

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Dirce Camargo Riani

DA REJEIÇÃO À PARCERIA NA BUSCA DO SUCESSO DA ESCOLA PÚBLICA

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Dirce Camargo Riani

DA REJEIÇÃO À PARCERIA NA BUSCA DO SUCESSO DA ESCOLA PÚBLICA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, como exigência parcial para obtenção do título em Antropologia do Programa de Ciências Sociais, sob orientação da Profa. Dra. Josildet Gomes Consorte.

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO
2010

BANCA EXAMINADORA

A meus pais Antonia e Manuel (in memoria) por me abrirem as portas para o mundo, meus eternos companheiros.

Á José Antonio (in memoria) parceiro afetuoso e intelectual de longa convivência, que desejava partilhar comigo o fruto deste trabalho, mas não teve tempo, pois sua vida foi interrompida precocemente.

A Ralph e Gislene, filho e nora, que me acompanham nesta caminhada, cúmplices dos meus desafios e ousadias, com a alegria de sua juventude e o otimismo dos vencedores, mostrando-me que as construções são possíveis, em todos os sentidos, quando predomina o amor, a fé e o respeito pela humanidade.

A meus irmãos, cunhados, cunhadas e sobrinhos pela credibilidade, admiração e força, que sempre me dedicaram nesta trajetória de lutas e de conquistas.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos não são pontuais, não são apenas para este momento de conclusão de um trabalho, mas, são destaques às joias preciosas colecionadas ao longo do meu processo de construção, que vão brilhar por muito tempo em minha vida.

À Profa Dra Josildeth Gomes Consorte, minha amiga incansável, inteligente e terna orientadora, pela estimulante convivência, pelas valorosas sugestões na organização das idéias, na elaboração e revisão da escrita da tese, e, principalmente, por ter me mostrado o caminho sedutor da antropologia, despertando em mim nova visão de mundo e de educação.

Aos professores da PUC, do Programa de Ciências Sociais, pelos ensinamentos inestimáveis, ao meu processo de desenvolvimento intelectual. Menção especial aos ilustres doutores da banca de qualificação e de defesa, por me indicarem os caminhos e por estarem comigo no ponto de chegada.

A meus interlocutores (sujeito coletivo), da Escola Estadual Educador Paulo Freire e da comunidade do Bairro Jardim Aliança de Osasco-SP, fontes de pesquisa e de estudo, pelos depoimentos, pela atenção e ajuda na reconstrução das histórias. A todos meu respeito e admiração pela grandeza de seus esforços em busca da conquista de seus espaços.

Ao UNIFIEO-Centro Universitário FIEO, minha profunda gratidão pela oportunidade e compreensão, garantindo ao longo destes anos o trabalho profissional, uma das condições para minha sobrevivência financeira e para meu equilíbrio emocional. Instituição alicerce na construção e na execução de meus projetos educacionais, e, parceira na produção de novos conhecimentos.

Aos companheiros do Curso de Pedagogia, que me deram a mão em tudo o que precisei, durante todo o tempo. Parceiros de trabalho, de luta, de esperanças, de conforto nos momentos difíceis, de euforia nas produções, de boas risadas nos encontros sociais e da cumplicidade nas tomadas de decisão, tanto na vida acadêmica quanto na pessoal, meu afeto incondicional pelo estímulo, pela ajuda e pela demonstração de fé em meu trabalho.

A todos os acadêmicos e alunos estagiários da área educacional, do UNIFIEO, que me acompanharam nessa jornada de investigação, contribuindo com dados, informações, debates e troca de experiências, referentes à escola, região,

comunidade e aos problemas educacionais do cotidiano, que favoreceram minha reeleitura do processo de educação e de cidadania com mais sentido.

Às minhas queridas: Delma (e esposo), pedagoga pelo UNIFIEO, ex-aluna e parceira deste trabalho, pela significativa e dedicada colaboração desde 2005, na busca e organização dos dados de pesquisa; Póla M. Paparelli, professora e companheira de longa data de UNIFIEO, amiga que esteve sempre a postos, com sua incansável paciência matemática no processo de montagem, desmontagem e montagem das tabelas e gráficos; Cristiane Cássia G. O. Costa, secretária no UNIFIEO, pessoa de um convívio carinhoso, acalmando-me nos momentos de ansiedade e realizando o importante e exaustivo trabalho de digitação; Maria Deosdedite Giaretta, cara professora Dete do UNIFIEO, pelo companheirismo amigo e pela ajuda nas correções emergenciais de textos, contribuindo, espontaneamente, com a sua riqueza literária.

Aos meus queridos irmãos, gestados no meu coração: João Clemente de Souza Neto, Elisa Silingowisk Calil e Lais Helena Malaco, constantes companheiros das horas certas e das horas incertas, sempre, impulsionando-me para frente nos momentos de fraqueza e aplaudindo-me nos momentos de sucesso.

Muitas pessoas e instâncias contribuíram, de diferentes formas, desde leitura, sugestões e correção dos textos; contribuições com materiais e informações extras, à parceria nas reflexões e na composição de novas idéias, cujas produções ajudaram a ilustrar a tela do grande quebra-cabeça da minha tese. Pela impossibilidade de nomear a grande lista, a todos, meu eterno carinho.

RESUMO

DA REJEIÇÃO À PARCERIA NA BUSCA DO SUCESSO DA ESCOLA PÚBLICA

No contexto da luta pela educação, é possível perceber certos movimentos de rebeldia desencadeados pelo povo, quando o Estado num descompasso de interesses, pretende ou busca oferecer benesses à população. Esta, por sua vez, no seu tempo, constrói ou reconstrói seus espaços educativos, ora caminhando em paralelo às intenções do poder público, ora criando alternativas para driblar os objetivos eleitoreiros, com discernimento acima de todos os olhares. Escolas devem ser construídas, pois são direitos garantidos dos cidadãos. Porém podem ocorrer conflitos, quando a prioridade desses cidadãos é outra. Esse fato, na Grande Metrópole de São Paulo/Brasil, seduziu-me a um trabalho de pesquisa sobre uma comunidade, sua história e sua rejeição pela escola pública construída à revelia em terreno já ocupado, destinado a espaço de lazer, contrariando toda uma realidade. Pelo olhar antropológico pude conhecer a história da comunidade, as ações dos moradores e a reação dos educadores no cotidiano da vida escolar. A história recontada desvelou o avesso de um projeto governamental, rejeitado pela comunidade. *Vale mais o espaço de lazer ou o de escola?* Vi, senti e tentei compreender os paradoxos e incoerências da situação. Com escola depredada, ambiente de trabalho inseguro, os educadores em alta rotatividade todo dia, era um eterno recomeçar! *Qual a garantia de a escola chegar ao sucesso?* Uma proposta pedagógica inovadora um trabalho conjunto entre escola e comunidade e *um* tempo adequado de maturação tornaram possível a construção de novos espaços e de novos sujeitos e o encontro afinal do tão sonhado caminho do sucesso!

Palavras-chave: cotidiano, sucesso, escola, comunidade, espaço, lazer, cidadania.

ABSTRACT

FROM REJECTION TO PARTNERSHIP IN SEARCH FOR SUCCESS OF THE GOVERNMENT SCHOOL

In the context of struggling for education, it is possible to perceive certain rebellious movements triggered by the people, when the State, in a mismatch of interest, intends or seeks to offer benefits to the population. On its turn, the population builds or rebuilds its educational spaces, sometimes moving in parallel with the intentions of the public power, and other times creating alternatives to dodge electoral objectives, with discernment above all the looks. Schools must be built because they are the citizens' guaranteed rights. However, conflicts might occur when these citizens' priority is another one. This fact, in the great metropolis of São Paulo/Brazil, led me to conduct a research study on a community, its history and its rejection of the public school which was built against their wishes on a lot previously occupied. Such a lot had been designed to be a leisure space in the community, going against an entire reality. Through an anthropological look, I could get to know the history of the community, the actions of the inhabitants and the educators' reaction in the daily life of the school. The history retold showed the reverse side of a government project rejected by the community. Which space is more valuable, the one for leisure or for school? I saw, felt and tried to understand the paradoxes and inconsistencies of the situation. With the school being vandalized, unsafe work environment, a big turnover of educators, it was an eternal starting over! What guarantees that the school will reach success? Having an innovative educational proposal, with the school and the community working together, and an adequate maturation time the construction of new spaces and new identities became possible and finally the so dreamed way to success was found.

Keywords: Daily life. Success. School. Community. Space. Leisure. Citizenship.

“Os homens não esperaram o advento da ciência social para formularem idéias sobre o direito, a moral, a família, o Estado e a própria sociedade; pois não poderiam passar sem elas em sua existência.” Marx Weber

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO.....	30
CAPITULO II - DEVERES DO ESTADO E DIREITOS DOS CIDADÃOS.....	39
CAPÍTULO III - COMUNIDADE E ESCOLA: CENÁRIOS CONTEXTUALIZADOS.....	56
3.1 O CONTEXTO URBANO.....	56
3.2 A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO URBANO.....	57
3.2.1 O nascimento de Osasco.....	60
3.2.2 As primeiras ruas.....	64
3.2.3 Os primeiros bairros.....	65
3.2.4 A primeira igreja.....	66
3.2.5 O cemitério.....	66
3.2.6 As primeiras escolas.....	67
3.2.7 O primeiro hospital.....	67
3.2.8 Os meios de transporte.....	68
3.2.9 Os primeiros meios de comunicação.....	69
3.3 O ESPAÇO DA ESCOLA: PRELIMINARES DA PESQUISA.....	70
3.4 A ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ORGANIZACIONAIS.....	78
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR.....	84
4.1 - TABELAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	94
4.2 - CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR.....	116
CAPÍTULO V - RECONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS E SUA INTERPRETAÇÃO.....	141

CAPÍTULO VI - CONSCIENTIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PARCERIA NA BUSCA DO SUCESSO DA ESCOLA.....	165
REFLEXÕES FINAIS: O PROCESSO DIALÉTICO COMO MEDIAÇÃO.....	191
REFERÊNCIAS.....	198

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 ^a -	IDADE X ESCOLARIDADE X SEXO DOS ALUNOS GRUPOS DO ALUNOS DO CR/EF E M E DA EJA/EF E M.....	95
TABELA 2 ^a -	LOCAL DE NASCIMENTO X ESCOLARIDADE GRUPO DE ALUNOS DO CR/FM E EM POR SEXO.....	96
TABELA 3 ^a -	RELIGIÃO X ESCOLARIDADE X SEXO.....	98
TABELA 4 ^a -	TEMPO HÁ QUE MORA NA REGIÃO X ESCOLARIADADE X SEXO GRUPOS DE ALUNOS DO CR/EF E EM E EJA/EF E EM.....	99
TABELA 5 ^a -	ORIGEM DOS PAIS GRUPO DOS PAIS DO CR/EF E M E DA EJA/EF E M POR SEXO.....	100
TABELA 6 ^a -	ORIGEM DOS AVOS DOS ALUNOS : CR-EF e EM, EJA-EF e EM Avós Paternos X Avos Maternos X Sexo do CR-EF e EM.....	101
TABELA 7 ^a -	ESCOLARIDADE PAIS E AVOS PAIS E AVOS PATERNOS E AVOS MATERNOS DOS ALUNOS DO CR-EF E EM E EJA-EF E EM.....	103
TABELA 8 ^a -	PROFISSÃO DOS ALUNOS X ESCOLARIDADE X SEXO.....	104
TABELA 9 ^a -	PROFISSÃO DOS PAIS X SEXO.....	105
TABELA 10 ^a -	PROFISSÃO AVOS PATERNOS X AVOS MATERNOS X SEXO.....	106
TABELA 11 ^a -	IDADE EM QUE COMEÇOU A TRABALHAR X ESCOLARIDADE X SEXO.....	107
TABELA 12 ^a -	PORQUE GOSTA OU NÃO DO TRABALHO X ESCOLARIDADE X SEXO.....	108
TABELA 13 ^a -	ALUNO COM TRABALHO REMUNERADO X ESCOLARIDADE X SEXO.....	109
TABELA 14 ^a -	NÚMERO DE PESSOAS COM TRABALHO REMUNERADO NA RESIDÊNCIA X SEXO DOS ALUNOS.....	110
TABELA 15 ^a -	NÚMERO DE PESSOAS DA FAMÍLIA QUE ESTUDARAM NA ESCOLA.....	111
TABELA 16 ^a -	OPINIÃO SOBRE O DIRETOR DA ESCOLA GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO.....	112
TABELA 17 ^a -	O QUE OS ALUNOS ACHAM MAIS INTERESSANTE NA ESCOLA GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO.....	113
TABELA 18 ^a -	SIGNIFICADO DA ESCOLA GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO.....	114
TABELA 19 ^a -	PLANOS APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO.....	115

INTRODUÇÃO

Todo ser humano tem seus demônios. São entidades espirituais ao mesmo tempo inferiores e superiores, às quais obedecemos sem saber. De onde vêm? Por que são tão poderosos em nós? Que fazem de nós e que fazemos deles? Podem se modificar, até mesmo se transformar pela experiência de vida? Edgar Morin

Ao transitar pelo universo educacional brasileiro como profissional da educação, envolvi-me numa rede de questionamentos, reflexões e dúvidas que muito me tem incomodado, em face de uma situação de tantas incertezas.

Cada vez mais o meu pensar e o meu agir na educação, condicionados pelos meus “demônios”, no dizer de Edgar Morin, têm rompido suas amarras institucionais e, ao se nutrirem da minha própria cultura, construída na trajetória de vida, vêm fortalecendo o desejo de buscar novos saberes e novas trilhas que possam clarear as intenções, os objetivos e as metas do sistema educacional brasileiro para a criação e instalação da escola pública.

Movida por esse sentimento de busca, iniciei longa jornada de pesquisa e de estudo, observando fatos e acontecimentos, revendo cenários por mim vividos e dando vez a desabafos, à releitura de velhas ideias e à discussão de novas, na tentativa de identificar as razões que, moveram meus passos em direção ao entendimento sobre o impacto e os desdobramentos da instalação de uma escola pública no interior de uma comunidade carente, que, mesmo tendo direito a ela, a rejeitava.

Falar deste meu trabalho é entrelaçar experiências e episódios que marcaram minha carreira profissional com dados de uma nova investigação, no desejo de trazer para análise e reflexão críticas assuntos tais como: criação de escolas e de seus espaços, organização da instituição educativa pelos profissionais da educação, anseios e necessidades das comunidades, produção de seus espaços nas grandes metrópoles, confrontos e parcerias.

Atraída para o interior do cotidiano¹ de uma comunidade localizada em região periférica da Grande São Paulo, pude conhecer a história de sujeitos, que se

¹ Por cotidiano, estou entendendo tudo aquilo que sucede no dia a dia de pessoas e comunidades, formando redes de saberes, integração cultural, representações e significados ao vivido, e o despertar da criatividade, que podem fortalecer, ou não, as decisões, as reivindicações e os compromissos com os bens comuns como a educação. No decorrer deste texto, usarei, também, a

envolvem com a escola pública, quando lutando, criando e recriando saberes, ressignificando conceitos e buscando saídas para seus problemas, por meio de soluções aparentemente mágicas, cuja tessitura coletiva consegue promover o sucesso² da escola, à revelia do que se espera, a partir das propostas formais do poder público.

Busquei fundamentar minhas idéias sobre os eventos do cotidiano e sua relevância nas opiniões de vários teóricos, entre eles a ilustre pesquisadora Franco (2007:34), quando ao tratar da investigação social acrescenta:

[...] a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional [...]

Convivi em ambientes escolares por longo tempo, em razão de ter atuado na direção de unidades educacionais com estilos muito diferentes. Esses anos de trabalho, somados a igual tempo de docência no ensino superior, na área de gestão escolar, contando com as investigações feitas pelos alunos estagiários, sob minha orientação, sempre em contato direto com escolas, despertaram-me para um novo olhar sobre as comunidades que lutam pela sobrevivência, no seio das grandes metrópoles; organizando-se e buscando conquistar espaços, alternando os valores de suas necessidades, no tocante ao lazer e à escola.

Esse contato com as comunidades tem demonstrado que tudo o que aprendi, que estudei e que, de certo modo me ensinaram na formação para docência e especialização para dirigir escola, bem como para supervisão do ensino e da coordenação do trabalho pedagógico escolar, somente favoreceu o fortalecimento da visão tradicional de educação com suas teorias e pesquisas

expressão “cotidiano” de Certeau, Azanha, Agnes Heller, Nilda Alves, Franco, Tim Sanders e outros.

² A palavra “sucesso” tem várias conotações. De Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Dicionário da Língua Portuguesa*, utilizarei o sentido dado a tudo aquilo que se sucede e com bom êxito a partir de parâmetros determinados *a priori*. Este é, também, o sentido que estou aplicando à escola de sucesso, isto é, aquela que obtém êxito, com uma aprendizagem significativa dos alunos, de uma ação gestora democrática, da integração harmoniosa entre escola e comunidade, do trabalho coletivo comprometido, da construção da identidade e autonomia tanto da escola como dos sujeitos envolvidos, da valorização da escola pela comunidade e do reconhecimento do seu sucesso pela sociedade.

sofisticadas, distantes da realidade que se vive, deixando-me perplexa diante da estrutura do sistema educacional brasileiro.

Longe de negar a importância das teorias, o que quero dizer é que a forma e o contexto em que me foram apresentadas se distanciam ou divergem da realidade que conheci desde que iniciei a carreira profissional na educação. A perplexidade fica por conta de atitudes, de programas, de orientações e da insuficiência de recursos destinados ao sistema escolar pelas autoridades competentes, o que revela a falta de articulação na engrenagem dessa estrutura educacional.

Ao desenvolver meu trabalho, revisei os momentos vividos na cotidianidade de minha práxis educativa, buscando na memória dados importantes que pudessem contribuir com minhas investigações para evidenciar as relações entre escola, comunidade, cultura, cidadania, a fim de delinear a constituição de princípios e indicadores de uma escola bem-sucedida.

Penso que essa volta ao meu próprio trabalho para refletir sobre as atividades realizadas e as suas consequências é próprio da práxis, como diz Castoriades (1982:94-5):

Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial da sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à práxis [...]. Ela se apoia em um saber, mas este é sempre fragmentado e provisório. É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história; ele é provisório, porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber.

Com o exercício da rememoração, localizei-me no tempo e no espaço e, para não dizer que não falei da origem da pesquisadora, desvelo minha formação e minha trajetória como educadora.

Tudo começou a partir do Curso Normal, em que me formei para a docência do Ensino Básico, na década de 1960. Como obtive o primeiro lugar da turma, fui premiada por um ano pela Secretaria da Educação da Prefeitura do Município de Rio Claro, Estado de São Paulo, onde morava, com uma classe de séries agrupadas, isto é, que funcionavam na mesma sala, sob a tutela de um único professor, num orfanato da cidade, pertencente a uma organização religiosa. Era uma turma de

meninas internas, sem família e com carências de toda ordem. Foi um grande desafio para uma iniciante, que alcançou pouco êxito na função.

No ano seguinte, inscrevi-me na Delegacia de Ensino do mesmo Município para ministrar aulas nas escolas da região, com a certeza de que, a partir daquele momento, começava a minha maratona em busca de trabalho como professora. Assim, assumi uma Escola de Emergência, com uma classe de 1^a, 2^a e 3^a séries conjugadas³, o que não me causou estranheza. A escola ficava bem no centro de uma área com plantação de algodão, numa bela Fazenda de Haras, isto é, de criação de cavalos de raça especial para competições.

A viagem à fazenda era cheia de encantamento. Pela manhã, os primeiros raios solares entrecortavam os pés de eucalipto, envolvendo-me numa névoa dourada, brilhante e sonora, como se os pássaros estivessem me dizendo bom-dia. Que bela recepção!

Na zona rural, o período letivo oficial e o das colheitas incompatibilizavam-se, resultando em muitas faltas dos alunos e dificuldades no cumprimento das tarefas escolares. Era outra cultura, isto é, com notáveis diferenças em relação à cidade, quer nos costumes, nos valores, nos conceitos, quer nas expressões da fala, nos pés no chão, nos pais rudes que fiscalizavam as professoras, além das visitas-surpresa do Inspetor escolar.

A professora precisava assumir todas as funções, pois a escola ficava numa colônia um pouco distante da sede da fazenda e não existia nenhuma pessoa para auxiliar no trabalho de merendeira, servente, inspetor de alunos, secretário, entre outros.

O Governo Estadual oferecia produtos para a merenda, mas não havia quem a fizesse. O jeito era a professora e os alunos mais velhos revezarem-se na tarefa, desde acender o fogão a lenha, pôr água para ferver, cozinhar os ingredientes da sopa, do tipo “ossos com tutano e mocotó”, (apanhados por mim, de manhã muito cedo, nos açougues da cidade, ao longo do trajeto para a fazenda), acrescentar a couve lavada e cortada pelos alunos maiores e pela professora e engrossar o caldo

³ Como nas Escolas Isoladas da cidade, na Zona Rural existiam as Escolas de Emergência, constituído por classes compostas de séries agrupadas de meninos e meninas com variadas idades. Na Escola de Emergência da Fazenda São José, assumi uma classe mista com 24 alunos divididos na três séries iniciais do Ensino Fundamental.

com fubá. Era uma festa para todos os alunos, mas os deveres escolares ficavam a desejar.

Entretanto, havia alguns retornos interessantes, tais como o carinho dos alunos, o respeito das famílias e das autoridades da fazenda.

Sempre desejei ser professora e o desejo em aprofundar meus conhecimentos nessa área me estimulou a cursar Pedagogia, concluído em 1971 na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro – SP, hoje UNESP.

Um fato bastante curioso ocorreu naquele período letivo. Foi a notícia do meu trabalho nessa escola, que chegou à Faculdade, despertando o interesse de alguns universitários em lá estagiar. Fiquei surpresa e ao mesmo tempo assustada, pois não achava meu trabalho pedagógico tão bom dada a minha pouca experiência. Porém, sem me dar conta, a função social da escola, por mim desenvolvida com muito esforço e dedicação, era o alvo das atenções dos estagiários.

Meu desempenho era cheio de nuances, desde a forma de tratar os alunos, sem preconceitos, quanto a sua forma de falar, de vestir, das crenças e das atitudes, próprias do ambiente rural, até o de cuidar da sua alimentação na escola, o possibilitar o contato dos alunos com as novidades da zona urbana, sem desvalorizar o trabalho rural, principalmente aquele que pais e filhos desempenhavam naquela fazenda, num ambiente saudável e liberto que só a natureza podia proporcionar.

Vale a pena descrever um episódio ocorrido, que guardo na memória com muito carinho. Após um trabalho escrito desenvolvido pelos alunos sobre aviação, estes quiseram conhecer o aeroporto da cidade. Consegui uma perua Kombi emprestada e, com autorização dos pais, dirigi o veículo lotado até o local desejado, isto é, o Campo de Aviação, como era chamado. Foi uma alegria!

A curiosidade saciada e o sonho realizado, houve um retorno positivo quanto ao desempenho dos alunos da série mais avançada, no final do ano letivo. Porém, continuavam as minhas dificuldades quanto à alfabetização e às estratégias de ensino, ferramentas necessárias ao trabalho docente que só o tempo de experiência pôde contemplar.

Não tenho dúvidas de que esse início de vida profissional se tornou um canteiro de oportunidades, abrindo caminhos para que eu pudesse desempenhar as funções de educadora com mais sabedoria.

Na sequência, obedecendo à classificação anual dos professores inscritos para as aulas, pela mesma Delegacia de Ensino, voltei para as escolas da cidade e assumi, de acordo com a minha formação, uma classe de pré-escola, com 30 crianças de 5 a 6 anos de idade, entre meninos e meninas, cheios de espontaneidade e alegria. Fiquei fascinada por essa outra realidade que iria conhecer. Ao longo do tempo, pude incorporar novos conhecimentos, por conta dos vários contatos com profissionais das escolas localizadas em diversas regiões do Município, bem como de suas respectivas culturas. Essa experiência me possibilitou conhecer o sentido que davam às coisas e a leitura de mundo que faziam.

Interessada em seguir carreira na área da Educação, ingressei no magistério público por concurso, na cidade de São Paulo, assumindo vaga numa escola de Primeiro grau⁴ no Bairro dos Pimentas, próximo a São Miguel Paulista. Era uma classe de 2º. ano primário, composta só de meninos, todos filhos de migrantes do norte e nordeste brasileiros, com maneiras e hábitos de vida completamente diferentes daqueles dos alunos das escolas do interior do Estado.

Isso aconteceu em 1971, e qual não foi a minha surpresa ao encontrar uma turma masculina, como era costume numa época que julgava perdida no tempo, em que meninas não se misturavam com meninos. Que razões favoreciam a formação de classes tão específicas?

Porém, outros cenários e novos episódios ainda me estariam reservados por força da carreira profissional.

Com o direito adquirido e garantido pela Secretaria da Educação do Estado, dois anos depois, em 1973, pude me remover para uma nova escola localizada na Zona Sul da Capital de São Paulo, região mais próxima de minha residência. Ali havia mais organização na parte administrativa e pedagógica, e possibilidades de trabalho, garantidos por uma experiente diretora, mas, também, novos e arriscados desafios, pois os denominados marginais do bairro faziam seu esconderijo no porão da escola de madeira e a diretora e professores tinham de manter relações amigáveis com eles para poder receber proteção, desempenhar as funções docentes e garantir o retorno para casa.

O clima tenso perturbava o trabalho, era preciso estar sempre alerta para qualquer eventualidade. Eu e as colegas tivemos de aprender a conviver com essas

⁴ Hoje Ensino Fundamental.

peessoas e a criar meios para concretizar as atividades escolares com resultado razoável, aprendizado que só se adquire vivenciando essa realidade, uma vez que na formação de professores não era prevista situação dessa natureza.

Após dois anos de exercício, na tentativa de ficar mais perto de casa, entrei, novamente, em processo de remoção e assumi outra escola, na região Oeste da capital, localizada em uma fazenda nas proximidades do bairro Butantã.

A experiência com esta escola foi a mais decepcionante de toda a minha trajetória. Era uma instituição que acolhia somente meninos e jovens carentes, do sexo masculino, sem pais ou de famílias com problemas, com comportamentos adversos e alguns viciados em drogas e submetidos a maus-tratos que revoltavam qualquer pessoa. Eles eram abrigados em casas chamadas “Lares”, sob vigilância de caseiros designados, que lhes aplicavam severos castigos.

Havia no espaço físico dessa fazenda oficinas para iniciação profissional dos alunos, mas nunca consegui detectar nenhum resultado positivo advindo dessa proposta de preparação para o mundo do trabalho.

As classes eram sujas e desarrumadas. Os meninos apresentavam uma carência enorme de açúcar, chegando até a ocorrer relações sexuais entre eles em troca dessa substância, que escondiam embaixo das carteiras. Talvez, atrás do açúcar, houvesse outra substância de natureza diferente; situação complicada de se entender, e diante da qual era impossível qualquer manifestação. Mais uma vez, minha perplexidade!

Como trabalhar com metodologias de ensino eficazes em meio a toda a precariedade da escola e a tão complexos e perturbadores problemas sociais?

No início de 1974, assumi algumas aulas em substituição, numa faculdade da zona sul da cidade de São Paulo, nas disciplinas de Complementação Pedagógica para formação de especialistas em Administração Escolar e pude conhecer vários profissionais da educação, entre eles um casal de Supervisores de Ensino, que me convidou mais tarde para a função de Vice-Diretor de uma escola pública.

Encontrando-me mais amadurecida e experiente, em 1975, aceitei o convite dos supervisores da então 5ª. Delegacia de Ensino da capital, assumindo a vice-direção de uma grande escola na Zona Leste da cidade de São Paulo. Essa escola localizava-se em região mais central, num populoso bairro de classe média, mais

precisamente no Alto da Mooca, de origem italiana, formado por novos ricos, exigentes, que se encontravam numa fase de ascensão econômica e social.

Essa experiência foi marcante para mim, pois a diretora titular exercia uma administração conservadora, tradicional, a que a vice-diretora pouco podia acrescentar, dada sua limitação de ação e de decisão, imposta pelo sistema. Vivia-se ali uma situação paradoxal: a escola era considerada avançada, com sistema de ensino inovador, com corpo docente revolucionário e convicto de suas ideias, mas tendo à frente uma diretora centralizadora, que pouco tempo depois, em meados de 1975 se afastou para outro cargo, possibilitando que eu assumisse a direção.

Minha primeira investidura como administradora escolar foi, portanto, em caráter de substituição, pelo afastamento da titular. Tratava-se de uma escola de três andares, com pátio coberto, quadra de esportes, jardins, estacionamento e portões de acesso para duas ruas paralelas. Era considerada, também, de grande porte, pela sua extensa área construída. Funcionava em três turnos (manhã, tarde e noite) e atendia alunos do Ensino de 1º grau (1ª. a 8ª. série) e do Ensino Médio, passando a atender mais tarde crianças da pré-escola, movimento por mim iniciado e concluído. Na época, era considerada uma escola estadual modelo, que contava com moderno sistema de ensino, profissionais especializados, equipamentos pedagógicos, projetos inovadores, recursos financeiros adequados, fanfarra escolar famosa, equipe de atletas, orientação profissional, entre outros.

A escola comportava um número elevado de alunos, cerca de 2000, apresentando determinados problemas que exigiam energia, firmeza e diplomacia no trato com pessoas. Além da clientela exigente, a escola contava com um grupo de professores politizados que não aceitavam facilmente as condições de trabalho oferecidas pelo Estado, participando ativamente dos movimentos grevistas, liderados por profissionais da categoria. Lutavam e trabalhavam por educação de melhor qualidade, em que se priorizasse o Ensino Médio, que na época era considerado barco sem rumo já que o sistema educacional, ora valorizava mais a formação de futuros intelectuais de elite para o posto de comando, ora a de técnicos profissionalizantes para suprir às necessidades do mercado.

Estava localizada no chamado “*corredor*”, isto é no caminho de ligação entre a periferia da zona leste e o centro da cidade de São Paulo. Em face dessa localização, os jovens que por ali transitavam em direção ao centro da cidade para

trabalhar, no retorno para casa paravam nessa escola para estudar no turno noturno e depois seguir para os chamados bairros-dormitórios.

Assim, convivíamos com as dificuldades dos alunos trabalhadores de baixa renda, que usufruíam da escola, tratando-a com carinho e respeito, e também com os problemas da já referida clientela tradicional do entorno da escola, de origem italiana, em fase de ascensão econômica e social, que exigia muito da escola, como se ela fosse sua propriedade privada.

Aprendi muito a partir dessa experiência, tanto no tocante à organização pedagógico-administrativa da escola, como às questões de ensino-aprendizagem e de projetos sociais. Porém, não consegui superar a indignação sobre as atribuições do diretor escolar dado que, muitas vezes, tinha de assumir o gerenciamento de problemas de toda ordem, que limitavam seu tempo para desempenhar as funções pedagógicas e administrativas, sua rotina de trabalho, e os projetos inacabados, isto é, aqueles lançados em cada nova gestão política de governo, sem tempo hábil de conclusão e que eram colocados como responsabilidades da escola, interferindo, muitas vezes, no desempenho das mesmas.

Na perspectiva de uma carreira profissional na educação, prestei concurso em 1982, para me efetivar no cargo e, dois anos depois, em 1984, fui chamada para o processo de escolha para o cargo efetivo, quando escolhi uma outra instituição escolar pública. Minha efetivação se deu em uma escola da periferia, também, na zona leste da cidade, com sérios problemas sociais, violência de todo tipo e carências múltiplas, porém que contava com pessoas de espírito reivindicador pelos direitos do cidadão.

A área construída da escola ficava sobre um charco aterrado, localizado na região do Parque Ecológico Tietê, no bairro Cangaíba, atrás de um grande muro que separava a via principal dos trilhos dos trens dos subúrbios. Eram constantes os atropelamentos e mortes de transeuntes que arriscavam a travessia pelos trilhos.

Quando lá cheguei, deparei com a interferência de um grupo de mães, que não só controlava as ações da escola mas até mesmo as da diretora anterior, que exercia o cargo em caráter de substituição. A escola oferecia cursos apenas diurnos do ensino de 1º. Grau (1ª. a 8ª. séries), passando a oferecê-los, depois, no período noturno, movimento difícil por mim liderado, dado receios da comunidade em relação à segurança.

Foi uma experiência que provocou mais uma vez em mim muito desconforto, várias angústias, dúvidas e decepções. Era uma instituição ideal para o exercício do aprender a conviver, do refletir sobre as funções da escola, do construir novos saberes e novas formas de relacionamento. Porém, mais uma vez nada do que via, observava e sentia havia feito parte da minha formação, para assumir tamanha responsabilidade. Pude então compreender em minha práxis diária que as funções da escola vão além do processo educativo formal, quando os problemas sociais da população passam a exigir da instituição escolar atendimento às suas dificuldades e anseios.

O Estado oferecia material alimentício, que era preparado e oferecido aos alunos. Certa vez um dos meninos pegou a caneca de sopa e se afastou do grupo para pegar folhas tenras de capim e misturar à sopa. Assustada com a cena perguntei ao aluno a razão de sua atitude e ele, prontamente, respondeu que o capim era bom para a saúde e que deixava a sopa mais forte. Comparou com a situação dos animais que comiam capim e eram gordos, fortes e com saúde. Tal fato gerou um movimento geral, visando construir, rapidamente, uma horta comunitária, no fundo do quintal da escola, com ajuda da comunidade e dos engenheiros agrônomos do Parque Ecológico Tietê, no preparo do terreno, dos canteiros e das sementes para o plantio. Foi um belo trabalho, pois logo pudemos colher muitas verduras e legumes para enriquecer a sopa escolar e doar aos alunos para ajudar na alimentação de sua família em casa. Os próprios alunos zelavam pela horta.

Havia ali famílias que moravam no famoso "lixão" da Prefeitura e viviam do que lá encontravam. Outras eram ligadas a gangues e a denominados marginais. Suas crianças eram, na grande maioria, os alunos da escola.

Nessa instituição, localizada numa área onde coexistiam pessoas com moradia e comércio próprio e pessoas de baixíssimo poder aquisitivo, meu trabalho e dos demais profissionais era muito difícil e exigia redobrado esforço. Era como se houvesse um espelho refletindo e cruzando imagens, que se misturavam às minhas dificuldades e às dos professores, mesclando posturas metodológicas, conteúdos a ser trabalhados, estímulos para os estudos, afetividade e as maneiras de lidar com os alunos, que, na maioria, eram crianças com hábitos e habilidades considerados indesejáveis pela escola. A maioria era procedente de famílias estruturadas segundo padrões que fugiam às normas esperadas pela escola e pela sociedade, com pais

viciados em drogas ou bebidas envolvidos com prática de furtos e habitando as favelas do bairro.

Precisavam da atenção especial de programas de governo, da assistência de políticos e de educadores; porém, os professores e eu não acreditávamos no assistencialismo exagerado. Não podíamos perder tempo. Era evidente a importância de um trabalho interdisciplinar e um melhor preparo dos professores para que a escola pudesse cumprir sua missão.

Em meio ao confronto de forças que se instalava nessa instituição, entre o poder local dos moradores ou seja as mães, que queriam dominar a escola e o poder oficial que cuidava da administração escolar, suas funções sociais eram múltiplas, visto que seu espaço era usado para tudo: vacinação, missa, Primeira Comunhão, formatura, reuniões dos grupos de bairro, competições esportivas, cursinhos, atendimento a problemas familiares, a problemas sociais de crianças e jovens etc.

Ali, realizamos vários eventos, em especial uma grande horta comunitária; desfiles pelo bairro nas datas cívicas; festas tradicionais com a comunidade; trabalhos integrados com as várias áreas do conhecimento; concursos de escrita e de matemática; treinamento dos alunos para emprego, encontro de mães sobre nutricionismo e saúde, entre outros tantos. Cada evento requeria muito tempo a ser produzido, desde a sua organização até a avaliação dos seus resultados.

Foram novas experiências que, transpondo os muros da escola, me permitiram chegar ao macrossistema, isto é, à própria sociedade brasileira, e a detectar criticamente vários de seus entraves e de suas contradições concernentes ao processo educacional.

Apreendi nessa trajetória que a propalada educação de qualidade para todos existia somente no discurso, pois, na realidade, ela era direito apenas de poucos, uma exclusão camuflada! Os treinamentos oferecidos para despertar a inventividade dos docentes, a fim de se obter trabalho inovador e de qualidade, eram necessários, mas não deveriam ser tão distantes do cotidiano e das próprias necessidades dos alunos e da escola, como costumavam ser.

Idéias mirabolantes dos políticos e dos teóricos da educação, que jamais gerenciaram escolas, eram divulgadas com ênfase, contudo jamais pensando nas situações de risco vividas pelos profissionais que atuavam nesses locais, sem

garantia de segurança efetiva e sem mesmo respaldo pedagógico dos setores responsáveis.

Portanto, eram teorias de papel, um engodo. Como exemplo, posso citar a convocação de docentes para capacitação e atualização, durante o recesso escolar, atividade que transcorria quase sempre em lugares distantes de suas residências e dos respectivos locais de trabalho, impossibilitando o que era para ser possível, isto é, desenvolver as atividades de aprimoramento profissional. Os cursinhos de férias, oferecidos a quem quisesse deles participar, eram irrealizáveis, pois, além de distantes, alguns professores não tinham carro próprio nem condições financeiras para gastos com transportes.

Pensar o global para uma ação local nesses termos desvela a insustentável situação incoerente e descompassada das políticas públicas educacionais.

Dois anos depois, por volta de meados de 1986, beneficiada com a remoção de diretores, fui para uma escola mais próxima de minha residência, ainda dentro da zona leste e no bairro da Mooca, na área chamada Baixa Mooca, onde predominavam migrantes de várias regiões brasileiras, que vinham em busca de emprego e que habitavam em alojamentos, em casa de amigos e familiares, em pensões e albergues, os chamados cortiços, com o objetivo de ficarem mais próximos do centro da cidade.

Era uma realidade, de algum modo, parecida com a que conhecera dez anos atrás, visto que nessa população escolar coexistia a mescla de alunos de baixa renda e sem moradia própria, com alunos de famílias mais abastadas, filhos de italianos que há muito tempo ali já se haviam instalado. Além disto, a escola recebia alunos da FEBEM – Fundação Educacional e do Bem-Estar do Menor (já extinta) e alunos portadores de deficiências especiais.

A escola desse bairro ficava numa construção de 1911, com escadarias de mármore de Carrara e lindos vitrais de época, cercada por jardins e grades baixas. Porém a violência urbana fizera com que, em seu lugar, se erguesse um alto muro e se instalasse na escola uma guarda permanente. Nela foi possível um trabalho de entrosamento entre todos os profissionais (pois havia antes problemas de relacionamento entre eles), a criação do curso de educação infantil e o recebimento de matriculas dos internos da antiga FEBEM, os quais deveriam ser, pelo programa de governo, reintegrados à sociedade, o aprimoramento dos serviços prestados aos portadores de deficiências especiais, a melhoria nos hábitos dos viventes em

cortiços ao redor da escola e a divulgação da bela construção do prédio escolar. Mais uma experiência, mais um desafio, mais uma aprendizagem!

Ao me afastar da direção em 1989, para assumir função técnica na Secretaria da Educação, como assistente do programa do 2º. Grau (hoje Ensino Médio), recebi o convite para lecionar no Ensino Superior, na área pedagógica e administrativa dos cursos de formação de educadores, numa faculdade particular da zona leste da capital, no bairro de São Miguel Paulista, região em que eu havia ingressado no magistério, tempos atrás, como docente do Ensino Fundamental.

Essa nova fase estimulou-me a continuar os estudos em nível de pós-graduação, com a intenção de realizar pesquisas e estudos que me permitissem encontrar algumas respostas ou algumas saídas para meus questionamentos. Eram, ainda, meus “demônios” que continuavam a mover minha sensibilidade ainda inquieta, diante das questões educacionais vivenciadas. Assim, no mesmo ano, retornei à Universidade, a fim de cursar o mestrado em Educação e Currículo.

Para ser coerente com o meu “fazer” e o meu “habitar” em tudo o que construí na educação, continuei meu trabalho na área educacional, lecionando disciplinas para as licenciaturas, como Didática, Prática do Ensino, Filosofia da Educação, Administração Escolar, Currículo e Programa, entre outras, e supervisionando Estágios, de início na zona leste, como já mencionei, e depois na zona oeste, no Município de Osasco, região da Grande São Paulo.

