referências advindas da pesquisa bibliográfica realizada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a qual nos forneceu subsídios acerca das percepções da instituição escolar a julgar pelas relações que abriga, podendo ela preparar para a cidadania como algo relegado ao futuro ou pode ser desde já uma escola cidadã.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado “Caminhos da Pesquisa”, que trata das questões metodológicas, da descrição do contexto da pesquisa e a apresentação dos sujeitos envolvidos.

O segundo capítulo trata da mudança paradigmática (LUCK, 2006) que representa a superação do modelo tradicional da administração escolar, que não se encontra completamente consolidado, em prol de um novo modelo, o da gestão educacional. Além de situar essa mudança num contexto mais amplo de transformações ocorridas nos âmbitos político, econômico e social, o capítulo se propõe a tratar da gestão democrática como princípio constitucional aplicado ao sistema público educacional, mas que no cotidiano escolar não tem se realizado plenamente.

Como destaque do trabalho, apontamos o terceiro capítulo “Infância e Vulnerabilidade Social”, onde definimos a construção histórica e social destes conceitos, ampliando o conceito de vulnerabilidade social para além de causalidades econômicas, para utilizá-lo também como o resultado dos tipos de interações e relações que as crianças estabelecem nas instituições das quais participam, de forma especial a escola.

O quarto capítulo, intitulado “A voz dos sujeitos” traz o registro das falas dos professores entrevistados quando expressam as concepções que possuem a cerca da infância, da vulnerabilidade social, e enfim, da infância em situação de vulnerabilidade social. A partir desses relatos relacionamos as concepções que os professores possuem sobre a infância vulnerável socialmente e suas repercussões na rede de relações que configuram a gestão da escola.

Por fim, acreditamos que a discussão apresentada aqui pode ser enriquecida a partir da realização de novas pesquisas que enfatizem a rede de relações que compartilha o poder e as decisões no ambiente escolar e suas possíveis modificações no cenário da vulnerabilidade social.

## **1. CAMINHOS DA PESQUISA**

Os estudos que valorizam as interações sociais na escola tomam maior força na década de 1980 fazendo parte de uma mudança de perfil nas pesquisas educacionais no Brasil. Entre os anos 80 e 90, as abordagens metodológicas sofrem mudanças ganhando força os estudos chamados de "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, entre outros os quais se inclui o estudo de caso. (ANDRÉ, 2001)

A presente pesquisa é um estudo de caso “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos’ (Gil (1999), seguindo os caminhos de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo foco central será obtenção de dados, que nos permitiram tecer as possíveis concepções sobre a infância em situação de vulnerabilidade social que professores dos anos iniciais de uma escola situada na região oeste de Santa Maria possuem e de que forma essas concepções repercutem na gestão escolar.

A opção por trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental deve-se ao fato de ser nesse período escolar que os professores lidam especificamente com a faixa etária estabelecida legalmente como infância para efeito das políticas públicas de proteção e controle.

Primeiramente, realizamos uma pesquisa da bibliografia onde foram levantadas e selecionadas as contribuições mais pertinentes ao tema da pesquisa, buscando um aprofundamento sobre a Infância, vulnerabilidade social e gestão educacional, construindo o embasamento teórico para confrontar com os dados coletados.

No processo de pesquisa proposto, o levantamento de dados de análise se efetiva a partir da coleta de dados, sendo centrada nos professores através de entrevistas, segundo Gil (1999, p. 117) a entrevista é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, buscando obter a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e agosto do ano de 2008 em visitas realizadas à escola. Destacamos como principais questionamentos que nortearam as entrevistas:

- O que você entende sobre infância e vulnerabilidade social?
- Seus conhecimentos acerca de vulnerabilidade social ocorrem a partir de quais situações?
- Relate uma situação onde se evidenciasse um caso de vulnerabilidade social e quais os encaminhamentos.

## **1.2 Contexto da pesquisa**

A escola existe há apenas quatro anos, em uma área de assentamento na região oeste do município de Santa Maria, originada pela ocupação da antiga Fazenda Santa Marta por cinquenta e quatro famílias integrantes do Movimento Nacional de Luta pela Moradia, na madrugada de 7 de dezembro de 1991.

Os alunos matriculados na escola pertencem às sete vilas que foram se organizando ao longo de 17 anos de ocupação, sendo elas: Sete de Dezembro, Dezoito de Abril, Dez de Outubro, Alto da Boa Vista, Núcleo Central e Pôr do Sol. A densidade demográfica desta região está estimada em pelo menos vinte e cinco mil pessoas que em sua maioria vive em condições precárias de existência, enfrentando dificuldades nos mais diversos aspectos, principalmente na saúde, alimentação e transporte.

Recentemente, entre os anos de 2008 e 2009, a posse da área foi cedida pelo governo estadual do Rio Grande do Sul à prefeitura de Santa Maria como forma de viabilizar as obras do P. A. C (Programa de Aceleração do

Crescimento)<sup>3</sup>, propiciando início de importantes obras de infraestrutura na região, como asfaltamento, expansão da rede de iluminação pública e implantação da rede de esgotos, aspectos que devido ao crescimento demográfico rápido e desordenado da região praticamente inexistiam até esse momento.

A instituição escolar pesquisada pertence ao sistema público de educação, funcionando em três turnos e possuindo ensino fundamental completo a fim de atender a demanda. Segundo dados fornecidos pela diretora, atende por volta 792 alunos, sendo que 146 deste total frequenta o ensino fundamental na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao quadro de professores, existem 24 em exercício pela manhã, 25 a tarde e 13 a noite, sendo que boa parte possui regime de 40 horas semanais na escola, trabalhando em dois turnos, portanto.

### 1.3 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa integram o grupo de professores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que apesar do descompasso entre série e faixa etária, estes profissionais atuam principalmente com indivíduos classificados para efeito das políticas públicas educacionais e assistenciais como “infância”.

O propósito está em não pretendermos que esse trabalho se constitua em um estudo ligado à Educação Infantil, por acreditarmos que a variedade de faixas etárias nos anos iniciais e até mesmo as tensões específicas desse nível de ensino oferecem uma riqueza particular ao trabalho.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas realizadas com 10 professores, sendo 9 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A faixa etária varia entre 37 e 59 anos, e o tempo de profissão entre 12 e 26 anos.

Dos entrevistados 70 % desenvolvem atividades de docência diretamente em sala de aula e 30 % trabalham em setores.

---

<sup>3</sup> O **Programa de Aceleração de Crescimento (PAC)**, lançado em 28 de janeiro de 2007, é um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil.