Nesse período buscava decifrar e entender os emaranhados educacionais, político-culturais e sociais que afetam tanto a formação como o desempenho dos educadores, porém com visão mais lúcida e crítica da realidade, o que me ajudou a trabalhar o cotidiano escolar com os acadêmicos, uma vez que muitos já exerciam a função docente em escolas dessas regiões. Continuava, vinculada à Secretaria da Educação, mas afastada da direção de escola, para trabalhar na Supervisão de Ensino, da 5ª Delegacia de Ensino, da capital, designada para o cargo em substituição pelo afastamento do titular.

Rever e repensar minha trajetória profissional teve como objetivo refletir sobre as atividades realizáveis e as não realizáveis na profissão e justificar novas investigações materializadas nesta tese de doutorado, por meio da visão antropológica da educação, através da qual busco responder aos problemas e às hipóteses levantados sobre o complexo e difícil caminho da escola pública, em busca de seu sucesso.

Atenta às situações vividas pelas escolas públicas, achei por bem buscar mais informações e opiniões sobre o que acontecia nas instituições de ensino nas periferias urbanas e sobre os desejos e necessidades de seus moradores.

Sob esse novo olhar foi possível captar problemas de uma assim chamada comunidade, na periferia da área metropolitana da cidade de Osasco-SP, que segundo relatos, lutava em defesa de seu espaço de lazer, colocando-se contrária à instalação de uma escola pública.

Em toda a minha vivência de diferentes comunidades e escolas; de contatos com pessoas das mais variadas origens sociais e de várias culturas, nunca havia me defrontado com uma situação em que uma escola pública houvesse sido rejeitada pela população a que se destinava.

A nova conjuntura indicou uma diretriz para o meu trabalho de pesquisa que passou a ter como objetivo principal acompanhar as transformações em curso, ao longo dos desencontros entre as pessoas da comunidade e da escola em questão, para se constituírem em parceiros de um trabalho educativo que buscava promover o exercício da cidadania e o êxito da escola.

Como resolver os impasses, próprios dos jogos de interesses políticos, do impacto da cultura do poder governamental sobre a cultura popular local? Quais ações devem ser priorizadas para se concretizar os anseios das comunidades, compatíveis com os objetivos de uma educação cidadã?

As respostas para essas questões poderiam ser obtidas por meio do senso comum. Contudo, isso não bastaria, sem uma reflexão crítica, com acurada análise das várias situações, que fosse além das aparências e que pudesse esclarecer a origem dos problemas, dos desafetos, das necessidades, das motivações, dos encontros e dos desencontros que movimentam e fazem girar a roda escolar, oferecendo os instrumentos adequados a todos os que nela atuam.

As explicações dos fatos pelo senso comum poderiam ficar no campo do “achismo” e das versões unilaterais. Por isso, seria preciso mergulhar no cotidiano (da comunidade e da escola) e, por meio de uma descrição densa, parafraseando Clifford Geertz, encontrar pistas para o entendimento dos significados, das representações e do valor das ações dos sujeitos envolvidos no processo, desvelando as vozes, as emoções, os ecos, as luzes e a constituição de redes de saberes que se refletem no pensamento e nas ações de todos, tecem sua história de vida e constroem suas identidades.

Segundo Geertz (1978:24):

[...] A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Tudo o que acumulei de experiências e de saberes no exercício da profissão, no cotidiano da escola, estava um tanto adormecido dentro de mim, mas foi sendo despertado ao me envolver nessa nova investigação, na qual viso conhecer e revelar a história dessa escola pública, desde sua instalação, em meio a um espaço de lazer, ocupado por uma comunidade que foi assim confrontada com os próprios valores a respeito das prioridades entre escola e lazer.

Qual era a concepção de cidadania dos indivíduos viventes na comunidade? Que noção tinham sobre seus direitos de cidadão? Que significado davam à escola? O que pensava a escola sobre tais direitos? Seria possível construir a gestão democrática, no dia a dia da escola em meio a conflitos e adversidades e conquistar o sucesso?

Entendo que a escola é um palco de encontro e desencontro de expectativas, lugar de contradições, confrontos, problemas e dificuldades; mas que ao mesmo tempo faz emergir de seu cotidiano ações práticas e eficazes, geradas por sua equipe de trabalho institucional aliada a grupos sociais informais, que surgem no mesmo espaço e, cuja dinâmica, faz avançar o processo educativo. Muitas vezes os resultados são bastante positivos, embora não na mesma proporção dos negativos, que sempre atingem maior dimensão e divulgação na mídia.

Meu despertar para essa realidade tem sido nutrido pelo trabalho integrado com os alunos estagiários, que desenvolvem suas atividades nas escolas da região e que trazem para debate, em sala de aula, um rico elenco de dados sobre as ações do cotidiano dessas instituições, com resultados interessantes e positivos, mesmo em situações adversas.

O contato com novas literaturas, por outro lado, tem me valido, tanto para discussões com meus pares, como para atualização dos conhecimentos sobre os segmentos comunidade e escola. São produções que falam dos espaços urbanos, da escola e da comunidade, das políticas educacionais, da educação e do ensino,

da gestão educacional e dos projetos pedagógicos, do Estado e do poder, entre outros, as quais tenho consultado, visando a contribuir para a fundamentação deste trabalho.

Todo esse movimento com falas, leituras, estudos, reflexões críticas e trocas de informações e experiências tem tornado possível perceber a sutileza dos valores subjacentes às nossas teorias e práticas, suscitando outras questões: **De que maneira podemos desvelar as intenções subjacentes aos movimentos da escola no processo de planejamento? Qual é a importância das falas e dos diálogos no trabalho coletivo?**

No dizer de Tim Sanders (2003:157):

As conversas proporcionam muitas oportunidades diferentes para você se expressar, seja viajando de avião, almoçando ou trabalhando com outras pessoas num projeto. Uma coisa muito importante é emoldurar a sua conversa com amor.

Mergulhar na realidade do cotidiano escolar e entender o seu dinamismo, por meio de falas, conversas e diálogos, torna possível, como diz o autor, emoldurar as trocas do dia a dia com respeito, confiança, cumplicidade, ética e novas perspectivas de trabalho. É um desmanchar e um reconstruir das ações para fisgar os pontos de intersecção, de transversalidade do trabalho, de amor nas relações, que proporcionem o entendimento sobre o caminhar da escola em direção ao sucesso.

O desenvolvimento de um processo investigativo mais apurado sobre a instituição escolar tornará possível obter subsídios para poder compreender as intenções subjacentes às atitudes dos seus criadores e a forma de organização dos espaços, a ligação entre eixos e elos que aí se instalam e que favorecem, ou não, o seu crescimento e autonomia.

Na releitura da minha dissertação de mestrado, com a intenção de rever a construção e a conclusão de um trabalho que considero muito significativo, fui surpreendida com uma constatação. Percebi que a linha nela desenvolvida já contemplava a Antropologia, sem que eu a tivesse mencionado. No processo do doutorado, na área das Ciências Sociais, senti um grande prazer ao transitar por esse caminho e, especialmente, pela via da Antropologia da educação. Sua abordagem do fenômeno da cultura tem me permitido tecer uma compreensão do

homem, sentir o poder das suas manifestações através das suas obras, e me estimulado a entrar nesse cenário, a conhecer os personagens e o enredo que tecem.

Julgo que a importância deste trabalho está em poder falar sobre a relação entre comunidade e escola, escrever e divulgar o trabalho nesse espaço e os êxitos dele decorrentes, a despeito das determinações e controles oficiais das autoridades educacionais. Em poder inverter o quadro de notícias referentes às falhas da escola, à sua desorganização física e humana, tão propaladas pela imprensa e pela sociedade em geral, denunciando ao mesmo tempo os poderes públicos que na prática negam o prometido e desfazem da sua própria criação. Em tempos de promessas, as autoridades ligadas ao sistema educacional apresentam projetos, propondo renovação de leis e modelos formais, a fim de proporcionarem uma escola de melhor qualidade, que ficam só no papel.

A principal preocupação que me estimulou à realização desta pesquisa foi a necessidade de encontrar resposta às inquietantes questões: **Como uma escola pública pôde chegar ao sucesso, numa comunidade que a rejeitava por priorizar outras necessidades? Como se desenvolveu o processo educativo, num cenário de conflitos e de interesses divergentes entre escola e comunidade? Que importância tem a escola para as pessoas que vivem nas periferias urbanas?**

Busquei na reflexão crítica o entendimento sobre o impacto de um projeto de governo, quando da criação e construção de uma escola pública, num espaço já ocupado por uma comunidade na periferia da grande cidade, à revelia dos interesses locais, e de que maneira esta comunidade no seu movimentos pôde trabalhar com as contradições e com o desencontro de interesses, buscando novos caminhos na conquista dos seus direitos.

Busquei também compreender como a escola, por meio de suas ações, lutou para cumprir o seu papel e ser reconhecida pela comunidade do seu entorno. A despeito do poder instituído do Estado que funda e respalda a escola, esta não só reproduz, mas pode também transformar a realidade, desde que compromissada com a educação e parceira da comunidade.

Foram anos de confrontos que, no entanto, serviram para o amadurecimento das relações e das idéias, possibilitando à comunidade e à escola em estudo, a construção de um projeto educativo inovador, a partir de um trabalho compartilhado

e de um planejamento dialógico que evidenciava o desenvolvimento, na prática, do processo de educação e humanização.

Com os dados obtidos durante as investigações, por meio de adequada metodologia, tentei buscar respostas para os questionamentos, discutir os resultados e desvelar as descobertas sobre os pressupostos e indicadores da escola de sucesso.

O trabalho está organizado em sete partes, constando uma Introdução, seguida de seis capítulos e de uma reflexão final. .

O primeiro deles tratará dos processos de educação e de humanização, suas inter-relações e repercussão no desenvolvimento do homem.

O segundo capítulo se ocupará dos deveres do Estado e dos direitos da comunidade nos projetos políticos educacionais do governo, suas implicações, seu impacto no cotidiano das comunidades de periferia das grandes cidades e da instituição escola.

Os dados relativos ao contexto geográfico da pesquisa, ou seja à localização e à história dos espaços ocupados pela comunidade e pela escola fazem parte do terceiro capítulo.

Os procedimentos metodológicos construídos no processo investigativo, integram o quarto capítulo que também se ocupa da caracterização da clientela da escola.

As histórias recontadas e a interpretação dos conteúdos das falas dos sujeitos de pesquisa encontram-se no quinto capítulo.

Consta do sexto capítulo a reconstrução da proposta educativa da Escola Estadual Educador Paulo Freire, o processo de conscientização da comunidade e os indícios do desenvolvimento da escola de sucesso, a partir de um trabalho em parceria que embalou a escola e abriu caminho para um novo sentido de cidadania.

Das reflexões finais, constam idéias e pensamentos sobre o processo de transformação da escola, de sua rejeição ao seu desenvolvimento promissor, fechando com um depoimento sobre a escola de sucesso, um sonho possível.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seus significados enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (Freire, 1980:82)

O mundo contemporâneo tem imposto rápidas transformações às sociedades humanas, suscitando a necessidade de integração de pessoas de diversas origens culturais. O diálogo e a solidariedade são exigências que asseguram o ato de aprender a conviver com o outro e a respeitar seu *modus vivendi*, a fim de que se possa construir em conjunto nova existência, sem permitir que uma cultura domine as demais com o seu poder.

Pode-se dizer que a cultura é constituinte da condição humana, isto é, ela é um dado comum a nossa espécie e fundamento da humanidade.

O pensamento freireano valoriza o diálogo como base filosófica e antropológica imprescindível ao entendimento entre as pessoas das mais diferentes partes do mundo. É tarefa difícil, mas não impossível. Mesmo porque, no mundo moderno constroem-se e estruturam-se redes de saberes “como se fossem [...] um diagrama, desenhado num espaço de representações, formado por uma pluralidade de pontos (extremos), ligados entre si por uma pluralidade de ramificações (caminhos)” (Pires, 1995:153).

Quando as pessoas se juntam, tecem redes de significações e de conhecimentos contra a adversidade e a exclusão social, abrindo espaço para o exercício da cidadania. Por essa reflexão, entendemos que é a educação que se responsabiliza por essa coesão de unificar o que parece impossível. Reflitamos com Tim Sanders (2003:24):

Pense na seguinte metáfora: ao nascer, ganhamos uma rede de pesca. Ao longo da vida, tentamos pescar contatos – na escola, no trabalho, nas associações profissionais e nos clubes. Se pescamos bem, enchemos nossa rede de pessoas que nos apoiam, que apreciam o nosso valor, que nos proporcionam novas oportunidades. Mas nem todos sabem usar a rede com sabedoria. [...] Conectados em redes, somos poderosos.

Quando o ser humano, ao nascer, é introduzido no mundo simbólico de dada sociedade, inicia-se aí seu processo de humanização e com isso uma das tarefas da Antropologia da educação.

Se o objeto da Antropologia é o estudo da diversidade humana, da interpretação dos diversos códigos simbólicos elaborados pelas distintas expressões da cultura, da Antropologia da educação espera-se a contribuição para o conhecimento do *homo discendi* com informações específicas que permitam gerar novas políticas educacionais que atendam às exigências em constante mudança da sociedade; e ainda que propiciem ao homem, em processo de educação, as condições para que ele atinja sua plenitude, em razão de seu inacabamento e de sua constante busca de completude.

Parafraseando Paulo Freire, perguntar o que é o homem, qual sua posição no mundo, são questões que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com sua educação. Dependendo das respostas, a educação poderá ou não ter finalidade humanista.

Para Cláudio Salm (1992:18):

A dicotomia entre a formação para a cidadania e formação para o trabalho, que tanto perturbou a Educação no século XX, vai perdendo sua razão de ser. A grande promessa é que a educação que visa formar o cidadão crítico, participativo, fundamental para o funcionamento da sociedade democrática, é também a melhor educação para um bom desempenho na moderna produção.

Freire considera que não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano. Que-fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Se encaramos o homem como simples objeto social, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas e pode resultar em sua domesticação. Mas se o encarmos como o sujeito do que-fazer humano, ele será um ser em processo de libertação.

Admirar o mundo, no pensamento freireano, implica estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo, pois o mundo é uma construção humana. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das

quais o vai modificando, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são que-fazerem que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

O sujeito da busca é o próprio homem que realiza. Isso significa, por exemplo, que não me é possível, numa perspectiva humanista, “entrar” no ser de outro e realizar tudo o que lhe cabe. Não podemos lhe prescrever nossas opiniões nem manipulá-lo. Não podemos frustrá-lo em seu direito de atuar.

Por outro lado, a consciência crítica das relações homem-homem, homem-mundo, na trajetória histórica da humanidade até o nosso aqui e agora, apontará tanto para a necessidade e para as possibilidades de transformação como para a inevitável reflexão/discussão de qual direção seguir, de qual o horizonte pretendido pelos sujeitos envolvidos. (Muramoto, 1992:49)

A concepção humanista e libertadora da educação jamais dicotomiza o homem do mundo. Ela afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável, estimulando a criatividade humana, conforme a visão crítica do saber que se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. O homem em seu processo de humanização é capaz de admirar o mundo, conviver nele e transformá-lo como o ser histórico que é, visto ser um ser da práxis.

Portanto, a concepção humanista problematizante da educação afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo está não na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que o desumaniza.

Enquanto a concepção bancária, tida como depósito de informações do processo educativo, implica aquela distorcida compreensão da consciência, como algo vazio que deve ser preenchido, a concepção problematizante encara o homem como um ser consciente. Em lugar de uma consciência “coisa”, a concepção humanista entende, com os fenomenólogos, a consciência como um abrir-se do homem para o mundo, um eu que se volta intencionalmente sobre si, um eu incindível.

Falar em educação é trazer à tona o processo de escolarização e de ensino sistematizado das instituições educativas, que não pode se fechar em si mesmo. Mas, ao contrário, precisa favorecer a construção e a ampliação dos conhecimentos para além das quatro paredes da sala de aula, permitindo aos alunos interagir com

novas tecnologias e com novas metodologias de aprendizagem, desde que melhor atendam às suas necessidades.

Esse processo não é simples, uma vez que as cobranças, referentes às inovações e às alternativas que recaem sobre a escola, exigem dela, como vemos hoje, a reorganização de seu trabalho pedagógico e administrativo, a renovação dos saberes estabelecidos e as mudanças de atitudes e posturas ético-educativas dos profissionais da educação.

Além da sua função educativa, a escola possui, ainda, por natureza, uma função social. Em seu interior se defrontam forças conservadoras e renovadoras, em vários sentidos e direções, que alimentam decisões e alavancam seu movimento:

[...] Diversas forças tornam-se importantes à medida que o sistema se desenvolve, incluindo elementos como os padrões de interação, grupos de amigos ou informais, hierarquias de liderança, normas de grupo, crenças e percepções sobre o processo de decisão. (Kimbrough, 1978:108)

A escola precisa de formação, de informação e de relações que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e o entendimento para poder intervir nos fenômenos sociais e culturais. É essa atitude que garante o conhecimento a todos os que se inserem em seu cotidiano, em especial os profissionais do ensino, que precisam estar preparados e cientes da realidade em que atuarão.

Não vemos grandes discursos sobre a valorização das alternativas criadas pelas escolas para resolver seus problemas locais, a partir da organização dos seus grupos, mas temos tido contato com um manancial de ideias e de modelos prontos a serem aplicados, sem que levem em conta a realidade da escola como um todo e muito menos os grupos sociais, que se organizam e dão voz a ela.

Os grupos de pessoas que compõem a estrutura informal da escola, tais como pais e membros da comunidade, de modo geral, quando desarticulados dos movimentos internos da instituição, poderão criar situações conflitantes se as suas ideias e propostas não forem valorizadas nem agregadas ao programa. É a comunidade que deseja ser ouvida e é ela que pode contribuir, de alguma maneira, com as decisões institucionais.

Atuar de forma harmoniosa na escola significa manter boas relações humanas, entrosar ações entre as comunidades interna e externa, tomar decisões em conjunto e manter liderança democrática com a autonomia que lhe deve ser

garantida. Para uma gestão democrática é preciso ter sempre em conta o que diz o importante sociólogo Antonio Cândido (1998:273):

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional deliberada pelo poder público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações oficialmente previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas); há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social local. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinados tipos, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria.

Alude-se, constantemente, à formulação de uma política educacional que promoverá a melhoria do rendimento escolar dos alunos e o aumento da qualidade do trabalho dos profissionais da educação. Contudo, ao serem implantadas, as próprias políticas de educação não se preocupam em analisar como a escola enfrenta tantos desafios, como encara as novas proposições dos órgãos dos sistemas de ensino ou como se apropria desse momento, oportunizando a criação de canais, através dos quais todos aqueles, direta ou indiretamente envolvidos, possam discutir sua viabilidade, inclusive a população em geral.

É histórico o discurso referente a uma política educacional promotora da qualidade dos serviços da escola pública, da autonomia administrativo-pedagógica, da gestão democrática que possibilite a construção da escola cidadã, a partir de um bem elaborado projeto político-pedagógico, obedecendo a itens como a descentralização e a proposta em lei do plano de ação (educacional) do Estado, do município e das unidades escolares. Entretanto, sabemos que isso requer também a descentralização dos recursos financeiros e a incorporação de conteúdos significativos e de novas tecnologias.

Creio que as decisões, quando tomadas a partir das ações humanas compartilhadas e influenciadas pela dialética cotidiana, que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores, possam ser construídas com características próprias, a partir de hábitos de comportamento e de formas de pensar e agir de pais, professores, alunos, dirigentes, políticos, organizações da sociedade civil e da comunidade, tendo em vista que: “O processo de decisão é um

assunto de toda organização, e o critério pelo qual uma organização pode ser avaliada é a qualidade das decisões tomadas por ela, mais a eficiência com que ela executa as decisões” (Griffiths, 1976:118).

Assim sendo, o sistema educativo pode se configurar e se transformar através de diferentes formas gestoras no cotidiano da escola e pode desenvolver um processo possível de se condensar em um ideário cultural e pedagógico, repleto de possibilidades, para tornar-se parte de uma realidade social, que transpõe a visão controladora do Estado.

Na realidade, porém, ocorre que os escalões superiores e as esferas de decisão das políticas apenas interpretam o cotidiano escolar e o papel do diretor, sem nunca terem vivenciado o trabalho da direção escolar no dia a dia, nem se interessado em conhecer o desenrolar de suas ações cotidianas. Por outro lado, muitos diretores – eu, inclusive, mesmo com suficiente experiência – entendem pouco da vida cotidiana escolar, sempre tão surpreendente de episódios interessantes e significativos, que rompem a rotina.

Nos argumentos do grande pesquisador Certeau (1994:143, v.1), sobre “um saber não sabido”, pude ancorar meu pensamento. Sua ideia é que:

Tal como os poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas.

Por isso, é preciso mergulhar no cotidiano da comunidade e da escola, para não permanecer somente na impressão superficial dos fatos, descobrir o sentido que é dado às coisas, descobrir o significado dado à escola, validar as possibilidades e, além de apenas conhecer, registrar e identificar as ações com visão mais pormenorizada da realidade histórica da escola.

Nas análises de Azanha (1992:59) sobre as pesquisas em educação, percebe-se que ele corrobora a ideia da importância de conhecer e valorizar a vida cotidiana, a fim de imprimir mais sentido às investigações que tratam do movimento escolar. Vejamos o que ele diz :

A nossa história de educação, no que diz respeito à vida cotidiana, é um território indevassado e, com relação a muitos períodos anteriores, talvez já seja definitivamente indevassável. No entanto, todos sabemos que o conhecimento histórico da educação de uma época não se esgota pelo conhecimento das ideias que a agitaram ou das leis e outras regulamentações que se fixaram.

Isso quer dizer que, se as rotinas e os hábitos da escola e da comunidade não forem registrados, efetivamente, deixarão de oferecer importantes informações sobre as questões políticas, sociais, culturais e educacionais que envolvem os sujeitos em seu cotidiano, e conseqüentemente de indicar direções. Daí a importância de se fazer a etnografia da escola e da comunidade.

Para mais bem entender as produções humanas nesse contexto, apropriei-me das ideias de outro importante teórico, Lukács, citado por Azanha (1992:62):

O cotidiano do homem é começo e final ao mesmo tempo de toda atividade humana. Se nós representamos a cotidianidade como um grande rio, pode dizer-se que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, que se diferenciam, se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançam sua forma pura nessa especificidade que nasce das necessidades da vida social, para em seguida, como conseqüências dos seus efeitos, de suas influências na vida dos homens, desembocar de novo na corrente da vida humana.

Parece-me que, para o ilustre pensador, não é descartada a emoção humana na construção da história. A meu ver, para ele, sentimentos, emoções, vozes e sabedoria popular envolvem a todos numa teia de relações e de saberes no fazer diário da escola, promovendo a busca de novas interpretações e de sentidos para tudo o que rodeia os sujeitos, produzindo arte e ciência. É um exercício que abraça todos os sentidos, o que faz com que se ouçam coisas inaudíveis, caminhe por várias trilhas sentindo e tocando as coisas e descobrindo em sua natureza a beleza que alegra e eleva o espírito. Isto é o que entendo sobre o viver, o conviver, o realizar e o habitar naquilo que se constrói na cotidianidade da escola, cujo resultado e cuja conseqüência venham de novo a *“desembocar na corrente da vida humana”*.

Parafraseando Michael Apple (1986 – sociólogo que estuda as questões da educação e da escola), esse terreno oferece não só incorporações de ideias e de

retóricas, racionalização e controle crescente, mas também muitas oportunidades para ampliar os conhecimentos, para se observar e aproveitar essas riquezas do cotidiano, em que o homem se insere.

Heller (2000:18) por sua vez pondera, também, que:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

No meu entendimento, Agnes Heller deseja demonstrar que a vida do homem por inteiro está contida na vida cotidiana, visto que nela é possível participar de tudo em todos os aspectos, deixando sempre as marcas de individualidade e de personalidade, para atuar conforme as possibilidades. Tal é a vida do sujeito no interior das comunidades e das escolas, ou quando não consegue separar de seu processo de vida o trabalho, os costumes, as crenças, os valores e a educação, isso é tudo aquilo que faz parte da cultura.

Para Neidson Rodrigues, somos herdeiros de toda a humanidade que nos precedeu, pois na ponta da história de qualquer sociedade é que se abre a existência humana de cada um. E cada um só pode sobreviver no universo da cultura. Por isso:

Educar o homem é impregná-lo dos instrumentos da cultura, levando-o a incorporar a herança sem a qual ele não poderá ser contemporâneo de si mesmo [...] Creio que podemos dizer que educar o homem é fazê-lo passar do estado de natureza para o estado de cultura. (Rodrigues, 1993:112)

Desta forma, o envolvimento do homem nessa roda da vida, expressando seus sentidos nos fazeres, na leitura do mundo, na interação com o seu grupo e nas realizações, num movimento dialético, leva-o ao amadurecimento e constrói, permanentemente, sua identidade. É o processo de educação e de humanização no cumprimento do processo de desenvolvimento do ser humano.

Porém, esses pressupostos precisam ser entendidos no contexto de um outro processo, isto é, o das políticas públicas de governo destinadas à educação, nem sempre fáceis de entender, morosas no desenvolvimento, mas rápidas para

gerar polêmicas e desentendimentos, uma vez que os projetos de educação e de escola não são dissociados de um projeto de Estado, dada a natureza da relação e da interdependência existentes entre eles.

Não podemos esquecer que as polêmicas criadas em torno do processo de educação, humanização e das questões do Estado não foram criadas no momento atual, mas ao longo da sua história, cujos eventos ficam registrados na memória dos que participam desse processo.

Esse contexto me estimulou a retomar algumas questões sobre o Estado, sobre a educação e o papel da escola, a fim de clarear alguns pontos de estrangulamento que interferem nos direitos e deveres de cada segmento e repercutem nos processos de educação e de humanização.

CAPÍTULO II - DEVERES DO ESTADO E DIREITOS DOS CIDADÃOS

A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. Álvaro Vieira Pinto

Penso que o Estado considerado como um ordenamento jurídico, político e cultural expressa um pacto entre as instituições dentre elas, particularmente, as educacionais e os cidadãos, cujo resultado se manifesta no seu poder de planejar, controlar e governar as ações que se realizam num determinado contexto.

Tal pressuposto me faz crer que as políticas públicas devem ser entendidas como produto de uma correlação de forças, em que passam a se constituir em um processo de mediação com uma estratégia do próprio Estado para lidar com os conflitos, deste modo as políticas educacionais, no seu campo de ação, passam a qualificar a força de trabalho, conforme os interesses de determinados setores produtivos e de grupos políticos.

Desta perspectiva, o Estado é um instrumento propiciador do desenvolvimento do processo de acumulação do capital e da reprodução do trabalhador, interferindo no interior de suas relações. Porém, ele cria formas para amortecer os conflitos gerados neste processo, utilizando-se de vários mecanismos, dentre os quais as políticas públicas como educação, saúde, assistência social, transporte, trabalho, lazer e habitação.

É grande a literatura que trata do Estado e suas várias concepções.

Assim, podemos verificar que o Estado surgido ainda na civilização grega, sob concepção da liberdade dos homens para constituir um centro de poder com vistas a assegurar a liberdade dos cidadãos, converteu-se ao longo dos séculos em instrumento de opressão para aqueles que dominam e controlam os aparelhos do Estado [...] Mais modernamente, com o advento da sociedade burguesa, difunde-se a crença de que a liberdade se assenta na possibilidade do progresso material e no acesso livre de todos os homens às riquezas produzidas [...]. Isto assegura novamente o crescimento de novas formas de opressão e de poder, reduzindo a margem da liberdade humana. (Rodrigues, 1993:102)

Para integrar as diferentes forças sociais e ao mesmo tempo garantir o desenvolvimento econômico e o bem-estar das diferentes camadas sociais, o Estado

procura contribuir ora para ajudar a população em situação de vulnerabilidade social, ora para priorizar o mercado.

Rodrigues (1993:102) ainda considera: “Pode-se notar que ao longo da história da Humanidade, apesar dos regressos a formas de submissão, os homens têm encontrado sempre novos instrumentos de luta para alcançar e ampliar sua liberdade”.

Este trabalho não pretende discutir as concepções de Estado, nem suas diferentes tipologias, mas apenas enfatizar que ele expressa uma forma de organização da civilização moderna e que não deve ser reduzido a mera organização burocrática com a finalidade de implantar e implementar políticas públicas. É antes de tudo o poder responsável por oferecer as condições para o desenvolvimento do modo de produção, por meio do diálogo com a sociedade e com as forças sociais, para criar políticas públicas que, efetivamente, possam garantir um padrão de proteção social e redistribuição dos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade, incluindo-se aí a educação.

A democracia e sua aliança com o capitalismo, a acumulação do capital com a pauperização do conjunto da classe trabalhadora, a desigualdade sociocultural e educacional, a mais-valia, os paradoxos e as contradições nas relações entre dirigentes e dirigidos, as questões entre sociedade e Estado são conflitos que reposicionam a temática do Estado. Nesta ótica poderíamos afirmar que a sociedade constrói o Estado e o Estado a constrói.

Segundo Bobbio (1996:101-4):

Todo Estado existe ao lado de outros Estados, numa sociedade de Estados. Como as cidades gregas, assim são os Estados contemporâneos. Toda forma de convivência, mesmo aquelas sem leis do estado de natureza, comporta limites à conduta de cada um dos conviventes: limites de fato, como os que cada indivíduo tem diante de todos os outros indivíduos no estado de natureza [...] Quanto mais um estado consegue vincular-se a seus súditos, mais consegue tornar-se independente dos outros Estados [...] A tendência atual para a formação de Estados ou de constelações de Estados, cada vez maiores, comporta um aumento dos limites externos dos Estados que são absorvidos na área maior (os Estados-satélite) e uma diminuição dos limites externos dos super-Estados. No caso em que se chegasse à formação do Estado universal, este teria apenas limites internos e não mais externos.

Contudo, ao se questionar sobre o poder do Estado, percebe-se que ele acaba se expressando como manifestação de força dos segmentos privilegiados em detrimento dos menos favorecidos, que se esconde sob o manto de um discurso democrático de atendimento a todos, prometendo o que provavelmente não cumprirá.

Hoje, com inspiração neoliberal, o Estado utiliza-se das políticas educacionais e sociais como uma estratégia compensatória. Os programas são focalizados e respondem a uma função social. Suas ações não têm a finalidade de alterar as relações sociais, mas a de exercer o controle do indivíduo e da comunidade.

É possível constatar que o Estado não implementa políticas educacionais automaticamente; quando o faz é porque existe um movimento reclamando ou uma situação contraditória, que exige uma determinada política voltada à educação. Dependendo do tipo de cada uma dessas exigências, ele utiliza a política com diferentes finalidades, desde uma perspectiva compensatória até uma perspectiva emancipatória.

A partir dessas colocações, tento compreendê-lo mais como mediador de conflitos no interior da sociedade e produtor de sentidos, cultura e direitos, particularmente, na educação e no ambiente escolar, uma das preocupações deste meu trabalho.

No cenário da sociedade brasileira, é possível perceber que as políticas públicas produzem, reproduzem e fortalecem um conjunto de contradições sociais, como é o caso do sistema educacional, que, ao mesmo tempo em que potencializa comunidade e sujeitos, despotencializa-os.

Assim, o Estado brasileiro, sob a forma de uma democracia representativa, é o responsável pela orientação e condução do desenvolvimento do país, incluindo-se, aqui, os preceitos referentes à educação. Na condição de gestor do poder, torna-se compromissado com a aplicação dos direitos à sociedade civil, sua própria depositária. A garantia dos direitos à educação aparece na Constituição Federal, promulgada em 1988, conforme o enunciado do seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mesmo existindo em lei, ao longo da história, é possível evidenciar que a educação, neste particular, tem sido relegada a um segundo plano, pois não é aos interesses do povo que, realmente, ela tem estado voltada, mas sim, à realização das intenções do poder, que oscilam conforme o grupo que o detém. O Estado do direito atua, muitas vezes, como Estado da falta dos direitos. Ele se apresenta sempre com decisões tomadas e implementadas por aqueles que controlam o poder.

Na trajetória da educação no Brasil sempre ocorreram muitas transformações, mudanças e reorientação do processo educacional, conforme os dispositivos legais vigentes no momento. Poder-se-á compreender tais mudanças desde Anísio Teixeira a Paulo Freire; da escola tradicional à escola nova/progressista; dos movimentos mundiais pela educação para todos à qualidade do ensino; da exclusão à inclusão; das novas propostas do Estado às dificuldades na reorganização da rede pública escolar, isto, partindo dos instrumentos de desenvolvimento das políticas de educação.

Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. (Höfling, 2001:31)

Em face das mudanças, o Estado brasileiro, para desenvolver a política de educação como uma política social, passa a organizar o sistema escolar e a rede de escolas para atender aos vários níveis do ensino e poder cumprir com os seus objetivos e metas. Os programas de governo, nessa perspectiva, procuram cumprir com a sua missão de criar e instalar escolas, em espaços de comum acordo entre autoridades estaduais e municipais, com um discurso favorável ao atendimento dos direitos da população, muito embora, subjacentes à sua prática, estejam os seus próprios interesses.

Na linha de pensamento de Paulo Freire, “A sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder encontra na educação um fator fundamental para a preservação desse poder”; por isso é preciso existir um

grande esforço dos educadores e gestores para fazerem da educação não um processo pedagógico de reprodução, mas de transformação, isto é, buscando interferir e/ou influenciar no comportamento dos sujeitos tanto alunos quanto educadores, visando a um aproveitamento melhor do tempo, das ações educativas, das interações interpessoais, e a um posicionamento eficaz na própria sociedade.

Considero que o processo educacional, assim orientado, é o que cria o clima, oferece os meios e define seus objetivos. Esse processo passa a exercer uma influência sobre a estrutura e a cultura da sociedade que o mantém com os seus resultados.

Existe uma expectativa no sentido de que a educação estimule a mudança no campo material e tecnológico e, ao mesmo tempo, preserve o sistema capitalista; de que ensine a ciência e a tecnologia, as quais logo poderão se tornar obsoletas diante das inovações que ocorrem e mudam os encaminhamentos e relações no interior da sociedade, mas impeça mudanças nos sentimentos, nas atitudes, nas crenças e nas relações humanas.

A escola, em sua trajetória, tem sido controlada por grupos que desejam a transmissão da crença no valor da mudança tecnológica e ao mesmo tempo esperam que os conhecimentos e habilidades tradicionais possam se perpetuar. A transmissão do novo acaba por constituir-se numa influência conservadora, visto que o desejo desses grupos é o de utilizar a escola para conservar a sociedade tal como ela é, tornando-se uma máquina de reprodução apenas. Entretanto, ela poderá contribuir para o processo de mudança, começando pela reorientação de alguns setores que detêm o controle do sistema, visando a promover um novo sistema social.

A educação, para Manheim por exemplo, pode ser uma técnica social, quando consegue, por meio de um método, influenciar o comportamento humano para integrar-se ao padrão vigente da sociedade, que poderá ser democrático ou autoritário.

Já na opinião de Anísio Teixeira, a educação sempre se apresentou como alternativa para mudanças, mas é preciso que ela não seja um caminho para os privilegiados ou para sua manutenção e sim para a formação do homem destinado aos diferentes níveis da vida social.

Para Florestan Fernandes, essa formação, a partir de um princípio democrático, deverá ser uma educação sistemática, que ocupe uma posição central

entre os fatores que concorrem, estruturalmente e de forma dinâmica, para o equilíbrio e o progresso da vida social.

A escola, ao ser colocada como instituição, ao promover um projeto educacional, se construirá como instância social mediadora e articuladora entre o projeto político do Estado e o projeto dos sujeitos envolvidos com a educação e daqueles que esperam com ele ascender socialmente. É por meio dela que as intencionalidades tornam-se efetivas, concretas e históricas, transformando em ações pedagógicas as políticas educacionais. Nela se processa a construção do conhecimento, do desenvolvimento da aprendizagem de forma sistematizada, promovendo a cultura, no sentido da formação de cada um e no sentido da apropriação coletiva dessa mesma cultura, uma vez que a aprendizagem é um trabalho de ação cultural.

À educação cabe produzir um trabalho gerador de cultura, de socialização e promover o reconhecimento de que o sentido de existência pertence a todos os viventes.

A vasta experiência dos grupos sociais e a insuficiência da comunicação através dos processos de participação direta na vida social fazem a escola aparecer, como um fenômeno de divisão do trabalho, exigindo do Estado um corpo especializado de educadores para garantir a comunicação do patrimônio, que envolve valores, padrões de comportamento e um processo de instrução de forma mais rápida.

Para tanto, todo processo educacional requer a permanente reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias decisórias: Federal, Estadual e Municipal. Vale pensar que a escola, em sua estrutura, como instituição pública de ensino, não pode desejar a perpetuação das desigualdades, mas sim, a superação de barreiras classistas em direção à emancipação de todos os que convivem em seu espaço.

Numa visão progressista, a escola passa a ser considerada como parte integrante da sociedade, refletindo sobre as contradições da estrutura social e trabalhando pelas camadas mais pobres, a partir de uma nova visão de mundo. O Estado, nesse contexto, para realizar seus projetos e as aspirações da sociedade, cria o sistema escolar, promove a organização e normatização do conjunto de escolas, com o objetivo de atender aos indivíduos desde a infância à maturidade, nas suas necessidades básicas educacionais, para que possam constituir-se

socialmente com responsabilidades econômica, civil e política, com retorno às expectativas do Estado.

A escola está contida nesse sistema escolar e este, por sua vez, na sociedade. É um sistema constituído de partes que, também, são sistemas, mas de menor magnitude, como as salas de aula, nas quais se realizam as atividades de aprendizagem. A escola, situada no centro das contradições e de controle do Estado, mesmo assim pode criar mecanismos de superação e mudanças.

Para visualizar e refletir sobre a organização da educação brasileira, é preciso se reportar à instalação da República no Brasil e ao surgimento das primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional.

À medida que o quadro social, político e econômico do início do século XX se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional.

O desenvolvimento da sociedade brasileira e as pressões sociais quanto à alfabetização do povo fazem aparecer as reformas do ensino, na década de 1920, em razão das exigências do processo de industrialização e urbanização do país. Porém, nas raízes desse movimento educacional, é possível reconhecer que os interesses brotavam sempre das elites. Somente com o tempo passaram a atingir as demais camadas da sociedade, num processo de democratização. Percebe-se, aqui, que a estrutura escolar geralmente se definiu e se organizou de cima para baixo, isto é, esteve ligada à necessidade dos conhecimentos para o exercício do poder.

Na década de 1930 novas idéias surgiram sobre um sistema educacional brasileiro, que foram incorporadas pela Constituição Federal de 1934. Saviani fala desse período (1997:6):

Efetivamente foi somente após a revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançaram um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação", em que propunha a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções [...] um plano com sentido unitário e de bases científicas [...]".

A partir daí, houve uma grande campanha, que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, o art. 150 que declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País", atribuindo ainda, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, para elaborar o plano a ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais. Saviani (1997:6) argumenta que:

[...] tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário.

Os pioneiros da educação, em seu movimento, colocavam-se contra as leis esparsas da educação e apontavam a necessidade de uma orientação única, um posicionamento que influenciou mais tarde, em 1961, a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda que a Constituição Federal de 1934 não tenha dado conta de todas as ideias propostas pelos pioneiros, a Lei Orgânica da Educação Brasileira criada pela Constituição outorgada por Getúlio Vargas, em 1937, as manteve no Plano Nacional de Educação.

Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 1937, incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação. Havia, subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A

ideia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada. Saviani ainda esclarece que:

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação, como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

Contudo, o primeiro Plano Nacional de Educação surgiu somente em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, tendo sido aprovado pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A partir de lutas é que se acolheu no Brasil uma nova ideia, referente à descentralização do poder federal em relação às responsabilidades pela organização do plano educacional, pelos poderes públicos e pela iniciativa particular, como estava previsto nas diretrizes e bases, para a sua construção.

Muitos foram os obstáculos vividos pelo processo educacional, uma vez que, para a sua concretização, o Estado sempre precisou manter um sistema escolar que se estendesse por um conjunto de escolas, com um mínimo de autonomia na tomada de decisões quanto à aplicação dos recursos financeiros e à sua auto-realização, isto é, quanto à possibilidade de exercer a sua função social, interagindo com a comunidade.

Em 2000 o Plano Nacional de Educação foi aprovado com força de lei, publicado em 2001, sob número 10.172:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Constituição Federal, ao estabelecer a descentralização da organização dos sistemas de ensino nacional, fortaleceu as várias instâncias administrativas, conforme determinação contida no seu Art. 211:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil

§ 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Temos que o sistema escolar brasileiro é um sistema aberto, que tem como objetivo proporcionar à população, por meio da escola, a educação intencional e sistematizada, para promover o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social dos indivíduos. Esse sistema, denominado por alguns de sistema de ensino, recebe da sociedade uma multiplicidade de elementos, os quais são trabalhados pela rede de escolas, que os transformam e os devolvem como produto de sua atuação à sociedade.

Tal processo exige das instâncias administrativas, pelo processo de descentralização, que cada uma elabore sua proposta educacional, de acordo com as respectivas realidades e necessidades regionais, com base nas orientações federais de educação, contidas no bojo das leis de diretrizes e bases de cada época.

Segundo Nóvoa (1995:20):

A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, constam novas orientações didático-pedagógicas que devem nortear as propostas de educação e de ensino em todos os níveis e modalidades do sistema educacional. Ela definiu as obrigações da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios sobre a responsabilidade da elaboração dos respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração.

À União caberá a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Prestará, também, assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Os Estados deverão incumbir-se de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Quanto aos Municípios, deverão organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados e exercer ação redistributiva em relação às suas escolas.

Referente aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, estes terão a responsabilidade de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e

financeiros; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Para o funcionamento do sistema de escolas, as autoridades governamentais procuram investir e prover financeiramente as instituições, mas não lhes dão autonomia para geri-los, uma vez que estes são determinados pelo Estado, e chegam às escolas com destinação certa e valores previamente determinados para aplicação. Logo, trata-se mais uma vez de uma autonomia camuflada dessas instituições educativas.

Apesar de a descentralização ser frágil, pode ser um dos fatores a contribuir para a erradicação do analfabetismo e a potencializar as pessoas para a convivência humana. Ela abre ao cidadão um campo de possibilidades que lhe permite uma formação para ser sujeito da história e conviver eticamente com a diversidade. A escola, inserida no município, pode transformar o mecanismo da exclusão, em um mecanismo de oportunidades, tais como: nova leitura de mundo, perspectiva de emprego, mudanças de atitudes, ascensão social e fortalecimento do processo de democratização dos acessos aos bens culturais e materiais produzidos pela cidade.

Mesmo que seja possível conhecer as atribuições do poder central e do local e de suas responsabilidades citadas nos artigos da Constituição, na prática, quando da aplicação de suas determinações, existem alguns percalços em sua trajetória, como a demora, ausência ou insuficiência de investimentos, que interferem no bom funcionamento e organização das unidades educativas.

O crescimento econômico do país tem exigido maior número de pessoas com melhor qualificação para o trabalho, a ser obtida por meio do processo educativo. Para tanto, espera-se que a rede escolar possa cumprir com essas exigências, formando recursos humanos para o mercado e fazendo jus aos investimentos destinados. Assim também o Estado, no patrocínio de um programa de formação de recursos humanos qualificados em educação que possa atender a todos os níveis e modalidades de ensino.

O sistema educacional, através de uma estrutura de sustentação governamental, procura atender e garantir o funcionamento da rede de escolas, cuja finalidade é formar os alunos em todos os aspectos, níveis e modalidades de ensino.

As instituições educativas podem ser mantidas pelo poder público, pela iniciativa particular, por entidades mistas etc. No setor público, em todos os níveis,

existem organismos próprios que cuidam da gestão pedagógico-administrativa do sistema.

Por outro lado, o Estado, no cumprimento de seus deveres, oferece à rede de escolas não só os elementos materiais, mas, também, os elementos não materiais que garantem o desenvolvimento das unidades, entre outros: normas legais, leis específicas, metodologias, objetivos, metas, conteúdos de ensino, projetos pedagógicos etc.

Mas todos esses investimentos, princípios e programas não teriam nenhum sentido se não existissem os alunos. É para eles que são criadas as políticas de educação, as escolas, as propostas de ensino e as oportunidades educativas, conquistadas por poucos, visto o grande contingente de indivíduos fora, ou excluídos, da escola.

É possível constatar que no sistema escolar brasileiro existem vários elementos que não funcionam em harmonia, dadas as dificuldades colocadas por um país de enorme dimensão geográfica, imensa desigualdade social e de grande diversidade cultural como é o Brasil.

Do ponto de vista do mercado, a expectativa é receber pessoas bem preparadas e em quantidade suficiente para atender às suas necessidades, com resultados satisfatórios. O mesmo acontece em relação às expectativas mais gerais da população, tais como: elevado nível cultural, expressão artística significativa e muita criatividade para usufruir de uma vida plena, por meio da formação escolar em todos os níveis e modalidades, que cabe ao Estado oferecer.

Porém, a realidade educacional brasileira vive ainda muitos problemas, entre outros: recursos humanos despreparados, verbas insuficientes, política educacional muitas vezes distante dos interesses da sua clientela, planejamento mal executado ou falta dele para atender às necessidades da escola.

Percebe-se, por exemplo, que há um descumprimento do Artigo 206, Inciso V, da Constituição Federal de 1988, que assegura maior valorização e garantias de trabalho aos profissionais da educação, que na realidade está longe de se concretizar.

Entretanto, o sistema de educação procura formar, preparar e contratar os profissionais que irão dar conta da execução de suas propostas em educação. Muitas dúvidas ainda persistem, pois ao se criar uma nova proposta de formação do professor surge o problema sobre qual linha teórico-metodológica adotar, diante dos

avanços tecnológicos, das novas exigências da sociedade e do perfil do novo profissional que irá se integrar a este novo cenário chamado globalização. Somam-se, aqui, as questões sobre qualidade no ensino, capital cultural como legado dos educandos, competências do profissional, diversidade cultural e integração da escola e comunidade.

Nesse contexto, o professor precisa buscar uma base sólida de conhecimentos, construir seu quadro de referência em educação e suas próprias ferramentas de trabalho, que serão os instrumentos necessários ao seu fazer pedagógico no processo de ensino, e, por meio de um processo dialético, refletir sobre sua prática e sua teoria, sobre o agir de forma consciente, em meio às diversidades, resgatando valores, criando e recriando conceitos que possam contribuir para o desempenho profissional com mais competência.

Quanto aos resultados da ação educativa aguardados pela sociedade, espera-se que a escola forme pessoas educadas, com uma escolarização adequada, com novos estilos de vida, novas aspirações e maior potencialidade. Dessa forma, a pessoa bem preparada poderá ter uma capacitação mais eficiente para o trabalho, para o desenvolvimento de suas próprias realizações e daquelas da sociedade.

Vale lembrar que a ideia, bem como a lei que prega o estabelecimento de um plano nacional de educação, mesmo existindo há muito tempo, ainda, necessita de clareza e definição das ações descentralizadas, partindo de uma intenção conjunta e única, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis e à integração dos planos e das práticas educativas das diversas instâncias públicas, de poder, para concretizar as metas da Constituição Federal, no sentido de atender aos anseios e às necessidades da população.

Ao longo dos dez anos de vigência deste plano, conforme disposto no art. 208, II, da Constituição Federal, que prevê como dever do Estado a garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito, a oferta da educação média de qualidade não pode prescindir de definições pedagógicas e administrativas fundamentais a uma formação geral sólida e medidas econômicas que assegurem recursos financeiros para seu financiamento. Como os Estados e o Distrito Federal estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no ensino médio. Esta destinação assegurará a manutenção e a

expansão deste nível de ensino nos próximos anos. (PNE, 2001)

Uma questão desperta curiosidade e, talvez, uma demanda de pesquisa mais específica, sobre como os poderes constituídos, de forma descentralizada, priorizam, selecionam, atendem ou não reivindicações para a criação de escolas nas comunidades, ou como é desenvolvido o projeto de governo, como se dá o mapeamento regional e local que prioriza as necessidades da população por escolas, assegurando-lhe a liberdade e o poder pela escolha dos espaços físicos e construção das escolas. Como é definido o momento e como são decididas as prioridades para a criação de escolas que irão atender a população? Será que tais dados são alvo da avaliação das respectivas ações, como determina o art. 2º do PNE?

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Atualmente, os municípios de São Paulo estão promovendo um trabalho avaliativo das ações educacionais desenvolvidas, constantes dos respectivos planos de educação, integrado ao mesmo evento do Estado, em razão das determinações do PNE nestes 10 anos de seu funcionamento, ao mesmo tempo em que se preparam para participar do evento nacional, CONAE, em abril de 2010, sobre a Construção do Sistema Articulado de Educação. Para tanto, iniciou-se um trabalho de discussão, avaliação, críticas e propostas de mudança, em forma de fórum de mobilização nacional com participação de amplos segmentos educacionais e sociais.

Novamente, a educação e a escola estão no foco dos debates, mas o que esperar delas e do Estado, em meio a uma situação tão conturbada como temos presenciado no mundo atual?

A escola é um bem comum, mas não poderá resolver todos os problemas da humanidade. Por isso, é preciso uma organização pedagógico-administrativa condizente com a realidade, para que possa proporcionar o maior número de possibilidades ao grande contingente de pessoas que nela ingressa.

Em seu espaço devem-se garantir o direito à permanência dos cidadãos até a sua formação e a possibilidade, numa perspectiva democrática, de poder obter a ascensão social e o acesso aos demais bens culturais da humanidade, com o amparo do Estado. Nesse ambiente deverão reinar uma educação e um ensino de qualidade aos sujeitos de todos os níveis sociais e culturais, respeitando-se a diversidade sem reforçar a desigualdade, guiando-se pelo espírito da cidadania.

No dizer de Gadotti (1989:73):

A escola hoje pode sobreviver na medida em que ela se abrir para a discussão dos problemas nacionais [...] A escola não é a alavanca da transformação social mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela.

Para este estudo, procurei avaliar as transformações e mudanças ocorridas, nos últimos quatro anos, aproximadamente, referentes às políticas, às legislações específicas, aos projetos e programas destinados à educação, buscando relacionar intenção e prática para entender o trabalho que vem sendo realizado pelo Governo e pela escola, com a finalidade de atender aos direitos dos cidadãos.

Minha expectativa era poder discernir os efeitos do impacto da política educacional do Estado numa comunidade localizada na periferia da cidade de Osasco, na Grande São Paulo, como já me referi, quando em seu espaço físico construiu-se uma escola pública, contrariando toda uma realidade, visto que a comunidade não priorizava a escola, mas sim uma área de lazer, naquele mesmo espaço. O resultado foi a rejeição, a depredação, as ameaças e os confrontos da população. Esta não usufruiu do direito à escola, talvez, por estar vivendo um sentimento de perda de um espaço invadido, mas já condicionado a um suposto direito.

Independente dos programas de governo, dos direitos outorgados aos sujeitos, em especial àqueles que vivem nas chamadas periferias dos grandes centros urbanos, dos comentados planos de educação, do investimento em redes de escolas, entre outros, percebo que a conscientização das pessoas na dinâmica do seu cotidiano e na sua luta pela sobrevivência favorece a construção de sentido próprio dos reais direitos.

Suas expectativas vão além da escola, pois como seres humanos em completude buscam tudo que possa atender aos seus anseios e necessidades.

Mesmo não se dando conta do que acontece nesse processo, passam a revelar, a tecer a rede de saberes e a estabelecer elos entre as pessoas e grupos sociais, desvelando os significados que dão às coisas em comum, bem como o brotar de um sentimento de pertença a uma dada sociedade.

CAPÍTULO III - COMUNIDADE E ESCOLA: CENÁRIOS CONTEXTUALIZADOS

Qual é o sentido de tanta construção... pergunta. Qual é o objetivo de uma cidade em construção senão uma cidade? Onde está o plano que vocês seguem, o projeto?
... Mostraremos assim que terminar a jornada de trabalho; agora não podemos ser interrompidos...respodem.
O trabalho cessa ao pôr-do-sol. A noite cai sobre os canteiros de obras. É uma noite estrelada.
... Eis o projeto... dizem.
Ítalo Calvino, "As cidades invisíveis".

3.1 O CONTEXTO URBANO

Falar de bairro, comunidade, obriga-nos a falar também sobre a metrópole que se ergue e se espalha em todas as direções e, necessariamente, sobre o crescimento das áreas chamadas periféricas. A periferia pode ser entendida como contorno ou linha que delimita um espaço peculiar da cidade, caracterizado por recursos precários e por falta de infraestrutura, cuja denominação se torna discriminatória e se estende, também, à sua população.

Segundo Certeau, é na prática cultural dos grupos sociais, no seu cotidiano, que as pessoas podem constituir sua identidade, que lhes permitirá ocupar um lugar na rede das relações sociais de que fazem parte.

Para ele, o bairro acaba sendo um domínio social, onde as pessoas de forma positiva ou negativa se sentem reconhecidas, espaço público em geral anônimo, que aos poucos vai se tornando privado pelo uso cotidiano de seu grupo social. Desta forma, diz Certeau (1994:40):

A fixidez do habitat dos usuários, o costume recíproco do fato da vizinhança, os processos de reconhecimento – identificação – que se estabelecem graças à proximidade, graças à coexistência concreta em um mesmo território urbano, todos os elementos "práticos" se nos oferecem como imensos campos de exploração em vista de compreender um pouco melhor esta grande desconhecida que é a vida cotidiana.

Para ele, o espaço representa um cruzamento de elementos móveis, animado pelo desdobramento de um conjunto de movimentos, onde as pessoas agem e reagem no vai e vem de seu cotidiano.

Reverendo as idéias de Aristóteles, os grupos sociais que se iniciam com as famílias, quando unidos a outros grupos sociais, formam as várias comunidades, que se aglomeram em áreas próximas e usufruem dos mesmos bens comuns, transformando-se numa única e grande comunidade – a cidade.

Comparando esse pressuposto aristotélico com a realidade urbana de hoje, podemos verificar no desenho das cidades algo bem diferente, em que a cidade, em seu crescimento, exclui inúmeros grupos que num processo constante nela buscam recomeçar a construção da sua vida social reconstruindo suas identidades, a partir das suas raízes culturais.

É este processo que mostraremos a seguir com a evolução histórica da cidade de Osasco, que abriga a comunidade e a escola objeto de nossa investigação.

3.2 A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

A cidade de Osasco está localizada no planalto Atlântico, ao sul da Serra da Cantareira, numa região constituída, em seus arredores, por vários sítios e chácaras. Sua vegetação é característica dos terrenos inundáveis, em virtude dos diversos rios que existem na região, como o ribeirão Bossocaba, o ribeirão Vermelho, entre outros, além do rio Pinheiros e do rio Tietê, que cortam a cidade de fora a fora.

Faz parte da região oeste da Grande São Paulo, sendo a quinta maior cidade do Estado, com cerca de 718.646 habitantes e o 23º. PIB dos municípios do país, conforme dados do IBGE. Está localizada a 16 Km da cidade São Paulo, ocupando uma área⁵ de 65 Km². Faz divisa com diversos municípios do estado, como Barueri, Santana de Parnaíba, Carapicuíba e Cotia, e com diversos subdistritos da cidade de São Paulo, como Lapa, Butantã e Pirituba.

A cidade é de fácil acesso para o interior, tanto pela rodovia Castelo Branco, quanto pelas rodovias Anhanguera e Raposo Tavares. Permite, ainda, acesso igualmente fácil à capital de São Paulo pelas rodovias Marginal Pinheiros e Tietê. Essa localização privilegiada atraiu para Osasco grandes e pequenas empresas, além de um comércio muito forte, com mais de nove mil estabelecimentos, por onde

⁵ Segundo fontes do IBGE, censo 2007/2008.

passam, em média, cem mil pessoas por dia, transformando a cidade na “cidade do trabalho”, como é conhecida, devido às oportunidades de emprego geradas, além das universidades que também movimentam o cotidiano da cidade.

A história de Osasco iniciou-se no bairro de Quitaúna, próximo a Carapicuíba, a partir dos grupos indígenas de língua Tupi-Guarani, que habitavam a região desde o período pré-cabralino, e, também, da chegada de um famoso bandeirante disposto a desbravar as ainda desconhecidas terras de São Paulo, Antonio Raposo Tavares. Foi onde hoje se situa o quartel de Quitaúna que Raposo Tavares fixou seu sítio e formou pequeno povoamento com os escravizados negros e indígenas e os homens livres que o ajudavam em suas expedições, ali vivendo com suas famílias.

Era desse lugar que ele partia em busca de riquezas e de índios a serem vendidos posteriormente, principalmente para o Nordeste Açucareiro, que estava no apogeu, na época. Acredita-se que ele tenha chegado a essa região por volta de 1630 e aí residido até falecer em 1658, no próprio sítio de Quitaúna.

Após a morte do bandeirante, suas terras foram abandonadas, devido à busca do ouro recém-encontrado em Minas Gerais. Mais tarde, porém essas terras pertenceram a vários outros homens importantes, como por exemplo o Capitão Pero Vaz de Barros, que as adquiriu em 1796; no entanto, foi somente em 1921 que o então Ministro de Guerra, João Pandiá Calógeras, as comprou e nelas mandou construir o quartel, que até hoje está ali, bem como erguer também uma estátua ao desbravador Raposo Tavares. O quartel é hoje a sede do 4º. Batalhão de Infantaria Leve (4º. BIL) e parte importante da história de Osasco e do Brasil. Foi dali que Carlos Lamarca desertou nos anos 70 do século passado para lutar contra o regime militar, levando consigo grande quantidade de armas do próprio exército, fazendo com que o Quartel de Quitaúna e a cidade de Osasco ganhassem notoriedade por todo o país.

Até meados do século XIX, quando a cidade de São Paulo já começava a crescer devido às riquezas trazidas pela economia cafeeira e o modo de vida dos europeus começava a se espalhar, a região de Osasco tinha como núcleo de povoamento somente a Vila dos Remédios (em homenagem a Nossa Senhora dos Remédios), uma aldeia de pescadores que viviam à margem do rio Tietê.

O restante era ainda uma região formada por chácaras e fazendas, onde se destacavam as terras do fazendeiro João Pinto, que ocupavam quase toda a região.

João Pinto não sabia, mas deu um importante passo para o nascimento da cidade quando decidiu vender grande parte de suas terras, estando entre os compradores o Coronel Licínio de Camargo, Joaquim Leonel, Coronel Rodrigues, Max Leonard, entre outros, além de Antonio Agu, imigrante italiano que se tornou célebre impulsionador da região, considerado o fundador oficial da cidade. A venda foi realizada em 1887 e registrada em cartório em 1892.

A área que Antonio Agu comprou de João Pinto situava-se no Km 16 da estrada de ferro Sorocabana e tinha por volta de sete milhões de metros quadrados, sendo chamada de “Ilha de São João”. Essa região atraiu o imigrante não só pela estrada de ferro, mas também por ser de terra boa, fértil e ideal para o trabalho que ele ansiava iniciar. Um dos sócios de Antonio Agu foi o Barão Sensaud de Lavaud, com quem mantinha uma olaria de tijolos, ampliada por volta de 1890, quando passou a produzir também cerâmica, dando início à Companhia Industrial de Cerâmica de Osasco.

Além disso, cultivava espécies vegetais diversas, como as famosas videiras, frutas de todos os tipos, aspargos, eucaliptos, arrozais etc. Em volta de suas plantações ficavam as casas dos empregados, construídas em pequenos pedaços de terra que ele vendia aos trabalhadores. Em sua propriedade havia também uma grande vivenda, arrendada por ele para a família Nunziante Piccagli.

Foi no ano de 1892 que Agu inaugurou a primeira fábrica de papelão da América do Sul, a indústria de cartonagem Cartiera, auxiliado pelo industrial Narciso Sturlini, que prosseguiu sozinho quando Agu desfez a sociedade, cedendo-lhe não só sua parte, mas também a vasta extensão de terra, necessária ao desenvolvimento do negócio. Agu, em 1895, fundou a “Sociedade de Importação e Exportação Enrico Dell’Acqua”, juntamente com a implantação da primeira fábrica de tecidos de Osasco. Ainda em 1895, Agu construiu a estação ferroviária local.

Os dirigentes da Estrada de Ferro resolveram, um dia, prestar homenagem a Agu, dando à estação o nome de seu benfeitor, porém ele não aceitou. Na insistência da homenagem, ele pediu que o lugarejo recebesse o nome de sua cidade natal, Osasco, na Itália. Nascia assim o nome que daria origem à grande cidade.

Um pouco antes disso, em 1894, Agu mandou construir em sua propriedade um grande estábulo para bovinos, e montou com dois hábeis curtidores de pele a primeira fábrica a vapor de Osasco, dando emprego a mais de cinquenta operários.

Toda essa movimentação chamou a atenção também de outros homens importantes, um dos quais Giovanni Briccola, engenheiro contratado pela Companhia Sorocabana, que convidou Agu para trabalhar com ele (Agu era também construtor). Briccola apaixonou-se pela região e comprou parte das terras de Antonio Agu, onde construiu uma bela casa de campo (que hoje abriga o Museu de Osasco Dimitri Sensaud de Lavaud). Posteriormente, tornou-se banqueiro em Nápoles e foi financiador de parte das primeiras indústrias de Osasco.

Osasco não parava de crescer e, tornando-se conhecida, muitas pessoas mudaram-se para lá. Também várias indústrias foram ali instaladas. Para operar as máquinas dessas indústrias foi contratada mão de obra imigrante, principalmente, da Itália, Espanha, Portugal, Alemanha e Irlanda. Com o aumento da população de operários, tornou-se possível também o desenvolvimento do comércio, principalmente pelas colônias armenia, libanesa e judia. Na zona rural, muitos imigrantes japoneses plantavam verduras e legumes. Essa mistura de imigrantes marcou as primeiras populações do atual município.

3.2.1 O Nascimento de Osasco

Osasco cresceu tanto em população quanto comercialmente, constituindo-se em um dos subdistritos da cidade de São Paulo. Para entender esse crescimento, é preciso levar em conta as mudanças pelas quais o pequeno distrito, criado em 1918, passou. Como era de se esperar, o núcleo urbano da cidade de Osasco começou a se formar no entorno da linha férrea (Estrada de Ferro Sorocabana), abrangendo o Largo de Osasco, as ruas André Rovai, Primitiva Vianco e o início das ruas Antonio Agu e João Batista. Mais tarde, foram surgindo, ao redor das casas de comércio e das primeiras indústrias, pequenos agrupamentos, que também deram origem às pequenas vilas.

Essa região ia ampliando-se à medida que Antonio Agu começou a vender suas terras para homens dispostos a morar e a desenvolver-se profissionalmente ali, como por exemplo João Briccola, Ciriaco Camoratti, Cesare Pancardi, Sacha de Bogdanoff Sensaud de Lavaud (esposa do Barão Sensaud de Lavaud), Narciso Sturlini, Irmãos Gianetti, Manoel Rodrigues, Pietro Michelli, entre muitos outros, que ali formaram chácaras, construíram suas moradias, abriram armazéns, instalaram negócios, fazendo a cidade crescer.

A partir de 1952, surgiram as primeiras manifestações pela emancipação. Mesmo sendo grande, populoso e com dezenas de fábricas, Osasco era apenas um bairro da periferia da cidade de São Paulo. O movimento emancipacionista sofreu muitos revezes, entraves e empecilhos, mas, finalmente, após plebiscito conturbado, em 19 de fevereiro de 1962, tornou-se oficialmente um município. Em 1964 foi instalada a Comarca com Juiz, Promotor Público e Delegado de Polícia.

Guaçu Piteri, personagem ilustre da política local, fala desse episódio histórico, referente à transformação da cidade, em seu artigo escrito para a revista “Primeiro Plebiscito”:

Convocada pela Sociedade Amigos do Distrito de Osasco – SADO - a primeira reunião pela autonomia foi realizada em 21 de agosto de 1952. Presidida pelo doutor Reynaldo de Oliveira e secretariada pelo senhor Mario Torres a mesa diretora dos trabalhos foi integrada por Armando Delanina, Antonio Quadros, doutor Edmundo C. Burjato, Leonardo de Carlos e João de Oliveira. A Lei Qüinqüenal em vigor, à época, determinava que o desmembramento de municípios deveria ser realizado mediante consulta à população. O primeiro plebiscito realizado em outubro de 1953 não despertou grande interesse. Prejudicados pela falta de tempo e pela escassez de recursos materiais os líderes do autonomismo não conseguiram levar a campanha às camadas populares da comunidade. Pequeno número de eleitores compareceu às urnas e o resultado foi contrário à emancipação. Inconformados com a derrota os autonomistas se queixavam de que as urnas haviam permanecido uma noite no cartório cujos proprietários eram os líderes da corrente contrária à autonomia. Essa circunstância gerou a suspeita de que as urnas poderiam ter sido violadas e o resultado do plebiscito escamoteado.

SEGUNDO PLEBISCITO

Animados pela possibilidade da realização de novo plebiscito em 1958 os autonomistas passaram a atuar junto aos deputados para que a nova consulta popular fosse realizada. Desta feita a resistência dos parlamentares foi maior. As perguntas eram sempre as mesmas: “Quais as razões ou fatos que justificavam um segundo plebiscito apenas cinco anos após a realização do primeiro? O que havia mudado para que outra consulta fosse realizada?” Embora as dificuldades fossem enormes as lideranças emancipacionistas não desanimaram. Sucessivas caravanas de osasquenses eram vistas na Assembléia Legislativa tentando convencer os deputados de que três fatores haviam alterado a posição do povo de Osasco: A população crescia em progressão geométrica; o potencial econômico se multiplicava com a expansão acelerada do parque industrial e o Distrito estava relegado ao total abandono pela prefeitura de São Paulo. Lembro-me, com emoção, do discurso antológico pronunciado em uma das reuniões no

legislativo estadual que, ao tempo, funcionava na velha sede do Palácio das Indústrias. Atendendo a solicitação do doutor Walter Negrelli, seu amigo de longa data, o deputado Anacleto Campanella assomou à tribuna para defender o pleito dos autonomistas tomando como exemplo o seu município – São Caetano – que, em cerca de uma década de vida independente, havia encontrado o caminho do progresso e do bem estar da sua população. Em vigília cívica os autonomistas permaneceram na Assembléia até a aprovação do plebiscito que foi realizado em 21 de dezembro de 1958. Pela escassa margem de 1238 votos os eleitores aprovaram a emancipação. Os autonomistas nem puderam comemorar, pois sabiam que o resultado não teria validade a menos que fosse homologado pela Assembléia e sancionado pelo governador até o dia 31 de dezembro. Dez dias era prazo exíguo para que todas as tarefas burocráticas fossem cumpridas. Esse verdadeiro milagre acabou acontecendo porque o governador – Jânio Quadros – mobilizou as lideranças do legislativo para atender às reivindicações de seus correligionários emancipadores de Osasco encabeçados por Antonio Menck. Pouca gente sabe, que há em nossa cidade, defronte ao Ceneart, pequena praça denominada Trinta e Um de Dezembro. Essa data é uma das mais importantes do calendário de nossa cidade porque lembra o dia em que foi publicada, em suplemento especial de Diário Oficial do Estado, a lei da criação do município de Osasco. A coincidência mais auspiciosa é que nessa praça residiam dois dos mais importantes líderes da emancipação: Reynaldo de Oliveira e Walter Negrelli.

O SIM E O NÃO

A ala contrária à autonomia denominada de corrente do NÃO era liderada pelo clã do cartório. A do SIM, favorável, contava com a coordenação dos dirigentes da Sociedade Amigos do Distrito de Osasco presidida por Reynaldo de Oliveira. O aspecto mais curioso é que no primeiro plebiscito Jânio era o prefeito de São Paulo, enquanto que, logo depois do segundo, quem assumiu a prefeitura foi Ademar. Seguindo essa divisão de forças, em 1953 o jânismo foi contra a emancipação e o ademarismo foi favorável. Em 1958 as posições se inverteram. Entretanto, com o tempo e o desenvolvimento da campanha a população abandonou essa dicotomia e passou a se definir com base numa visão localizada do processo. Por essa época, as opiniões se dividiam e os argumentos a favor e contra se multiplicavam: Os partidários do SIM afirmavam que o distrito tinha condições econômicas e demográficas para resolver seus problemas; os recursos aqui arrecadados não eram restituídos em forma de obras e serviços; a prefeitura de São Paulo sugava os impostos dos moradores do bairro que, abandonados, não tinham saneamento, escolas, postos de saúde, transportes, infra-estrutura urbana; os proprietários do cartório lideravam a ala do NÃO porque com a autonomia haveria a descentralização administrativa com a conseqüente melhoria dos serviços que eles monopolizavam em detrimento dos direitos e interesses legítimos da população. Os representantes do NÃO argumentavam que o dinheiro público seria devorado pelos políticos corruptos, pela máquina

administrativa e pelo empreguismo; o popular serviço de lotação que ligava Osasco a São Paulo seria extinto; o salário mínimo que na época era regionalizado seria menor em Osasco do que em São Paulo; certa vez ouvi uma moça alegar que se Osasco virasse município seus moradores decairiam do status de cidadão da capital para o de caipira. Assim, havia argumentos para todos os gostos: sérios, absurdos ou emocionais.

AS BATALHAS POLÍTICA E JURÍDICA

Município criado por lei, logo no início de 1959 as forças políticas se organizavam para a eleição municipal já agendada quando veio a notícia: Alegando a ocorrência de fraude o prefeito Prestes Maia de São Paulo entrou com processo no judiciário requerendo a anulação do plebiscito. As eleições municipais ficavam suspensas até o julgamento da ação. Estava começando uma longa batalha que só seria concluída cerca de três anos e meio mais tarde. Enquanto o processo se arrastava no judiciário, o autonomismo ganhava força popular. Na casa de Antonio Menck número cada vez mais expressivo de emancipadores participava dos encontros semanais. As reuniões, que pipocavam nos bairros culminaram com a realização de monumental comício no Largo da Estação. A campanha pela autonomia avançava em ritmo acelerado até o esperado anúncio da realização do primeiro pleito municipal que foi agendado para o dia sete de janeiro de 1962. A partir dessa decisão os grupos políticos favoráveis e contrários à autonomia organizaram-se. A campanha eleitoral chegava ao fim. As equipes dos candidatos a prefeito e vereador ultimavam os preparativos para as tarefas da boca de urna do dia seguinte quando explodiu a notícia. Por liminar expedida pelo ministro Ribeiro da Costa, do STF, as eleições estavam suspensas.

OS OSASQUENSES NÃO SE CONFORMAM

Atônitos os líderes contrários e favoráveis à autonomia uniram-se com o propósito comum de defender as eleições negadas de véspera. A batalha entre as forças do SIM e do Não que se arrastava desde o primeiro plebiscito realizado em 1953 chegava a uma trégua. Aturdidos com a notícia os osasquenses não se conformaram. Em manifestação de protesto o comércio fechou as portas; a fachada das casas foi coberta de tarjas pretas; os estudantes saíram em cortejo fúnebre conduzindo caixão preto com uma cruz branca que simbolizava o enterro do NÃO; uma pira foi erguida no Largo da Estação e acesa com o fogo sagrado da Pátria que autonomistas, munidos de uma tocha, retiraram do monumento do Ipiranga. Voluntários se revezavam, dia e noite, para garantir que a chama ardesse até a instalação do município; na porta do bar do Portela, Orlando Calazans coordenava a ação de estudantes que recolhiam títulos que só seriam restituídos quando as eleições municipais fossem agendadas. O autonomismo ganhou apoio oficial da comunidade católica e as assembleias passaram a ser realizadas no salão paroquial. Padre Tomás, influente e querido pároco da matriz de Santo Antonio, assumiu a coordenação da campanha garantindo credibilidade ao

movimento e inibindo a ação desagregadora de grupos políticos e de candidatos que procuravam se promover com os olhos voltados para as futuras eleições. Nesse clima de revolta popular e busca do consenso entre as lideranças o STF julgou o mandado de segurança agendando a realização do pleito municipal para o dia 14 de fevereiro de 1962. Os eleitos – prefeito Hiran Sanasar, vice Marino Nicoletti e os vinte e três vereadores – tomaram posse no dia 19 de fevereiro de 1962, data da fundação do município. Osasco, pujante, mas carente de obras e serviços públicos, estava pronto para dar início à jornada que, em quarenta anos, o transformaria na quinta cidade de São Paulo, em população, e no vigésimo terceiro PIB municipal do Brasil.”

Um importante vetor do progresso de Osasco foi o Banco Brasileiro de Descontos (atualmente denominado Bradesco), sediado na Cidade de Deus, bairro de Osasco próximo à divisa com São Paulo. O qual organizou e colocou em operação a Companhia Telefônica Suburbana Paulista – COTESPA. A nova companhia inicialmente proveu o novo município de três mil terminais telefônicos, que operavam com o prefixo 48, sendo incorporada à Telesp em 1974. A área do município de Osasco foi gradativamente subdividida em novos centros.

3.2.2 As primeiras ruas

O primeiro cinema de Osasco foi construído em 1916, entre a rua da estação e a rua André Rovai. Ainda foram instalados a primeira farmácia, a cadeia pública (conhecida como delegacia do velho Carvalho), uma escola, a agência de correio, o posto telefônico e diversas casas de comércio. Além disso, foi nessa rua que posteriormente se instalou a Indústria Fox Drumond, fábrica de sabões, e a Cerâmica São João.

A atual rua Antonio Agu, por seu intenso comércio, é uma das mais importantes da cidade. Chamava-se anteriormente Rua Enrico Dell'Acqua, por conta de uma pequena indústria de algodão, instalada na região, a Sociedade de Importação e Exportação Enrico Dell'Acqua. A rua Dona Primitiva Vianco (em homenagem a Primitiva Agu Vianco, filha do fundador, casada com Antonio Vianco) ligava Osasco a São Paulo, e por ser repleta de eucaliptos deu nome a um clube que ali surgiu e passou a se chamar Associação Atlética Floresta. por conta de seu intenso comércio.

A Avenida dos Autonomistas é uma homenagem a todos os autonomistas da cidade; antes conhecida como estrada dos Pinheiros foi depois chamada de Estrada de Itu, por ligar São Paulo a Itu.

3.2.3 Os primeiros bairros

Os primeiros núcleos habitacionais que deram origem aos primeiros bairros também surgiram próximos da Estação. Eram eles: o Bussocaba (por causa do córrego Boucicaba), onde ficava a Cartieira (indústria de Cartonagem), o Jardim Mutinga, o Jardim Piratininga, o Bairro do Maneco, a Vila Nossa Senhora dos Remédios (comunidade de pescadores), Presidente Altino, Vila São José, Vila de Quitaúna (onde foi instalado o quartel em 1922) e o Km 18.

Como veremos no texto a seguir, foi em área do bairro Mutinga que surgiu mais tarde o Jardim Aliança, espaço onde se localiza a Escola Estadual Professor Paulo Freire, objeto de nossa pesquisa.

Ainda que a maioria dos sítios da zona norte de Osasco no século XIX tivessem 80 alqueires de terra, o do Mutinga era o maior deles, com 180 alqueires. Sua extensão ia do bairro do Mutinga, em Osasco, ao bairro do Mutinga em Barueri. Não eram terras contínuas até o Pico do Jaraguá, já que para cima, haviam os sítios da Baronesa de Limeira, dos Italianos, do Paiva Ramos e Velho Funchal. A divisa do sítio do Mutinga era o antigo traçado das estradas dos Remédios e da Estrada velha para Parnaíba, hoje avenida João Ventura do Santos. De quem vem de São Paulo por estas estradas o lado esquerdo era o sítio do Mutinga e a direita os demais sítios. Era terra a perder de vista realmente. Conta a lenda que a cavalo entre um extremo e outro do sítio, o cavaleiro tinha que andar um dia inteiro para conhecer do começo ao fim. Até por causa do tamanho das terras, não foram poucos os bairros que surgiram nas terras deste sítio, mas um deles é certamente o Jardim Aliança.

A primeira rua do loteamento do Jardim Aliança a receber nome, foi a antiga rua Santo Antônio, que passa chamar-se rua Patrício de Camargo. Depois foi a vez de trocar o nome da antiga rua Mutinga, que passou a ser chamada de rua José Vivaldo Antoniazzi. A rua 1 recebeu o nome de avenida Pedro Lorena. Foi em maio de 1968 que as travessas que tinham letras nos nomes, foram rebatizadas: a passagem A virou travessa Imprensa. Passagem B virou travessa Borba Gato. Passagem D virou travessa Bandeirante. Passagem E virou travessa Luis de Camões. A antiga rua F virou travessa Adilson Luciano e a passagem G se tornou a travessa Castro Alves. A rua 2 recebeu o nome de Reginaldo da Silva. Entre um século e outro a grande diferença quem faz são os milhares de pessoas que no Jardim Aliança vieram morar. (Fonte: Câmara Municipal de Osasco)

Todas essas regiões já estavam bastante habitadas antes de 1925, com sítios, chácaras etc, embora se distanciassem geograficamente umas das outras devido ao rio Tiete, que, cortando a cidade ao meio, fazia com que alguns bairros se tornassem mais próximos comercial ou socialmente a São Paulo do que a Osasco, como é o caso da Vila dos Remédios, ligada culturalmente mais ao bairro da Lapa. Essa situação começou a se alterar somente após a construção de pontes e viadutos, como por exemplo a que liga a região central de Osasco ao bairro Rochdale ou o viaduto Tancredo Neves, que liga o Piratininga ao Km 18, unindo as regiões norte e sul.

Segundo informações dos antigos moradores as invasões nas áreas livres do Jardim Aliança começaram na década de 1960, aproximadamente.

3.2.4 A primeira igreja

A primeira igreja passou a ser pensada quando Osasco tornou-se distrito em 1918, construída pelo Dr. Arthur Vasconcelos, seu primeiro Juiz de paz, que promoveu ampla campanha com os moradores influentes e as autoridades da cidade de São Paulo, além dos eclesiásticos, em busca do terreno, da autorização, do pároco etc. Assim, a pedra fundamental da construção foi lançada em 13 de julho de 1919, sendo terminada somente 10 anos depois.

Os relatos contam que a indicação do santo protetor foi sugestão do próprio Antonio Agu, que transmitiu sua fé para seus empregados e protegidos, fazendo com que a devoção a Santo Antonio na cidade de Osasco se espalhasse. Em 14 de julho de 1930, a Cúria Metropolitana de São Paulo criou, por meio de decreto, a Paróquia de Santo Antonio, em Osasco, tendo como primeiro pároco o padre Damaso S. S. do Rosário, sendo a igreja inaugurada em 19 de março de 1931, com a primeira festa de Santo Antonio realizada em junho do mesmo ano, tornando-se a Igreja Matriz.

3.2.5 O cemitério

O primeiro cemitério de Osasco foi construído em terras doadas pelos herdeiros de Antonio Agu, conforme seu próprio desejo ainda em vida, e foi inaugurado em 1924. Antes disso, os moradores que faleciam eram enterrados em

cemitérios da cidade de São Paulo, no do Araçá (os moradores mais pobres) ou da Consolação (os mais abastados), local onde o fundador da cidade foi enterrado.

3.2.6 As primeiras escolas

As primeiras escolas de Osasco foram construídas por iniciativa dos próprios imigrantes ou dos donos das fábricas, contratando professores para os filhos dos funcionários e para os próprios filhos, sem qualquer relação institucional entre elas. No Mutinga, por exemplo, criou-se a escola que pertencia à família Camargo, onde lecionou uma professora enviada pela escola americana (Mackenzie). Quando surgiram as primeiras escolas públicas, em número muito reduzido, funcionavam em locais doados por entidades governamentais ou particulares (moradores).

A primeira escola estadual da cidade surgiu da união de algumas das salas de aulas informais existentes, reunindo-se as diversas salas de aula num único prédio, localizado na rua Dona Primitiva Vianco. Construído pelo Barão Sensaud de Lavaud, recebeu o nome de “Escolas Unidas” e posteriormente de “Grupo Escolar de Osasco”.

Acredita-se que esta escola tenha sido inaugurada por volta de 1920, pois na primeira inspeção sanitária, realizada em 1922, há menção sobre a/das “Escolas Reunidas”. Seu nome foi trocado novamente, por volta da metade do século XX, passando a se chamar “Grupo Escolar Marechal Bittencourt”, quando se mudou para o prédio localizado na rua General Bittencourt, mais apropriado para o seu funcionamento.