Quanto à formação acadêmica, 70 % possuem graduação em Pedagogia e 30 % possuem licenciatura em outras áreas.

Do total de entrevistados, 70 % concluíram cursos de pós-graduação em nível de especialização ou mestrado.

## **2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL**

Segundo Ferreira (2001) a educação incorporou os princípios do taylorismo/fordismo para atender as demandas da nova organização do trabalho capitalista no final do século XIX, a partir do pressuposto de que os princípios e as leis da administração científica seriam aplicáveis a todas as atividades humanas.

Idealizado e adotado como forma de potencializar a intensificação do trabalho e elevar ao máximo as taxas de reprodução do capital, o modelo fordista dominou o crescimento das economias no pós - 1945. As novas relações entre trabalho, ciência e cultura deram origem a um “princípio educativo” (KUENZER, 1998, p. 34), transportando para a educação o mesmo modelo organizacional da empresa capitalista.

Durante a década de 1960 que a noção de administração escolar ganhou maior tônica, instituindo na organização das instituições escolares a hierarquia, funções e lugares bem determinados, relações mediadas pela formalidade e distanciamento. (FERREIRA, 2007)

A noção de Administração nos interessa particularmente nesse trabalho, tendo em vista que não foram completamente superadas as fronteiras entre criação e execução nas relações que se estabelecem no interior das escolas. Esta “não superação” se expressa na existência de uma escola fragmentada, que confirma a dicotomia entre pensamento e ação, onde o planejamento das ações é feito por um pequeno grupo para que sua realização seja executada pelo grande grupo.

Este trabalho acolhe o conceito de gestão como representativo de uma mudança paradigmática<sup>4</sup> (LUCK, 2006) que começou a configurar-se nos anos 1970 estendendo-se aos anos de abertura política e reformas educacionais que visavam acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho entre 1980 e 1990.

Conforme essa autora, a educação na sociedade do conhecimento implica em um posicionamento das pessoas como sujeitos ativos, conscientes e responsáveis pela dinamização dos processos sociais e das instituições de que participam.

Os princípios da gestão foram consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 que contempla a gestão educacional, ou seja, os sistemas de ensino de forma mais ampla e a gestão escolar, no sentido mais estrito. Observa-se que estão presentes nesta Lei as possibilidades que oferecem aos estabelecimentos de ensino a oportunidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12), aos professores o direito e o dever de participarem da elaboração de tais propostas (art.13), e aos sistemas de ensino definir as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica com a participação dos profissionais de educação (art. 14).

Neste sentido, a promoção da gestão educacional segundo os princípios da participação e da autonomia, que tem como principais características a construção cotidiana mediante a ação coletiva e a ampliação do poder decisório vem comprometendo a comunidade escolar com os destinos da escola, constituindo-se como oposição à gestão autoritária que decorre do excesso de burocratização e centralização do poder, resquícios do paradigma da administração.

---

<sup>4</sup> Segundo Tomas Kuhn, paradigma refere-se a modelos ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria, implicando estrutura que gera novas teorias. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paradigma>. Acesso em 20 de fev. de 2009.

## 2.1 A gestão escolar

A democracia é um atributo do cidadão, sendo o conceito de cidadania<sup>5</sup> utilizado amplamente como o resultado de uma igualdade jurídica, onde todos são iguais perante a lei. Mas apenas no século XX, mais especificamente após a primeira Guerra Mundial o conceito de cidadania abarcaria os direitos sociais, além dos direitos políticos e civis. Dessa mudança, surge o Welfare State ou Estado do Bem-estar Social, onde o Estado se coloca como agente promotor e defensor de garantias sociais e regulamentador da economia.

Os direitos sociais implicam as condições de bem-estar que permitam aos cidadãos o exercício de seus direitos políticos e civis, que no Brasil teve como marco histórico o primeiro governo Vargas (1930 - 1945), frutos das pressões sociais causadas pelas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso no país a partir desse período.

A falência desse modelo passou a configurar-se no Brasil na década de 1990 com a implantação de um projeto neoliberal instaurado sob a alegação da ineficiência do Estado em desempenhar satisfatoriamente todos os seus compromissos. Essas transformações do funcionamento da economia capitalista no Brasil ocorridas no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX tiveram consequências diretas em vários setores da sociedade brasileira, inclusive na educação, tanto ao nível da gestão educacional (referente aos sistemas de ensino) como ao nível da gestão escolar<sup>6</sup> (referente de forma mais restrita à escola).

A descentralização do ensino, a democratização da escola e a construção da autonomia da gestão escolar são apontadas por Luck (2006) como produtos de tais mudanças. No âmbito escolar surgem as eleições de diretores, a instituição

---

<sup>5</sup> O conceito de cidadania não permanece o mesmo desde o seu surgimento, mas a cidadania moderna se constituiu ao longo do século XVIII (pela conquista dos direitos civis), século XIX (conquista dos direitos políticos) e século XX (pela conquista dos direitos sociais). Os direitos sociais implicam as condições de bem-estar que permitam aos cidadãos o exercício de seus direitos políticos e civis, que no Brasil teve como marco histórico o primeiro governo Vargas (1930-1945), frutos das pressões sociais causadas pelas mudanças sócias, políticas e econômicas em curso no país a partir desse período.

<sup>6</sup> Tal diferenciação está baseada em LUCK (2006).

dos Conselhos Escolares (com poderes deliberativos) e a autonomia financeira dos estabelecimentos de ensino.

A Gestão Democrática<sup>7</sup> da escola pública referindo-se aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, consta como determinação da lei 9.394/ 96<sup>8</sup> atendendo a princípios estipulados na Constituição Federal de 1988, suscitado críticas entre aqueles que desaprovam as políticas neoliberais do Estado, mas ao mesmo tempo, abrindo espaço para a construção de uma escola mais participativa.

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LUCK et al , 2005, p. 17)

A escola necessita responder a pressões externas, tendo em vista que não paira sobre uma sociedade, estando inserida nela e necessitando corresponder as suas expectativas. Tais anseios sociais extrapolam a problemática do fracasso ou do sucesso escolar ou mesmo o acesso à escola.

Trata-se de permitir não só a permanência dos indivíduos na escola, mas permitir também a participação de todos nos processos decisórios e no compartilhamento das decisões para que possa se intitular uma escola cidadã.

Se a gestão escolar implica a criação de um ambiente participativo, baseado no conceito de autoridade compartilhada com os diferentes elementos da comunidade escolar LUKE (2005) concebemos que a infância deveria ser portadora de cidadania a ser exercida no presente<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup>A Lei Municipal nº 4.740 de 24 de dezembro de 2003, institui a gestão democrática escolar na rede de ensino municipal do município de Santa Maria estabelecendo a Constituição dos Conselhos Escolares e a eleição direta para diretores das escolas.