3.2.7 O primeiro hospital

O primeiro hospital de Osasco resultava da luta do médico, recém- formado, Newton Ferreira da Silva e de um grupo de mulheres católicas, incluindo-se aí algumas freiras do já instalado colégio Nossa Senhora de Misericórdia. Até a década de 1950, só havia o ambulatório médico, pelo qual Dr. Newton era responsável desde 1948, com a ajuda de outros dois médicos, Dr. Edmundo Burjato e Dr. João Correa. Para ter atendimento médico urgente era preciso ir até São Paulo, o que só era possível às famílias que possuíam carro, pois nem ambulância havia para os moradores.

O que impulsionou Dr. Newton a apoiar a causa das religiosas foi uma cirurgia de emergência realizada por ele em jovem senhora com gravidez extrauterina rota, situação em que esperar por atendimento podia levar à morte da mãe e do bebê. A cirurgia, realizada no próprio ambulatório, correu bem e deu ao médico mais um sinal da necessidade de hospital para a população de Osasco.

Graças à luta do Dr. Newton, das freiras e das mulheres da região, dentre as quais se destacam Dona Alzira Junqueira do Val e Dona Olga Junqueira Geribello, consideradas fundadoras, o sonho do hospital passou a se tornar realidade. Realizaram campanhas para arrecadar fundos, fizeram festas, rifas, pediram apoio dos comerciantes e industriais da região, e, aos poucos, foram comprando toda a sorte de equipamentos, de roupas de cama e outras necessidades do hospital. Graças a este empenho é que o hospital ganhou o nome que homenageia tanto as religiosas quanto as senhoras comuns que trabalharam por essa causa. No início da década de 1950, foi inaugurado o “Hospital das Damas de Nossa Senhora de Misericórdia de Osasco”. “Das Damas” pelas senhoras e “Nossa Senhora de Misericórdia” pelas freiras.

Desde então, o hospital, conhecido na cidade como “Hospital das Damas”, cresceu e melhorou, sem nunca deixar de atender aos moradores nas mais diversas especialidades. Hoje, a cidade de Osasco já não conta com o Hospital das Damas, mas possui cerca de 10 outros hospitais, entre particulares e públicos, como por exemplo o Hospital Antônio Gíglio e o Hospital Regional, que por pertencerem à rede SUS atendem não apenas moradores da cidade de Osasco, mas também das diversas cidades vizinhas.

A falta de hospitais, públicos e particulares nas cidades da região, leva à procura por atendimento em Osasco, não só de consultas com especialistas, mas também de doentes que requerem internação, e ainda à realização de inúmeros partos, tanto na rede pública quanto particular, resultando em muitos “osasquenses” de nascimento espalhados por toda a região.

3.2.8 Os meios de transporte

No começo da formação da vila, apenas os veículos movidos com força animal, como charretes, carroças ou mesmo os animais de carga, faziam a locomoção dos moradores. Mesmo com a estação ferroviária do Km 16, não havia

facilidade em chegar à capital, pois os trens eram apenas de carga e em horários muito espaçados. O primeiro indício de transporte público foi o aparecimento das “jardineiras”, providenciadas pelo senhor Antonio Mazzani, que levavam os moradores até a região de Pinheiros. Após um período, o senhor Antonio vendeu suas jardineiras ao senhor Emílio Guerra, que estendeu os serviços também para a cidade de Barueri.

No entanto, foi somente com a chegada da Estrada de Ferro Sorocabana que Osasco passou a ter maior rotatividade de pessoas, circulando por ela homens importantes, que viam nas regiões, ao longo dos trilhos, possibilidades para expandir seus negócios e criar novos. Esse movimento de pessoas ricas que foram ali se instalando possibilitou também a chegada do automóvel, que na época era importado. Em 1910 foi instalada a primeira bomba de gasolina na cidade, vendendo gasolina Shell na região do Largo de Osasco.

3.2.9 Os primeiros meios de comunicação

A primeira agência de correio de Osasco foi inaugurada pelo senhor João Collino, considerado o primeiro funcionário público de Osasco, instalada numa salinha de sua própria casa, localizada na rua da estação, por volta de 1910. Era uma pessoa importante para os moradores, não só por ser responsável por suas correspondências, mas também por se tratar de um homem instruído. Era ele o responsável por registrar na capital as crianças nascidas em Osasco.

O primeiro posto telefônico foi instalado em 1920 na rua André Rovai e seus responsáveis eram da família Valentim.

A primeira banca de jornal, possibilitando informações sobre o que acontecia na capital e no mundo, foi montada pelo jornaleiro Lázaro Suave e ficava na rua da Estação, na garagem do responsável pela Estrada de Ferro. O jornal que começou a publicar notícias da região tem como primeira menção o ano de 1910. Chamava-se *Districto* e, apesar de ser editado na capital, pelo senhor Júlio Silva, trazia notícias da região de Osasco e tinha cunho bastante político (lembrando que a primeira eleição para Juiz de Paz, ocorrida em 1919, tinha como candidatos o senhor Júlio Silva e o senhor Delphino Cerqueira, coronéis que disputavam a política local).

A partir da década de 1920, outros jornais passaram a circular por Osasco, como o *Pasquim*, escrito pelo farmacêutico Pedro Fioretti (data não precisa, provavelmente entre os anos 1930 e 1940), o *Folha do Povo* (primeira edição em outubro de 1948) e o *Emancipador* (primeira edição em agosto de 1953). É também de 1953 o jornal *A Vanguarda de Osasco*, que foi editado até meados da década de 1990.

Entre as décadas de 60 e 80 do século XX, Osasco recebeu muitos migrantes de outras regiões do país, época em que a industrialização se intensificou no Brasil. A expansão da indústria atraiu muitas pessoas desejosas de obter bons empregos, que se estabeleceram na região, provocando mudanças marcantes na fisionomia da cidade. É neste período que surge a chamada periferia urbana.

A partir de 1980, porém, as indústrias foram deixando os grandes centros urbanos, em processo crescente, o que ocorreu em toda a região metropolitana de São Paulo, devido a um conjunto de razões: elevados impostos, tráfego intenso (dificultando a circulação de mercadorias, matéria-prima e pessoas), tributos menores cobrados por outros municípios...

Essa mudança surtiu impacto negativo na economia do município, pois os postos de trabalho criados no setor terciário (serviços) não foram suficientes para compensar o fechamento das vagas no setor secundário (indústrias), repercutindo intensamente na vida de seus moradores.

O município de Osasco, na Grande São Paulo, é aquele cujo espaço físico é o mais plenamente ocupado, ou seja, aquele onde não existem mais áreas para se lotear. Entre tantas histórias vividas por sua população, a que me seduziu para estudo e pesquisa foi uma que talvez não seja relevante para muitos, mas que certamente é muito preciosa para outros, pois lá, em seu cantinho, à semelhança de tantas outras, uma comunidade e uma escola lutaram por seus interesses e fizeram história resignificando conceitos. Esse é o encanto da descoberta!

3.3 O ESPAÇO DA ESCOLA: PRELIMINARES DA PESQUISA

Minha proposta pedagógica para as práticas de estágio na Universidade em que leciono já tinha em mira a Escola Estadual Educador Paulo Freire. Quando a procurei, por volta de 2004, além da motivação conferida pelo seu nome, julgava-a bem assistida pelo governo, aceita e muito respeitada na região pelo nome que

carregava e com excelente proposta pedagógica assessorada pelos continuadores da obra do patrono, cujo trabalho poderia contribuir para a formação de meus alunos e inovar minha prática. Porém, a situação em que a encontrei foi totalmente diferente, contrária a tudo o que tinha imaginado e sonhado.

De início senti que tinha havido, e ainda havia, por parte da comunidade, grande rejeição à escola, que se estendia, também, a seu patrono, pois não havia sido consultada nem sobre sua construção naquele lugar nem, posteriormente, sobre a mudança de seu nome, de Escola Estadual do Jardim Aliança para Escola Estadual Educador Paulo Freire, infelizmente desconhecido por todos na região.

Construída em 1996 com início das atividades em 1997, recebera o nome do bairro Jardim Aliança; mas, com a morte do famoso educador, no mesmo ano, foi rebatizada com seu nome. Segundo informações ela não foi inaugurada até hoje!

Pelo que pude apurar, quer as pessoas ligadas à comunidade, quer à escola, em sua maioria, nada sabiam sobre a vida do educador. Por sua vez, alguns professores da época, a julgar pelos depoimentos, tinham ressalvas quanto às suas idéias e às de seus seguidores, que por conta de um projeto passaram a freqüentar a escola, escudados por seu nome, oferecendo colaboração para a organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, vários depoimentos de moradores antigos confirmavam a insatisfação da comunidade com a construção da escola numa área que, antes disso, era ocupada como área de lazer. Naquele espaço, segundo eles, via-se de tudo: pessoas jogando futebol e realizando torneios, crianças e jovens brincando, amigos e namorados encontrando-se e grupos de traficantes em ação.

Minha aproximação inicial com a escola em 2004 fora motivada, como disse, por um trabalho administrativo-pedagógico, integrado à Universidade, com os estagiários sob minha orientação. O pessoal de suporte administrativo acatou esse tipo de atividade compartilhada dado que a escola enfrentava problemas neste setor. Então começamos.

Os universitários analisavam os serviços em atraso e montavam miniprojetos com atividades destinadas a pôr em dia as tarefas rotineiras, cuja execução favorecia sua aprendizagem. Existia falta de pessoal qualificado na escola, e essa ajuda resultava providencial.

Assim, pude participar das atividades escolares, observar as ações diárias, os comportamentos e os relacionamentos, além de entrar em contato com a

comunidade local, período em que foi possível obter dados significativos para o presente estudo. Meu contato consistiu, primeiramente em visitas ao bairro e conversas informais com pais e moradores sobre estudo e trabalho dos filhos.

Por meio da observação participante, das falas dos sujeitos e do envolvimento no trabalho, pude conhecer vários aspectos da região, da comunidade e da escola, desde sua controvertida criação até aqueles dias, tendo assim a oportunidade de presenciar alguns fatos ligados à imagem, ao ambiente e ao entorno da escola.

Quando lá cheguei pela primeira vez, fiquei perplexa com o que vi. Portões de entrada e saída do prédio com fortes e altas grades de ferro. Até no terminal dos corredores dos andares, onde ficavam as classes, também havia grades. Todas tinham cadeados que se abriam somente para entrada e saída de alunos, de acordo com os horários. O depoimento de Delma minha colaboradora nesta pesquisa, reafirma as minhas impressões:

A escola foi imposta à comunidade como um projeto político não discutido. A escola modelo de primeiro mundo caiu como um “óvni” no meio de uma favela, no local usado como espaço de lazer, sem comunicação, sem discussão prévia, sem aprovação. Daí com a inauguração vieram as depredações. E a escola modelo de primeiro mundo passou a ser a escola prisão, sim, pois tinha muitas grades de proteção em todos os lances de escada, na entrada de cada uma das portas da administração (diretoria, secretaria, depósito de merenda escolar, cozinha [...]). Fiquei assustada quando entrei pela primeira vez na escola. Sou moradora do bairro e sempre ouvi coisas horríveis sobre a escola Paulo Freire. Coisas incontáveis e inacreditáveis, que não entrarei em detalhes nesse depoimento, pois já estão relatadas em outros depoimentos.

Era uma escola, segundo comentários dos moradores, rejeitada pela comunidade e pelas gangues, estas por sentirem que poderia haver interferência nos seus negócios ilícitos. Por isso, tornara-se alvo de depredações, de invasões, de roubos e de destruição de seus equipamentos, prejudicando até a sua limpeza.

O pessoal que lá trabalhava vivia em constante sobressalto, o que resultava em alta rotatividade dos professores e funcionários em geral.

Ao adentrar o recinto, fui muito bem recebida pela Diretora designada (pois não havia um titular do cargo), Prof^a. Ana Maria Cruz, hoje falecida, que exercia, também, quando fora da direção, a função de Coordenadora Pedagógica. Tinha

pulso firme, zelo pela escola e pela clientela e muita esperança de conseguir resultado positivo nas atividades e nas atitudes do dia a dia em suas relações com a comunidade. Ao me levar para conhecer o entorno do prédio, comentou sobre as lamentáveis ocorrências havidas e que ainda aconteciam com os moradores, que, do alto do morro, como pude observar, atiravam sacos de lixo no pátio, maus hábitos que pareciam traduzir as represálias contra a construção da escola naquele local. Essa violência provocava desentendimentos e muito trabalho para limpar a sujeira proposital. Desde 1996, início da construção do prédio e das atividades em 1997, até aquele momento, a escola vinha sofrendo com os problemas de rejeição: no começo de forma mais agressiva e depois de forma mais pontual e amena.

A princípio, como já referi, eu e os licenciandos procuramos colaborar com atividades que pudessem trazer retorno à sua aprendizagem prática enquanto futuros educadores, em especial, à gerência escolar e à secretaria geral da escola, onde, por falta de funcionários, o serviço encontrava-se atrasado.

Na sequência, outro grupo de estagiários se envolveu com projetos que visavam a colaborar com o Horário de Trabalho Pedagógico Conjunto (HTPC), destinado a professores da escola. Assim, alunos e professores da Universidade tornaram-se palestrantes e multiplicadores das atividades de interesse.

Com toda a dificuldade que os professores de prática de ensino têm em atuar diretamente nas escolas que concedem estágio, uma vez que este trabalho requer das instituições de ensino superior a que pertence aumento da sua carga horária, facilidades de locomoção, o que, a priori, implica em mais despesas os aludidos professores ainda são obrigados a conhecer as escolas, conversar com seus profissionais e autoridades, estabelecer elos e parcerias para os trabalhos dos estagiários. Todavia, não existe remuneração para tal trabalho, embora os professores sejam cobrados por essas tarefas e pela responsabilidade, da orientação e do acompanhamento, mesmo a distância, das atividades dos estagiários.

Em continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo com os estagiários, na EEEPF, foi possível esboçar o projeto pedagógico da escola, no final de 2004, sempre com a colaboração da coordenadora pedagógica e da Diretora, da época. Esse trabalho fazia parte da capacitação dos alunos, na área de Administração Escolar, resultando em grande aprendizado para os estagiários. É exigido para todas as escolas públicas a elaboração do seu projeto político pedagógico e nele

devem constar as diretrizes, os objetivos e a linha de ação do trabalho didático-pedagógico da instituição educativa, norteados todas as atividades e propostas, numa perspectiva democrática e dialógica.

Na LDB, Lei nº 9394/96 é previsto no seu artigo 12, inciso 1, que

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Para elaboração desta proposta, isto é do Projeto Pedagógico, exigiu-se profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e definição clara de caminhos, operacionalizações das ações com participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Segundo Veiga (1998:11)

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula.

[...] é, portanto um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Esse instrumento pedagógico, sendo da rede de ensino estadual, deverá ser construído pelo coletivo da escola e, após aprovação pelo Conselho, deverá ser encaminhado à Diretoria Regional para homologação.

Assim sendo, era importante a participação, não só dos profissionais que ali trabalhavam, mas também dos seus alunos, dos pais e das demais pessoas colaboradoras que residiam no entorno da escola. Para esquematizar o projeto foi preciso estudo das legislações, levantamento das necessidades da escola, colaboração de todas as pessoas ligadas à ela para priorizar as ações de interesse e sugestões de atividades.

É preciso ressaltar que este projeto fazia parte das atividades de estágio, em colaboração com a escola, mas não se tornou o documento oficial da escola. Este foi elaborado posteriormente pela equipe pedagógica da EEEPF, junto à comunidade segundo uma linha inovadora para o período de 2005 a 2008.

Nosso trabalho com a escola incluiu, um projeto com envolvimento de pessoas da escola e da comunidade na semana da criança de 2006, tendo sido

elaborado e executado pelos estagiários, como parte das atividades do programa de estágio, com anuência da direção, chamado “Belezura na Escola”. Na programação constavam atividades como:

- cuidados com a alimentação, em que se propôs ensinar às mães como aproveitar legumes e verduras e entregar a todas um livrinho com receitas;
- atividades pedagógicas para docentes sobre o uso do jornal na leitura e na escrita;
- montagem de brinquedos pedagógicos com sucatas;
- noções práticas de desenho e pintura;
- corte de cabelo da comunidade interna e externa, com a colaboração do pessoal do SENAC da região;
- e ainda outras atividades de ordem lúdica.

No final deste evento, constatamos uma gama diversificada de manifestações entre alunos, professores e pessoal da comunidade: interesse, desinteresse, disciplina, indisciplina, brincadeiras jocosas, atitudes de responsabilidade, carinho, incompreensão, descaso, desejos de mais coisas etc., Mesmo assim, todos os responsáveis concluíram que tudo tinha valido a pena.

Sempre em contato e entrosada com o pessoal da escola, fui convidada a participar das reuniões pedagógicas pela Diretora Prof^a Ana Maria. Em 2000 a instituição passara a receber suporte técnico-pedagógico do Instituto Paulo Freire – IPF⁶, com anuência da Secretaria da Educação de São Paulo. Só que o pessoal da escola não via com bons olhos essa colaboração, dado passarem a ter de executar suas tarefas, de acordo com as orientações e a determinação da equipe de trabalho do Instituto. Após grande desentendimento, o pessoal da escola pediu à Delegacia de Ensino da época seu desligamento do projeto.

⁶ O Instituto Paulo Freire é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF se constitui numa rede internacional que possui pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire. Desenvolvem projetos de assessoria, de consultoria, de pesquisas, formação (presencial e a distância) e acompanhamento, orientados pelas dimensões socioambiental e intertranscultural, constituindo três áreas de projetos: Educação de Adultos, Educação Cidadã, Educação Popular e Relações Internacionais. As ações fundamentam-se nos princípios da horizontalidade e do trabalho coletivo, utilizando metodologia essencialmente dialógica, inclusiva, respeitosa da diversidade, das diferenças e das semelhanças entre as culturas e os povos, fundada no incentivo à auto-organização e à autodeterminação. Fonte: IPF.

Presenciei, numa das reuniões, falas, reclamações e a leitura de um manifesto encaminhado às autoridades, via Delegacia de Ensino, hoje Diretoria Regional, com relatos sobre todos os acontecimentos que provocaram o desgaste nas relações com o IPF. As justificativas colocadas pelo pessoal da escola é que estavam passando por uma lavagem cerebral através das atividades que tinham que realizar por determinação do pessoal do Instituto, cuja intenção, por trás do suporte referido, segundo as pessoas da escola, era sugerir uma certa ideologia de planejamento pedagógico, a partir das idéias da equipe responsável, do Instituto, que vinha em nome das idéias de Paulo Freire. Para a época e na situação da escola, talvez não existisse o amadurecimento das idéias e nem a experiência democrática de participação, necessários para tal empreendimento.

Pude apurar que uma das atividades referidas era andar pelo bairro e levantar dados da comunidade, suas características, necessidades e idéias para poder traçar o seu perfil. Os professores da escola se revoltaram, pois a região era perigosa e não queriam sair de dentro da escola para esse trabalho, uma vez que, segundo eles, o grupo do IPF não desempenhava essa função, mas oferecia determinada orientação por um psicólogo, pertencente ao grupo. Nas entrelinhas das reclamações dava a entender que o processo ascendente de construção, a partir das ações de base, estava tomando a forma descendente, de cima para baixo, o que contrariava as novas diretrizes de planejamento, voltando ao famoso famoso esquema reprodutivista, em que um pequeno grupo pensa e o grande grupo executa. O pessoal da escola achava que podia dar conta do trabalho de base, a partir do ambiente escolar, em colaboração com pessoas da comunidade, sendo dispensável a ajuda do pessoal do Instituto Paulo Freire⁷.

Ao tempo em que trabalhava com meus alunos, estagiários na Escola Estadual Educador Paulo Freire, realizava as mesmas atividades na EE Júlia Lopes, em bairro próximo, também participante do projeto do IPF, cuja localização era mais central. Ao contrario do que acontecia com a primeira, localizada no centro da comunidade revoltada, contestadora, que se confrontava com a instituição, ali foi possível desenvolver um trabalho mais tranquilo e de melhor qualidade, porém apresentou, também, alguns obstáculos.

⁷ Para se ter uma noção mais clara sobre a proposta do Instituto Paulo Freire e sobre a reação da escola, a fim de esclarecer os entraves, seria preciso um aprofundamento no assunto, que não fazia parte do meu trabalho, naquele momento.

É possível entender um pouco dessa situação, ocorrida com as duas escolas, pelas palavras da Coordenadora Pedagógica da EE Júlia Lopes, da época, profa. Solange de Lima Oliveira, que me forneceu pequeno relato, em fevereiro de 2010, sobre o assunto:

Histórico do Projeto Escola Cidadã Osasco – 2000 a 2003/ para a EE Educador Paulo Freire e EE Julia Lopes de Almeida.

EE Educador Paulo Freire – Nessa unidade escolar o projeto teve início pela iniciativa da própria diretora (Maria Antonia), que ao descobrir o Instituto Paulo Freire, pela Internet, viu nesse uma possibilidade de ajuda para solucionar alguns dos principais problemas que a escola vivenciava naquele momento, inclusive a falta de verbas. Porém, ao descobrir que a ajuda seria apenas em termos pedagógicos, logo no início do projeto demonstrou o seu descontentamento e a partir daí, a falta de apoio foi determinante para o insucesso no desenvolvimento do projeto. Após o contato da diretora, o IPF foi captar recursos para desenvolver o projeto, e conseguiu junto ao Instituto C&A de Desenvolvimento Social.

EE Julia Lopes de Almeida – Essa escola foi inserida no projeto por solicitação do Instituto C&A, a fim de potencializar seus recursos e por indicação da AME (Associação das Mulheres para a Educação), entidade localizada até hoje em frente a EE Julia Lopes, que já era parceira do Instituto C&A. Após o primeiro contato, reunimos o Conselho de Escola para aprovar o início do projeto. A direção que a princípio também esperava ajuda financeira, apoiou, porém quando percebeu a necessidade de envolvimento e que as reflexões tocavam em questões como gestão democrática, dentre outros, mudou sua postura, deixando em nossas mãos todas as responsabilidades com relação ao projeto. Nossa primeira tarefa foi reunir um grupo de familiares dos alunos, professores e alunos para fortalecer o Conselho de Escola, diversas ações fizeram parte desse processo, inclusive momentos de formação com um psicólogo para fortalecer o grupo a fim de se sentir seguro e começar a reivindicar melhorias para a escola. A participação dos professores no início foi boa, porém ao longo do projeto diversas questões interferiram para que a adesão diminuísse, o que não impediu que o projeto fosse desenvolvido em todas as suas etapas. Pontuamos essas questões como:

- Falta de envolvimento do trio gestor;
- Falta de compreensão de que esse tipo de projeto só pode oferecer assessoria pedagógica e não financeira, pois essa compete ao Estado;
- A instabilidade do corpo docente que muda a cada ano e quem chega necessita ser inserido no processo, o que impede criar vínculos com a escola e com o projeto;
- A resistência a mudanças de posturas e concepções para se construir uma escola na perspectiva da escola cidadã;
- Ansiedade por resultados imediatos e desânimo para se construir algo;

- Algumas falas e concepções cristalizadas com relação a metodologias, dicotomia com relação à teoria e prática, a realidade da periferia;
- O fato de achar que alguém de fora poderá resolver os nossos problemas
- Pensar que existem receitas para solucionar os nossos problemas
- Equívocos como achar que a escola pública precisa se igualar com a escola privada e que o foco não é a humanização e sim o mercado de trabalho;
- Problemas estruturais que já vivenciávamos naquele momento como a carga de trabalho estafante do professor que o impede de se envolver em qualquer projeto na escola pois acaba trabalhando em 2 a 3 períodos, fora o tempo de deslocamento;
- Baixos salários que implicam em pouca motivação para se envolver com qualquer coisa que extrapole a sala de aula, dentre outros.

Fizemos trabalhos muito interessantes ao final do projeto, como conseguir escrever coletivamente o projeto político-pedagógico da escola. Para mim particularmente foi uma experiência incrível, viver esse projeto implicou em uma mudança de 360 graus na minha vida profissional, me abriu a mente para questões que até então não havia pensado, me abriu portas e motivou-me a buscar novos conhecimentos. Propiciou-me cursar meu Mestrado em educação na área de currículo, hoje trabalho com formação de professores no Instituto Paulo Freire junto a rede municipal de Educação de Osasco.

Não sabemos ao certo o que restou disso tudo, o que sabemos é que o diretor ainda é o mesmo e que poucas pessoas permaneceram daquela época na EE Julia Lopes.

Quanto a EE Educador Paulo Freire, ainda não desistimos desse sonho de poder contribuir para a melhoria daquela UE e de sua comunidade, esperamos ainda voltar para concluir esse trabalho.

Como diria Paulo Freire, mudar é difícil, mas é possível.

3.4 A ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICO E ORGANIZACIONAL

Pela análise dos documentos da escola, tomei conhecimento de que a EEEPF foi criada por Lei em 02/08/1997, localizada na periferia da zona norte da cidade de Osasco, no bairro do Jardim Aliança e que em seu entorno, podiam ser encontrados comércio, residências e posto policial. Pelas informações obtidas ela foi entregue à população sem ter havido até hoje a sua inauguração oficial.

A princípio, as ruas do bairro não possuíam nem calçamento nem asfalto, mas já da metade para o fim do ano letivo de 2004, quando lá cheguei, todas as ruas que contornavam a escola e as adjacências foram calçadas e asfaltadas. O esgoto a céu aberto que havia em frente à escola foi canalizado, o mesmo não

ocorrendo, porém, nos locais próximos ao prédio da escola, onde moravam as famílias mais pobres.

A escola era servida de rede de água e esgoto, rede elétrica e linha de ônibus municipais; guias e sarjetas nas ruas sinalizavam uma fase preparatória para o respectivo calçamento, serviço que já havia sido realizado na rua de acesso aos portões da escola.

O acesso de entrada/saída da escola era feito pelo portão central, voltado para rua João Arnos, de grande movimento, o que colocava os estudantes em risco, em particular para atravessá-la. Ali, todo o dia formavam-se grupos de pessoas estranhas à escola, no início e no final dos períodos de aula, gerando atritos, às vezes graves, entre eles e os alunos da escola. Em razão dessa situação foi recuado o portão para mais perto do prédio, ficando um espaço para as pessoas acompanharem os alunos.

Em 2005, ano desta pesquisa, a escola oferecia Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série, Ensino Médio e Programa de Educação de Jovens e Adultos, o EJA, nos dois níveis de ensino (Fundamental e Médio), para um total de mais de 1.700 alunos, na faixa etária de 11 a 30 anos, assim distribuídos:

Nível de ensino	Nº de salas	Nº de alunos
Ensino Fundamental -5^a. a 8^a. série/	21 salas	816 alunos
Ensino Médio	09 salas	375 alunos
EJA – EF/EM	15 salas	573 alunos
TOTAL	45 salas	1.764 alunos

Funcionava em três períodos: Matutino (7h00 às 12h00); Vespertino (13h00 às 18h00; e Noturno (19h00 às 23h00). Os professores eram distribuídos, de acordo com o campo de formação, uma vez que nesses níveis de ensino e séries, os componentes curriculares são organizados por disciplinas específicas.

Em seus objetivos gerais, constantes do projeto político-pedagógico, a escola priorizava a formação do cidadão crítico, responsável e sabedor de seus direitos e deveres; o resgate dos valores humanos, como respeito mútuo, justiça social e responsabilidades. Para tanto, sua programação enfocava atingir metas, tais

como: a melhoria da qualidade de ensino; a redução dos índices de evasão e repetência; a racionalização do trabalho burocrático-administrativo, organização e aprimoramento do processo pedagógico da escola.

O currículo escolar baseava-se na orientação da LDB 9.394/96, referida no capítulo 3, e nos subsídios oferecidos pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo oito temas transversais, Meio Ambiente, Ética, Saúde, Sexualidade, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.

Em sua estrutura física e de recursos materiais, a escola apresentava-se com boas condições de funcionamento tanto em relação às suas dependências quanto a seus equipamentos, tais como: salas para administração, coordenação e secretaria, salas de aula, biblioteca, informática, sala dos professores, sanitário, cozinha com um depósito para merenda escolar, pátio coberto e quadra de esportes. O mobiliário escolar era adequado e somente a biblioteca é que passava por algumas reformas.

O quadro de funcionários compunha-se de uma Diretora efetiva (concursada), uma Vice-Diretora designada, uma Coordenadora Pedagógica designada, um Secretário efetivo (concursado), um Secretário designado, dois Agentes de Organização Escolar (Quadro Administrativo Escolar) - QAE (escriturários), um Agente de Serviço Escolar QAE (readaptado e alocado na biblioteca), um Auxiliar de Serviço Escolar Quadro dos Servidores Escolares - QSE (readaptado e alocado na secretaria), e, dentre os Ajudantes Auxiliares, Ajudantes de Serviços Gerais, quatro serventes que também ajudavam na merenda; e ainda um Zelador e um Porteiro.

O corpo docente era composto por quatro professores efetivos (concursados), oito contratados por tempo determinado. Três designados para as aulas, em substituição, que ministravam as aulas das áreas específicas de 5ª a 8ª série do Primeiro grau e de 1º a 3º ano do Segundo Grau, conforme horário da escola.

A instituição contava com o Conselho de Escola e com a Associação de Pais e Mestres - APM, legalmente constituídos, isto é, por meio de eleição, e em funcionamento.

Quanto à clientela estudantil, era formada por alunos oriundos das famílias residentes na zona loteada do Jardim Aliança; por crianças e jovens moradores na

zona não loteada ilegalmente ocupada, denominada área livre do bairro; por alunos transferidos de outras escolas, que não necessariamente moravam no bairro.

O pessoal da escola, os funcionários, sobretudo, falavam continuamente da necessidade de mais espaço físico para uso de depósito de materiais e equipamentos; da necessidade de sala de vídeo, sala de jogos, esportes e outros.

Dentre os vários problemas pelos quais a escola vinha passando desde de sua criação um dos mais sérios era a rotatividade do diretor e de professores, que estavam sempre pedindo transferência para outra unidade, justificando-se apenas pelos direitos legais, sem nunca explicitarem o problema do medo pelas constantes ameaças e ataques à escola.

Falava-se muito da indisciplina de vários estudantes, cujo comportamento prejudicava o processo de aprendizagem, além das dificuldades para o atendimento aos portadores de necessidades especiais. O pessoal da escola dizia não haver professores qualificados para essa função e que pudessem atender melhor às necessidades desses sujeitos, que continuavam excluídos, mesmo dentro da escola.

Com referência à organização burocrático-administrativa, os prontuários do corpo docente eram arquivados em armários localizados na secretaria, em pastas suspensas. Dos documentos obrigatórios exigidos constavam: cópia do RG, do CPF, do comprovante de residência, do título de eleitor, do comprovante de escolaridade, cópia do diploma, certificado, uma foto 3x4 e uma ficha cadastral preenchida e assinada.

Os prontuários do corpo discente ficavam arquivados em armários também na secretaria. A ficha cadastral continha dados pessoais do aluno, como nome, endereço, número de telefone uma foto 3x4 e todas as cópias dos seus documentos pessoais: RG, CPF, Certidão de Nascimento ou Casamento (no caso do EJA), além dos dados dos pais ou responsáveis.

O acesso a esses documentos era muito restrito, e somente a secretária da escola podia manuseá-los, sendo suas informações altamente confidenciais. O registro dos dados dos alunos era realizado no ato da matrícula e os dados eram atualizados durante a rematrícula.

Os livros administrativos, como ponto dos funcionários contratados e efetivos e dos professores eventuais, eram deixados no balcão para que eles assinassem presença. O livro de registro de frequências dos estagiários ficava disposto em mesa próxima da secretaria, para que fosse assinado. Os livros mais antigos eram

etiquetados e numerados para serem guardados no arquivo morto. Os de atas eram arquivados em armários na secretaria e a documentação legal da escola (Regimento Escolar, Plano Escolar, Plano do Diretor, Projeto Político Pedagógico etc.) era arquivada em pastas e colocada nos arquivos dentro da secretaria.

O Conselho da Escola, constituído por representantes dos professores, alunos e pais, por meio de um processo eletivo, tinha por função coordenar as ações da escola no que diz respeito a seu funcionamento pedagógico e burocrático. O diretor da escola presidia o Conselho da Escola, com direito a voz e a voto. A eleição do Conselho da Escola era realizada no primeiro mês letivo, através de voto direto entre os pares, isto é, docente votava em docente, aluno votava em aluno, pai votava em pai etc., em assembléias distintas para cada segmento.

A Associação de Pais e Mestres (APM) era uma instituição auxiliar da escola, e tinha por finalidade colaborar para o aprimoramento do processo educacional, para a assistência escolar e para a interação família-escola-comunidade. Participavam de sua composição professores, pais, alunos e moradores da comunidade.

Era uma entidade com objetivos sociais e educativos, sem caráter político, racial, religioso, ou finalidades lucrativas, cujos objetivos e metas eram: representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola; mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da entidade, promovendo condições que permitissem a melhoria do ensino; desenvolver as atividades de assistência escolar nas áreas socioeconômica e de saúde, conservação e manutenção do prédio escolar, entre outros.

Dos objetivos comuns da escola constavam: planejar as rotinas da escola, planejar o ensino em suas várias áreas do conhecimento, acompanhar o trabalho educativo, desenvolver o processo de interação dos alunos com a escola, registrar as realizações e as atitudes dos alunos, avaliar de forma diagnóstica as necessidades dos alunos e da escola, avaliar o desempenho dos alunos e dos docentes.

As prioridades da escola eram assim elencadas: desenvolver ações coletivas visando à troca de experiências, ao aprimoramento do trabalho escolar, ao desenvolvimento do conhecimento e da formação adequada às necessidades dos alunos e ao atendimento às reivindicações da comunidade.

Além da programação referente aos aspectos educacionais, culturais e sociais, além das aulas das diferentes áreas do conhecimento planejadas pelos professores, havia uma programação extra com vários eventos elaborados pela escola, além de outros que provinham da Secretaria da Educação para serem desenvolvidos em parceria.

Para a manutenção da escola e desenvolvimento das ações educativas, as escolas costumam receber trimensalmente verbas estaduais, a serem usadas em material de consumo, material de informática, material de escritório, despesas miúdas de pronto pagamento, e recursos para manutenção do prédio.

A provisão de recursos se faz através de verbas recebidas de movimentos da escola quanto à promoção de rifas de objetos ganhos e por festas promovidas junto à comunidade, tais como: Festa Junina, Festa do sorvete etc . Havia, também ajuda de empresas, quando a escola cedia espaços para suas propagandas e elas em troca ofereciam materiais escolares, treinamento e capacitação dos alunos para o trabalho profissional. Exemplo: a empresa Tintas Coral, em troca pela colocação de cartazes nos muros das escolas públicas, ensinava os alunos a arte de pintar paredes e oferecia tintas para uso da escola.

As verbas aplicadas na escola sempre exigiram nota fiscal e contabilização por profissional especializado, o contador, a ser contratado pela APM, com divulgação pública dos balancetes.

CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR

A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir. Bachelard

Como já disse na introdução deste trabalho, a principal preocupação que me estimulou à realização desta pesquisa foi a necessidade de encontrar resposta às inquietantes questões: **Como uma escola pública pôde chegar ao sucesso, numa comunidade que a rejeitava por priorizar outras necessidades? Como se desenvolveu o processo educativo num cenário de conflitos e de interesses divergentes entre escola e comunidade? Que importância tem a escola para as pessoas que vivem nas periferias urbanas?**

Meu contato com escolas e suas comunidades, já despertara em mim uma reflexão crítica, anterior a este projeto, movida pela minha atividade docente e pela orientação teórico-prática dos estágios curriculares exigidos para a formação dos especialistas da educação, no caso a formação do gestor, incluindo-se, aí, os episódios e os grandes desafios vividos, na minha profissão, como diretora de escola pública.

Num primeiro momento, a intenção era realizar uma análise comparativa entre duas escolas, uma bem-sucedida e outra não, cujo objetivo seria conhecer o processo de desenvolvimento de cada instituição, para verificar qual delas teria chegado a resultado satisfatório, que pudesse ser considerado de êxito, e a trilha percorrida para obter esse resultado, em meio às adversidades. Conhecia a situação de algumas escolas públicas, ora problemática ora de êxito, em razão de ter transitado entre elas para poder acompanhar o trabalho dos estagiários.

Inicialmente, busquei selecionar duas escolas, entre aquelas em que meus alunos faziam estágios, que pudessem abrir espaço para a realização das minhas investigações. Realizei as primeiras sondagens por volta de 2004, na Escola Estadual Professora Gloria Azedia Bonetti, sob a direção da professora Eunice Aparecida Russi, localizada em Osasco no bairro bela Vista, instituição que me dava a impressão de estar funcionando de modo satisfatório, uma vez que sua proposta educacional parecia obter resultados positivos: escola e moradores da comunidade viviam em harmonia, além da efetivação de algumas parcerias com empresas que

colaboravam com a escola em vários projetos, entre eles o de informática. Uma delas patrocinava as aulas de informática em sala de outra instituição do bairro, pela falta de espaço na escola, patrocínio que consistia em oferecer professores, ambiente próprio de aula e preços promocionais aos alunos.

A segunda escola contatada foi a Escola Estadual Educador Paulo Freire, localizada no bairro Jardim Aliança, no mesmo município, que comparada com a primeira mostrava uma situação muito diferente, pois lá existiam diversos problemas. Essa situação me despertou grande interesse e me motivou a conhecê-la mais profundamente, provocando uma mudança nas minhas intenções e planos. Antes dos primeiros contatos imaginava uma escola bem sucedida, mas ao contrário, tinha problemas e lutava para chegar ao sucesso.

Esse contexto atraente fez com que eu desistisse do projeto inicial e decidisse pesquisar a EEEPF, seduzida que fui por sua história, cheia de encontros e desencontros entre Governo e comunidade, entre escola e comunidade, além de contemplar os requisitos que eu buscava para entender os movimentos que promovem ou não um trabalho escolar com bons resultados, tais como: autonomia, gestão democrática, identidade, organização administrativa, perfil do gestor e proposta pedagógica entre outros.

Para realizar meu projeto, transitei por vários caminhos, a fim de buscar os instrumentos de pesquisa e as formas de interpretação de dados compatíveis com as intenções propostas. Nessa trajetória, na constituição da trilha metodológica, a opção foi pela pesquisa qualitativa, com o auxílio de dados quantitativos.

Senti que, para um pesquisador da área educacional são muitos os dados e conexões que se estabelecem e que somente um método híbrido poderia dar conta de um trabalho, em que pesquisador e pesquisado se entrelaçassem, atuando como sujeitos do mesmo cenário. Aqui, a preocupação não era com uma dada representatividade numérica, mas com um nível de compreensão mais aprofundada do grupo social.

Mesclar forma e dinâmica é uma “saída” honrosa, já que nenhuma em si dá conta de tudo e não temos, a rigor, um procedimento que faça as duas no mesmo ato; quando vemos a dinâmica, tendemos a esquecer os códigos, e quando observamos os códigos já não nos damos conta da dinâmica; o jeito é fazer um antes e outro depois, sugerindo que aconteçam ao mesmo tempo. (Demo, 2001:109)

Desta forma, os dados quantitativos, poderiam constituir a sustentação do passo seguinte, referente às falas e depoimento, bem como a sua interpretação..

Para Cardoso Oliveira (2000), a etnografia é uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para realizar estudo e descrição de culturas e sociedades sob um olhar que pode alterar a realidade, uma vez que busca investigar sobre valores, crenças, hábitos, práticas sociais, comportamentos de grupos, entre outros. Esse olhar etnográfico é que permite ao investigador a estruturação do objeto, cujos dados podem ser colhidos, também, de forma quantitativa, por meio questionários.

Para tanto, o antropólogo usa como recurso o ouvir, atividade similar ao olhar, que exerce função especial na medida em que pode eliminar os ruídos que não sejam constituídos de sentido para o pesquisador.

Ao se adentrar o mundo do informante para se estabelecer relações com o ouvir é que surge o recurso da entrevista, que deve ser usada com cuidado para se evitar interferências, autoritarismo, além de uma ilusória interação, caso não haja uma efetiva relação dialógica entre pesquisado e pesquisador. Mesmo assim, na análise dos dados colhidos, poderão ocorrer interferências, caso o pesquisador, em seu ambiente acadêmico, tenha se envolvido com outras atividades ou eventos, por exemplo a participação em atividades culturais, congressos etc, no mesmo período do trabalho de análise..

A partir do exposto por este pesquisador, pude perceber que a etnografia está inteiramente voltada para a coleta de dados para o campo, e na articulação entre o trabalho de campo e a constituição do texto, enquanto a etnologia procura analisar os dados, voltada para sua interpretação, para o desvendar dos seus sentidos, dos seus significados..

Encontrei, nas reflexões do educador Antonio Chizzotti, que a etnometodologia possibilita ao observador mergulhar nas significações que os sujeitos atribuem aos seus atos e encontrar um caminho que desvele o sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas.

Na procura de um melhor entendimento sobre o termo “etnometodologia”, cheguei ao seu criador, o sociólogo Harold Garfinkel, da Universidade de Chicago, que, por volta de 1940, desenvolveu um estudo sobre “jurados” a partir da etnometodologia, pois desejava saber o que eles sabiam sobre o que estavam fazendo, quando executavam esse tipo de trabalho. Garfinkel chegou a considerar o

“etno” como uma referência para se entender a maneira pela qual os membros de uma comunidade, baseados no senso comum, desenvolvem conhecimentos sobre o mundo circundante.

Para o criador e seus seguidores, a etnometodologia apoia-se no raciocínio prático de todos os dias, na organização da memória e da palavra, a partir de uma interação situada e autorregulada. Desta forma, a etnometodologia dispõe-se a compreender como os indivíduos veem, descrevem e propõem, em conjunto, uma definição da real situação em que vivem, o que não ocorre se os observamos de longe, supostamente, sem nenhum envolvimento. Isso supõe dialogar com eles, considerar suas falas e seus procedimentos, Creio que isso é o que a etnografia, também, procura fazer. Assim, a etnometodologia não me parece outra coisa senão uma abordagem antropológica das origens, vivências, práticas e atitudes do ser humano em seus grupos.

Nas leituras sobre pesquisas em Ciências Sociais, outros teóricos, puderam me ajudar na fundamentação dos meus procedimentos. No pensamento de Weber (1864 - 1920), como representante da Sociologia compreensiva, pareceu-me que o principal interesse da Ciência Social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, isto é, em que os indivíduos agregam significado ao seu comportamento, considerando o comportamento de outros.

Dos trabalhos e obras de Franz Boas e Malinowski apreendi que os antropólogos devem passar um período de tempo razoável nas sociedades que estão estudando para poder registrar os dados e poder interpretá-los, a partir do contato particular e da lógica própria de cada uma delas, na dinâmica de seu cotidiano.

Para Malinowski, a prática da observação participante como trabalho de campo possibilita mergulhar na cultura do grupo para aprender a viver, falar, pensar e sentir com seus membros, impregnando-se de sua mentalidade, a fim de entender as lógicas particulares e as características da sua respectiva cultura. Entendendo o outro é possível compreender a nós mesmos.

Quanto à Antropologia interpretativa, Clifford Geertz, seu representante maior, propõe um modelo de análise cultural hermenêutica em que o antropólogo deverá fazer uma profunda descrição das culturas, uma descrição densa, para poder alcançar vários significados do vivido, a fim de interpretá-los.

Dessa forma, ao transitar pelo campo metodológico da Antropologia, creio ter partilhado dos seus pressupostos, uma vez que ao mergulhar no cotidiano dos sujeitos da investigação pude perceber que, no cruzamento das nossas experiências, nossas práticas sociais revelaram-se divergentes, muito embora o pano de fundo fosse o mesmo: a escola pública, seus feitos e desafios.

Busquei assim nessa metodologia as ferramentas para a minha pesquisa de campo uma vez que oferecia as condições necessárias às minhas investigações, ligadas às questões de comunidade, escola e produções de seus espaços.

Foram vários os cuidados, bem como as reflexões e as buscas ao delinear a trajetória e os procedimentos metodológicos que orientariam o conjunto dos meus passos. No que diz respeito à bibliografia existente sobre a temática da pesquisa, o primeiro passo foi buscar uma literatura que me desse referência sobre a investigação que estava por realizar, envolvendo as relações entre escola e comunidade, na área da Antropologia.

Em seguida busquei outras produções que falassem sobre o assunto. Encontrei uma quantidade relativamente pequena, de pesquisas voltadas ao cotidiano e à construção do projeto político pedagógico da escola. Entretanto, na área da Antropologia, encontrei nas pesquisas da antropóloga Josildeth Gomes Consorte, minha orientadora, importantes referências sobre o assunto, servindo-me de base e orientação.

Meu trabalho na universidade, referente à orientação dos estagiários interessados pela profissão de Diretor de Escola, pôde, por sua vez, me fornecer vários subsídios, principalmente, na coleta de dados e análise da situação em que se encontravam as escolas, na periferia dos grandes centros urbanos, na busca de alternativas para desempenhar o seu papel socioeducativo.

O contato com a EEPEF, que eu mantinha desde final de 2004, como já declarei, despertou-me para as investigações e coleta de dados iniciada a partir de 2005, referentes às origens, ao perfil social e às representações dos alunos e de suas famílias, por meio da aplicação de um questionário. Busquei, também, conhecer o bairro, a comunidade e a escola para identificar suas peculiaridades; colhendo dados sobre os aspectos históricos, econômicos e culturais, bem como sobre os espaços físicos ocupados, com o objetivo de compreender o contexto dos acontecimentos.

Iniciei o levantamento dos dados para caracterização da clientela escolar aplicando o questionário a uma pequena amostra de indivíduos, escolhida aleatoriamente. Porém, logo após os primeiros resultados da tabulação, percebi que era necessário obter uma representatividade maior em termos dos níveis de ensino, sexo e idade dos alunos.

Deste modo ampliei a amostra para 10% do total de alunos (1.764) matriculados e que frequentavam a escola na época. Os primeiros questionários foram entregues aos alunos para que respondessem livremente, pois considerei, a priori, que tinham capacidade para essa tarefa. Ao serem devolvidos, eu e minha colaboradora (ex-estagiária) encontramos várias questões em branco.

Foi preciso retomar os questionários, e manter contato direto com os mesmos, para completarem suas respostas da maneira o mais fiel possível, as quais foram sendo registradas ora por mim, ora pela colaboradora da pesquisa uma ajuda precisa, pois morava no bairro e conhecia as pessoas entrevistadas.

Como não era permitido interromper as aulas, o questionário era aplicado durante o recreio dos alunos ou na saída da escola; outras vezes em alguns pontos de encontro como: igreja, festas da escola etc., onde era possível encontrar grupos de alunos. O questionário abordava aspectos culturais, sociais, religiosos, econômicos, familiares, características pessoais e considerações sobre a escola.

Quanto às entrevistas, o trabalho foi ouvir o relato de pessoas selecionadas, aleatoriamente, incluindo antigos moradores do bairro, profissionais da escola, professores, funcionários, ex-alunos e pais, sobre suas vivências no cotidiano do bairro, da comunidade e da escola, cujas falas, eram registradas diretamente ou gravadas para posterior transcrição. Não houve um roteiro fechado de questões para as entrevistas, mas sim colocações temáticas que permitiam maior liberdade para a fala dos depoentes.

Os depoimentos que apresentavam dificuldades para agendamento eram colhidos ora na escola, ora na casa dos moradores, ora em encontros casuais, em que os sujeitos, pudessem se expressar livremente, sem interferências.

Para colher os dados dos questionários e ouvir os depoimentos foram necessários, aproximadamente, dez meses de trabalho, pois as pessoas, um pouco arredias e com receio de falar, sofriam pressões e ameaças das gangues, que ainda perambulavam no bairro, e que não desejavam e impediam os contatos.

Diante das várias dificuldades, conclui que foi uma conquista poder obter o relato das memórias e das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa. Tudo era gravado da maneira como falavam e depois as falas eram transcritas na íntegra. O tempo de duração variava, visto ficarmos sujeitos à disponibilidade e fluência dos entrevistados.

Destaco, aqui, o depoimento da Coordenadora Pedagógica, funcionária com mais de três anos de atuação na EEEPF, que vivenciava os problemas escolares, tanto dos alunos como dos pais e das pessoas da comunidade, uma vez que transitava livremente pelo ambiente escolar, mantendo contato com todos. Sua fala e experiência puderam contribuir sobremaneira na construção das histórias.

A seu pedido foram sugeridos os temas e as questões sobre os quais deveria falar em relação à escola e seus problemas, à situação da comunidade, as relações e as transformações no ambiente escolar, bem como ao trabalho pedagógico que a escola vinha desenvolvendo. Seus comentários puderam revelar uma outra versão da história da escola e do caminho de sua reconstrução, conteúdo do próximo capítulo.

Somei a esses procedimentos a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado pelos educadores e colaboradores para o período de 2005 a 2008, e do Regimento Escolar.

Procurei exercitar o olhar, o ouvir e o escrever, etapas fundamentais para a apreensão dos fenômenos sociais e dos atos cognitivos neles inscritos elementos que me ajudaram na construção do saber, pois “[...] enquanto no olhar e no ouvir <disciplinados> realiza-se a nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais cabal” (Cardoso de Oliveira, 1988:18).

Não foi possível separar o meu olhar do meu ouvir, visto que ambos se complementavam. O ouvir me possibilitou interagir com os sujeitos, favorecendo o desenvolvimento da observação participante e a captação dos dados e, o escrever, me permitiu exercitar o pensar na busca das representações coletivas, da sua interpretação.

Na organização dos dados minha expectativa era poder mapear, a partir dos movimentos dos sujeitos da comunidade e da escola, seu perfil, seus objetivos, desejos e buscas, que aos poucos foram se desvelando e evidenciando as suas prioridades e o sentido que davam às suas práticas sociais. Para tanto, foi preciso contextualizar os cenários, em que espaços e indivíduos tinham de ser

compreendidos em suas bases de origem, com caracterização individual e grupal, importantes para o processo dialético de compreensão.

O trabalho mais técnico referente ao levantamento de dados por meio dos depoimentos mostrou que era preciso ouvir as pessoas com muita calma, diplomacia e ética. Conteí para isto com a ajuda da pesquisadora iniciante, minha ex-aluna do curso de Pedagogia e estagiária de Administração Escolar, a mesma que prestou significativa colaboração na aplicação e tabulação dos questionários. Ela fazia parte dos moradores do bairro, nas imediações da escola, e detinha muito conhecimento do ambiente e livre acesso para os contatos.

Revendo as atividades realizadas em parceria, a colaboradora assim ilustra a trajetória de pesquisa com seu depoimento:

Fui convidada pela professora Dirce para atuar como copesquisadora, no levantamento de dados, em sua tese de doutorado, que teve como proposta inicial um estudo comparativo entre uma escola de sucesso e uma escola de insucesso. Tinha desenvolvido projeto de iniciação científica na faculdade, durante o curso, possuindo uma singela visão de pesquisa, e esse convite, no meu pensamento, poderia enriquecer meu conhecimento nessa área de trabalho. Como moradora do bairro e estagiária de curso universitário, podia manter contatos e relacionamentos com diferentes grupos sociais da região. Iniciamos visitando a escola de sucesso escolhida, onde entrevistamos a diretora sob os aspectos administrativos e pedagógicos. Conversamos sobre a história da escola no bairro e a relação com a comunidade, bem como sobre as parcerias com empresas que patrocinavam alguns projetos da unidade escolar. Depois fomos em busca da “escola de insucesso”, com todos os rótulos preconceituosos possíveis: escola de periferia, próxima à favela, com intenso tráfico de drogas, depredada pelos moradores, malvista pelos pais e professores etc. No entanto, fomos surpreendidas pelo universo de informações apresentado pela Escola Estadual Educador Paulo Freire. Então, o que a princípio seria um estudo comparativo entre duas escolas tornou-se um complexo e interessante caso de estudo antropológico, com conflitos tão desafiadores, que merecia um aprofundamento exclusivo e cuidadoso. O trabalho nos levou a questionar os indicadores reais de uma escola de sucesso, a resignificação de conceitos, o olhar dos alunos, professores, funcionários e moradores frente às desigualdades, diferenças e a concepção referente à qualidade da escola de modo geral.

Gostei de participar desse trabalho; a professora Dirce confiou em mim e me ajudou a ampliar minhas perspectivas. Com esse trabalho aprendi que educação é um dos meios de preparação dos indivíduos para poderem responder às necessidades do meio social.

Ela demonstrava grande interesse pela minha pesquisa e realizava as tarefas com carinho, interesse e responsabilidade, deixando transparecer um sentimento de pertença, que ia desabrochando no desenrolar do trabalho. Dizia que este lhe proporcionava uma aprendizagem significativa, podendo ser muito importante para o seu futuro empreendimento, que era fazer um curso de pós-graduação, talvez na mesma área. Vivíamos um processo de intensa educação continuada, numa parceria fantástica! Entre os entrevistados ela foi uma das depoentes, cujas palavras ilustram alguns episódios contidos neste trabalho.

O trabalho desenvolvido mesclou pesquisa etnográfica, estudos acadêmicos, pesquisa quantitativa e qualitativa, consulta a fontes históricas, além da rememoração do processo vivido na profissão pela pesquisadora e das relações no seu meio ambiente e com a sociedade.

Segundo Azevedo (2003:118):

As relações entre o indivíduo e a sociedade permitem que ele ganhe identidade, inclusive por intermédio das mediações que são categorias dialéticas responsáveis pelos processos de comunicação, pois falar e sentir são formas de comunicação com outras pessoas e com grupos sociais dos quais participamos e com quem nos relacionamos. O saber e o pensar têm suas raízes na realidade concreta, e, portanto, nossas ações decorrentes desse saber atuam diariamente sobre o real. É a ciência como práxis, pois a comprovação da teoria se realiza mediante a transformação da realidade pela prática dela decorrente.

Foram muitos os olhares próximos e distantes, que se cruzaram na dimensão prático-teórica das ações do cotidiano das pessoas que transitavam nesses espaços e criavam, ao mesmo tempo, suas possibilidades de vida.

Quanto aos episódios da minha jornada profissional, pude reconstituir e reinventar, por meio da memória, vários momentos por mim vividos, para realizar a releitura crítica que daria sentido às minhas ações, como afirma Ivani Fazenda (1991:108):

É a memória em especial que caracteriza o movimento desse trabalho. O movimento capaz de desenhar um quadro já vivido, em outras cores, em outros contornos e formas. A memória, quando desenha um quadro já vivido, sempre o faz de maneira diferente. Diferente porque já impregnado por um crivo, por uma seleção que – se não afiança a precisão da objetividade –

garante a riqueza da subjetividade, que igualmente é fidedigna e indicadora de validez, pois substitui o propósito da precisão por outro: selecionar do quadro aquilo que mais marcou, o que foi, ou que parece ter sido mais significativo, a ponto de se tornar inesquecível e inesgotável. Inesgotável porque, ao recuperar o vivido de forma diferente de como foi experienciado, torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e ao mesmo espaço, com perspectiva de amanhã. Movimento dialético próprio (ainda que não exclusivo) do projeto interdisciplinar.

Tudo o que se constrói fica armazenado na memória, e em determinados momentos emergem lembranças de fatos, ações e emoções que pontuam o nosso cotidiano. O processo de rememoração é bastante importante, possibilita organizar e reorganizar as ações, no sentido de se obter a compreensão e o desvelamento da dinâmica do “[...] cotidiano escolar em suas lógicas, através de um mergulho na realidade cotidiana na escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar”, como diz Alves (2002:19).

Sinto que, agindo dessa maneira, todo profissional, como acontece no campo da educação, tece a sua história e habita naquilo que constrói, no dia a dia, com esforço e responsabilidade. Portanto, revisitar sua memória é preciso, relembando Cecília Meireles, a poetisa que comprovou em seus poemas que “a vida só é possível, reinventada.”

Reescrever a própria trajetória para descobrir no fazer diário de múltiplas cumplicidades, compromissos e novos horizontes é um dever e um bem para a educação. Conhecer o caminho das possibilidades no ambiente de trabalho, descendo do alto da montanha, percebendo a cada passo os detalhes infindáveis do interior da escola e as mínimas coisas realizadas com criatividade e beleza, é reconhecer o sujeito concreto que faz história.

Da caracterização da clientela escolar e das análises dos depoimentos, usados na reconstrução e interpretação das histórias, foi possível produzir os temas e títulos, que compõem os capítulos, além de oferecerem uma diretriz para a organização das minhas idéias e da exposição dos conteúdos. As narrativas aparecem ao longo do texto da tese.

No processo de construção das categorias, não apriorísticas, levei em conta todos os apontamentos, os quais, se por um lado ajudaram a definir origens e perfis, por outro, pela sua frequência e ineditismo dos elementos do conteúdo do discurso, ajudaram na identificação dos significados e na asserção no contexto de análise.

Portanto, os temas e títulos que ilustram este trabalho foram gerados no processo de desenvolvimento dos assuntos, apontados ao longo do texto, que revelou em sua trajetória determinadas categorias, cuja ênfase recaiu em: cotidiano, espaço, cultura, comunidade, escola, sucesso e cidadania.

Quanto à caracterização da clientela foi utilizado o seguinte índice de amostragem:

a – Ensino Fundamental (5^a.a 8^a.): 82 alunos

Subtotal= 816 alunos

Masculino:36; Feminino: 46

b – Ensino Médio Regular (1^a. a 3^a.): 38 alunos

Subtotal = 375 alunos

Masculino: 16; Feminino: 22

c – Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (5^a.a 8^a.): 35 alunos.

Subtotal = 350 alunos

Masculino:16; Feminino: 19

d – Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio: 22 alunos

Subtotal = 223 alunos

Masculino: 8; Feminino: 14

Da tabulação de dados dos questionários aplicados foi possível cruzar os resultados e elaborar dezenove tabelas, em que se tomou como critério, para facilitar o entendimento, a divisão dos alunos em quatro grupos: Curso Regular do Ensino Fundamental, Curso Regular do Ensino Médio, e aqueles da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Legendas utilizadas:

CR = Curso Regular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

CR/ EF (Ensino Fundamental) e CR/ EM (Ensino Médio)

EJA = Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

EJA/ EF (Ensino Fundamental) e EJA/ EM (Ensino Médio)

4.1 - TABELAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1ª - IDADE X ESCOLARIDADE X SEXO DOS ALUNOS
GRUPOS DO ALUNOS DO CR/EF E CR/EM E DE EJA/EF E EJA/EM

CR/EF							CR/EM						
IDADE	Nº de Masc.	%	Nº de Fem.	%	TOTAL CR/EF	%	IDADE	Nº de Masc.	%	Nº de Fem.	%	TOTAL CR/EM	%
10-11 ANOS	9	25,0	12	26,1	21	25,6	14-15 ANOS	3	18,8	6	27,3	9	23,7
12-13 ANOS	10	27,8	16	34,8	26	31,7	16-17 ANOS	7	43,8	10	45,5	17	44,7
14-15 ANOS	17	47,2	18	39,1	35	42,7	18-20 ANOS	6	37,5	6	27,3	12	31,6
Subtotal	36	43,9%	46	56,1%	82	100,0	Subtotal	16	13,3%	22	57,8%	38	100,0
TOTAL	36	100,0	46	100,0	82	100,0	TOTAL	16	100,0	22	100,0	38	100,0

EJA/EF							EJA/EM						
IDADE	Nº de Masc.	%	Nº de Fem.	%	TOTAL EJA/EF	%	IDADE	Nº de Masc	%	Nº de Fem.	%	TOTAL EJA/EM	%
16-20 ANOS	3	18,8	2	10,5	5	14,3	21-25 ANOS	2	25,0	4	28,6	6	27,3
21-25 ANOS	3	18,8	3	15,8	6	17,1	26-30 ANOS	4	50,0	6	42,9	10	45,5
Mais de 25 ANOS	10	62,5	14	73,7	24	68,6	Mais de 30 ANOS	2	25,0	4	28,6	6	27,3
Subtotal	16	45,7%	19	54,2%	35	100,0	Subtotal	8	36,3%	14	63,6%	22	100,0
TOTAL	16	100,0	19	100,0	35	100,0	TOTAL	8	100,0	14	100,0	22	100,0

2ª- LOCAL DE NASCIMENTO X ESCOLARIDADE
GRUPO DE ALUNOS DO CR/EF E CR/EM POR SEXO

ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO							
ESTADOS	CIDADES	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL ALUNOS EF	%	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL ALUNOS EM	%	TOTAL ALUNO	%
SÃO PAULO	OSASCO	24	85,7	35	87,5	59	86,8	6	60	8	57,1	14	58,3	73	79,3
	SÃO PAULO	2	7,1	3	7,5	5	7,4	2	20	3	21,4	5	20,8	10	10,9
	CAMPINAS	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0	2	14,3	2	8,3	2	2,2
	COTIA	0	0,0	1	2,5	1	1,5	2	20	0	0,0	2	8,3	3	3,3
	CARAPICUIBA	1	3,6	0	0	1	1,5	0	0	0	0,0	0	0,0	1	1,1
	BARUERI	0	0,0	1	2,5	1	1,5	0	0	1	7,1	1	4,2	2	2,2
	ITAPEVI	1	3,6	0	0	1	1,5	0	0	0	0,0	0	0,0	1	1,1
	subtotal SP	28	77,8	40	87,0	68	82,9	10	62,5	14	63,6	24	63,2	92	76,7
CEARÁ	FORTALEZA	1	2,8	1	2,2	2	2,4	1	6,25	2	9,1	3	7,9	5	4,2
PERNAMBUCO	NÃO DECLARADO CIDADE	1	2,8	2	4,3	3	3,7	1	6,25	2	9,1	3	7,9	6	5,0
PIAUI	NÃO DECLARADO CIDADE	3	8,3	2	4,3	5	6,1	1	6,25	3	13,6	4	10,5	9	7,5
PARAIBA	NÃO DECLARADO CIDADE	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,25	0	0,0	1	2,6	1	0,8
BAHIA	NÃO DECLARADO CIDADE	2	5,6	1	2,2	3	3,7	2	12,5	0	0,0	2	5,3	5	4,2
MINAS GERAIS	NÃO DECLARADO CIDADE	1	2,8	0	0,0	1	1,2	0	0	1	4,5	1	2,6	2	1,7
	Subtotal/Estado	8	22,2	6	13,0	14	17,1	6	37,5	8	36,4	14	36,8	28	23,3
TOTAL		36	100,0	46	100,0	82	100,0	16	100	22	100,0	38	100,0	120	100,0

Continuação 2ª: GRUPO DE ALUNOS EJA/EF E EJA/EM POR SEXO

ESTADOS	CIDADES	ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO						TOTAL ALUNO	
		MASC.	%	FEM.	%	TOTAL ALUNO EF	%	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL ALUNO EM	%		
SÃO PAULO	OSASCO	4	57,1	6	66,7	10	62,5	1	25,0	3	37,5	4	33,3	14	50,0
	SÃO PAULO	1	14,3	3	33,3	4	25	0	0,0	2	25	2	16,7	6	21,4
	CAMPINAS	2	28,6	0	0,0	2	12,5	0	0,0	0	0	0	0,0	2	7,1
	CARAPICUIBA	0	0,0	0	0,0	0	0	1	25,0	0	0	1	8,3	1	3,6
	BARUERI	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	1	12,5	1	8,3	1	3,6
	ITAPEVI	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	1	12,5	1	8,3	1	3,6
	CAUCAIA	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	1	12,5	1	8,3	1	3,6
	SANTOS	0	0,0	0	0,0	0	0	1	25,0	0	0	1	8,3	1	3,6
	SUZANO	0	0,0	0	0,0	0	0	1	25,0	0	0	1	8,3	1	3,6
SUBTOTAL SP		7	43,8	9	47,4	16	45,7	4	50,0	8	57,1	12	54,5	28	49,1
CEARÁ	FORTALEZA	0	0,0	3	15,8	3	8,6	0	0,0	1	7,1	1	4,5	4	7,0
PERNAMBUCO	Não Declarado	2	12,5	1	5,3	3	8,6	1	12,5	1	7,1	2	9,1	5	8,8
PIAUI	Não Declarado	2	12,5	1	5,3	3	8,6	1	12,5	2	14,3	3	13,6	6	10,5
PARAIBA	Não Declarado	0	0,0	2	10,5	2	5,7	1	12,5	1	7,1	2	9,1	4	7,0
BAHIA	Não Declarado	4	25,0	1	5,3	5	14,3	1	12,5	1	7,1	2	9,1	7	12,3
ALAGOAS	Não Declarado	0	0,0	1	5,3	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8
MINAS GERAIS	Não Declarado	1	6,3	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8
PARANÁ	Não Declarado	0	0,0	1	5,3	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8
SUBTOTAL	Estados	9	56,25	10	52,63	19	54,3	4	50,0	6	42,9	10	45,5	29	56,9
TOTAL		16	100,0	19	100,0	35	100,0	8	100,0	14	100,0	22	100,0	57	100,0

3ª- RELIGIÃO X ESCOLARIDADE X SEXO

Religião	CR/Ens. Fundamental e Médio				EJA/Ens. Fundamental e Médio				Total geral	% geral
	masculino	feminino	Subtotal	%	masculino	feminino	subtotal	%		
Católica	23	25	48	40,0	9	14	23	40,4	71	40,1
Espírita	4	10	14	11,7	3	3	6	10,5	20	11,3
Evangélica	14	17	31	25,8	5	8	13	22,8	44	24,9
Protestante	9	10	19	15,8	3	3	6	10,5	25	14,1
Não Declarado	2	6	8	6,7	4	5	9	15,8	17	9,6
Total	52	68	120	100,0	24	33	57	100,0	177	100,0

4ª- TEMPO HÁ QUE MORA NA REGIÃO X ESCOLARIADA X SEXO
GRUPOS DE ALUNOS DO CR/EF E CR/EM E DE EJA/EF E EJA/EM

	CR - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO						EJA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO							
ANOS	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL ENS. FUND.	%	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL ENS. MÉDIO	%	TOTAL GERAL	% TOTAL
MENOS DE 1 ANO	4	7,7	6	21,1	10	8,3	2	8,3	6	18,1	8	14,0	18	10,2
ENTRE 1 E 2 ANOS	3	5,8	6	10,5	9	7,5	3	12,5	3	9,9	6	10,5	15	8,5
ENTRE 2 E 4 ANOS	3	5,8	5	10,5	8	6,6	3	12,5	4	12,0	7	12,2	15	8,5
ENTRE 4 E 6 ANOS	3	5,8	5	10,5	8	6,6	3	12,5	4	12,0	7	12,2	15	8,5
MAIS DE 6 ANOS	35	67,3	43	42,1	78	65,0	8	33,3	14	42,0	22	38,5	100	56,5
NÃO DECLARADO	4	7,7	3	5,3	7	5,8	5	20,8	2	6,0	7	12,2	14	7,9
TOTAL	52	100	68	100	120	100,0	24	100,0	33	100,0	57	100,0	177	100,0

5ª- ORIGEM DOS PAIS
GRUPO DOS PAIS DO CR/EF E CR/EM E DE EJA/EF E EJA/EM

CR/ENSINO FUNDAMENTAL					CR/ENSINO MÉDIO				CR		EJA/ENSINO FUNDAMENTAL				EJA/ENSINO MÉDIO				EJA	
ESTADOS Origem	MAE	%	PAI	%	MAE	%	PAI	%	TOTAL	%	MAE	%	PAI	%	MAE	%	PAI	%	TOTAL	%
SÃO PAULO	11	13,4	13	15,8	6	15,7	3	7,8	33	13,7	1	2,8	5	14,3	2	9,1	2	9,1	10	8,8
PERNAMBUCO	15	21,1	10	14,7	2	6,4	2	5,8	29	14,2	2	6,0	2	6,8	1	5,2	2	10,5	7	7,0
CEARÁ	9	12,6	12	17,6	1	3,2	4	11,7	26	12,7	2	6,0	3	10,3	1	5,2	3	15,7	9	9,0
PIAUI	18	25,3	28	41,1	14	45,1	16	47,0	76	37,2	16	48,4	14	48,2	5	26,3	4	21,0	39	39,0
BAHIA	13	18,3	5	7,3	7	22,5	5	14,7	30	14,7	2	6,0	2	6,8	4	21,0	2	10,5	10	10,0
SERGIPE	2	2,8	2	2,9	2	6,4	2	5,8	8	3,9	1	3,0	1	3,4	1	5,1	1	5,2	4	4,0
ALAGOAS	4	5,6	1	1,7	1	3,2	2	5,8	8	3,9	3	9,0	1	3,4	3	15,7	1	5,2	8	8,0
PARAÍBA	2	2,8	2	2,9	1	3,2	2	5,8	7	3,4	3	9,0	1	3,4	1	5,2	1	5,2	6	6,0
PARANÁ	2	2,8	4	5,8	1	3,2	0	0	7	3,4	1	3,0	4	13,7	1	5,2	3	15,7	9	9,0
MINAS GERAIS	4	5,6	2	2,9	2	6,4	0	0	8	3,9	2	6,0	1	3,4	1	5,2	1	5,2	5	5,0
PARÁ	2	2,8	1	1,7	0	0,0	1	2,9	4	1,9	1	3,0	0	0	1	5,2	1	5,2	3	3,0
OUTRO: E.U.A.	0	0,0	1	1,7	0	0,0	0	0	1	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Subtotal	71	86,5	68	82,9	31	81,5	34	89,4	204	85	33	94,2	29	82,8	19	86,3	19	86,3	100	8,7
NÃO DECLARADO	0	0	1	1,2	1	2,6	1	2,6	3	1,2	1	2,8	1	2,8	1	4,5	1	4,5	4	3,5
TOTAL	82	100,0	82	100,0	38	100,0	38	100,0	240	100,0	35	100,0	35	100,0	22	100,0	22	100,0	114	100,0

6ª- ORIGEM DOS AVOS DOS ALUNOS : CR/EF E CR/EM E DE EJA/EF E EJA/EM
Avós Paternos X Avos Maternos X Sexo do CR/EF e CR/EM

ENSINO FUNDAMENTAL							ENSINO MÉDIO					
ESTADOS	Avos paternos	%	Avos maternos	%	TOTAL	%	Avos paternos	%	Avos maternos	%	TOTAL	%
SÃO PAULO	15	9,2	22	13,4	37	11,2	6	7,8	5	6,5	11	7,2
PERNAMBUCO	18	11,0	19	11,7	37	14,73	6	9,6	12	18,1	18	11,8
CEARÁ	20	12,2	23	14,2	43	17,3	7	11,2	8	12,1	15	9,9
PIAUÍ	48	29,3	42	25,6	91	36,2	29	26,7	23	34,8	52	34,2
BAHIA	12	7,3	15	9,3	27	10,7	6	9,6	9	13,6	15	9,9
ALAGOAS	2	2,1	0	0,0	2	0,7	1	1,6	0	0,0	1	0,7
MACEIÓ	0	0,0	2	1,2	1	0,3	0	0,0	1,1	1,5	1	0,7
MARANHÃO	1	0,6	0	0,0	1	0,3	1	1,6	0	0,0	1	0,7
PARANÁ	2	1,2	3	1,9	5	1,9	1	1,6	3	4,5	4	2,6
PARAÍBA	9	5,5	6	3,7	15	5,9	7	11,2	3	4,5	10	6,6
SERGIPE	5	3,0	6	3,7	11	4,3	1	1,6	3	4,5	4	2,6
PARÁ	1	0,6	1	0,6	2	0,7	1	1,6	1	1,5	2	1,3
M. GERAIS	3	1,8	6	3,3	9	3,5	1	1,6	3	4,5	4	2,6
RIO DE JANEIRO	0	0,0	1	0,6	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
OUTRO: ITÁLIA	5	3,0	0	0,0	5	1,9	1	1,6	0	0,0	1	0,7
OUTRO: ALEMANHA	1	0,6	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Subtotal	127	77,4	124	75,6	251	76,5	62	81,6	66	86,6	12,8	
NÃO DECLARADO	22	13,4	18	11,0	40	12,3	8	10,5	5	6,5	13	8,6
TOTAL	164	100,0	164	100,0	328	100,0	76	100,0	76	100,0	152	100,0

Continuação 6ª: AVÓS PATERNOS X AVOS MATERNOS X SEXO DOS ALUNOS DE EJA/EF E EJA/EM

	EJA/ENSINO FUNDAMENTAL						EJA/MÉDIO ENSINO					
ESTADOS	Avós Paternos	%	Avós Maternos	%	TOTAL GERAL	% TOTAL	Avós Paternos	%	Avós Maternos	%	TOTAL GERAL	% TOTAL
SÃO PAULO	2	2,9	5	7,1	7	5,0	4	9,1	2	4,5	6	6,8
PERNAMBUCO	4	8,0	7	13,4	11	10,2	5	13,8	4	11,7	9	12,8
CEARÁ	4	8,0	8	15,3	12	11,2	5	13,8	5	14,7	10	14,2
PIAUÍ	23	46,0	24	46,1	47	43,9	9	25,0	11	32,3	20	28,5
BAHIA	4	8,0	5	9,6	9	8,4	4	11,1	2	5,8	6	8,5
ALAGOAS	2	8,0	0	0,0	2	1,8	2	5,5	0	0,0	2	2,8
MACEIÓ	0	0,0	1	1,9	1	0,9	0	0,0	1	2,9	1	1,4
MARANHÃO	1	2,0	0	0,0	1	0,9	1	2,7	0	0,0	1	1,4
PARANÁ	1	2,0	2	3,8	3	2,8	2	5,5	2	5,8	4	5,7
PARAÍBA	3	6,0	3	5,7	6	5,6	3	8,3	2	5,8	5	7,1
SERGIPE	2	8,0	2	3,8	4	3,7	2	5,5	2	5,8	4	5,7
PARÁ	1	2,0	1	1,9	2	1,8	1	2,7	1	2,9	2	2,8
M. GERAIS	2	8,0	2	3,8	4	3,7	2	5,5	2	5,8	4	5,7
RIO DE JANEIRO	0	0,0	1	1,9	1	0,9	0	0,0	1	2,9	1	1,4
OUTRO: ITÁLIA	3	6,0	1	1,9	4	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
OUTRO: ALEMANHA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
OUTRO: PORTUGAL	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,9	1	1,4
Subtotal	50	71,4	57	81,4	107	76,4	36	81,8	34	77,2	70	79,5
NÃO DECLARADO	18	25,7	8	11,4	26	18,6	4	9,1	8	18,2	12	13,6
TOTAL	70	100,0	70	100,0	140	100,0	44	100,0	44	100,0	88	100,0

7ª- ESCOLARIDADE PAIS E AVOS
PAIS E AVOS PATERNOS E AVOS MATERNOS DOS ALUNOS DO CR/EF E CR/EM E DE EJA/EF E EJA/EM

NÍVEIS	CR/ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO						Sub total	%	EJA/ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO						Sub total	%	Total Geral	%
	Mãe Pai	%	Avos Paternos	%	Avos Maternos	%			Pais M/F	%	Avos Paternos	%	Avos Maternos	%				
ANALFABETO	4	1,7	32	13,3	33	13,8	69	9,5	12	10,5	20	17,5	19	16,7	51	14,9	120	11,2
ASS. O NOME	30	12,5	74	30,8	66	27,5	170	23,6	15	13,2	33	28,9	27	23,7	75	21,9	245	23,0
EF ATÉ 4ª SÉRIE	78	32,5	61	25,4	70	29,2	209	29,0	29	25,4	31	27,2	33	28,9	93	27,1	302	28,4
EF ATÉ 8º SÉRIE	74	30,8	29	12,1	23	9,6	126	17,5	26	22,8	11	9,6	9	7,9	46	13,4	172	16,1
EM COMPLETO	11	4,6	4	1,7	9	3,8	24	3,3	11	9,6	3	2,6	8	7,0	22	6,4	46	4,3
EM. INCOMPLETO	29	12,1	6	2,5	11	4,6	46	6,3	13	11,4	4	3,5	6	5,3	23	6,7	69	6,4
E, SUPERIOR	8	3,3	2	0,8	0	0,0	10	1,3	0	0,0	2	1,8	0	0,0	2	0,5	12	1,1
NÃO DECLARADO	6	2,5	32	13,3	28	11,7	66	9,1	8	7,0	10	8,8	12	10,5	30	8,7	96	9,0
TOTAL	240	100,0	240	100,0	240	100,0	720,0	100,0	114	100,0	114	100,0	114	100,0	342	100,0	1062	100,0

8ª- PROFISSÃO DOS ALUNOS X ESCOLARIDADE X SEXO

PROFISSÕES	CR/ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO				EJA/ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO			
	MASCULINO	%	FEMININO	%	MASCULINO	%	FEMININO	%
Ajudante de cabeleireiro	5	9,6	7	10,3	0	0,0	0	0,0
ajudante geral	0	0,0	0	0,0	2	8,3	1	3,0
baba - doméstica	0	0,0	11	16,2	0	0,0	6	18,2
balconista	6	11,5	4	5,9	0	0,0	0	0,0
cabeleireiro (a)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	9,1
comerciante	2	3,8	1	1,5	5	20,8	4	12,1
copiador(a)	1	1,9	0	0,0	2	8,3	0	0,0
costureira	0	0,0	1	1,5	0	0,0	4	12,1
feirante	0	0,0	0	0,0	2	8,3	1	3,0
frentista	0	0,0	0	0,0	1	4,2	0	0,0
manicure	0	0,0	3	4,4	0	0,0	0	0,0
motoboy	0	0,0	0	0,0	1	4,2	0	0,0
padeiro	0	0,0	0	0,0	1	4,2	0	0,0
produtor gráfico	1	1,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
promotor de eventos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,0
recepcionista/ atendente	6	11,5	4	5,9	2	8,3	1	3,0
vendedor(a)	9	17,3	5	7,4	4	16,7	5	15,2
Não trabalha	22	42,3	32	47,1	0	0,0	0	0,0
desempregado(a)	0	0,0	0	0,0	4	16,7	7	21,2
Total	52	100,0	68	100,0	24	100,0	33	100,0

9ª- PROFISSÃO DOS PAIS X SEXO

PROFISSÕES	CR/ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO				EJA/ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO			
	MÃE	%	PAI	%	MÃE	%	PAI	%
Administrador	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0
ajudante geral	2	1,7	9	7,5	2	3,5	5	8,8
auxiliar de odontologia	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
baba/ domestica	19	15,8	0	0,0	13	22,8	0	0,0
borracheiro]	0	0,0	4	3,3	0	0,0	4	7,0
cabelereiro	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0
comerciante	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0
copeiro(a)	1	0,8	4	3,3	0	0,0	1	1,8
costureira	12	10,0	0	0,0	4	7,0	0	0,0
cozinheira	15	12,5	0	0,0	4	7,0	0	0,0
do lar	36	30,0	0	0,0	18	31,6	0	0,0
encarregado(a) de limpeza	2	1,7	0	0,0	1	1,8	0	0,0
enfermeira	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
fotografo	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0
lixeiro (gari)	0	0,0	1	0,8	0	0,0	1	1,8
marceneiro(a)	0	0,0	2	1,7	0	0,0	1	1,8
mecanico	0	0,0	5	4,2	0	0,0	2	3,5
metalurgico	0	0,0	2	1,7	0	0,0	1	1,8
motorista	0	0,0	7	5,8	0	0,0	1	1,8
operador de maquina	0	0,0	2	1,7	0	0,0	1	1,8
pedreiro	0	0,0	14	11,7	0	0,0	9	15,8
pintor	0	0,0	14	11,7	0	0,0	9	15,8
policia	0	0,0	5	4,2	0	0,0	0	0,0
porteiro	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0
prensista	0	0,0	2	1,7	0	0,0	1	1,8
professor(a)	1	0,8	3	2,5	0	0,0	1	1,8
segurança	0	0,0	3	2,5	0	0,0	1	1,8
vendedor(a)	14	11,7	10	8,3	5	8,8	5	8,8
vidraceiro	0	0,0	2	1,7	0	0,0	1	1,8
aposentado(a)	0	0,0	5	4,2	0	0,0	6	10,5
desempregado(a)	4	3,3	6	5,0	4	7,0	3	5,3
não declarado	12	10,0	15	12,5	6	10,5	4	7,0
Total	120	100,0	120	100,0	57	100,0	57	100,0