<sup>8</sup>Em seu artigo 14 a lei estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

<sup>9</sup>O artigo 53 do ECA diz ser que as crianças possuem direito à educação visando o preparo para o exercício da cidadania, onde a educação aparece como instrumento de preparo e não de exercício da cidadania.

### 3. INFÂNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL

“Vamos, não chores...  
A infância está perdida.  
A mocidade está perdida.  
Mas a vida não se perdeu...”

(Carlos Drumond de Andrade. Consolo na Praia.)

O conceito de “vulnerabilidade” foi utilizado primeiramente na perspectiva da saúde pública sob a influência dos Direitos Humanos, ligado “aos direitos de cidadania de grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente” passando a fazer parte “abordagens analíticas, teóricas, práticas e políticas voltadas à prevenção e controle da epidemia” da AIDS. (PAULILO & DAL BELLO, 2002)

Paulatinamente, o conceito foi sendo utilizado mais amplamente no âmbito das ciências sociais e humanas. Segundo Pereira & Souza (2006, p. 05)

A transição conceitual de ‘vulnerabilidade’ ocorre no final de década de 80 e início da década de 90 ganhando vulto nas discussões dos perigos sociais e tecnológicos. A atenção de toda a sociedade se volta às questões ambientais e o termo gradativamente vai sendo inserido no contexto social, tecnológico e ambiental.

Na América Latina, a abordagem em torno do termo tem como destaque o trabalho de Caroline Moser sobre as estratégias de redução da pobreza urbana, que considerou não apenas a renda e a posse de bens materiais como determinantes do grau de vulnerabilidade a que os indivíduos estão sujeitos, incluindo a capacidade escassa de pessoas ou grupos solucionarem situações de risco ou adversas

ABRAMOVAY (2002) aponta três elementos que configuram situações de vulnerabilidade social de indivíduos, famílias ou comunidades, sendo elas: a) recursos materiais ou simbólicos. b) as estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade (ligados a maiores ou menores níveis de bem-estar). c) as estratégias de usos dos recursos materiais e simbólicos.

Sendo assim, os enfoques sobre a pobreza, indicadores de renda e carência, enquanto determinantes de condições de vulnerabilidade social se mostraram

insuficientes. Coloca-se mais adequada uma abordagem que abarque a desvantagem social de forma mais ampla, não exclusivamente aos indivíduos situados abaixo da linha da pobreza.

Silva (2008), explica que o termo “vulnerabilidade social” foi empregado pela primeira vez em março de 2005, com a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e, que mesmo não estando presente em nenhuma constituição brasileira, passa a fazer parte do cotidiano da população”, motivando políticas públicas destinadas a pelo menos minimizar os efeitos da marginalização de grande parte da população aos benefícios do desenvolvimento.

Uma criança estaria em condição de vulnerabilidade social quando “seu desenvolvimento não ocorrer conforme a sua faixa etária ou para os parâmetros de sua cultura”. (HUTZ, 2002). Considera-se tanto o conceito de vulnerabilidade quanto o de infância não são naturais, sendo construídos socialmente ao longo dos tempos.

A literatura existente a cerca da evolução dos conceitos demonstrou que às classes sociais mais baixas se atribui, ainda que equivocadamente a condição de vulnerabilidade social rotulando-as com o estigma de risco social. Como prova disso temos as primeiras iniciativas destinadas à questão infância no Brasil, seja por parte da Igreja ou por parte do poder público. Cita-se por exemplo a Doutrina da Situação Irregular que orientou os Códigos de Menores no Brasil, de modo mais especial aquele criado em 1979, e que nesta pesquisa demonstra não ter sido superado completamente, tendo em vista os resquícios dos seus pressupostos nas falas dos sujeitos dessa pesquisa.

A existência ou não da condição de vulnerabilidade social é produto “dos diferentes modos de inserção ou de exclusão a que estão submetidos a criança” (MESQUITA & SIERRA, 2006, p. 151). Sendo assim, segundo estes autores os fatores de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes são: a) riscos inerentes à dinâmica familiar considerando-se todas as formas de violência doméstica; b) riscos relacionados ao lugar de moradia; c) riscos relacionados às formas de repressão policial; d) risco do trabalho realizado pelas instituições que os recebem; e) riscos à saúde e de exploração do trabalho infantil; f) riscos de

exploração da prostituição infantil; e) riscos inerentes à sua personalidade e comportamento.

Embasamos-nos de forma especial nos estudos de Sierra & Morales (2006), que esclarecem que o conceito de vulnerabilidade social relacionado à infância é recente na América Latina. Além disso, problematizam o conceito deslocando as discussões da situação social e econômica a que estão expostas as classes populares para defini-las também como o resultado dos tipos de interação e relações que as crianças estabelecem com a família, com a vizinhança, nas instituições, entre elas e a escola que tanto nos interessa neste trabalho.

### **3.1 A infância**

A infância é uma construção social, não uma etapa natural da vida, podendo-se apontar como atores dessa elaboração socialmente estabelecida o Estado, a família e a escola. (SIROTA, 2001).

As profundas mudanças que têm ocorrido nessas instituições sociais estão relacionadas com as dinâmicas das transformações econômicas relacionadas ao mundo do trabalho. E nesse contexto podemos compreender os alardes que profetizam sobre “crise da infância” como o resultado da crise dos seus fundamentos modernos, que na verdade não representa o seu ocaso mas o seu processo de reinstitucionalização no plano simbólico e estrutural (SARMENTO, 2004) sendo produto (produtor) do crescente desmanche das rígidas fronteiras entre o mundo adulto e infantil construídas ao longo da modernidade.

Áries (1981) nos mostra que “ser criança” não é meramente uma questão biológica e nem natural, sendo uma construção história ocidental que toma maior tônica na idade moderna, que juntamente com a escola e a família, marcam novos estilos de vida surgidos nessa época. Dessa forma, acolhe-se nesse trabalho a noção de que as fronteiras entre aquilo que é definido ou “coisa de criança” ou “coisa de adulto” são constructos históricos e sociais que existe desde os séculos XVII e XVIII, mas que vem se modificando ao longo dos tempos e espaços.

Originário do latim, o termo “infância” significa “incapacidade de falar”; que se traduz na incapacidade de participar dado ao lugar que lhe é atribuído na sociedade, ou seja, da “não participação”.

Contemporânea ao surgimento do “sentimento de infância”<sup>10</sup>, a escola surge como instituição que se propõe a preparar os indivíduos para a vida em sociedade tendo em vista a irracionalidade e ignorância que o tornariam incapazes de exercer cidadania no presente, relegando-a ao futuro. E segundo Sirota (2004), essa instituição ainda se fundamenta pelas relações hierárquicas entre professores e alunos como sendo algo natural, onde as mudanças nas relações de poder entre ambos têm sido encaradas com angústia e desconforto. Dessa forma, para que se reunissem as condições necessárias ao estabelecimento de relações democráticas na atualidade

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização (SIROTA, 2001, p. 19)

A partir da Idade Moderna a infância passa a desfrutar de maior destaque na família e na sociedade, que deveriam estabelecer estratégias para o seu cuidado e educação.

Inicialmente no Brasil Colonial no século XVIII, os cuidados à infância tida como desprotegida, mais especificamente aos órfãos, foi realizado pela Igreja Católica através das Santas Casas de Misericórdia através da “Roda dos Expostos”<sup>11</sup>. No século XIX o Estado passa a realizar maior intervenção sobre os

---

<sup>10</sup> Esse termo é utilizado por Philippe Ariès para definir o surgimento do tratamento diferenciado às crianças em relação aos adultos, o que não teria ocorrido até a Idade Média. Trata-se do desenvolvimento de uma consciência em torno da particularidade infantil, gerando os sentimentos de apego e paricação. Sua tese, contudo é contrariada por autores como Moysés Kuhlmann Jr., Jacques Gélis, Daniele Alexandre-Bidón e Pierre Riché, entre outros, segundo os quais a preocupação com a infância já existia em tempos mais remotos.

<sup>11</sup> Possui sua origem na Idade Média, utilizadas nos mosteiros para que os enclausurados recebessem mensagens, objetos e alimentos do mundo exterior sem ter contato com ele. Consistia em um cilindro de madeira giratório fixado em uma parede a fim de transportar mercadorias para o interior das Santas Casas de Misericórdia no Brasil, e que passou a ser utilizado para o abandono

cuidados à infância através de medidas higienistas que objetivavam tanto a saúde física e moral daqueles que representavam um risco à harmonia social por conta de sua condição econômica. Estende-se a partir daí um processo de criminalização da infância que se estendeu por todo o século XX no país (DEL PRIORE, 1999), com a tendência a internar a “infância perigosa” em instituições de correção e prevenção, tomando forma nos dois Códigos de Menores<sup>12</sup> que antecederam à lei 8.069 provada em 13 de julho de 1990.

Pinheiro (2006) define quatro maneiras como a infância e a adolescência tem sido representada no Brasil, convivendo ou se alternado de acordo com a conjuntura histórica, social e política em questão e que repercutem diretamente nas práticas institucionais. Segundo a autora, a infância aparece historicamente associada a:

- a) Objeto de proteção com práticas muito próximas ao assistencialismo;
- b) Objeto de controle e disciplina com políticas direcionadas, sobretudo às camadas populares como medida de controle à delinquência;
- c) Objeto de repressão com práticas muito próximas às de controle e disciplina.
- d) Como sujeito de direitos numa perspectiva mais cidadã.

O entendimento acerca da infância como lugar de cidadania é mais contemporâneo e está em consonância com o compromisso assumido pelo Brasil, juntamente com outros países, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989)<sup>13</sup>. Este evento culmina na criação do Estatuto da Criança e dos

---

de crianças órfãs ou de nascimento indesejado, tendo sido extinta apenas em 1950. (MARCÍLIO, 1997)

<sup>12</sup> O primeiro Código de Menores, chamado “Código Mello Matos” (1927), encerrando a concepção de que a disciplina e o trabalho em instituições de reclusão (organizadas aos moldes do sistema penitenciário) seriam estratégias eficazes na prevenção e combate da delinquência associada à situação de pobreza. O segundo Código de menores (1979), não atendeu aos pressupostos da declaração Universal dos Direitos da Criança aprovado em Assembléia Geral da ONU em 1959, reafirmando os mesmos princípios da “situação irregular” do código anterior.

<sup>13</sup> Para Marchi (2007), a Convenção dos Direitos das Crianças seria uma equivalente da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1989), persistindo a idéia de separação entre o mundo infantil e o adulto, mas que instaura paradoxalmente, a intensificação das discussões ligadas à participação e liberdade da população do zero aos dezoito anos, ao mesmo tempo em que instaura novos mecanismos de controle social.

Adolescente<sup>14</sup> (1990) cujos princípios já vinham condensados no artigo 227 da Constituição Federal do Brasil em 1988 e que concebe a infância(e a adolescência como fases distintas), simultaneamente como objeto de proteção e sujeito de direitos.

O Estatuto revela uma mudança paradigmática na questão da infância no Brasil uma vez que substitui a “Doutrina da Irregularidade” presente nos dois Códigos de Menores<sup>15</sup> que o antecederam, pela “Doutrina da Proteção Integral”.

Em lugar de “menor” instituiu-se a “infância e adolescência” apontados como indivíduos “em condição peculiar de desenvolvimento”, que se constitui numa concepção etapista<sup>16</sup>, embora atribua a essa etapa da vida, pelo menos no papel, um lugar de participação e de cidadania.

### **3.2 A questão concreta da vulnerabilidade social**

A vulnerabilidade social se configura a partir da exposição a riscos de diferentes naturezas, sejam sociais, econômicos ou culturais, que indivíduos ou grupos estão sujeitos como produto de um processo de exclusão e desigualdade social.

Neste trabalho consideramos que “vulnerabilidade social” é diretamente proporcional à ameaça ou privação de direitos, acolhendo-se como fator dessa vulnerabilidade o risco do trabalho realizado pelas instituições que recebem as crianças quando essas se utilizam ou não, de estratégias que excluem a participação social desses indivíduos nas relações que configuram sua gestão.

---

<sup>14</sup> Esse estatuto, marcado por forte orientação biológica, pode ser considerada criança o indivíduo que possui até 12 anos incompletos. A partir desse período, permanece até os 18 anos incompletos na adolescência como uma fase intermediária entre o mundo infantil e o adulto.

<sup>15</sup> A lei 17.943 de 12 de outubro de 1927 instituiu o Código Mello Matos como o primeiro Código de menores do Brasil sendo substituído pela lei 6.697 de 1979 que instituiu o segundo código que se ocupou da infância “menor”, população dos zero aos dezoito anos encarada pela condição social e econômica propensa à delinqüência e por isso ameaçadora da ordem.