10ª- PROFISSÃO AVOS PATERNOS X AVOS MATERNOS X SEXO

PROFISSÕES	CR /ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO								EJA/ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO							
	paterno				materno				paterno				materno			
	avó	%	avô	%	avó	%	avô	%	avó	%	avô	%	avó	%	avô	%
agricultor	4	3,3	14	11,7	0	0,0	0	0,0	3	5,3	5	8,8	0	0,0	0	0,0
ajudante geral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	3,5
baba/ domestica	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
borracheiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
caminhoneiro	0	0,0	4	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0
comerciante	8	6,7	6	5,0	0	0,0	8	6,7	4	7,0	1	1,8	0	0,0	2	3,5
carpiteiro	0	0,0	2	1,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0
costureira	10	8,3	0	0,0	12	10,0	0	0,0	6	10,5	0	0,0	6	10,5	0	0,0
cozinheira	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
do lar	36	30,0	0	0,0	27	22,5	0	0,0	15	26,3	0	0,0	11	19,3	0	0,0
faxineira	0	0,0	0	0,0	12	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	7,0	0	0,0
fazendeiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0
marceneiro(a)	1	0,8	0	0,0	0	0,0	3	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	3,5
motorista	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	8,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	7,0
padeiro	0	0,0	9	7,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	7,0	0	0,0	0	0,0
pedreiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	9,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	7,0
pescador	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	8,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	7,0
professor(a)	5	4,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	3,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
roqueiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
trabalhador rural	5	4,2	10	8,3	10	8,3	13	10,8	3	5,3	15	26,3	4	7,0	8	14,0
vendedor(a)	4	3,3	0	0,0	11	9,2	10	8,3	3	5,3	0	0,0	5	8,8	4	7,0
aposentado(a)	27	22,5	40	33,3	35	29,2	28	23,3	12	21,1	19	33,3	15	26,3	13	22,8
não declarado	20	16,7	35	29,2	13	10,8	17	14,2	9	15,8	10	17,5	12	21,1	14	24,6
TOTAL	120	100,0	120	100,0	120	100,0	120	100,0	57	100,0	57	100,0	57	100,0	57	100,0

11ª- IDADE EM QUE COMEÇOU A TRABALHAR X ESCOLARIDADE X SEXO

IDADE	CR/ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO						EJA/ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO							
	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL CR	%	MASC.	%	FEM.	%	TOTAL EJA	%	TOTAL GERAL	%
10 a 12 ANOS	7	13,4	8	11,9	15	12,5	2	8,3	3	9,0	5	8,7	20	11,4
13 a 14 ANOS	10	19,2	13	19,1	23	19,1	8	33,3	9	27,2	17	29,8	40	25,5
15 a 16 ANOS	7	13,4	11	16,1	18	15,0	7	29,1	10	30,3	17	29,8	35	19,7
16 a 18 ANOS	6	11,5	4	5,8	10	8,3	3	12,5	4	12,1	7	12,2	17	9,6
Subtotal	30	57,6	36	52,9	66	55,0	20	83,3	26	78,7	46	80,7	112	63,2
Não trabalha	22	42,3	32	47,0	54	45,0	-	-	-	-	-	-	54	30,5
Desempregado	-	-	-			-	4	16,6	7	21,1	11	19,2	11	6,2
TOTAL	52	100,0	68	100,0	120	100,0	24	100	33	100	57	100	177	100

12ª- PORQUE GOSTA OU NÃO DO TRABALHO X ESCOLARIDADE X SEXO

		CR/Ens. Fundamental e Médio				EJA/Ens. Fundamental e Médio			
gosta ou não gosto porque...		masculino	%	feminino	%	masculino	%	feminino	%
Gosto	é legal	2	3,8	3	4,4	1	4,2	1	3,0
	ajudo em casa	7	13,5	11	16,2	4	16,7	6	18,2
	penso no futuro	3	5,8	3	4,4	3	12,5	5	15,2
	ganho dinheiro	9	17,3	5	7,4	2	8,3	4	12,1
	é fácil	2	3,8	1	1,5	2	8,3	2	6,1
	aprendo	1	1,9	1	1,5	2	8,3	3	9,1
	ambiente agradável	1	1,9	1	1,5	2	8,3	2	6,1
	Subtotal	25	48,0	25	36,7	16	66,6	23	69,6
não gosto	não me sustenta	3	5,8	5	7,4	2	8,3	2	6,1
	único que consegui	2	3,8	6	8,8	2	8,3	2	6,1
	Subtotal	5	9,6	11	16,1	4	16,6	4	12,1
não trabalho		22	42,3	32	47,0	0	0,0	0	0,0
desempregado		0	0,0	0	0,0	4	16,0	6	21,1
TOTAL		52	100,0	68	100,0	24	100,0	33	100,0

13ª- ALUNO COM TRABALHO REMUNERADO X ESCOLARIDADE X SEXO

Exerce trabalho remunerado	CR/Ens. Fundamental e Médio				EJA/Ens. Fundamental e Médio			
	masculino	%	feminino	%	masculino	%	feminino	%
sim	30	57,7	36	52,9	20	83,3	26	78,8
não	22	42,3	32	47,1	4	16,7	7	21,2
TOTAL	52	100,0	68	100,0	24	100,0	33	100,0

14ª- NÚMERO DE PESSOAS COM TRABALHO REMUNERADO NA RESIDÊNCIA X SEXO DOS ALUNOS

Nº de pessoas que exerce trabalho remunerado	CR/Ens. Fundamental e Médio				EJA/Ens. Fundamental e Médio			
	masculino	%	feminino	%	masculino	%	feminino	%
1	21	40,4	32	47,1	5	20,8	10	30,3
2	10	19,2	12	17,6	5	20,8	7	21,2
3	10	19,2	12	17,6	5	20,8	6	18,2
4	4	7,7	5	7,4	3	12,5	3	9,1
mais de 4	3	5,8	5	7,4	2	8,3	3	9,1
Não declarado	4	7,7	2	2,9	4	16,7	4	12,1
TOTAL	52	100,0	68	100,0	24	100,0	33	100,0

15ª- NÚMERO DE PESSOAS DA FAMÍLIA QUE ESTUDARAM NA ESCOLA

Nº de pessoas que estudaram na escola	CR/Ens. Fundamental e Médio		EJA/Ens. Fundamental e Médio	
	TOTAL	%	TOTAL	%
1	48	40,0	23	40,4
2	35	29,2	16	28,1
3	14	11,7	6	10,5
mais de 3	13	10,8	6	10,5
Não declarado	10	8,3	6	10,5
TOTAL	120	100,0	57	100,0

16ª- OPINIÃO SOBRE O DIRETOR DA ESCOLA
GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO

Opinião	CR/Ens. Fundamental e Médio						EJA/Ens. Fundamental e Médio					
	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%
Regular	24	46,2	24	35,3	48	40,0	8	33,3	14	42,4	22	38,6
Bom	12	23,1	16	23,5	28	23,3	3	12,5	6	18,2	9	15,8
Muito Bom	6	11,5	8	11,8	14	11,7	3	12,5	4	12,1	7	12,3
Excelente	6	11,5	6	8,8	12	10,0	3	12,5	4	12,1	7	12,3
Não Declarado	4	7,7	14	20,6	18	15,0	7	29,2	5	15,2	12	21,1
TOTAL	52	100,0	68	100,0	120	100,0	24	100,0	33	100,0	57	100,0

17ª- O QUE OS ALUNOS ACHAM MAIS INTERESSANTE NA ESCOLA
GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO

O que é mais interessante	CR/Ens. Fundamental e Médio						EJA/Ens. Fundamental e Médio						Total Geral	% Geral
	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%		
As aulas	8	15,4	21	30,9	29	24,2	10	41,7	15	45,5	25	43,9	54	30,5
Os projetos	4	7,7	4	5,9	8	6,7	3	12,5	3	9,1	6	10,5	14	7,9
Os esportes	20	38,5	5	7,4	25	20,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	14,1
Os amigos	12	23,1	16	23,5	28	23,3	3	12,5	5	15,2	8	14,0	36	20,3
Os professores	4	7,7	6	8,8	10	8,3	3	12,5	3	9,1	6	10,5	16	9,0
tudo é interessante	4	7,7	16	23,5	20	16,7	5	20,8	7	21,2	12	21,1	32	18,1
TOTAL	52	100,0	68	100,0	120	100,0	24	100,0	33	100,0	57	100,0	177	100,0

18ª- SIGNIFICADO DA ESCOLA
GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO

Significado da escola	CR/Ens. Fundamental e Médio						EJA/Ens. Fundamental e Médio						Total Geral	% Geral
	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%		
Lugar de aprendizagem	18	34,6	28	41,2	46	38,3	7	29,2	10	30,3	17	29,8	63	35,6
Lugar relações sociais	8	15,4	11	16,2	19	15,8	2	8,3	6	18,2	8	14,0	27	15,3
Um mal necessário	8	15,4	3	4,4	11	9,2	1	4,2	1	3,0	2	3,5	13	7,3
Meio para alcançar objetivos	12	23,1	18	26,5	30	25,0	10	41,7	12	36,4	22	38,6	52	29,4
Todas as opções	2	3,8	4	5,9	6	5,0	2	8,3	2	6,1	4	7,0	10	5,6
Não Declarado	4	7,7	4	5,9	8	6,7	2	8,3	2	6,1	4	7,0	12	6,8
TOTAL	52	100,0	68	100,0	120	100,0	24	100,0	33	100,0	57	100,0	177	100,0

19ª- PLANOS APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO
GRUPOS DE ALUNOS POR ESCOLARIDADE E SEXO

Planos pós Ensino Médio	CR/Ens. Fundamental e Médio						EJA/Ens. Fundamental e Médio						Total Geral	% Geral
	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%	Masc.	%	Fem.	%	Sub total	%		
Parar de estudar	10	19,2	10	14,7	20	16,7	4	16,7	5	15,2	9	15,8	29	16,4
Faculdade em seguida	12	23,1	23	33,8	35	29,2	8	33,3	11	33,3	19	33,3	54	30,5
Faculdade após algum tempo	10	19,2	21	30,9	31	25,8	9	37,5	11	33,3	20	35,1	51	28,8
Não sabe ainda	20	38,5	14	20,6	34	28,3	3	12,5	6	18,2	9	15,8	43	24,3
TOTAL	52	100,0	68	100,0	120	100,0	24	100,0	33	100,0	57	100,0	177	100,0

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR

Para fins de análise, a amostra de 10%, correspondente a 177 alunos do total do alunado da EEE Paulo Freire foi inicialmente separada em dois grupos, sendo 120 no primeiro grupo, composto por 82 alunos do CR/Curso Regular do Ensino Fundamental e 38 do Ensino Médio, e 57 no segundo formado por alunos de EJA/Educação de Jovens e Adultos, 35 do Ensino Fundamental e 22 do Ensino Médio, em razão da idade com que ingressaram nesses níveis de ensino. Cada um destes grupos foi, por sua vez, separado por sexo.

1 - IDADE, ESCOLARIDADE E SEXO DOS ALUNOS DO CR/EF E CR/EM E DE EJA/EF E EJA/EM.

1.1- Alunos do CR/EF. Do total de 82 alunos, 43,9% eram do sexo masculino e 56,1% do sexo feminino, ou seja mais meninas que meninos.

- Dos 36 meninos, 25% se encontravam na faixa dos 10-11 anos, 27,8% na faixa dos 12-13 anos e 47,2% entre 14-15 anos, ou seja quase 50% na faixa de maior idade.

- Das 46 meninas, 26,1% se encontravam na faixa dos 10-11 anos, 34,8% dos 12-13 anos e 39,1% na faixa dos 14-15 anos, um perfil mais próximo do desejado.

1.2- Alunos do CR/EM. Do total de 38 alunos, 42,2% eram do sexo masculino e 57,8% do feminino, portanto, mais meninas que meninos.

- Dos 16 meninos, 18,8% se encontravam na faixa dos 14-15 anos, 43,7% na faixa dos 16-17 anos e 37,5% na faixa dos 18-20 anos, ou seja pouco mais de 60% nas faixas de menor idade.

- Das 22 meninas, 27,3% se encontravam na faixa dos 14-15 anos, 45,4% na faixa dos 16-17 anos e 37,3% na faixa dos 18-20 anos, um número maior de meninas nas faixas de menor idade.

1.3- Alunos da EJA/EF, num total de 35 alunos, 45,7% eram meninos e 54,2% meninas, ou seja mais meninas que meninos.

- Dos 16 meninos, 18,7% estavam na faixa de 16-20 anos, 18,7% na faixa de 21-25 anos e 62,5% na faixa com mais de 25 anos.

- Das 19 meninas, 10,5% estavam na faixa de 16-20 anos, 15,8% na faixa de 21-25 anos e 73,7% na faixa com mais de 25 anos.

Neste grupo, mais de 50% dos meninos e meninas estavam na faixa de maior idade, com predominância das meninas.

1.4- Alunos do EJA/EM, num total de 22 alunos, 36,3% eram do sexo masculino e 63,6% do feminino, também, mais meninas que meninos.

- Dos 8 meninos, 25,0% estavam na faixa dos 21-25 anos, 50,0% na faixa dos 26-30 anos e 25,0% na faixa com mais de 30 anos.

- Das 14 meninas, 28,6% estavam na faixa dos 21-25 anos, 42,9% na faixa dos 26-30 anos e 28,6 % na faixa com mais de 30 anos.

Neste grupo, os meninos e as meninas apresentavam um certo equilíbrio na distribuição pelas faixas etárias, mas a maioria se encontrava na faixa dos 26-30 anos.

2 - LOCAL DE NASCIMENTO DOS ALUNOS POR SEXO E ESCOLARIDADE

2.1- Alunos do CR/EF, num total de 82 alunos, 36 meninos e 46 meninas, 77,8% dos meninos e 87,0 das meninas tinham nascido no Estado de São Paulo e os demais em outros Estados brasileiros.

- Dos 36 meninos, 85,7% nasceram na cidade de Osasco; 7,1% na cidade de São Paulo; 3,6% em Carapicuíba e 3,6% em Itapevi, ou seja quase 90% eram da cidade de Osasco. Dos nascidos em outros Estados, 2,8% eram do Ceará, 2,8% de Pernambuco, 8,3% do Piauí, 5,6% da Bahia e 2,8% de Minas Gerais, com uma concentração nos Estados nordestinos, em particular do Piauí.

- Das 46 meninas, 87,5% eram da cidade de Osasco, 7,5% da cidade de São Paulo, 2,5% de Cotia e 2,5% de Barueri, ou seja, a maioria era de Osasco/SP. Das meninas nascidas em outros Estados, 2,2% vieram do Ceará, 4,3% de Pernambuco, 4,3% do Piauí, e 2,2% da Bahia, aparecendo um empate entre os Estados de Pernambuco e Piauí.

2.2- Alunos do CR/EM. Num total de 38 alunos, 16 meninos e 22 meninas, 62,5% dos meninos e 63,6% das meninas eram nascidos no Estado de São Paulo e os demais em outros Estados brasileiros.

- Dos 16 meninos, 60,0% eram nascidos na cidade de Osasco, 20,0% na cidade de São Paulo e 20,0% em Cotia, permanecendo o maior índice para os nascidos em Osasco. Quanto aos demais Estados, esse grupo apresentou 6,25% vindos do Ceará, 6,5% de Pernambuco, 6,25% do Piauí, 6,25% da Paraíba, e 12,5% da Bahia, portanto, da região nordeste do Brasil, com índice maior para a Bahia.

- Das 22 meninas, 57,1% eram nascidas em Osasco, 21,4% na cidade de São Paulo, 14,3% em Campinas, e 7,1% em Barueri, sendo o índice maior para Osasco, mas com números expressivos para as cidades de São Paulo e Campinas. Quanto aos demais Estados 9,1% eram do Ceará, 9,1% eram de Pernambuco, 13,6% eram do Piauí, e 4,5% de Minas Gerais, predominando a região nordeste, com destaque para o Estado do Piauí.

2.3- Alunos da EJA/EF. Num total de 35 alunos, 16 meninos e 19 meninas, 43,8% dos meninos e 47,4% das meninas eram nascidos no Estado de São Paulo e os demais em outros Estados brasileiros, num total de 56,2 para os meninos e 52,6% para as meninas, o que demonstrava uma concentração maior dos nascidos fora do Estado de São Paulo, tanto do nordeste quanto da região sul e sudeste do Brasil.

- Dos 16 meninos, 57,1% eram nascidos na cidade de Osasco, 14,3% na cidade de São Paulo e 28,6% em Campinas, permanecendo o maior índice para os nascidos em Osasco., mas com alto índice para a cidade de Campinas. Quanto aos demais Estados, 12,5% dos alunos eram de Pernambuco, 12,5% do Piauí, 25,0 da Bahia e 6,3% de Minas Gerais, portanto, com concentração para os Estados do nordeste do Brasil, mas com índice maior para a Bahia.

- Das 19 meninas, 66,7% eram nascidas em Osasco, 33,3% na cidade de São Paulo, 14,3% em Campinas, e 7,1% em Barueri, sendo o índice maior para Osasco, mas com números expressivos para as cidades de São Paulo e Campinas. Quanto aos outros Estados, eram 15,8% do Ceará, 5,3% de Pernambuco, 5,3% do Piauí, 10,5% da Paraíba, 5,3% da Bahia, 5,3% de Alagoas e 5,3% do Paraná, ou seja a maioria era do Ceará e Paraíba.

2.4- Alunos da EJA/EM. Num total de 22 alunos, 8 meninos e 14 meninas, 50,0% dos meninos e 57,1% das meninas eram nascidos no Estado de São Paulo, mas a metade, ou pouco menos, provinham de outros Estados.

- Dos 8 meninos 25,0% eram nascidos na cidade de Osasco, 25,0% em Carapicuíba, 25% em Santos e 25,0 em Suzano, em igual proporção para essas cidades paulistas. Quanto aos demais Estados, 12,5% dos alunos eram de Pernambuco, 12,5% do Piauí, 25,0 da Paraíba, 6,3% da Bahia, portanto, uma concentração para os Estados do nordeste do Brasil, com uma proporção equilibrada das origens desses alunos.

- Das 14 meninas 37,5% eram nascidas em Osasco, 25,0% na cidade de São Paulo, 12,5% em Barueri, 12,5% em Itapevi e 12,5% em Caucaia, uma distribuição mais equilibrada, mas prevalecendo a cidade de Osasco no Estado de São Paulo. Com relação aos demais Estados, 7,1% eram do Ceará, 7,1% de Pernambuco, 14,3% do Piauí, 7,1% da Paraíba e 7,1% da Bahia, aqui, também uma distribuição equilibrada pelos Estados, mas com concentração maior para o Piauí.

Da análise desses grupos é possível concluir que a população escolar, em sua maioria, é descendente de grupos de nordestinos, em particular dos nascidos no Piauí. Da geração atual, quase todos são paulistas, nascidos, em mais de 50% na cidade de Osasco. A comunidade se constituiu, assim, com migrantes do nordeste e, em menor proporção de representantes de Estados do Sul e Sudeste do Brasil.

3 - RELIGIÃO DOS ALUNOS

3.1- Dos 120 alunos do CR/EF e CR/EM, 40% eram Católicos, 11,7% dos Espírita, 25,8% Evangélicos, 15,8% Protestantes e 2,0% não declararam.

3.2- Dos 57 alunos de EJA/EF e EJA/EM, 40,4% se declararam Católicos, 10,5% Espíritas, 22,8% Evangélicos, 10,5% Protestantes e 15,8% não declararam.

Apesar dos católicos alcançarem 40% nos dois grupos, a soma dos evangélicos com os protestantes é muito expressiva rivalizando com o número de católicos.

4 - TEMPO HÁ QUE OS ALUNOS MORAM NA REGIÃO

Na tabela correspondente, os dados do CR/EF e CR/EM, foram integrados por escolaridade e sexo.

4.1- Dos 52 alunos do sexo masculino do CR/EF (36) e do CR/EM (16), moram na região há:

- menos de um ano=7,7%
- entre um e dois anos= 5,8%
- entre dois e quatro anos= 3,0%
- entre quatro e seis anos= 5,8%
- mais de seis anos= 67,3%** (grifo nosso-maior índice)
- não declararam =7,7%

4.2- Das 68 meninas, CR/EF (46) e do CR/EM(22) moram na região há:

- menos de um ano=21,1%
- entre um e dois anos= 10,5%
- entre dois e quatro anos= 10,5%
- entre quatro e seis anos= 10,5%
- mais de seis anos= 42,1%** (grifo nosso-maior índice)
- não declararam =5,3%

4.3- Dos 24 meninos de EJA/EF(16) e EJA/EM(8) moram há:

- menos de um ano=8,3%
- entre um e dois anos=12,5%
- entre dois e quatro anos= 12,5%
- entre quatro e seis anos= 12,5%
- mais de seis anos= 33,3%** (grifo nosso-maior índice)
- não declararam =20,8%

4.4- Das 33 meninas de EJA/EF(19) e EJA/EM(14) moram na região há:

- menos de um ano=18,1%
- entre um e dois anos=9,9%
- entre dois e quatro anos= 12,0%
- entre quatro e seis anos= 12,0%
- mais de seis anos= 42,0%** (grifo nosso-maior índice)
- não declararam =6,0%

Nota-se que a maioria dos alunos reside há mais de seis anos no bairro, contudo chama atenção o percentual de moradores com menos de um ano, na região, em particular, das meninas.

5 - ORIGEM DOS PAIS, POR SEXO

Considerando-se a diversidade de locais de nascimento dos pais dos alunos do CR/EF e CR/EM e EJA/EF e EJA/EM, sua distribuição será apresentada apenas por Estados, começando pelo de maior índice.

5.1- Os pais dos alunos do CR/EF, num total de 82, nasceram nos seguintes Estados:

- 1º- Piauí= 41,1%
- 2º- Ceará= 17,6%
- 3º- São Paulo= 15,8%
- 4º- Pernambuco= 14,7%
- 5º- Bahia= 7,3%

Os demais vieram de outros Estados do nordeste, sendo que alguns, em menor número da região Sudeste e Sul, e apenas um de fora do Brasil (Estados Unidos), 1,2% não declararam a procedência.

5.2- As mães dos alunos do CR/EF, num total de 82, nasceram nos seguintes Estados:

- 1º- Piauí= 25,3%,
- 2º- Pernambuco= 21,1%
- 3º- Bahia= 18,3%
- 4º- São Paulo= 13,4%
- 5º- Ceará= 12,6%

As demais eram nascidos em outros Estados do Nordeste, menos 2,8% do Paraná e 5,6% de Minas Gerais. Portanto, a maior procedência é do Estado do Piauí, seguido dos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo e Ceará.

5.3- Os pais dos alunos do CR/EM, num total de 38, nasceram nos Estados do:

- 1º- Piauí= 47,0%
- 2º- Bahia = 14,7%
- 3º- Ceará= 11,7%
- 4º- São Paulo= 7,8%
- 5º- Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Paraíba = 5,8% cada.

Os demais vieram do Pará, 2,9% e não declararam 2,6%, confirmando a concentração de nordestinos na região do Jardim Aliança em Osasco.

5.4- As mães dos alunos do CR/EM, num total de 38, nasceram nos Estados do:

- 1º- Piauí= 45,1%,
- 2º- Bahia= 22,5%
- 3º- São Paulo= 15,7%
- 4º- Pernambuco, Sergipe e Minas Gerais = 6,4% cada
- 5º -Ceará, Alagoas, Paraíba, Paraná= 3,2% cada

Não declararam 2,6%. A concentração maior é mais uma vez no Piauí, sendo que mais da metade se espalha pelos demais Estados

5.5- Os pais dos alunos de EJA/EF, num total de 35, nasceram nos Estados do:

- 1º- Piauí= 48,2%,
- 2º- São Paulo= 14,3%
- 3º- Paraná= 13,7%
- 4º- Ceará= 10,3%
- 5º- Pernambuco e Bahia= 6,8% cada
- 5º -Sergipe, Alagoas, Paraíba, Minas Gerais= 3,2% cada

Não declarado 2,8%. A concentração maior pertence de novo ao Piauí, sendo que quase 50% vinham dos demais Estados

5.6- As mães dos alunos da EJA/EF, num total de 35, nasceram nos Estados do:

- 1º- Piauí= 48,4%,
- 2º- Alagoas, Paraíba= 9,0% cada
- 3º- Pernambuco, Ceará, Bahia, Minas Gerais= 6,0%
- 4º- Sergipe, Paraná e Pará= 3,0%
- 5º - São Paulo= 2,8%.

Não declararam 2,8%. Mais uma vez, quase 50% eram do Piauí, o restante vindo de outros Estados nordestinos, e bem pouco dos Estados do sul e sudeste.

5.7- Os pais dos alunos da EJA/EM, num total de 22, nasceram nos Estados do:

- 1º- Piauí= 21,0%,
- 2º- Ceará, e Paraná= 15,7% cada
- 3º- Pernambuco e Bahia= 10,5% cada
- 4º= São Paulo= 9,1%
- 4º -Sergipe, Alagoas, Paraíba, Minas Gerais e Pará= 5,2% cada

Não declararam 4,5%. Deste grupo apenas 21,0% eram do Piauí, os demais, distribuíam-se desigualmente por outros Estados das regiões sul, sudeste e do nordeste.

5.8- As mães dos alunos da EJA/EM, num total de 22, nasceram nos Estados do:

- 1º- Piauí= 26,3%,
- 2º- Bahia= 21,0% cada
- 3º- Alagoas= 15,7%
- 4º- São Paulo= 9,1%
- 5º- Pernambuco, Ceará, Paraíba, Paraná, Minas Gerais, Pará= 5,2%

Não declararam 4,5%.

Neste grupo, também, menos de 30% era do Piauí, o restante, distribuindo-se entre Bahia e Alagoas, com maior número, seguidos de São Paulo e demais Estados nordestinos.

Os dados mostram que a maioria dos pais vinham do nordeste brasileiro.

6 - ORIGENS DOS AVÓS PATERNOS E MATERNOs

Os avós paternos e maternos de ambos os sexos, do CR/EF e CR/EM e de EJA/EF e EJA/EM, foram juntados, para facilitar a leitura, em razão do grande número de indivíduos, bem como por terem quase as mesmas origens.

6.1- Dos 164 avós paternos do CR/EF, eram nascidos:

- 1º- Piauí= 29,3%,
- 2º- Ceará= 12,2%

3º- Pernambuco= 11.0%

4º- São Paulo= 9,2%

5º -Bahia= 7,3%

Não declararam 13,4%. Deste grupo menos de 3,0 era do Piauí. Das demais regiões, após o 5º Estado, apareceram em menores proporções Paraíba, Sergipe, Minas Gerais, Alagoas, Maranhão, Pará e Paraná, menos de Alagoas. Foram registrados 3,0% de nascidos na Itália e 0,6% na Alemanha.

6.2- Dos 164 avos maternos do CR/EF, eram nascidos:

1º- Piauí= 25,6%,

2º- Ceará= 14,2%

3º- São Paulo= 13,4%

4º- Pernambuco= 11,7%

5º -Bahia= 9,3%

Não declararam 11,0%. Deste grupo menos de 30% era do Piauí, após o 5º estado, eram dos Estados da Paraíba, Maceió, Sergipe, Minas Gerais, Pará, Paraná e Rio de Janeiro. Não foram registrados nascidos em Alagoas, Maranhão e nenhum de outro país.

6.3- Dos 76 avos paternos do CR/EM, eram nascidos:

1º- Piauí= 26,7%

2º- Ceará= 11,2%

3º- Pernambuco e Bahia= 9,6% cada.

4º- São Paulo= 7,8%

5º -Alagoas, = 7,3%

Não declararam 10,5%. Deste grupo menos de 30.0% era do Piauí. Das demais regiões, após o 5º Estado, apareceram em menores proporções Paraíba, Sergipe, Minas Gerais, Alagoas, Maranhão, Pará e Paraná, menos de Alagoas. Foram registrados 3,0% de nascidos na Itália e 0,6% na Alemanha.

6.4- Dos 76 avos maternos do CR/EM, eram nascidos:

1º- Piauí=34,8%,

2º- Pernambuco = 18,1%

3º- Bahia = 13,6%

4º- Ceará = 12,1%

5º - São Paulo = 6,5%

Não declararam 6,5%. Deste grupo mais de 30% era do Piauí, após o 5º estado, eram dos Estados Maranhão, Paraná, Paraíba, Sergipe, Sergipe, Pará e Minas Gerais, aparecendo 1,6% da Itália.

6.5- Dos 70 avos paternos do EJA/EF, eram nascidos:

1º- Piauí= 46,0%,

2º- Ceará, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais = 8,0%

3º- Paraíba e Itália (país)= 6,0 % cada

4º- São Paulo = 2,9%

5º - Maranhão, Paraná, Pará = 2,0%

Não declararam 25,7%. Deste grupo quase 50% era do Piauí, após o 5º Estado, apareceram todos os outros já citados nos demais grupos de análise. Um destaque para 6,0% vindos da Itália.

6.6- Dos 70 avos maternos do EJA/EF, eram nascidos:

1º- Piauí= 46,1%,

2º- Ceará= 15,3%

3º- Pernambuco= 13,4%

4º- Bahia= 9,6%

5º- São Paulo = 7,1%

Não declararam 11,4%. Deste grupo quase 50% era do Piauí, após o 5º Estado, apareceram Paraíba, Sergipe, Paraná, Maceió, Pará, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, menos Alagoas e Maranhão, citados anteriormente. Foram registrados 1,9% da Itália.

6.7- Dos 44 avos paternos do EJA/EM, eram nascidos:

1º- Piauí= 25,0%,

2º- Pernambuco e Ceará= 13,8% cada

3º- Bahia= 11,1%

4º- São Paulo = 9,1%

5º-Paraiba= 8,3%

Não declararam 9,1%. Deste grupo um quarto era do Piauí, após o 5º Estado, apareceram Paraíba, Sergipe, Paraná, Pará, Minas Gerais, Paraná, menos Maceió que apareceram nos demais grupos.

6.8- Dos 44 avós maternos de EJA/EM, eram nascidos:

- 1º- Piauí= 32,3%
- 2º- Ceará= 14,7% cada
- 3º- Pernambuco= 11,7%
- 4º- Paraíba, Bahia, Paraná, Sergipe e Minas Gerais= 5,8% cada.
- 5º- São Paulo = 4,6%

Não declararam 18,2%. Deste grupo mais de 30% era do Piauí, após o 5º Estado, apareceram Maceió, Pará, Rio de Janeiro, menos Alagoas e Maranhão, citados em outros grupos. Portugal aparece com 2,9% (outro país).

Conclui, a partir dos dados desta geração, que a clientela escolar e a comunidade tiveram origem com grupos de antigos migrantes nordestinos, hoje, uma população mais paulista pelo cruzamento de seus pares com os nascidos no Estado de São Paulo.

7 - ESCOLARIDADE DOS PAIS E AVÓS DOS ALUNOS

Os dados dos pais dos alunos do CR/EF e CR/EM e de EJA/FM e EJA/EM, neste particular, foram integrados, sem a divisão por sexo. Serão apresentados, a partir do maior percentual por nível de escolaridade.

7.1- Dos 240 pais, dos alunos do CR/EF e CR/EM:

- 32,5% possuíam o Ensino Fundamental até a 4ª série;
- 30,8% tinham o Ensino Fundamental até a 8ª série,
- 12,5% só assinavam o nome;
- 12,1% tinham Ensino Médio incompleto;
- 4,6% Ensino Médio completo;
- 3,3% Ensino Superior;
- 1,7% eram analfabetos.
- 2,5% não declarado

7.2- Dos 114 pais dos alunos da EJA/ EF e EJA/ EM:

- 25,4% possuíam o Ensino Fundamental até a 4ª série;
- 22,8% tinham o ensino Fundamental até a 8ª série,
- 13,2% só assinavam o nome;
- 11,4% tinham Ensino Médio incompleto;
- 9,6% Ensino Médio completo;
- 0,0% Ensino Superior;
- 10,5% eram analfabetos.
- 7,0% não declarado

Comparando-se os dados dos pais dos dois grupos percebe-se que mais de 30 % no caso dos pais dos alunos do CR e mais 20% no caso dos pais dos alunos de EJA possuem o Ensino Fundamental até a 4ª série, e que estas porcentagens se repetem em relação ao Ensino Fundamental até a 8ª série. Todavia é bastante alta nos dois grupos o percentual dos que só assinam o nome, além do alto número de analfabetos entre os pais dos alunos da EJA.

7.3- Dos 240 avós paternos do CR/EF e CR/EM:

- 30,8% só assinavam o nome;
- 25,4% possuíam o Ensino Fundamental até a 4ª série;
- 13,3% eram analfabetos.
- 12,1% tinham o ensino Fundamental até a 8ª série,
- 2,5% tinham Ensino Médio incompleto;
- 1,7% Ensino Médio completo;
- 0,8% Ensino Superior;
- 13,3% não declarado

7.4- Dos 114 avós paternos do da EJA/ EF e EJA/ EM:

- 28,9% só assinavam o nome;
- 27,2% possuíam o Ensino Fundamental até a 4ª série;
- 17,5% eram analfabetos.
- 9,6% tinham o ensino Fundamental até a 8ª série,
- 3,5% tinham Ensino Médio incompleto;
- 2,6% Ensino Médio completo;

- 1,8% Ensino Superior;
- 8,8% não declarado

No estudo destes dois grupos foi possível notar maior índice para aqueles que só assinavam o nome, mas o percentual dos analfabetos era mais elevado que o dos grupos anteriores. Entretanto, foi registrado Ensino Superior para os dois grupos.

7.5- Dos 240 avós maternos dos alunos do CR/EF e CR/EM:

- 29,2% possuíam o Ensino Fundamental até a 4ª série;
- 27,5% só assinavam o nome;
- 13,8% eram analfabetos;
- 9,6% tinham o ensino Fundamental até a 8ª série,
- 4,6% tinham Ensino Médio incompleto;
- 3,8% Ensino Médio completo;
- 0,0% Ensino Superior;
- 11,7% não declarado.

7.6- Dos 114 avós maternos dos alunos de EJA/EF e EJA/EM:

- 28,9% possuíam o Ensino Fundamental até a 4ª série;
- 23,7% só assinavam o nome;
- 16,7% eram analfabetos;
- 7,9% tinham Ensino Fundamental até a 8ª série;
- 7,0% Ensino Médio completo;
- 5,3% Ensino Médio incompleto;
- 0,0% Ensino Superior;
- 10,5% não declarado.

Destes últimos grupos, permanece na mesma posição o índice de analfabetos, porém com índice maior, no segundo grupo, aos que só assinavam o nome. Não apareceu percentual de Ensino Superior para avós maternos dos alunos tanto do CR/EF e EM como de EJA/EF e EM, ao contrário dos avós paternos. Comparando o índice de analfabetos o maior percentual recaiu nos grupos de avós.

8 - PROFISSÃO DOS ALUNOS POR SEXO

Serão destacadas apenas as profissões que tiveram maior frequência nas respostas dos alunos, dada a grande variedade de ocupações indicadas.

8.1- Dos 52 meninos do CR/EF e CR/EM, 42,3% não trabalham, 17,3% trabalham como vendedor, 11,5% como balconista, 11,5% como recepcionista/atendente, 9,6% ajudante de cabeleireiro, 1,9% produtor de gráfica.

8.2- Das 68 meninas do mesmo curso, 47,0 % não trabalham, 16,2% são babás-domésticas, 10,3% ajudante de cabeleireiro, 7,4% vendedora, 5,9% balconista, 5,9% recepcionista/atendente, 4,4% manicure, 1,5% comerciante, 1,5% costureira.

8.3- Dos 24 meninos da EJA/EF e EJA/EM, 16,6% se declararam desempregados, 20,8% comerciante, 16,7% vendedor, 8,3% ajudante geral, 8,3% copiadador, 8,3% feirante, 8,3% recepcionista/atendente, 4,2% frentista, 4,2% motoboy, 4,2% padeiro.

8.4- Das 33 meninas deste grupo, 21,2% se disseram desempregadas, 18,2% são babás-domésticas, 15,2% vendedoras, 12,1% costureiras, 12,1% comerciantes, 9,1% cabeleireiras, 3,0% ajudante geral, 3,0% feirante, 3,0% recepcionista/atendente, 3,0% promotora de eventos

Nota-se, na análise desses quatro grupos um percentual razoável para todas os serviços que o mercado oferece, com um dado mais significativo para o trabalho de comerciante, o que me parece ser desenvolvido por pessoas mais velhas com certa autonomia para gerir negócios. Porém, os dados demonstram alto índice daqueles que não trabalham no curso de CR/EF e CR/EM e de desempregados no curso EJA/EF e EJA/EM.

9 - PROFISSÃO DOS PAIS, POR SEXO

Neste item, foram integrados os dados da profissão dos pais, referentes aos alunos CR/EF aos do CR/EM. Serão apresentadas as profissões que tiveram maior frequência nas resposta, por sexo, em ordem decrescente:

9.1- Dos 120 pais (sexo masculino) do CR/EF e do CR/EM, exerciam trabalho de, 11,7 pintor, 11,7 pedreiro, 8,3% vendedor, 7,5% ajudante geral, 5,8% motorista, 4,2% mecânico, 3,3% borracheiro, 3,3% copeiro, 2,5% professor, 2,5% segurança, 1,7% metalúrgico, 1,7% marceneiro, 1,7% operador de máquina, 1,7% prensista, 1,7% vidraceiro e outros com baixo percentual. Desses grupos constavam 4,2% aposentados, 5,0% desempregados e 12,5% não declarados.

9.2- Das 120 mães, desse grupo, 30,0% eram do lar, 15,8% babá-doméstica, 12,5% cozinheira, 11,7% vendedora, 10,0% costureira, 1,7% ajudante geral, 1,7% encarregada de limpeza. Do total, 3,35 estavam desempregadas, 10,0% não declarados e sem nenhuma aposentada.

9.3- Dos 57 pais (sexo masculino) de EJA/EF e EJA/EM exerciam o trabalho de, 15,8% pintor, 15,8 % pedreiro, 8,8% vendedor, 8,8% ajudante geral, 5,8% motorista, 7,0% borracheiro, 3,5% mecânico, 1,8% para cada trabalho de copeiro, gari (lixeiro), marceneiro, metalúrgico, motorista, operador de máquina, prensista, professor, segurança, vidraceiro. Foram registrados 10,5% aposentados, 5,3 % desempregados e 7,0% não declarados.

9.4- Das 57 mães, desse grupo 31,6 eram do lar, 22,8% babá-doméstica, 7,0% cozinheira, 7,0% costureira, 3,5% ajudante geral, 1,8% encarregada de limpeza. Do total 7,0% desempregadas, 10,5% não declaradas, sem nenhuma aposentada.

As profissões variavam bastante, mas chamou atenção o alto número de desempregados. Para os homens a maior frequência da profissão era para pintor e pedreiro e para as mulheres as atividades do lar.

10 - PROFISSÃO DOS AVOS PATERNOS E MATERNOS

Dados dos avós dos alunos do CR/EF e EM e de EJA/EF e EM.

10.1- Das 120 avós paternas (sexo feminino) do CR/EF e CR/EM, exerciam atividades, 30,0% do lar, 8,3% costureira, 6,7% comerciante, 4,2% professora, 4,2%

trabalhadora rural, 3,3% vendedora, 3,3% agricultora, 0,8% marceneira. Do total 22,5% aposentadas e 16,7% não declararam.

10.2- Dos 120 avôs paternos (sexo masculino) desses grupos, 11,7% agricultor, 8,3% trabalhador rural, 7,5% padeiro, 5,0% comerciante, 3,3% caminhoneiro, 1,7% carpinteiro, sendo 33,3% aposentados e 29,2% não declararam.

10.3- Das 120 avós maternas (sexo feminino) do CR/EF e EM, exerciam atividades, 22,5% do lar, 10,0% costureira, 10,0 % faxineira, 8,3 % trabalhadora rural, 9,2% vendedora, 29,2% aposentadas, 10,8 % não declararam

10.4- Dos 120 avôs maternos (sexo masculino), do CR/EF e EM , 10,8% trabalhador rural, 9,2% pedreiro, 8,3% motorista, 8,3% pescador, 8,3% vendedor, 6,7% ajudante geral, 6,7% comerciante, 2,5% marceneiro, 0,8% borracheiro, 0,8% roqueiro, 23,3% aposentados e 14,2% não declararam.

10.5- Das 57 avós paternas (sexo feminino) do EJA/EF e EJA/EM, exerciam atividades, 26,3% do lar, 10,5% costureira, 7,0% comerciante, 5,3% trabalhadora rural, 5,3% agricultora, 3,5% professora. Do total das avós, 21,1% eram aposentadas e 15,8% não declararam.

10.6- Dos 57 avôs paternos (sexo masculino), desses grupos, 26,3% trabalhador rural, 8,8% agricultor, 7,0% padeiro, 1,8% fazendeiro, 1,8% comerciante, 1,8% caminhoneiro, 1,8% carpinteiro, sendo 33,3% aposentados e 17,5% não declararam.