<sup>16</sup> Segundo CRUZ e GUARESCHI (2005) “ao afirmar as crianças como seres *em desenvolvimento*, a infância é tomada a partir da ótica adulta, isto é, como uma etapa de vida a ser superada e que necessita *proteção integral*, na medida em que é compreendida como frágil e incapaz”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>17</sup>, Lei 8.069/90, estabelece como fundamentais e prioritários aos indivíduos da faixa etária dos 0 a 18 anos incompletos os direitos: à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

Sendo “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do dever público assegurar com ampla prioridade, a efetivação dos direitos” estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4º). Simultaneamente, observa-se a formação de redes de proteção à infância e juventude, fruto de um reordenamento político e social que atribui novas funções ao Estado, e compartilha suas antigas responsabilidades com os demais setores da sociedade.

A situação de risco na infância vincula-se a fatores que ameacem ou causem efetivo dano à integridade física, psicológica ou moral da criança ou adolescente, em consequência da ação ou omissão de diversos agentes, tais como a família, outros grupos sociais ou o próprio Estado (GOMES COSTA, 1993). Sendo que a infância em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal é uma parte da população infantil que estaria exposta à violação de direitos garantidos em lei, não apenas a transgressão de tais direitos, mas a omissão frente a ela pode ser considerada fator de vulnerabilidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê no art. 56 que os “dirigentes” dos estabelecimentos de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar<sup>18</sup>, instância oficial de defesa mais próxima à população, ocorrências em três sentidos, sendo eles: a) casos de maus tratos envolvendo seus alunos; b) ocorrência de muitas faltas injustificadas ou evasão escolar, c) elevado níveis de repetência.

---

<sup>17</sup> A lei orgânica de Assistência Social (LOAS) , lei 8.742 de 7 de dezembro de 1993, também representa um marco legal entre as políticas públicas de proteção à infância.

<sup>18</sup> O Conselho Tutelar é um órgão civil, criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, estando sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, possuindo vínculo com as prefeituras municipais embora não estejam subordinados à elas. Os conselheiros são escolhidos pela comunidade cuja comunidade estará sob a sua jurisdição a fim de que garanta a execução de medidas constitucionais e legais na área da infância e adolescência.

E ainda, no artigo 53 do ECA estão previstos os direitos aqueles que freqüentam a escola, sendo eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis e acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência.

#### **4. A VOZ DOS SUJEITOS**

Os estudos de Áries (1981) desnaturalizam a infância e também a escola, tendo em vista que ambas da forma como são concebidas atualmente são construções sociais modernas, sendo que a primeira seria um período naturalmente destinado à educação e instrução cuja responsabilidade seria função das instituições educacionais. (SIROTA, 2001)

Os pressupostos da infância seriam por um lado, a ingenuidade e a inocência, e por outro a imperfeição e incompletude. Destaca-se o argumento expresso na fala abaixo que ao conceituar a infância e diz que:

**É um período biológico (cronológico) que vai até a adolescência... uma fase de brincadeiras... período de preparação para o futuro (professora “C”).**

Na definição do que classifica como “infância” a professora já insere de forma subentendida a concepção do que seja a sua própria função frente ao infantil, concepção que se aproxima muito das idéias rosseauianas<sup>19</sup> de tornar seu aluno um futuro cidadão.

Essa concepção de infância também se encontra presente na fala abaixo que caracteriza a infância como sendo

**um mundo mágico de criação, imaginação e sonho momento maravilhosos da vida... é diferente da consciência da realidade que**

---

<sup>19</sup> Em sua obra Emílio, Rousseau se refere à função do professor em conduzir a criança a um estado de razão que caracteriza o mundo adulto.

**também é infância mas está saindo... é uma fase de desenvolvimento de potencialidades (professora “D”).**

O grande pilar que sustenta a construção moderna de infância, ou seja, as rígidas fronteiras entre o mundo adulto e o infantil, entraram em crise frente às transformações ocorridas no último século.

A fala a seguir demonstra o desencantamento em relação ao mundo infantil que a crise dos seus fundamentos modernos acarretou. Segundo ela a infância

**Deveria ser muito mais do que a idade cronológica, pois a infância pode ser relativizada, algumas crianças expressam atitudes e sentimentos de adultos como malícia, raiva e ódio... Existem crianças que assumem responsabilidades que não deveriam ser suas, e por outro lado adolescentes apresentando atitudes de criança (professora “C”).**

Essa noção de infância roubada ou infância perdida está relacionada diretamente aos novos contornos da infância na atualidade. O acesso irrestrito aos meios de comunicação, a sexualização cada vez mais precoce, a exploração do trabalho e da prostituição infantil, bem como a negação das condições materiais básicas de sobrevivência à maioria da população tem alimentado as discussões acerca da vulnerabilidade social relacionada a infância e juventude.

Tais discussões são classificadas nesse trabalho em três categorias de acordo com a definição do conceito de vulnerabilidade estabelecido pela literatura revisada.

Primeiramente, apontamos a vulnerabilidade social como condição de quem vive abaixo da linha da pobreza, onde as condições econômicas não permitem a satisfação das necessidades básicas do ser humano “em condição peculiar de desenvolvimento”<sup>20</sup>. Nesse sentido destacamos as seguintes falas referentes ao sentido dado ao termo

**Esse pessoal que possui carência econômica acaba buscando outros meios... a carência econômica desencadeia “faltas”, violência, desemprego (professora J).**

---

<sup>20</sup> A definição de “ser em condição peculiar de desenvolvimento” está presente no ECA e se refere à condição de crianças e adolescentes.

**Encontra-se aqui essencialmente aqui pela questão econômica... significa estar a margem da sociedade... significa risco emocional também além do econômico (professora F).**

Percebe-se a clara conotação de classe do fenômeno da vulnerabilidade social, no qual a carência econômica é potencializadora do crime e da marginalidade, implicando a noção de risco a uma sociedade que se pretende harmônica e equilibrada, ainda que de maneira ilusória. Considera-se essa conceituação muito próxima da Doutrina da Irregularidade que instituiu as bases de uma “infância menor” enquanto termo pejorativo que persiste até hoje em nossa sociedade.

Em segundo lugar, destacamos a noção de vulnerabilidade a partir de uma dimensão menos restrita, não excluindo a situação de pobreza e carência material, mas não se restringindo a ela. Nesse sentido deixa de ser um conceito cujos pressupostos estão relacionados às classes sociais, para dedicar-se às relações que os indivíduos possam estabelecer no contexto econômico em que estão inseridos.

Fazem parte dessa perspectiva, a nosso ver, as seguintes falas que conceituam o termo “vulnerabilidade social”.