10.7- Das 57 avós maternas (sexo feminino) do EJA/EF e EJA/EM, exerciam atividades, 19,3% do lar, 10,5% costureira, 8,8 vendedora, 7,0% faxineira, 7,0% trabalhadora rural. Do total 26,3% aposentadas e 21,1% não declararam.

10.8- Dos 57 avôs maternos (sexo masculino), desses grupos, 14,0% trabalhador rural, 7,0% motorista, 7,0% pedreiro, 7,0% pescador, 7,0% vendedor, 3,5% ajudante geral, 3,5% comerciante, 3,5% marceneiro, 22,8% aposentados e 24,6% não declararam.

Desse estudo, percebe-se que as profissões não variam muito nesses grupos, sobressaindo os serviços rurais para os homens, atividades do lar para as mulheres e ,muito interessante, a presença de algumas avós professoras.

Não foram registrados dados sobre desempregados, mas um número grande de aposentados, normal para essa faixa etária.

11 - IDADE EM QUE OS ALUNOS COMEÇARAM A TRABALHAR

Foram consideradas para esta análise faixas etárias, escolaridade e sexo dos alunos do CR/EF e CR/EM e da EJA/EF e EJA/EM .

11.1- Dos 52 meninos dos grupos CR/EF e CR/EM, 13,4% começaram a trabalhar dos 10 aos 12 anos de idade, **19,2% dos 13 aos 14 anos**, 13,4% dos 15 aos 16 anos, 11,5% dos 17 aos 18 anos sendo que 42,3% declararam não trabalhar.

11.2- Das 68 meninas, desses grupos, 11,9% começaram a trabalhar de 10 a 12 anos, **19,1% dos 13 aos 14 anos**, 16,7% dos 15 aos 16 anos, 5,8% dos 17 aos 18 anos, e 47,0% declararam não trabalhar.

Nota-se aqui, entre meninos e meninas, que a faixa maior em que começaram a trabalhar era entre 13 e 14 anos de idade para ambos os sexos, ficando próximo o número de meninos que começaram dos 10 aos 12 anos e para as meninas dos 15 a 16 anos. Não trabalhavam quase 50% de ambos os sexos.

11.3- Dos 24 meninos dos grupos EJA/EF e EJA/EM, 8,3% começaram a trabalhar dos 10 aos 12 anos, **33,3% dos 13 aos 14 anos**, 29,1% dos 15 aos 16 anos, 12,5% dos 17 aos 18 anos , e 16,6% declararam estar desempregados.

11.4- Das 33 meninas, desses grupos, 9,0% começaram a trabalhar de 10 a 12 anos, 27,2% dos 13 a 14 anos, **30,3% dos 15 aos 16 anos**, 12,1% dos 17 aos 18 anos e 21,2 declararam estar desempregadas.

Com relação a estes grupos, a idade em que os alunos começaram a trabalhar atinge quase 40,0% dos percentuais entre 13 e 14 anos para os meninos e entre 15 e 16 anos para as meninas. O índice dos desempregados, porém, atingia

menos de 25% em cada grupo por sexo de EJA/EF e EM, não aparecendo ninguém que nunca tivesse trabalhado.

De certa forma, a idade mais freqüente em que os alunos de todos os grupos começaram a trabalhar estava entre 13 e 16 anos de idade, sendo que do total geral, 30,5% dos alunos do CR/EF e EM declararam não trabalhar e 6,2% dos alunos de EJA/EF e EM, declararam estar desempregados.

12 - PORQUE GOSTA OU NÃO DO TRABALHO

Respostas dos grupos de alunos do CR/EF e CR/EM e da EJA/EF e EJA/EM sobre o trabalho.

12.1- Dos 52 meninos do CR/EF e CR/EM, 48,0% gostam do trabalho, apontando as seguintes razões: 3,8% dos que acham legal, 13,5% ajuda em casa, 5,8% pensa no futuro, 17,3% ganha dinheiro, 3,8% é fácil, 1,9% aprende, 1,9% ambiente agradável. Dos 9,6% que não gostam, os argumentos são: 5,8% porque não dá para se sustentar, 3,8% porque foi o único que conseguiu, e 42,3% não trabalham.

12.2- Das 68 meninas desse grupo, 47,0% gostam do trabalho pelas mesmas razões, 4,4% acham legal, 16,2% ajuda em casa, 4,4% pensa no futuro, 7,4% ganha dinheiro, 1,5% é fácil, 1,5% aprende, 1,5% ambiente agradável. Dos 16,1% que não gostam, dão como explicação: 7,4% porque não dá para se sustentar, 8,8% porque foi o único que conseguiu, e 47,0% não trabalham.

12.3- Dos 24 meninos da EJA/EF e EJA/EM, 66,6% gostam do trabalho, pelos seguintes motivos: 4,2% acham legal, 16,7% ajuda em casa, 12,5% pensa no futuro, 8,3% ganha dinheiro, 8,3% é fácil, 8,3% aprende, 8,3% ambiente agradável, os 16,6% que não gostam, explicam: 8,3% porque não dá para se sustentar, 8,3% porque foi o único que conseguiu; 16,6% estão desempregados.

12.4- Das 33 meninas desse grupo, 69,6% gostam do trabalho pelas mesmas razões, 3,0% acham legal, 18,2% ajuda em casa, 15,2% pensa no futuro, 12,1% ganha dinheiro, 6,1% é fácil, 9,1% aprende, 6,1% ambiente agradável, os 12,1% que

não gostam, oferecem como motivo: 6,1% porque não dá para se sustentar, 6,1% porque foi o único que conseguiu; 21,2% estão desempregadas.

Pode ser observado que os meninos do primeiro grupo gostam do trabalho porque ganham dinheiro, quanto às meninas é porque ajudam em casa, tendência, maior, nos últimos grupos. Enquanto nos primeiros grupos muitos não trabalhavam, dos últimos grupos estavam desempregados.

13 - ALUNOS COM TRABALHO REMUNERADO

13.1- Dos 52 alunos do sexo masculino do grupo CR/EF e CR/EM os 57,7% que trabalham tem trabalho remunerado.

13.2- O mesmo ocorre com as 68 meninas do CR/EF e CR/EM que trabalham, 52,9% tem trabalho remunerado.

13.3- Dos 24 meninos de EJA/EF e EJA/EM que trabalham, 83,3% possuem trabalho remunerado.

13.4- Das 33 meninas deste grupo, também as 78,8%, que trabalham recebem remuneração.

Nota-se que o segundo grupo, é o que conta com maior número de alunos que tem trabalho remunerado tanto meninos quanto meninas.

14 - NUMERO DE PESSOAS NA RESIDÊNCIA DOS MENINOS E MENINAS QUE TÊM TRABALHO REMUNERADO

14.1- Dos 52 alunos do sexo masculino do CR/EF e CR/EM,

-40,4% contam com 1 pessoa na residência com trabalho remunerado,

-19,2% com 2 pessoas,

-19,2% com 3 pessoas,

-7,7% com 4 pessoas

-5,8 com mais de 4 pessoas,

-7,7% não declararam.

14.2- Dos 52 alunos do sexo feminino do CR/EF e CR/EM,

- 47,1% contam com 1 pessoa na residência com trabalho remunerado,
- 17,6% com 2 pessoas,
- 17,6% com 3 pessoas,
- 7,4% com 4 pessoas
- 7,4% com mais de 4 pessoas,
- 2,9% não declararam.

14.3- Dos 24 alunos do sexo masculino da EJA/EF e EJA/EM.

- 20,8% contam com 1 pessoa na residência com trabalho remunerado,
- 20,8% com 2 pessoas,
- 20,8% com 3 pessoas,
- 12,5% com 4 pessoas
- 8,3% com mais de 4 pessoas,
- 16,7% não declararam.

14.4- Dos 33 alunos do sexo feminino da EJA/EF e EJA/EM.

- 30,3% contam com 1 pessoa na residência com trabalho remunerado,
- 21,2% com 2 pessoas,
- 18,2% com 3 pessoas,
- 9,1% com 4 pessoas
- 9,1% com mais de 4 pessoas,
- 12,1% não declararam.

Enquanto nas residências dos alunos do CR ficava entre 40 e 50% o número de famílias que contam com apenas 1 pessoa com trabalho remunerado, nas residências dos alunos de EJA este número se situa entre 20 e 30%, indicando que estas residências contam com uma força de trabalho maior.

15 - QUANTIDADE DE PESSOAS DA FAMÍLIA QUE ESTUDARAM NA ESCOLA ESTADUAL EDUCADOR PAULO FREIRE

15.1- Dos 120 alunos do CR/EF e EM, 40,0% tinham na família 1 pessoa que estudou nessa escola, 29,2% tinha 2 pessoas, 11,7% tinham 3 pessoas, 10,8% tinham mais de 3 pessoas e 8,3% não declararam.

15.2- Dos 57 alunos da EJA/EF e EM, 40,4% tinham na família 1 pessoa que estudou nessa escola, 28,1% tinha 2 pessoas, 10,5% tinham 3 pessoas, 10,5% tinham mais de 3 pessoas e 10,5% não declararam.

Predominava entre as famílias dos dois grupos de alunos, aquelas que tiveram apenas uma pessoa da família que estudou nessa escola, percentual que vai diminuindo à medida que aumenta o número de pessoas por família que a freqüentaram.

16 - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O DIRETOR DA ESCOLA, POR ESCOLARIDADE E SEXO

16.1- Os 52 meninos do CR/EF e EM deram a seguinte opinião sobre o Diretor da escola, 46,2% regular, 23,1% bom, 11,5% muito bom, 11,5% excelente e 7,7% não declararam.

16.2- As 68 meninas desse grupo, assim o avaliaram: 35,3,2% regular, 23,5% bom, 11,8% muito bom, 8,8% excelente e 20,6% não declararam.

16.3- Para os 24 meninos da EJA/EF e EM as opiniões foram as seguintes: 33,3% regular, 12,5% bom, 12,5% muito bom, 12,5% excelente e 29,2% não declararam.

16.4- Para as 33 meninas desse grupo, 42,4% regular, 18,2% bom, 12,1% muito bom, 12,1% excelente e 15,2% não declararam.

Embora a avaliação regular tenha ficado entre 30 e 40%, a somatória das avaliações bom, muito bom e excelente estiveram entre 37 e 46%, ou seja, praticamente equivalente.

17 - O QUE OS ALUNOS ACHAVAM MAIS INTERESSANTE NA EEEPF

17.1- Os 52 meninos do CR/EF e EM falaram sobre o que era mais interessante na escola, sendo 15,4% as aulas, 7,7% os projetos, 38,4% os esportes, 23,1% os amigos e 7,7% os professores; 7,7% achavam tudo interessante.

17.2- As 68 meninas do CR/EF e EM, por sua vez, assim se manifestaram: 30,9% as aulas, 5,9% os projetos, 7,4% os esportes, 23,5% os amigos, 8,8% os professores; 23,5% achavam tudo interessante.

17.3- Para os 24 meninos da EJA/EF e EM outros foram os percentuais: 41,7% as aulas, 12,5% os projetos, 0,0% os esportes, 12,5% os amigos, 12,5% os professores, 20,8% achavam tudo interessante.

17.4- As 33 meninas de EJA/EF e EM encontraram outras respostas: 45,5% as aulas, 9,1% os projetos, 0,0% os esportes, 15,2% os amigos e 9,1% os professores; 21,2% achavam tudo interessante.

Desta análise temos que, pela idade, nível de escolaridade e interesse, os meninos do primeiro grupo priorizavam os esportes e em segundo os amigos, enquanto que as meninas consideravam mais as aulas e em segundo lugar os amigos e tudo mais que a escola oferecia. No grupo EJA-EF e EM a tendência era para quase 50% as aulas, em segundo lugar para tudo o que a escola oferecia, porém nenhum optou pelos esportes.

18 - SIGNIFICADO DA ESCOLA

18.1- Para 34,6% dos 52 alunos do CR/EF e EM a escola é lugar de aprendizagem, para 23,1% em meio para alcançar objetivos, para 15,4% lugar de relações sociais, para 15,4% um mal necessário; 3,8% acham todas as alternativas e 7,7% não declararam.

18.2- Já entre as 68 meninas do grupo, a escola como lugar de aprendizagem alcançou 41,2%, seguido de 26,5% que a mesma como meio para alcançar objetivos,

16,2% como lugar de relações sociais e, 4,4% um mal necessário, 5,9% acham todas as alternativas e 5,9% não declararam.

18.3- Para os 24 alunos de EJA/EF e EM a escola como meio para alcançar objetivos obteve 41,7 % das opiniões, lugar de aprendizagem 29,2%, lugar de relações sociais, 8,3% e um mal necessário 4,2% e 8,3% acham todas as alternativas; 8,3% não declararam.

18.4- Também para as 33 meninas desse grupo, a escola como meio para alcançar objetivos obteve a maioria das respostas 36,4%, lugar de aprendizagem 30,3%, lugar de relações sociais 18,2% e 3,0% um mal necessário; 6,1% acham todas as alternativas e 6,1% não declararam.

A análise desses dados, de todos os grupos, demonstrou uma coerência nos significados atribuídos pelos alunos, quando apontaram para a escola como lugar de aprendizagem e para alcançar objetivos. Porém a opção pela escola como lugar de relações sociais apareceu com significativa frequência para todos.

19 - PLANOS APÓS CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

19.1- Os 52 meninos do CR/EF e EM, após a conclusão do EM, tem a intenção de, 19,2% parar de estudar, 23,1% fazer faculdade em seguida, 19,2% fazer faculdade após algum tempo, 38,5% não sabe ainda.

19.2- As 68 meninas do CR/EF e EM, após a conclusão do EM, tem a intenção de, 14,7% parar de estudar, 33,8% fazer faculdade em seguida, 30,9% fazer faculdade após algum tempo, 20,6% não sabe ainda.

19.3- Os 24 meninos de EJA/EF e EM, após a conclusão do EM, tem a intenção de, 16,7% parar de estudar, 33,3% fazer faculdade em seguida, 37,5% fazer faculdade após algum tempo, 12,5% não sabe ainda.

19.4- As 33 meninas de EJA/EF e EM, após a conclusão do EM, tem a intenção de, 15,2% parar de estudar, 33,3% fazer faculdade em seguida, 33,3% fazer faculdade após algum tempo, 18,2% não sabe ainda.

Na consolidação de todos esses dados prevaleceu, sempre, a intenção majoritária de fazer faculdade ou logo após ou depois de algum tempo, porém grande parte não sabe ainda o que fazer, sobretudo os que freqüentavam os cursos regulares.

COMENTÁRIOS:

Da análise das tabelas construídas, para caracterização da clientela escolar, o perfil que se pode constatar, quanto aos aspectos sócio-econômico, cultural e educativo, é que se trata de uma população estudantil de baixo poder aquisitivo; com descendência direta de pessoas do nordeste brasileiro que aqui vieram a busca de emprego, instalando-se na região periférica da Grande São Paulo, em particular na cidade de Osasco.

Suas famílias haviam ocupado o espaço livre da Prefeitura para montar barracos como moradia e eram majoritariamente católicos ou evangélicos e protestantes. A área livre era usada, também, como espaço de lazer e recreação.

As moradias eram dormitórios fixos, de onde saíam para trabalhar fora e só voltavam à noite para dormir, ficando as avós, ou outros parentes e amigos responsáveis pelos cuidados com os filhos e barracos.

O nível de escolaridade da família se constituía na maioria do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, com elevado índice de pessoas que só assinavam o nome ou eram totalmente analfabetos.

A população do bairro, segundo informações, não aceitava manter muitos contatos com pessoas de fora da comunidade porque tinham receio de movimentos que pudessem tira-los do espaço invadido, que era da Prefeitura.

A partir dessa situação é possível deduzir algumas razões da rejeição da escola.

Quanto aos dados étnicos o censo realizado, recentemente, pelo SARESP, informa que a comunidade era composta de pessoas brancas e negras, as quais constituíam famílias e dessa miscigenação resultava uma nova geração com pessoas mais claras, isto é morenas, como diziam. Contudo não aceitavam falar muito da raça e nem da cor, viviam muito bem juntos, para eles bastava dizer que eram nordestinos.

Das considerações sobre o significado da escola para o grupo de alunos do CR era um lugar de aprendizagem e para os alunos de EJA era um lugar para se alcançar objetivos. Pode-se notar, também, pela comparação das idéias dos grupos, que era forte o significado da escola como lugar de relações sociais para todos os alunos. Ressalvas para um grupo, em menor proporção, que achava a escola um mal necessário.

CAPÍTULO V - RECONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS E SUA INTERPRETAÇÃO

A sabedoria da vida é a ironia socrática do <sei que não sei>, a gaia ciência: não se furtar à tentativa do saber; mas olhar para o saber, para a avaliação própria, para a filosofia da vida, para a ciência do mundo, com um sorriso de bom humor; tudo isso não é ainda a verdade. Esta se vela na luz do saber. O saber é apenas a porta de acesso ao extraordinário espetáculo da verdade do ser. Arcângelo R. Buzzi

Adentrar os cenários das histórias contadas pelos sujeitos da pesquisa deu-me a oportunidade de fazer uma nova leitura de mundo e desvelar as peculiaridades do saber por eles construído.

Na fala dos entrevistados aqui tomados como sujeito coletivo, pude perceber o caminhar de uma população que, aos poucos, ia me fazendo entender o sentido das coisas e, na singeleza de seu discurso, as verdades subjetivas que motivaram comportamentos, atitudes e ações. Uma periferia por vezes esquecida, por vezes em evidência, presente em diferentes discursos, quer no daqueles compromissados com sua sorte, quer no dos seus aproveitadores fisiológicos ou no daqueles que a rejeitavam totalmente.

Parafraseando Simioni, o sujeito coletivo pode ser entendido como uma agregação humana, com características comuns, tanto em função da posição que ocupa num dado campo social, quanto em função de pertencer a uma mesma cultura por condições semelhantes de vida, acredita e compartilha dos mesmos valores. São grupos que reconhecem ter raízes culturais comuns e uma meta política e social a ser alcançada, vivendo uma experiência de unidade e de solidariedade embasadora de sua identidade. Um bom exemplo desses grupos são as populações que foram empurradas para a periferia dos grandes centros urbanos e que para desfrutarem do que os mesmos podem oferecer em termos de trabalho, de educação, saúde ou de recreação experimentam longa caminhada, a ser trilhada pelos próprios passos.

Apropriei-me das idéias de Consorte, esboçadas na pesquisa feita nos anos 1950, sobre favelados do Rio de Janeiro, para entender a rotina dessa população.

Embora a integração dessas populações à vida metropolitana implique um grande esforço de sua parte e uma série de problemas para a administração local, quase nada é feito no sentido de assisti-las. A solução dos seus problemas tanto de

moradia como de emprego, assistência médica, educação e quantos mais defrontarem, fica inteiramente a cargo de sua iniciativa. Sua incorporação à sociedade urbana, com todas as dificuldades que envolvem, faz-se por um processo “espontâneo”.

Os indivíduos tecem redes de saberes com as ações do cotidiano e, ao atribuírem sentido às coisas, aos poucos descortinam o brotar um novo modo de viver. Assim, a comunidade se constitui no cruzamento das culturas, dos interesses, dos conflitos, da solidariedade, da reciprocidade, na busca de soluções e realizações em prol da sobrevivência, elaborando nos meandros da sociedade as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social.

O espaço urbano, metaforicamente denominado de periferia, assim aparece nas idéias de Tognarelli (1997:23):

Periferia pode ser entendida como contorno, superfície que envolve um corpo, linha que delimita uma área e também como denominação discriminatória de um espaço urbano. A palavra periferia expressa toda a precariedade desse espaço, estendendo-se até seus habitantes. É a deficiência estrutural, não natural do espaço, transferida aos seus habitantes.

Certeau, por sua vez, fala do espaço como se fosse um cruzamento da mobilidade de elementos, de certo modo animado pelo desdobramento de um conjunto de movimentos, tornando-se um lugar praticado. Sua articulação se dá por meio da linguagem, das palavras, do discurso, do diálogo e das mensagens.

Segundo Laurence Bardin, o discurso, geralmente, se apresenta de forma simbólica e polissêmica, mas esconde um sentido que vale a pena desvendar, uma vez que tudo o que é dito é susceptível de uma análise de conteúdo. Afirma ele (2004:36):

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou significados (manipulados) outros <significados> de natureza mais da Psicologia, Sociologia, Política, História, Antropologia etc. Desta forma é possível procurar conhecer aquilo que está por trás de palavras que podem trazer outras realidades, por meio de suas mensagens.

Os episódios narrados pelos entrevistados, sobre o cotidiano da comunidade do Jardim Aliança e sua evolução, puderam demonstrar os determinantes sociais e os mecanismos de ocupação desse espaço urbano, os movimentos que organizavam diariamente pela sobrevivência, em especial pela moradia e lazer além de alguns projetos de vida de seus habitantes.

O impacto do desenvolvimento econômico e social de Osasco sobre a ocupação dos seus espaços e as dificuldades dos recém chegados são dados que podem ser observados nos depoimentos dos antigos moradores. Para Demo (2001:43), essas narrativas podem trazer novidades se elas puderem ser constituídas como reconstrução crítica, uma vez que:

Uma reconstrução crítica, primeiro, não se contenta em expor, descrever, apresentar falas ou discursos. Segundo, não se contenta também em desvelar sua ossatura estrutural. Terceiro, parte para descobrir relações ocultas, vazios e silêncios, titubeios e aclamações, frases fortes e fracas, presenças tímidas e avassaladoras, bem como as ausências. Quarto, persegue a dinâmica do fenômeno, mantendo, na contraluz da padronização sistemática, o que permanece não linear, criativo, surpreendente, até mesmo individual.

Com esses depoimentos sob a ótica do intérprete, foi possível ver além das aparências e das intenções momentâneas, uma outra roupagem.

É um exercício que tento fazer, iniciando pelo relato de sr. Fernando Candanã, antigo morador de Osasco, aposentado, e que foi presidente da Associação de Bairro. Ele fala de sua história de vida, concomitante à história do Jardim Aliança e da comunidade.

Comecei a fazer a minha casa em sessenta e cinco (1965), em setenta (1970) a casa ficou pronta e eu casei em setenta e um (1971). Moro desde então no Jardim Aliança. Fui presidente da Associação Amigos do Bairro por quatro mandatos. Desenvolvemos um trabalho para melhoramento do bairro, em termos de pavimentação asfáltica, iluminação pública, galerias pluviais, rede de água em domicílio, que não tinha, enfim... Acompanhamos a construção da primeira escola do bairro, Escola Municipal de Ensino Fundamental Marina Saddi Haidar, que era um barracão de madeira que o Prefeito, na época Francisco Rossi, por volta de setenta e três (1973) construiu para atender as crianças dessa região.

A escola, por ser uma instituição pública, de livre acesso para todos, faz parte da organização de bairros, sendo uma necessidade e um direito do homem. Não foi diferente neste bairro. Pelas informações obtidas, a primeira escola criada no espaço do Jardim Aliança foi de iniciativa da Prefeitura e bastante modesta permanecendo até hoje com o nome Escola Municipal de Ensino Fundamental Marina Saddi Haidar, atendendo a clientela, de 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental do bairro, bem como de toda a comunidade do entorno.

A ocupação dos espaços na periferia geralmente acontece de modo desordenado sem planejamento, uma vez que a dinâmica é ocupar primeiro e depois cuidar da infraestrutura. No caso do Jardim Aliança, enquanto havia, por um lado, a especulação imobiliária loteando o terreno, por outro a área remanescente era ocupada por grupos de pessoas que não podiam adquirir os loteamentos, qualificados como invasores.

Segundo fonte da Prefeitura Municipal já citada e pelos depoimentos dos moradores, a ocupação do espaço em estudo se deu, primeiramente, por chácaras e sítios, desde 1923; depois por loteamento, com vendas a partir de 1963, e por ocupação de pessoas, que faziam barracos e se instalavam na área livre não loteada, gerando uma convivência entre os donos legítimos dos terrenos e aqueles que deles se apropriavam.

Esses dois grupos, com o tempo, conseguiram criar elos, trocar experiências, construir saberes, tentando conquistar bens comuns, tais como: luz, água, saúde, lazer, escola, entre outros, ora reivindicando através dos poderes públicos, ora se organizando em grupos de colaboradores, ora contemplados pelos programas de governo, isto é de interessados políticos, evidenciando-se aí o emergir das fortes e naturais lideranças dos bairros.

Pela narrativa de Candança, notei que foi ele um desses líderes, enquanto falava dos seus feitos e traçava o seu perfil:

Quando comprei aqui, isso foi em sessenta e quatro (1964), toda essa área já tinha sido loteada, os lotes começaram a ser vendidos em sessenta e três (1963). Já existiam aproximadamente vinte moradias, ou seja, vinte famílias. Lembro-me que do outro lado do córrego existia uma mina d'água que as pessoas chamavam "prainha" porque parecia uma praia e as pessoas iam tomar sol e se banhar, isso ficava onde foi construída essa outra escola, a do Jardim Canaã (onde antes também era área livre). Aos domingos e feriados

era uma festa na “prainha”! A topografia do bairro era um pouco diferente do que é hoje, havia morros muito íngremes, que foram nivelados, com máquinas para a construção das casas [...]. Como eu falei no início do depoimento, fui presidente da associação do bairro por quatro mandatos, ou seja, por oito anos, e pude ajudar no crescimento do bairro. Pude crescer, também, junto com o bairro, buscar os benefícios que não tínhamos, fomos conquistando cada coisa aos poucos. Tínhamos luz elétrica nas casas, mas não nas ruas, o esgoto, a pavimentação asfáltica... Foi tudo conquista da associação. Hoje ela não funciona mais. Após as conquistas básicas, não houve mais interesse da população. Eu ainda penso em reativar a associação, mas preciso de parcerias e de pessoas de boa vontade para trabalhar voluntariamente; isso hoje está muito difícil.

É possível, perceber, através dos depoimentos dos antigos moradores, que na área em que seria construída a escola, esta alvo da minha pesquisa, via-se de tudo: pessoas jogando futebol e realizando torneios, crianças e jovens brincando, amigos e namorados se encontrando e grupos de traficantes desenvolvendo o seu trabalho ilícito, como já mencionado.

Nesse local eram realizados campeonatos de futebol, existindo até um time do bairro, enquanto outras pessoas usavam a prainha formada às margens do córrego como diversão. Era uma necessidade que escapava aos olhos do Estado que, ao mesmo tempo em que decidiu construir a escola, autorizou o nivelamento dos morros íngremes para construção de casas.

Com o objetivo de complementar os estudos do Ensino Fundamental, a partir da 5ª. até 8ª. séries e oferecer as três séries do Ensino Médio e do EJA, à população, foi assim projetada uma segunda escola. Grande parte dos barracos na área invadida foram demolidos, e, sem consultar a comunidade, de um dia para o outro, foram colocadas placas de aviso e iniciada em 1996 a construção, no espaço antes ocupado e usado para moradia e lazer, do prédio da Escola Estadual Jardim Aliança logo depois denominada EEPF. Nesse local, “A molecada se divertia, enfim, era um campo muito benquisto pelos moradores. Houve uma invasão de pessoas, que construíram barracos, mas o campo foi preservado”. O campo de futebol era um bem comum, ponto de convergência e um elemento articulador onde não haviam diferenças, fato constatado pelo mesmo narrador, que continua a fala sobre a escola:

[...] sua construção foi uma certa surpresa para os moradores porque existia um campo de futebol, onde jogavam um time chamado Associação Atlética do Jardim Aliança e outros clubes de futebol, como o Flamenguinho, o Esporte Clube Onze Irmãos e também o Botafogo do Aliança.

Conhecer as histórias é como uma coisa mágica que aos poucos vai delineando em nossas cabeças o que não é visível a olho nu, mas intuído. Falo do impacto das políticas públicas e da cultura do poder sobre as culturas locais, invadindo e interferindo no cotidiano das comunidades, com a bandeira da democracia e do atendimento ao direito do cidadão, sem que este tenha claro a razão das benesses oferecidas.

Candança continua seu depoimento, sobre a escola construída no bairro:

[...] a instalação da Escola Paulo Freire, sem divulgação prévia, foi uma surpresa, quando vimos as placas da construtora dizendo que construiria uma escola, porque não foi uma reivindicação da comunidade, foi uma imposição do Governo do Estado porque queria ampliar a rede de ensino estadual e decidiram que Osasco deveria ser beneficiada. Como havia essa área grande, que era o campo de futebol, eles construíram a escola aqui. A comunidade não aceitou muito porque o campo era uma área de lazer, jogava-se todos os finais de semana, vinha um grupo do CEASA... Tinha campeonatos organizados de times juvenis.

Ao estudarmos as comunidades de bairro, podemos perceber que elas surgem de agrupamentos de pessoas, de variados interesses, e que ao se juntarem no mesmo espaço e se solidarizarem buscam alternativas comuns para satisfazerem suas necessidades. A forma como se organizaram e se acomodaram nesse território, em particular, atraiu minha atenção para uma análise mais crítica sobre a comunidade, para poder entendê-la em suas peculiaridades.

Weber (1989:77) diz que:

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo ideal – baseia-se em um sentido de solidariedade: resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes.

Assim concebida, podemos dizer que comunidade significa um entendimento compartilhado naturalmente, mas poderá se tornar vulnerável ou fortemente

consolidada, dependendo do contexto, onde se inserem as ações dos indivíduos que participam do processo.

Dos estudos realizados e dos dados coletados da pesquisa, pude constatar uma situação, para mim, um tanto surpreendente. O Estado propõe-se trabalhar em nome do povo, das populações e das comunidades de bairros, legislando e executando programas e projetos, movido por um sentimento de dever a ser cumprido, sem contudo saber se, realmente, está atendendo aos anseios e às necessidades das pessoas ou dos grupos a que essas benesses se destinam.

Ao contrário do que o Estado espera, esses sujeitos acostumados a lutar contra as adversidades criam, muitas vezes, situações muito complicadas geradoras de conflitos em que o poder local não pode ser subestimado.

A noção de cultura, na abordagem de Geertz, me fez apreender que se trata de um conjunto de ações simbólicas, postas em prática por um grupo, um povo ou uma nação que dão significado às suas vidas, e que os símbolos não são categoricamente fixados, mas se desenvolvem e se modificam no tempo e no espaço.

Com a minha investigação pude evidenciar a força da cultura de um grupo, e dos seus argumentos na luta pela sobrevivência. Percebi que é nas práticas sociais reivindicatórias que os objetivos, os desejos e os direitos vão sendo evidenciados em suas diferenças.

Continua a fala do narrador, sr. Fernando Candanção:

Então, quando a escola foi instalada, por sinal uma escola muito bonita, uma escola modelo de primeiro mundo, com salas equipadas, com computadores, biblioteca, tudo de primeira qualidade... Ganhou até um prêmio! Mas ela sofreu vários arrombamentos e assaltos, foi totalmente depredada, pichada e destruída nos dois primeiros anos de funcionamento⁸. Foi algo que nunca havia visto em toda minha vida. Não era interessante para o tráfico ter uma escola desse nível no bairro. Como eles iam aliciar a garotada se eles adquirissem cultura, qualificação? Porque a escola, na verdade, iria beneficiar o povo dessa região!!! Já havia o pessoal que tinha invadido essa área do Jardim Aliança, não é querendo falar mal, mas tivemos um pessoal desqualificado (bandidos, traficantes, assaltantes e drogados, etc.).

⁸ (1997 a 1999)

À medida que a história é contada, é desvelado um outro problema, o tráfico, que coexiste no espaço de disputa.

O antigo morador complementa seu relato com episódios mais recentes:

Bem, isso tudo naquela época, porque agora o povo está entendendo o papel da escola e está aceitando o benefício de se ter uma escola próxima, há o interesse dos pais em querer que seus filhos vão para a escola, o nível do pessoal está melhorando. A escola para mim significa saber, aprender, ensinar, disciplinar, educar... Enfim, a escola é tudo na vida do ser humano. Existe a escola da vida que você aprende no dia a dia, coisas boas e ruins, isso depende da pessoa, da família. Mas a escola secular é tudo: se você tem escolaridade, você tem o mundo.

Nas suas palavras finais fica mais clara a formação do Jardim Aliança por loteamento e por ocupação ilegal, o aumento da violência e o desapontamento dos moradores que compraram os lotes e viram a área livre remanescente ser ocupada por barracos, e com ligações de água e de luz, de forma clandestina, prejudicando as redes.

Temos o espaço físico doado pela prefeitura, já fizemos grandes coisas nesse espaço, mas como disse antes, com a invasão da área livre, o bairro cresceu muito e perdeu-se a qualidade dos serviços oferecidos, as famílias antigas que serviam ficaram receosas e preocupadas com o aumento da violência e fui ficando sozinho. Esta é um pouco da História do Jardim Aliança.

Os depoimentos, a seguir, também fazem considerações sobre a instituição escolar e sobre o trabalho das pessoas envolvidas, após a sua criação, em que se pode observar diferentes concepções de escola, além de outras considerações sobre a ocupação do bairro e a comunidade.

Lucio Dantas, outro morador, fala de episódios de sua vida, antes e depois de morar no Jardim Aliança, com mais informações:

Eu nasci no Bairro da Lapa (Leopoldina) em 1962, sou filho de pai de descendência italiana, com mãe de descendência negra e índia de Pernambuco, e depois de morar durante 27 anos neste bairro (que já tinha uma infraestrutura) meu pai vendeu nossa casa e deu a parte de cada filho e eu com minha parte só consegui comprar uma casa em Osasco, no Jardim Aliança (este nome foi dado ao bairro por causa da Imobiliária Aliança,

que depois se tornou Imobiliária Capelinha), os preços das casas nessa época aqui eram menores.

Quando cheguei aqui, neste bairro, me senti um pouco perdido, pois não havia nenhuma estrutura, só havia casas inacabadas (só no bloco), alguns terrenos sem casa (só mato), sem comércio local, ou qualquer estabelecimento. Na verdade este bairro foi criado de um loteamento em uma parte de um morro não muito grande, pois aqui era uma fazenda, e quando eu vim pra cá em 1989 ainda existia parte dessa fazenda. Do lado esquerdo ao fundo de quem entrava no bairro do Aliança, ficava a casa da fazenda (já bem destruída pelo tempo), porém morava gente ali, existindo ainda o celeiro, curral, plantações (verduras e legumes) e os pastos onde as poucas vacas e cavalos ficavam. Essas vacas forneciam leite, que era vendido para os moradores do bairro por um empregado da fazenda, que circulava pelo bairro com um corcel amarelo, velho e adaptado para levar os dois tonéis cheios de leite, que através de uma medida de 1 litro era medido e colocado na vasilha de quem comprava o leite. Também eram vendidos as verduras e legumes cultivados perto da casa da fazenda (a fazendinha, como era chamada). Este bairro tinha suas casas concentradas na parte mais alta (um pequeno morro, como dito anteriormente). A Rua Reginaldo da Silva era a última rua no alto do bairro de onde se podia avistar tudo em volta, todo descampado e concentração de mata fechada, tínhamos a impressão de estar em uma fazenda mesmo. Só havia uma linha de ônibus para Lapa e lotação para Osasco, que servia ao nosso bairro e o bairro de Helena Maria, e essa condução só passava na avenida, onde tínhamos que caminhar por 10 minutos para chegar no ponto de ônibus, uma avenida de mão dupla, muito esburacada. As ruas internas no bairro não eram asfaltadas, com valetas grandes, que eram feitas por causa da chuva, que criava as enxurradas e cavava as valetas. As ruas ficavam todas cheias de lama, dificultando para andarmos e mesmo os carros que derrapavam. Com o passar do tempo foram sendo construídas mais casas, o local onde ficava a “fazendinha” foi vendido, e tudo ali foi aterrado, inclusive uma “prainha” (uma lagoa que havia perto do local), ficando mais outro descampado na região. O local onde havia a mata fechada constantemente era vasculhado pelos policiais, que acabavam por encontrar cadáveres, carros roubados, carros desmanchados. O caminhão do IML (Instituto Médico Legal) vinha sempre buscar os cadáveres encontrados lá, os moradores do local se agrupavam no local para ver o acontecimento, pois acabava por quebrar a quietude do local. O Jardim Aliança ficava entre os bairros de Piratininga e Baronesa, onde as gangues desses locais brigavam entre si, havia rixa entre elas, e quando havia confronto escutávamos o barulho dos tiros em altas horas da noite, e no dia seguinte eram encontrados os cadáveres. Não havia iluminação nas ruas, somente a iluminação das casas que tinham um bico de luz para fora da casa pra ajudar a ficar um pouco mais claro. As pessoas tinham medo de andar pelas ruas à noite.

Os moradores viviam sérias dificuldades no bairro, é o que conta Lúcio.

Os moradores do Aliança não eram unidos, pois por várias vezes foi tentado criar a Associação Amigos do Bairro e depois de muito tempo foi criada uma diretoria, mas nunca funcionou. Tínhamos muitas dificuldades no bairro, o riozinho que cortava o bairro transbordava com frequência, bastava chover, enchia as casas perto do riozinho de água; tínhamos maus elementos que usavam drogas e se agrupavam entre as matas fechadas. Mas com o passar do tempo estes locais onde havia os descampados ao redor do bairro foram invadidos e criado barracos. Até mesmo o local onde havia a mata fechada foi preenchido por barracos. Já a esta altura, pelo volume de pessoas que vinham morar em toda esta região, foram colocadas outras linhas de ônibus, foi construída uma padaria na entrada do bairro, bem como outros pontos de comércio em um pequeno Largo que ficava na entrada do bairro (Capelinha). Também foi criada uma escola de samba (fui chamado para participar da primeira reunião), a escola de samba se chamava “Águia Negra”. Foi a primeira vez que vi os moradores do bairro se reunirem para um objetivo, porém não durou muito, pois todo o pessoal dos barracos começou a participar na escola de samba e o pessoal mais antigo do bairro foi se afastando (inclusive eu), pois havia muitas brigas, bebida e drogas. Depois a única avenida de acesso foi duplicada (3 faixas em cada pista). Isso trouxe vários estabelecimentos, como A Policlínica Zona Norte, o Hospital Amador Aguiar, o SESI, a FITO. Também começou a surgir dentro do bairro pequenos comércios, salões de cabeleireiro. Havia uma única escola, Escola Municipal de Ensino Fundamental Marina Saddi Haidar, muito depredada, suja; quando chovia, a água que descia pelo barranco que ficava ao lado de um pequeno muro que não segurava essa água acabava por arrastar para dentro do pátio da escola lama e sujeiras da enxurrada.

O aumento do contingente de crianças e jovens, provocou o despertar das atenções das autoridades para a organização do espaço.

Com o volume de crianças no bairro, a prefeitura começou a melhorar a única escola do bairro, EM Marina Saddi Haidar, colocou grades por toda a escola e construiu um muro de arrimo, e em toda a volta dela melhorou o muro, construiu uma quadra poliesportiva coberta onde os alunos agora já tinham condições um pouco melhores para estudar. Foi criada uma praça no centro do bairro. Começou então os movimentos para construir casa nos locais dos barracos que estavam nos descampados e mata fechada. Um dos locais onde havia um grande barranco (uns 5 metros de altura, no fim da R. Reginaldo da Silva) foi desocupado pela prefeitura para a construção de uma escola (Educador Paulo Freire), e gerou vários conflitos com os moradores do barracos, que não

aceitavam uma escola ser construída no local onde moravam. Estas pessoas foram se integrando aos vários outros espaços de barracos ao redor. Esta escola não tinha muro em volta (do lado do barranco), e por estar construída no final da rua e haver o barranco, citado anteriormente, as pessoas jogavam lixo, entulho, que iam parar dentro dos limites da escola, bem como passavam por dentro da escola, pois havia se criado um caminho que ligava a rua de cima (R. Reginaldo da Silva) à rua de baixo (R. João Arnus), para as pessoas que não queriam dar a volta. Estes outros espaços (descampados /mata fechada) começaram a ser organizados, e os moradores se uniram, foram à prefeitura de Osasco pedir para construir nestas áreas livres, dando origem a outros bairros, inclusive a um condomínio de vários prédios populares, de nome COPROMO, onde foi criada uma fábrica de bloco dentro do local de construção, pelos próprios moradores dos barracos, para a construção dos prédios feitos por eles mesmos. Tivemos então em volta do Aliança os bairros do Canaã, o Copromo, Aliança II e o Terra Nossa.