**Para mim representa a perda de direitos, indignidade... A miséria, o abandono e a violência estouram em sala de aula... são a maior causa das dificuldades em sala de aula. Não há conhecimento suficiente para lidar com isso (professora A).**

**Risco... Isso é o que a gente vê aqui... desleixo e abandono dos pais... falta de interesse dos pais, situação de rua. É uma carência material, mas em realidades diferentes também há o abandono moral que independe da situação econômica (professora B).**

**Independe do nível social, mas as crianças vulneráveis socialmente não são apenas aquelas de rua, mas as que enfrentam desamparo e descaso pela própria família (professora H).**

Podemos entender a partir dos relatos que o conceito engloba relações de expropriação de direitos que são provocados, nas falas dos professores, por instituições sociais entre os quais a escola não aparece senão como vítima.

Quando desafiados a relatar situações em que segundo o seu ponto de vista se configuram situações de vulnerabilidade social, indicando os encaminhamentos que os casos tomaram, os professores reafirmam certa neutralidade da escola e sua vitimação.

**Na sala de aula estoura em termos de indisciplina e prejudica a aprendizagem. Certa vez um menino de 10 anos estava muito agressivo e violento devido á falta de estrutura familiar, então encaminhamos para psicólogo e psiquiatra... O Conselho tutelar acionamos por obrigação legal, mas não há muito retorno". (professora A)**

**Lembro de um menino de 9 anos que apresentava problemas de aprendizagem, família desestruturada e com problemas de alcoolismo... não se interessava em fazer nada... Chamou-se a família e o Conselho Tutelar, mas não adianta, pois ele obriga a escola a aceitar de volta. O Conselho Tutelar não serve para nada... Outra vez um aluno de 14 anos bateu na direção dentro da sala de aula (professora B).**

**Nos casos em que o filho está faltando muita aula chama-se os pais as vezes precisa-se ameaçar os pais de chamar o Conselho Tutelar para o pai ficar mais comprometido... O prof<sup>o</sup> detecta e comunica à coordenadora e ela passa o caso à direção que então chama os pais... Eu passo os casos para a direção porque eles estão preparados para resolver os problemas... tem quem resolva os problemas (professora G).**

É nessa perspectiva que inserimos uma terceira noção de vulnerabilidade relacionada especificamente à escola, enquanto instituição (assim como a família e o Estado) que proporciona relações determinantes de maiores ou menores graus de vulnerabilidade social relacionados à sua gestão.

Na fala da professora "B" percebemos uma concepção de escola excludente de uma infância "encurtada"<sup>21</sup> e indesejada no interior da escola, mas que ela é obrigada a aceitar embora instaure a partir dessa negação processos de exclusão ainda que de forma velada.

A professora "G" expressa claramente como se estabelecem as relações de poder em sua escola quando se refere ao Conselho Tutelar enquanto instrumento

---

<sup>21</sup> Em Áries (1981) encontramos o conceito de infância curta como a entrada precoce das crianças no mundo adulto, que contemporaneamente é revivida pelas teorias que apregoam o fim da infância.

de ameaça aos pais e quando se exime de responsabilidades pelo despreparo em lidar com elas ou pela crença de que não lhe dizem respeito. Acrescenta-se a esse argumento a fala a seguir, da diretora da escola, ao referir-se às estratégias de participação na gestão da escola

**A autonomia administrativa depende de cada gestor... por falta de segurança muitos precisam da aprovação dos outros, mas é preciso estar amparado pela lei para fazer as coisas... O Conselho Escolar não é muito atuante... quem sabe do que a escola precisa são os professores (professora "E").**

Conclui-se desses relatos as idéias de que a gestão participativa não acontece de fato na escola, e que as relações de hierarquia e autoritarismo não foram superadas nem mesmo nos discursos dos professores.

Durante a pesquisa, constatamos que apesar da consciência que boa parte dos professores possui acerca do contexto de violação de direitos a que os alunos estão expostos, suas ações têm ocorrido quase exclusivamente em torno de fatores ligados à indisciplina ou dificuldades de aprendizagem, associadas geralmente à falta de estrutura familiar e carência econômica. Além disso, persiste a concepção de vulnerabilidade associada à pobreza e carência.

Essa postura nos remete a uma angústia em relação à infância (CORAZZA, 2004) quanto à fragilidade com que se apresentam na atualidade os pilares modernos que a sustentam e que produzem crises de autoridade no interior da escola, fragilizando os limites entre o infantil e o adulto, e no caso da escola, entre aquele que fala (adulto-professor) e aquele que "não fala"<sup>22</sup> (criança- aluno).

#### **4.1 A gestão na Escola**

Como já especificamos nesse trabalho, apresentamos a convicção de que as relações e as interações às quais estão sujeitas as crianças nas instituições sociais das quais fazem parte, nesse caso a escola, podem configurar situações de vulnerabilidade social.

---

<sup>22</sup> O termo infância se originou do latim *infans* que deu origem a palavra *infante*, que significa "aquele que não tem retórica", "aquele que não fala".

Com base nesse pressuposto constatamos que apesar da Constituição Federal (1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) estabelecerem que a escola esteja fundamentada em princípios democráticos, supondo uma escola participativa, inclusiva e que ofereça uma educação de qualidade para todos, isso não ocorre de forma plena na escola.

A cidadania é concebida na ótica da democracia representativa, e não como “participação de todos” nos processos decisórios. Ser cidadão resume-se a poder delegar funções a um representante (ou pequeno grupo) para que ele não só detecte como também resolva problemas que dizem respeito a todos.

Nessa medida, através das falas dos sujeitos da pesquisa constatamos que o lugar da “não participação” não é ocupado apenas pela infância, mas por eles próprios, tendo em vista que as relações de poder estabelecidas na escola ainda permanecem fortemente marcadas pelo modelo tradicional da administração escolar.

Devemos aqui pontuar, que os sujeitos expressaram em sua maioria um sentimento de bem estar ao falar sobre aspectos dos relacionamentos interpessoais no cotidiano da escola. Contudo, percebemos que esse relacionamento não configura partilha de responsabilidades e do poder de decisão com todos os segmentos da comunidade escolar, mas uma conduta paternalista que trunca o processo de construção democrática, desmobilizando-a, por causar uma falsa impressão de que a democracia já se encontra instalada na escola.

Os sujeitos nas ocasiões em que se referiram ao contexto em que a escola está inserida mencionaram a carência, a miséria e a pobreza como definidoras desta realidade, porque “a pobreza na sua versão material é a mais visível” sendo que “difícilmente se reconhece a pobreza política porque não se vê com facilidade”. (DEMO, 2006, p.11 - 21).

Para o autor mencionado, o contrário da pobreza política é a cidadania organizada, não uma “pequena ou menor”, mas aquela que nasce da luta pela conquista e cumprimento de direitos. Nessa perspectiva, observamos que as crianças na instituição escolar em questão são colocadas em “situação de passividade e de obediência a determinações dos professores” porque “o

processo educacional é tido como aquisição de conhecimentos”. (LUCK, 2006, p. 58).

Essa aquisição de conhecimentos é tida como função central da escola e do professor, e se expressa nas falas dos sujeitos quando revelam um padrão universal do “ser criança”, onde desvios de conduta inspiram a busca por culpados que são encontrados fora da escola, com a família e o Estado.

Mas se “não pode ser democrática uma escola em que os alunos fracassam” e se não “pode ser democrática uma escola que não é para todos” (LUCK, 2006, p.59), concluímos que apesar dos discursos democráticos dos professores da referida escola, a democracia ainda possui um longo caminho a percorrer até se concretizar nas relações que a escola abriga.

Nesse sentido concluímos que as crianças atendidas nessa escola são vulneráveis socialmente não apenas porque vivem em condições de pobreza material extrema, algo que salta aos olhos. Por outro lado, sua condição de “infância vulnerável” não se dá apenas pelas várias formas de exploração as quais estão sujeitas na família ou na sociedade de forma geral, onde a exploração sexual, o trabalho infantil, o infanticídio ou o tráfico de drogas são apenas alguns exemplos.

Certamente, escola não possui meios de resolver o problema do desemprego, a falta de recursos para alimentação dos alunos e de suas famílias, resolver problemas de moradia ou qualquer outra atribuição cuja responsabilidade não está ao seu alcance. Há certamente um limite de atuação que não pode ser transposto, pois existem responsabilidades que não podem ser exercidas pela escola.

Contudo, ao fazer parte de uma rede de proteção<sup>23</sup> do qual fazem parte também a família, o Estado e demais setores da sociedade civil, a escola tem responsabilidades a exercer quanto à infância que atende.

---

<sup>23</sup> A noção de “redes de proteção” deriva das funções compartilhadas, não mais monopolizadas pelo Estado na garantia do bem estar às crianças e adolescentes e está presente nos pressupostos da Doutrina da Proteção Integral que tem como documento legal utilizado amplamente nas escolas o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Tem a obrigação legal de denunciar frente aos órgãos competentes as ocorrências violação dos direitos das crianças. Nesse aspecto percebemos que nem todos os professores possuem a dimensão do seu compromisso em ser agente de combate dessa violação de direitos que embora ocorra fora da escola, são do seu conhecimento, mas que muitas vezes não inspiram mais do que o sentimento de “pesar” ou revolta passiva. Suas ações giram em torno de combater o que eles mesmos classificam como “reflexos” dessa situação, que se traduziria em sala de aula como indisciplina e problemas de aprendizagem.

A omissão da escola frente à sua responsabilidade social, a qual parece não assumir plenamente, é o primeiro elemento que destacamos ao mencionar as relações dentro da escola como elementos que podem aprofundar ou gerar situações de vulnerabilidade social, pois desconsidera a infância como real, situada historicamente e cujas expectativas demandam da escola mais do que ela se propõe a oferecer.

O segundo ponto a ser destacado está relacionado de forma mais específica à exclusão das crianças como cidadãos, que possuem não apenas direitos e deveres constitucionais, mas que deveriam exercê-los de forma participativa dentro da escola, sendo considerados em suas expectativas e necessidades no presente em que vivem, e não protelados a um futuro incerto e demasiadamente abstrato.

## **4.2 A escola como espaço de construção da cidadania organizada**

Gohn ( 2003) aponta os movimentos pelo acesso à terra e à moradia como modalidades de movimentos populares, possuindo como característica básica a democracia participativa a serviço da emancipação social e política. Nesse sentido, o surgimento da Nova Santa Marta, região de assentamento onde está localizada a escola referenciada nesse estudo, constituiu-se da luta pelo acesso à habitação no início da década de 1990.

Os movimentos de luta por moradia e terra estão identificados com os “velhos” movimentos sociais apontados pela autora, mas que permanecem como eixos dos “novos” movimentos sociais<sup>24</sup> para o início desse século XXI. Como pensar então, que uma escola situada em um contexto social tão marcado por lutas e conquistas políticas que só ocorreram pela participação direta e organizada, não consiga incorpora-las em suas práticas cotidianas?

Nenhum educador ousaria discordar em tempos atuais, que a escola deva ser um agente de promoção da cidadania, e que nisso reside a sua função. Dessa forma, não estaríamos fazendo o caminho inverso ao negarmos a possibilidade de participação e cidadania a uma comunidade que constituiu sua própria identidade em torno dessas práticas?

É possível que os argumentos apresentados em torno da escola como provocadora de situações de vulnerabilidade social, quando viola ou se omite frente à violação dos direitos dos seus alunos, possam ter respondido a esse questionamento.

Finalmente, resgatamos o conceito de “cidadania organizada” (DEMO, 2006) para propormos uma nova escola, que seja democrática para além das palavras, que se mostre assim também em suas práticas, que condizentes com o contexto social em que se produzem, expressem a luta pela conquista de direitos que em muitos casos só existe na lei.

## 5. CONCLUSÃO

As concepções sobre a infância em situação de vulnerabilidade social influenciam as ações destinadas à sua prevenção ou combate. Além disso, a omissão frente a situações reais de violação de direitos também é expressão de concepções estabelecidas no imaginário dos indivíduos.

Concebe-se que as concepções que os professores expressaram motivam atitudes e comportamentos e por esse motivo foram indicadas como objeto de pesquisa nesse trabalho, que ao buscá-las nas falas dos professores de uma dada

---

<sup>24</sup> Segundo Gohn, os movimentos sociais são um conjunto de ações coletivas que podem visar a simples reivindicação por melhores condições de vida ou a contestação da ordem capitalista vigente, buscando alternativas a esse sistema altamente excludente.

escola, pretendeu identificar de que forma elas repercutem nas relações que se estabelecem no interior dessa instituição.

A vulnerabilidade social relacionada à infância foi concebida nessa pesquisa como sendo o produto de relações que se estabelecem entre adultos e crianças no interior da escola. E para buscar o maior ou menor grau de vulnerabilidade a que estão submetidos os alunos, buscamos o conceito e as práticas de gestão presentes na instituição.

Constatamos que os próprios professores não se sentem partícipes da gestão em sua escola, participam de forma superficial limitando-se a legitimar decisões previamente estabelecidas.

Ao não dar a si mesmo o papel de atores na construção de uma gestão participativa em sua escola, os professores acabam reproduzindo essa postura nas relações que estabelecem com os alunos, a quem estão preparando para o exercício de uma cidadania relegada ao futuro e inacessível no presente.

Constatamos na pesquisa que os professores, em sua maioria, possuem uma visão idílica da infância, relacionando-a a um mundo mágico e de fantasias; ou um paraíso perdido quando os indivíduos amadurecem biologicamente e entram no mundo adulto, para o qual a educação deve prepará-los.

Trata-se de uma visão que não distingue a infância como uma construção social e histórica, tratando-a de forma “natural” e “universal”. Em torno dessa idéia os professores representam a infância como lugar de incompletude, e estabelecem a função da escola e sua própria função em torno do dever de torná-la produtiva, valorizando o rendimento escolar e a disciplina como ingredientes para um futuro bem sucedido.

É nesse “por vir” que se localiza a cidadania como sendo uma meta para o futuro, e não uma prática necessária ao presente. Este princípio não apenas estabelece os atores, mas também os limites de sua participação no contexto escolar, produzindo um modelo de gestão que organiza a escola, que demonstra não ter superado completamente o paradigma da administração escolar caracterizado pela hierarquia e centralização do poder decisório.

Entretanto, não se pode dizer que a gestão não tenha incorporado elementos democráticos, o que nos leva a considerar que esteja ainda se construindo nas relações, nas subjetividades e principalmente nas ações efetuadas na escola. Vários entrevistados realizaram elogios quanto ao clima de união gerado entre o grupo de professores e o quanto consideram importante que sua opinião seja consultada, referindo-se a um tempo histórico ao qual a maioria teve acesso enquanto educando ou profissional da educação, que nem isso era permitido.

Acreditamos ter atingido o nosso objetivo de pesquisa ao apreendermos os significados e percepções dos professores em relação à infância em situação de vulnerabilidade social, que se estabelece a partir de uma relação sintomática, ou seja, a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem “sintomas” das situações de violação de direitos que os alunos viveriam em consequência da desestrutura familiar ou mesmo levados por sua condição social e econômica.

Os entendimentos em torno da infância trazem consigo o entendimento em torno da função e da responsabilidade da escola frente a essa realidade, e no cumprimento dessa responsabilidade que a escola se atribui encontramos um modelo de gestão que protela para o futuro a cidadania dos seus alunos, pois está ainda fortemente marcada pelo modelo não superado da administração escolar, altamente hierarquizado e excludente.

Apesar dos discursos bem intencionados, o nível de informações acerca dos temas propostos se encontra superficial, pois está calcado na informalidade das situações cotidianas, na maioria das vezes não sendo aprofundado por outras fontes de informação. Isso trunca as possibilidades de atuação mesmo frente aos casos de vulnerabilidade social que são provocados fora da escola, mas que ela tem obrigação legal de denunciar e ajudar a combater.

Historicamente tratados como objeto de proteção assistencialista, como objetos de controle e disciplina a fim de prevenir seu potencial para a delinqüência, ou como objetos de repressão policial por ser sua condição econômica e social associada à vadiagem e criminalidade, a infância busca hoje um estatuto de cidadania que ao ser um princípio constitucional, não se expressa na realidade cotidiana.

Apona-se para a necessidade de rompermos a concepção da infância enquanto objeto, que implica resquícios, concepções já mencionadas nesse trabalho, para permitir que se aproprie de uma nova condição, a de sujeito de direitos, também nas relações de poder que se estabelece no interior da escola. E que essa condição de cidadania não se expresse apenas nos discursos, de forma idealizada, mas que aconteça de forma efetiva nas práticas da instituição para que a escola seja de fato um espaço de construção de cidadania organizada.

## 1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília. UNESCO, BID, 2002.

ANDRE, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci\\_arttext&tlng=es#nt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci_arttext&tlng=es#nt)

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei 8.069/90.** Brasília, 1990.

BOTEGA, L. **Ocupação da Fazenda Nova Santa Marta (1991-1993).** Monografia de Especialização em História do Brasil. UFSM. 2004

Corazza, S. M. **HISTÓRIA DA INFÂNCIA SEM FIM.** Ijuí: Editora UNIJUÍ. Coleções Fronteiras da Educação. 2ª edição. 2004

CRUZ, L., Hillesheim, B. & GUARESCHI, N. “**Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi**”. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>

DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil.** Editora Contexto, São Paulo, 1999.

DEMO, P. **Pobreza Política.** A pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Editores Associados. 2006

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências Novos Desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade.** Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, SP, julho de 2000,

GIL, A. C.. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G.. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GOMES DA COSTA, A.C. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município (Série Direitos da Criança 1).** São Paulo: Malheiros.1993.

HUTZ, S. **Situação de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção.** Cláudio Simon Hutz (org), Casa do psicólogo. 2002.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios.** In: Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. FERREIRA, Nara Syrya (Org.). São Paulo: Cortez, 1998.

MARCILIO, M.L. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950.** In: Freitas. M. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez. (1997).

MARCHI, R. de C. **Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil.** Florianópolis: PPGSP/UFSC, 2007

LÜCK, H. et al. **A Escola participativa: O Trabalho do Gestor Escolar.** Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepções e Processo Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

PAULILO , M. Â. S. DAL BELLO, M. G. **JOVENS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: VULNERABILIDADE, RISCO E VIOLÊNCIA** In **Serviço Social em Revista.** Volume 4- Número 2 Jan/Jun 2002 Disponível em [http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v4n2\\_marilia.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v4n2_marilia.htm)

PINHEIRO, Â. **Criança e Adolescente no Brasil: Porque o Abismo entre a Lei e a Realidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PEREIRA, R. F.S. **Algumas diferenças entre os Códigos de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.fundabring.org.br/Abring/documents/peac/diferencas.pdf> Acessado em 10 de maio de 2008.

PEREIRA, E.C; SOUZA, M.R. **INTERFACE ENTRE RISCO E POPULAÇÃO.** Disponível em [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_592.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_592.pdf)

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004.

MESQUITA, W. A.; SIERRA, V. **Vulnerabilidade e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes.** Disponível em: [http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01\\_11.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf)

SILVA, R. M. S. **CORPOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL: SUJEITOS “ASEMATIZÁVEIS”.** Disponível em <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CSBCE/IVCSBCE/paper/viewFile/263/211>

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cad. Pesqui. no.112 São Paulo Mar. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_arttext&tlng=es)