O Aliança de hoje, na fala de Lúcio:

Quando entro no meu bairro hoje e vejo as “Lan Houses” que tem no bairro, o posto de saúde, as lojas de material de construção, as pizzarias delivery, a Escola Marina sem as grades de outrora, todo pintado, limpo, com jardim na frente da escola, professores que não têm mais medo de vir dar aula aqui no bairro, lojas de roupa, a maioria das casas pintadas, a Escola Paulo Freire, que suportou todas as revoltas dos ocupantes anteriormente, os drogados e gangues que judiaram do colégio (estrutura do prédio) e dos seus funcionários (professores, serventes, diretoria, serventes), hoje ele também pintado, organizado, com professores que não têm mais medo de vir dar aula, a canalização do “riozinho”, moradores mais educados, o fim dos tiros, o policiamento no bairro, a segurança que sinto ao andar em meu bairro a qualquer hora, o valor de uma casa hoje aqui, vejo o quanto progrediu, cresceu.

Os anos de 1970 foram marcados pelo surgimentos de múltiplos movimentos sociais, associações e comitês, nas periferias das grandes cidades. Pesquisas organizadas pelo CEPRAP, a pedido da Arquidiocese de São Paulo, destacam os principais movimentos sociais que marcaram presença e contribuíram para conquista dos direitos sociais. No livro “Crescimento e Pobreza” organizado por Camargo (1975:115), importantes dados foram publicados. Vejamos:

As organizações de caráter reivindicativo expressam ao mesmo tempo as aspirações específicas de certas camadas da população e as condições políticas e econômicas gerais em que se inscrevem essas aspirações. O caso das associações de bairros em São Paulo é um bom exemplo das relações entre as lutas específicas em torno de carências localizadas e as condições políticas gerais.

As associações de bairro não surgiram somente da consciência de que há carências da vida urbana que tornam necessária a reivindicação. Elas surgiram também da consciência de que – seja pela rigidez do sistema político, seja pela perda de autonomia da municipalidade – os habitantes da cidade encontravam-se afastados dos organismos de decisão dos problemas que os atingiam. É isso que explica o peso político que tiveram as organizações reivindicativas locais e a importância que assumiram os movimentos autonomistas em certos momentos da história da cidade. É também o que explica a considerável mobilização realizada pelas associações de bairro, em diversos momentos, embora apenas uma proporção de pouco mais de 3 por cento da população paulistana participe dessas sociedades.

Confrontando as pesquisas descritas no texto de Camargo com os depoimentos apresentados percebe-se que existe uma certa sintonia entre os mesmos.

As associações comunitárias geralmente se formam a partir de uma necessidade, em que se busca encontrar uma saída. As questões do loteamento e a ocupação dos espaços são descritos no textos do livro “O Povo em movimento”, organizado por Paul Singer, favorecendo a caracterização dos movimentos de bairro como uma contribuição para criar uma nova consciência, um meio de auto-ajuda, como afirma num trecho do livro (1980: 104):

As principais atividades das CEBs – Clubes de Mães, Clube de Reflexão, Cursos, compras em comum – tem todas este objetivo. A ação para fora decorre dessa atitude e as reivindicações levantadas assumem o caráter de exigências de direitos e não dádivas a serem obtidas mediante barganha com os representantes do Estado.

Na fala de Edna Ventura Alves moradora mais antiga que o Sr. Candança, novas experiências são relatadas por outro viés de informação dela, emergindo uma outra dimensão política dado o modo como atuava ao lado dos familiares.

Nasci na Paraíba, minha família veio para São Paulo quando eu tinha oito anos de idade. Casei e fui morar na Vila São José.

Para sair do aluguel comprei um terreno no Jardim Aliança. Quando cheguei aqui era só lama, em 1968, no tempo que só tinha uma ponte feita de tambor e madeira para ir para Osasco. Fui uma das primeiras moradoras do bairro, que recebeu esse nome porque foi loteado e vendido por uma imobiliária chamada Aliança, que faliu faz muito tempo. Meu marido odiava morar aqui, ele trabalhava numa metalúrgica chamada Sofuge, que fabricava peças de trem. Essa metalúrgica não está mais aqui em São Paulo, mudou-se para Mato Grosso, nem sei se ainda existe. Sou de família política, meu avô, João Ventura dos Santos, foi homenageado com o nome de uma das ruas aqui próximo. Tive um tio que foi vereador vários anos aqui em Osasco, Ventura Nitão. Quando foi formada a Associação de Amigos do Bairro, eu era vice-presidente. Nas reuniões que fazíamos nunca vinha ninguém, as pessoas não estavam interessadas. A associação ficou tanto tempo abandonada que serviu como ponto de troca de drogas. Sugeri que uma igreja iniciasse suas reuniões no local para não haver mais troca de drogas.

Na fala, sua tristeza com as questões das escolas:

Ficava triste com tantos jovens que se perdiam... Tive quatro filhas, que estudaram na Escola Marina Saddi Haidar. Acredito que escola é tudo, é o princípio para uma vida de sucesso, junto com os pais que precisam ajudar no ensino junto com os professores. Mas, o mais importante da escola é o aluno. Ouvi várias coisas sobre a Escola Paulo Freire, coisas ruins, mas hoje a escola está bem melhor. Naquele lugar antes do campo de futebol tinha uma fazendinha, com gado, cavalos... Eu até comprava leite lá.

Hoje, o Jardim Aliança está muito melhor, depois de mais de quarenta anos como moradora, acho esse bairro o melhor bairro de Osasco, porque foi aqui que construí minha casa, criei minhas filhas e vivo até hoje.

Em sua narrativa, depreende-se que Edna foi parceira do sr. Candanção na luta pelo bairro, desde a formação da Associação, insistindo no desinteresse dos seus moradores naquele momento. Os três depoentes: Lúcio, Candanção e Edna foram pioneiros na aquisição dos lotes e por isso falam da história com mais veemência. Quanto à EEE Paulo Freire, todos a conheceram e contam a sua história. Edna conta que nesse bairro havia reunião de políticos, para tratar de assuntos partidários e de propostas para o bairro, sendo que muitas vezes ela foi a anfitriã, cedendo sua casa para os encontros, visto estar entre eles um tio que era vereador em Osasco, bem como outros parentes políticos.

A ex-professora Úrsula dos Santos, que participou das atividades iniciais da escola Paulo Freire no seu período mais crítico, por volta de 1.998/1.999, traz outros esclarecimentos;

A escola poderá ser um grande desafio para quem gosta de viver perigosamente. A educação não paga insalubridade nem dá seguro de vida, e como tenho filhos preferi não arriscar, por isso desisti. Sou professora de História e fiquei apenas uma semana dando aula no período noturno, quando fui ameaçada por um aluno só porque fechei a porta para ter um pouco mais de tranquilidade para dar minha aula. Esse aluno estava armado. Comuniquei o caso para a direção e eles não tomaram nenhuma providência, disseram para não criar caso para não levar a pior. É claro que ninguém vai confirmar essa história porque todo mundo tem medo dos bandidos infiltrados na escola. A região é foco do tráfico de drogas... Acredito que se houver um diretor de pulso e ao mesmo tempo flexível e uma equipe com disposição para fazer um trabalho com a comunidade talvez a realidade dessa escola mude.

A impressão que fica do seu depoimento é que o Diretor é a chave de tudo, devendo ser auxiliado por uma equipe de apoio para o trabalho da escola. Ele é tido como responsável para resolver os problemas, e quando não consegue é considerado incapaz e culpado pelos resultados negativos do trabalho educativo e da organização da escola.

A sra. Rita Lima Silva, mãe de aluno, que se ocupava apenas das atividades do lar, assim desabafou sobre o funcionamento da Escola Paulo Freire, já em 2005:

A Escola Paulo Freire representa para mim um atraso na vida escolar de meu filho. Porque meu filho era um aluno tranquilo, nunca deu problema na escola e agora ele anda indisciplinado e toda reunião eu ouço reclamação dele. Não acredito que essa escola representa alguma coisa de bom para esse bairro, pelo contrário! Ajuda a destruir o bom caráter de alguns alunos que saem das escolas municipais, que são ótimas. A escola não cumpre a parte mínima dela, que é ensinar. Meu filho só está nela porque não consegui vaga em nenhuma outra escola. Dessa escola não espero nada! Acho que deveria ser desativada e ali ser construída alguma coisa mais útil e que beneficie a comunidade. Qualquer um que entra na escola já percebe que não é uma boa escola. É uma escola nova, mas a destruição reina em cada canto dela. É uma escola para marginais, porque os alunos que ali passam vão ficar marcados para sempre, não vão aprender nada de bom.

Um outro olhar, mais distanciado, trás outros aspectos e considerações, um fio de esperança por uma escola de melhor qualidade.

O depoimento de Carla Maria de Almeida, moradora há onze anos no bairro Jardim Aliança, desde 1.994, fala dos sentimentos negativos com relação à escola, mas, também, do desejo de mudanças em prol dos alunos.

Para mim não representa muito porque ainda não precisei da escola. No momento eu espero não precisar porque a escola não tem uma estrutura educacional eficaz, por causa da população... Porque não foi feito um trabalho com os alunos nem com a família deles. E existe dentro da escola... Bem, a gente ouve falar que os traficantes entram, atrapalham a aula... Quando eles estão procurando alguém, mandam fechar a escola... Assim: "Hoje não tem mais aula!". O diretor é obrigado a fechar a escola. As pessoas falam que os funcionários têm até que mentir para a Ronda Escolar, com medo de represálias por parte dos bandidos. Então a escola, no momento, não pode oferecer uma educação eficaz, ela não representa muito para mim por conta disso. Para o bairro, é importante ter uma escola de 5ª. série até o Ensino Médio, porque é uma esperança de que algum dia ocorra uma mudança na educação que realmente possa transformar tanto a escola quanto a comunidade, para que cada aluno possa se conscientizar de que a escola é para eles, para os filhos no futuro e de que é algo que precisa ser conservado e valorizado também.

O argumento negativo, na sua maior parte, evidencia contudo a função social da escola, quando fala da vacinação da filha.

As únicas oportunidades que tive de entrar na escola foi quando precisei de uma informação da secretaria e outra para vacinar a minha filha por ocasião das campanhas de vacinação. Então eu nunca entrei, nunca olhei ela por dentro, assim olho da minha casa, sei que existe uma quadra... Mas nunca circulei no interior da escola.

Carla conclui reafirmando a história da EEEPF escola no bairro:

Eu vi a escola ser construída. Nesta área que a escola foi construída existiam vários barracos, que tiveram que sair do dia para a noite... Eles tiraram todo mundo, colocaram em outro local para a construção da escola. Quanto ao nome, só sei que não era Educador Paulo Freire. Eles iam colocar um outro nome, que não lembro exatamente no momento, acho que escola Jardim Aliança... Bem, depois da morte de Paulo Freire, que se não me engano foi em 97 (mil novecentos e noventa e sete), eles resolveram mudar o nome e colocar Educador Paulo

Freire. Acho que foi isso. Espero que ela possa cumprir com o seu papel de educar cidadãos para a sociedade. Que ela possa alcançar seu objetivo algum dia.

Este depoimento, como os anteriores, demonstra que não foi só em razão da perda do espaço de lazer da área livre que houve problemas, mas também que a derrubada das casas (barracos), de alguns moradores que lá haviam se fixado, foi um dos motivos de confronto, ratificando, o paradoxo sobre a implantação da escola: o que deveria ter sido um movimento coletivo e de participação resultou num processo de exclusão.

Vejamos, agora, o que dizem os que vivenciaram a experiência mais recente no desenvolvimento das atividades da EEEPF.

Depoimento de Elizabete Aparecida Barbosa, professora de Inglês, há três anos na escola, aproximadamente desde 2002:

Sou professora de Português e Inglês, atualmente dou aula de Inglês, no período da manhã e à noite. Percebo que a escola tem melhorado bastante, temos o apoio da coordenadora, da direção e também dos pais. Eu moro no bairro e tinha um pouco de receio, eu ouvia muitos comentários. Mas há três anos que dou aula aqui e estou percebendo que não é tudo que falam.

Pelo depoimento de Ana Maria S. Fernandes, funcionária contratada pela cooperativa há menos de um ano, é possível verificar uma apreciação mais positiva da escola:

Estou aqui há quase um ano e tenho percebido que a escola é uma boa escola. Sou moradora do bairro já tem vinte e sete anos. Quando construíram a escola, ninguém aqui via isso com bons olhos, nem mesmo eu! Mas muita gente fala pelo que ouve falar. Agora, que estou aqui dentro, minha visão mudou e a quem me pergunta eu digo: a escola é boa, os professores são bons, a diretora é boa... E os alunos são danadinhos porque são jovens, mas nada fora do normal.

Os depoimentos abaixo também apontam para considerações mais positivas.

O Sr. Júlio dos Santos Rodrigues, morador há 17 anos do bairro Jardim Aliança, desde 1.988, que fez uso da escola apenas por sua função social, a

vacinação do filho, apresenta uma análise mais favorável sobre a ocupação do bairro e da importância da escola para os moradores:

Acho que a escola representa um progresso para o bairro, porque quando eu vim morar aqui, onde agora se encontra a escola, era um descampado barrento que as crianças usavam para brincar... Hoje neste mesmo local tem uma escola onde as crianças brincam também, mas agora elas têm instrução, elas aprendem naquele local. Eu nunca visitei a escola, exceto quando levei meu filho para vacinar... Achei a escola bonita, achei que era um prédio bem estruturado para o propósito que era ensinar. Achei que o local foi bem aproveitado. Acredito que muitos dos alunos que ela formar poderão, futuramente, ajudar melhorar a próprio bairro. Eu espero que a escola Paulo Freire possa cumprir o seu papel na sociedade de formar cidadãos, de ajudar no progresso das pessoas. Acho muito importante a escola no bairro, porque de uma forma ou de outra ajuda a elevar o nível cultural do bairro. Não tive envolvimento direto com quem planejou a construção da escola, mas lembro-me de que antes da construção ali era um descampado e posteriormente algumas famílias construíram barracos e que devido à construção da escola foram deslocadas para outro local. Sinceramente acho que o local foi bem aproveitado, porque quando vim morar aqui não tinha muitas perspectivas quanto àquele local e fico satisfeito em ver aquele prédio ali.

Da ex-aluna Joana Gonçalves da Silva obtive um depoimento fundamentado na sua experiência de estudante e de quem viveu a rotina da escola:

Para mim a escola foi ótima, tem ótimos professores, funcionários... Eu entrei nela em 2002 e fiquei três anos e meio estudando nela. Eu não tenho do que reclamar da escola. E espero que cada dia mais ela se torne uma escola melhor. Na minha opinião é uma escola que tem bons professores e acho que os pais esperam que ela melhore mais, porque na minha opinião ela já é uma escola boa! Espero que os diretores busquem mais recursos materiais que ajudem mais na educação, como computadores, cursos extras... Não conheço a história da construção da escola, nada, nada. Eu cursei da 5ª. série ao 3º. ano do Ensino Médio e para mim ela foi uma ótima escola, ali tive a oportunidade de terminar meus estudos. E dentro da sala de aula nunca teve nenhum tipo de bandidagem ou “banguê banguê”... Nunca vi nada.

Os depoimentos deixam claro que o bairro Jardim Aliança fazia parte de uma fazenda (Fazendinha) e quando seu terreno foi loteado e vendido, a partir de 1963, existia uma área livre da Prefeitura de Osasco que foi aos poucos sendo

ocupada por pessoas, que ou não conseguiram moradias a preço acessível mais perto do centro da cidade, ou que vinham de outras regiões do Brasil à procura de emprego, ficando a princípio na casa dos parentes. Contam os antigos moradores que estas pessoas, ocupavam os espaços e construíam seus barracos, durante a noite, e que durante o dia deixavam alguém de guarda para impedir que estranhos se apoderassem de sua moradia, caso encontrassem as construções vazias. Era o costume da época.

Considereei muito importante registrar aqui a fala de uma antiga moradora, ocupante da área livre, desde 1992, que resolveu falar, sem receios, sobre todo processo vivido de invasão, lutas, desafios, traumas, conquistas, e de transformações da comunidade e da escola, onde prestou serviços e hoje, junto com a família, é a respeitável colaboradora Maria de Lourdes (a Lourdinha). Nosso contato recente ocorreu somente em fevereiro de 2010, quando, espontaneamente, ela me narrou parte da história com muita propriedade:

Fui uma das invasoras do espaço livre, pois não tinha onde morar e precisava proteger minha mãe e meus filhos. Vi a construção da escola no espaço de lazer da comunidade. No lugar em que foi construída a escola era nosso espaço de diversão, as crianças brincavam, a gente passeava e tinha até campo de futebol e ao redor todo mundo fazia seu barraco. As pessoas que construíam os barracos acabavam vendendo para outros, quando mudavam dali, ou quando precisavam de dinheiro. Mas como ninguém daquele espaço era dono do lote, eles vendiam o barraco montado e não o terreno. Porém quem comprava o barraco ficava dono do espaço, eu sou uma dessas pessoas. Minha irmã e minha mãe vieram para esse lugar, fizeram o barraco e ficaram donas, mas eu comprei um barraco pronto, e estamos aqui desde de 1992 até agora. Sempre que alguém vinha a busca de lugar para morar, escolhia um canto, fazia o barraco e deixava algumas coisa ou uma pessoa para tomar conta para que ninguém tomasse posse, era o costume. Num belo dia chegaram homens trabalhadores de obras, engenheiros e autoridades, com os equipamentos e falaram que iam construir ali uma escola. Ninguém aceitou, principalmente os traficantes que faziam ponto ali. Para construir a escola, as autoridades tiraram barracos e pessoas do lugar. Espalhavam para todo lado a família inteira. Os moradores eram tirados do lugar e acomodados ao redor, ou em outros bairros. Quando terminaram a construção deixaram a gente voltar com os nossos barracos, mas nos espaços medidos e determinados para caber todo mundo. A escola acabou ficando no centro e cheia de barracos ao seu redor, como se ela fosse uma ilha. Depois de algum tempo chegaram algumas pessoas

importante com um documento, pedindo aos moradores licença para trazer outros favelados para morarem ali, eram moradores de barracos perto do Fórum, que ia entrar em reforma. O documento era um pedido de licença para a gente ver se aceitava ou não que outros grupos ocupassem um pedaço do nosso lugar, essa licença era para 6 meses. Pensamos assim, todo mundo precisa de um cantinho para morar, aqui é uma comunidade onde todo mundo se ajuda, vamos assinar e deixar que venham. Pessoal da Prefeitura montaram os barracos ao lado da rua de baixo, que dividia com a escola, mas depois não saíram mais e já completaram 8 anos. Quando afastaram a gente para construção da escola e depois deixaram voltar ao lugar antigo, os barracos precisavam ter 4 x 4 m, mas existia família grande e permitiram fazer de 4 x 14 m, mas como era muita gente voltaram para 4 x 12m. Eu ainda fiquei com o meu de 4 x 14m. Para poder caber todas as pessoas que ocupavam o espaço, os barracos eram construídos parede com parede, bem grudados, assim podia caber mais gente. Quando eu saía para trabalhar minha crianças ficavam com a avó, todas as mães trabalhavam. Então veio uma Comissão de Assistência Social e do Conselho Tutelar e queriam levar meus filhos, mas a minha mãe e a comunidade unida não deixaram. Cada vez mais a comunidade se unia. Quando o prefeito Rossi queria as terras para construir outras coisas, antes da escola, vereador Didi lutou para não tirar moradores. Os fiscais não deixavam vir novos moradores e ainda queriam tirar outros mais antigos. A briga entre as autoridades acabou na prisão do vereador Didi. Com todas as dificuldades tivemos uma verdadeira comunidade, pois um ajudava o outro e todos fiscalizavam o espaço contra novos invasores ou de pessoas estranhas que chegavam. Quando alguém chegava pedindo dados de famílias, todos os moradores dos barracos se comunicavam entre si, avisando que tinha gente estranha no pedaço e se preveniam contra engravatados, ou pessoa que falava muito bem, ou grupos de pessoas com papel na mão para preencher, pois logo a gente pensava que era para tirar os moradores do Jardim Aliança. Conheci mais de perto a escola, depois de construída, porque em primeiro lugar foi contratada pelos professores para cuidar dos carros até às 23 horas, depois com o Projeto Frente de Trabalho passei a prestar serviços dentro da escola.

De acordo com informações, nessa população existia grande número de crianças em idade escolar, para as quais a Prefeitura do Município construiu, por volta de 1.973, a primeira escola de madeira, oferecendo o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, a Escola Municipal Marina Saddi Haidar, como já foi mencionado.

Em 1.996, vinte e três anos depois, iniciou-se como vimos a construção da segunda escola para atender alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, sob a tutela do Estado, em terreno cedido pela

Prefeitura com modelo bastante arrojado, pois segundo os antigos moradores o prédio tinha paredes de vidro e aparência de escola de primeiro mundo.

Retomando o assunto da instituição escolar em estudo, o início de suas atividades foi em 1.997, recebendo em primeiro lugar o Nome de Escola Estadual Jardim Aliança e logo a seguir, com o falecimento de uma grande personalidade da área da educação, passou a ser chamada Escola Estadual Educador Paulo Freire, homenagem do Estado ao educador.

Ao longo destes vinte e três anos a ocupação da área loteada e invadida só fez crescer, com a construção de moradias, e até na mata fechada existente, aos poucos foram aparecendo barracos. Neste processo surgiram até espaços para o lazer como foi o campo de futebol usado por essa comunidade heterogênea, com pessoas donas de lotes e pessoas da área livre, que se uniam por interesses comuns, procurando dentro da diversidade cultural, encontrar caminhos para a sobrevivência, em especial para o esporte e recreação.

A construção da escola que parecia ser ideal aos olhos do Estado veio no entanto, ferir diretamente interesses de uma parcela desta população, dada a maneira como foi conduzido o processo.

Quer me parecer assim que não foram os moradores legalmente estabelecidos que depredaram a escola, mas sim aqueles ocupantes da área livre, que com sua desocupação perderam moradia, espaço de lazer, ou de comércio ilícito, cujo interesse era manter a mídia, a polícia e as pessoas bem longe do local.

O depoimento de Lourdinha confirma esse parecer:

A escola foi muito depredada por quase todos da área livre, pois eram contra, a maioria era bandido da comunidade e por outros que vinham para cá para tomar posse do pedaço e provocavam brigas, mas muitas mães do espaço livre, achavam que a escola podia ser boa para seus filhos, eu pessoalmente achava que era uma boa idéia. A escola não foi um pedido da comunidade, foi uma novidade para todos. Quando tiraram a gente dos nossos barracos a única ajuda ou ação social de pessoas da Prefeitura foi para tirar os barracos do lugar e levar para mais distante, quando voltamos foi pegar o barraco como casa pré-fabricada e colocar no chão ao redor da escola. A escola nunca foi inaugurada, mas foi iniciada com muita falta de material, alunos e professores sentavam no chão para ter aula. Depois foram trazendo coisas, pedindo ajuda de materiais e equipamentos para quem tivesse sobrando, e assim se montou a escola. Seu nome não era oficial mas pelo nome do bairro era chamada Escola do Jardim Aliança e depois ficou

Escola Estadual Educador Paulo Freire. Ninguém da comunidade conhecia esse homem. Eu fiquei conhecida na escola e estava sempre ajudando, certa vez vi um grupo de pessoas de boa fala, gente de conhecimento, de um tal Instituto Paulo Freire que veio ajudar a escola, mas assim que a comunidade ficou sabendo um já avisou o outro e ninguém gostou de saber que iriam ter contato com essa pessoal de fora porque a gente tinha medo de pessoas desse tipo e de pessoas da lei, era uma cisma nossa. Depois ficamos sabendo que nem os professores da escola gostaram de trabalhar com eles. A comunidade era uma mistura de nordestinos, muitos brancos e negros, mas ninguém falava disso e nem brigava, minha família era descendente de negros, vinda da região do nordeste e misturada com brancos da região, várias pessoas eram morenas. Para todos, a comunidade não era de branco ou de preto, mas era de nordestinos. Hoje continuo colaborando com a escola. Ela passou por transformação, ficou mais bonita, tiraram quase todas as grades, a porta de entrada está mais bonita, está pintada e com quase 3000 alunos, aqui não tem mais vaga para estudar. Agora ela tem até programa na internet. O Programa da Família tem ajudado muito a escola e a comunidade, pois todo mundo aprende muitas coisas. Ela foi muito judiada, mas os professores trabalharam bastante para ela mudar. Hoje ela está respeitada e os alunos mais estudiosos. Eu e minha família gostamos muito daqui e estamos sempre ajudando.

Como analisar toda essa situação?

Para Clifford Geertz (1997:29) “[...] **o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vive-las**”. É uma tarefa que tento desenvolver, com os instrumentos da Antropologia.

Nos relatos dos entrevistados existe um dado socio-cultural que chama atenção. Trata-se do processo de exclusão, que se desenvolve subjacente ao processo de vida dos indivíduos. Numa retrospectiva dos fatos históricos, a comunidade do Jardim Aliança ou parte dela, pelas suas origens, vivia esse processo, visto ter muitas pessoas que se aventuram para outros lugares, isto é, outros centros urbanos, em busca de condições de vida em ambientes culturalmente diferentes, o que era um grande desafio.

O processo de exclusão apresenta ainda outra faceta, quando as pessoas, pela expansão e desenvolvimento desses centros urbanos, são obrigados a, refugiar-se nos seus arredores, nas chamadas periferias. Como se isso não bastasse ainda há a questão da diversidade cultural, costumes e crenças se misturando acabando por perder a sua originalidade.

Analisando as ocorrências havidas no Jardim Aliança, o processo de exclusão ainda teve algo mais, quando o Estado para construir a EEEPF removeu várias pessoas, demoliu seus barracos, encaminhando-os para a casa de parentes, distantes dali, ou para outros bairros, ou ainda para longe da escola, ainda que no mesmo bairro.

Vários problemas ocorreram naquele espaço, desde os ataques à construtora, à rejeição da escola pela comunidade, às dificuldades internas para funcionamento da própria instituição pela falta de professores e funcionários, que não permaneciam por muito tempo com medo das agressões. Vale lembrar que para os educadores efetivados por concurso público, ainda existia o direito de remoção, de dois em dois anos, garantido pelo poder público.

Toda essa situação demonstra que dentro do espaço da escola e da comunidade haviam conflitos de várias ordens:

- valores culturais, em que várias culturas estavam em jogo e que as pessoas estavam aprendendo a viver com as diferenças;
- questão do poder, visto que políticos também tinham uma disputa partidária pelo espaço, basta lembrar o depoimento de Edna;
- interesse econômico, representado pelos traficantes que, por omissão do Estado, o crime organizado começou a tomar conta do espaço e fazer o seu comércio.

Portanto, as forças culturais, políticas e econômicas desorganizaram a comunidade, ressaltando o campinho de futebol único espaço de agregação das pessoas.

A escola por ter sido imposta não conseguiu aglutinar essas forças, ficando refém delas, pois além das incompatibilidades culturais, a força política desejava assumir a escola como ganho político e o crime organizado tinha receio que o Estado, tomando conta da escola, poderia provocar uma repressão aos bandidos, assim todos passam a ter desconfiança da força da escola, como do poder e do controle do Estado.

Para completar havia outro aspecto que merece ser destacado, é o modelo pronto e importado que a escola parece ter sido concebida pelo Estado, e implantado numa comunidade que o desconhecia totalmente.

Acredito que somente a persistência do trabalho dos educadores é que provocaram mudanças, não combatendo o crime, mas defendendo o espírito de pertença da comunidade à escola e vice-versa. Mas existem, também, programas de governo, que quando bem intencionados, não com a força da polícia, mas com o poder das pequenas e grandes ações educativas conjuntas, podem obter bons resultados para todos.

Encontramos um exemplo desse tipo de trabalho num depoimento mais recente (fevereiro de 2010) de Gladys Cristina Oliveira Gonçalves do Nascimento, universitária do Programa Escola da Família e colaboradora da EEEPF:

Em 1997, cursava o 1º ano do Ensino Superior, curso de Estudos Sociais, quando conheci de nome a escola Paulo Freire. Estudava no UNIFIEO, mas deixei a faculdade por motivos financeiros. Passaram anos, voltei a estudar pelo Programa Escola da Família, como bolsista. Conheci o programa na E.E. Prof. Fernando Buonaduce e terminei na E.E. Prof. Eloi Lacerda. No ano de 2008, já formada assumi o cargo de educadora profissional na E.E. Educador Paulo Freire. Fiquei dois anos nesse projeto e acho que fiz a diferença. Com a abertura das escolas nos finais de semana, desenvolvi muitos projetos com os universitários, conheci pessoas maravilhosas, uma era do grupo universitário Mariângela, voltávamos sempre para a comunidade da escola. Adotei a comunidade e fiz todo possível para melhorar. Quando cheguei aqui estava a frente o Prof. Isaias, tinha grades em alguns lugares, todos pintados de amarelo, já estava em processo de transformação. Com a saída da direção assumiu o Prof. Marcio que já era da casa desde 1997, mas estava afastado, depois retornou dinâmico à frente de seu tempo, modernizou, tornou o espaço diferente. Como ela estava sendo pichada, foi se acabando. O prof. Marcio com seu carisma juntando com uma equipe que faz a diferença, transformou, pintou, reformou, socializou, todos tem orgulho de ser da comunidade do Jd. Aliança, onde a escola está localizada. Hoje sou professora fiz e continuo trabalhando nesta escola, sei que fiz a diferença nestes dois anos e estou indo para o terceiro ano.

O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, começou em 2007, seu idealizador foi Geraldo Alckmin em parceria com a UNESCO. Consistia em dar 100% de bolsas de estudos para alunos carentes, que desejavam fazer curso superior, mas que tinham cursado escola pública. O universitário trabalhava sábado e domingo com uma carga horário total de 16 horas, sendo sábado das 9 às 17h e domingo das 9 às 17h, desenvolvendo projetos junto com a faculdade parceira. Esta parceria com as faculdades, é abatida do imposto de renda. Com esse trabalho o governo fez parceria com as comunidades, e o índice de depredação caiu bastante, os moradores tinham na escola área de lazer para seus filhos. O Programa Escola da Família

trabalha com 4 eixos: cultura, esporte, saúde e qualificação para o trabalho, por meio de vários projetos e atividades. Exemplo: capoeira, xadrez, pin-pong. Cursos de : garrafa pet, unhas artísticas, artesanato, pintura artística, linha, oficina de arte, reciclagem. Crochê, reforço escolar, english kids, futebol de quadra. Hoje os universitários trabalham 12 horas semanais – desenvolvendo projetos relacionados de acordo com o seu currículo escolar. Vários outros projetos foram desativados com o novo educador.

Agora estou retornando com Telecurso TEC – parceria grupo – Fundação Roberto Marinho – Secretaria de Educação de São Paulo – Centro Paulo Souza – Curso de qualificação de trabalho para alunos do 2º grau, isto é, Ensino Médio. Para esse trabalho todos os educadores tiveram treinamento especial de Assistente de planejamento, tivemos curso aos sábados, fizemos, também, capacitação em Serra Negra para oferecer o projeto aos alunos. Adoro a escola e o envolvimento com a comunidade, trabalho com carinho e com firmes propósitos, assim faço a diferença.

Acredito que somente a persistência do trabalho dos educadores é que provocaram mudanças, não combatendo o crime, mas defendendo o espírito de pertença da comunidade à escola e vice-versa.

Do trabalho de “formiguinha” para a conscientização das pessoas da comunidade externa, bem como das demais ligadas à comunidade interna da escola, foi possível dar início a sua reorganização e, a partir de um trabalho conjunto, elaborar o projeto político-pedagógico para o período de 2005 a 2008.

CAPÍTULO VI - CONSCIENTIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA PARCERIA NA BUSCA DO SUCESSO DA ESCOLA

Um homem, uma comunidade, um ser qualquer serão felizes somente se puderem se bastar a si mesmos, isto é, se encontrarem em si mesmos aquilo com que sejam eles mesmos, serem sem ter necessidade de nada.
Torres

A reorganização da escola teve início, antes de 2004, concomitante ao movimento de conscientização dos moradores da comunidade, por parte da sua equipe pedagógica, com a participação de um grupo de pais mais chegado à escola.

Esse trabalho possibilitou a aproximação da escola com a comunidade e a constituição de parceria nas atividades. É o que tentarei materializar neste capítulo.

Utilizei como referência na construção deste texto o depoimento da coordenadora pedagógica, Silvia Maria Vieira Batalhone, profissional mais antiga, com três anos de exercício (desde 2002), que retomou episódios da história da escola e comunidade, reafirmou o que havia dito Fernando Candança, antigo morador do bairro citado anteriormente, e indicou os passos da reorganização da escola, a partir do trabalho de conscientização dos sujeitos.

A seu pedido, seus comentários foram sendo feitos em resposta às perguntas que eu e minha colaboradora íamos formulando, no sentido de dar ao seu depoimento uma direção no tempo e no espaço, favorecendo uma melhor compreensão dos fatos.

1. Nas entrevistas feitas com alguns moradores dessa região, inclusive pais de alunos e ex-professores, eles demonstraram resistência quanto à aceitação da escola, pois achavam que seus direitos tinham sido desrespeitados. Isso tudo é verdade ou é mito criado pela população?

A Escola Paulo Freire representou uma expectativa de vida para esses alunos, que até então não tinham esse espaço para estudar... Tudo era mais distante! No começo mesmo, a aceitação foi difícil porque aqui onde está a escola era uma área de lazer, um campo de futebol. Houve, por parte da população, um certo receio, um certo medo, com a construção dessa escola... Mas aos poucos eles foram vendo que era para que eles mesmos desenvolvessem a parte intelectual, cultural... A Escola Paulo Freire deu um novo horizonte para

esses alunos. Apesar de estar situada numa região de alta criminalidade, o trabalho desenvolvido pelos professores, pela coordenação, com ajuda da ronda escolar, tem tido grande aceitação por parte deles. Eles também estão vendo que a escola é um espaço não só de educação, mas social, que inclui o indivíduo na sociedade. Então essa aceitação foi muito difícil no começo, mas agora estamos tendo bons resultados, bons frutos. Tanto que a evasão, de dois anos para cá, diminuiu bastante. No começo não tínhamos muitos alunos aqui, tínhamos apenas quinze salas, hoje temos quarenta e duas salas, e dessas o número menor de alunos é trinta. Então a aceitação foi grande e eles sabem que o trabalho é para incluir... No começo era de exclusão social, agora é de inclusão!

2. Disseram que a escola tinha relação com o tráfico de drogas e que havia grande preconceito quanto a ela, além do receio, ou medo, para aí trabalhar. Como você explica isso?

No início, sim, acontecia realmente, tinha um grupo que comandava, que aterrorizava os professores, mesmo a direção da escola, mas aos poucos nós fomos mostrando para eles que a escola é um espaço de educação. Cada um escolhe o trabalho que quer fazer do muro para fora da escola. Então fomos conversando com essas pessoas que aqui era um espaço diferenciado, um trabalho de conscientização, porque a gente faz um trabalho de educação e não de policiamento. Tudo foi resolvido no diálogo. Foi difícil, porque na maioria das vezes eles aterrorizavam, invadiam, queriam comer, a gente não podia com eles, eles dominavam... Agora não! Depois de muita batalha para trazer a comunidade para dentro da Escola. E também os professores, funcionários e até a direção deixaram de temer, de serem intimidados por essa minoria que queria ter o comando aqui. Essa realidade não faz mais parte da Escola Educador Paulo Freire.

3. Quanto à violência em sala de aula, ouve-se muito sobre quebra-quebra, falta de respeito com professores, funcionários e com os próprios colegas. Era assim ou também é mito criado?

Não existe mais. Antes havia uma rotatividade grande de diretores, coordenadores e professores. O mito do medo foi passado para os professores na hora da atribuição de aula, que aqui era um lugar perigoso, que não era bom. Então a maioria dos professores vinha com esse receio, com medo mesmo. Então eles não impunham autoridade de educador e transformador. Mas aos poucos passamos a trabalhar com um quadro efetivo e deixamos de ter a rotatividade.

4. Você conhece a história da construção da Escola?

Bem, há muito tempo era uma fazendinha todo esse lado do Aliança. Com o tempo as pessoas foram invadindo, construindo barracos e tomando conta. Essa foi a maior resistência, porque o Estado teve que deslocá-los para a construção da Escola. Mais difícil ainda porque exatamente neste espaço onde se encontra a escola os moradores usavam como campo de futebol, que era o espaço que eles tinham para lazer. Também espaço para traficantes e usuários de drogas. Por tudo isso foi muito difícil essa aceitação. Inclusive a construtora responsável sofreu muito com os moradores, que demonstravam toda essa não aceitação. Bem, para você ter uma ideia a escola até hoje não foi inaugurada. Ela foi entregue à população. Eles não entenderam por que a escola foi construída justamente aqui na área livre e não na avenida. Na verdade foi feito um estudo e o resultado indicava que essa era uma área propícia, porque o terreno era grande e o bairro precisava de uma escola desse porte.

5. Como foi o início da escola, o que você poderia nos dizer?

Bem, quando eles entregaram a escola não tinha cadeira, não tinha mesa, não tinha nada. Eles começaram a pedir de uma escola e outra para poder abrir esta escola. Esta escola foi construída segundo um modelo americano, as portas não eram assim de aço, eram de vidro, nas laterais não havia paredes, era tudo de vidro. Se você assistir filmes americanos pode ter uma ideia. Só que a escola teve que se adequar por causa da violência, da destruição... A escola foi toda destruída, teve que ser mudado todo o padrão de construção... É uma escola nova, sete anos, mas quem observa a estrutura dela percebe as mudanças, no lugar de paredes havia vidros, podia-se observar todos os movimentos na sala.

6. Como a escola lidou com os traficantes dentro e no entorno da escola?

A escola teve que se adequar devido às invasões (dos traficantes), eles queriam pegar as pessoas que deviam. Temos que ter um bom relacionamento com essas pessoas, infelizmente, temos que ter... Outro dia estava falando que não estudei tanto para ficar à mercê de uma minoria, era uma realidade que mudou, porque cada um tem que ocupar o seu espaço físico... Então falei para eles, vocês estão do outro lado da lei e eu sou educadora e transformadora das ações desses indivíduos que estão aqui e a gente explica, cada um faz da sua vida o que achar melhor, mas dentro dos muros da escola não, aqui a função é outra e eles mudaram o comportamento dentro da escola. Eles fizeram um caminho (abriram o muro da escola e fizeram um acesso da escola para a área livre). Bem,

houve um diretor que ficou apenas oito horas na escola. Havia alguns elementos que entravam na escola para comer a merenda dos alunos, ele quis impor autoridade (autoritarismo), dizendo que a merenda era para os alunos. Então os traficantes o ameaçaram dizendo que cortariam a cabeça dele e colocariam numa bandeja. Ele ficou as oito horas de trabalho trancado no banheiro e não voltou mais. Teve uma outra diretora também que ficou um mês e foi embora. A diretora que mais durou aqui foi a Nely, uma diretora terrível, que até batia nos alunos. Foi ela quem conseguiu arrumar um pouco a escola, não se deixou intimidar pelo pequeno grupo que tinha. Agora temos a Mariângela, que tem os temores dela, mas enfrenta. Algumas diferenças a escola sempre tem, mas o tráfico de drogas acabou, porque a gente, se vê alguma coisa, a gente fala e não permite mais isso aqui dentro! Antes acontecia porque havia poucos professores, funcionários, não havia uma direção permanente. Aos poucos fomos contratando mais funcionários...

7. Quais medidas a escola tomou para aumentar o quadro de funcionários? A contratação local era feita com qual verba?

O que deu certo foi que contratamos pessoas da própria comunidade. Eles conhecem as pessoas, eles sabem quem passa (a droga), quem é bom, quem não é. Temos um funcionário que é um ex-trafficante. Trabalhamos assim a inclusão social, demos essa oportunidade para ele, está mudando... Ele fazia parte de um grupo meio problemático, resolvemos cortar, quebrar esse vínculo dele com esse pessoal e trazer a responsabilidade dele para dentro da escola. Conversamos com ele e falamos: você agora é funcionário da escola e deve estar do nosso lado.

É uma verba enviada pelo Governo do Estado e a contratação é feita via cooperativa... Então a gente escolhe aquele elemento que dá mais problema tanto para a comunidade quanto para a comunidade educativa, assim a gente elimina o foco, vamos ter uma atenção diferenciada para ele e ele sabe que aqui dentro ele é responsável. Esse funcionário que falei é ex-aluno, ele já pagou sua dívida perante a sociedade e nós decidimos dar uma chance para ele. E essa oportunidade transformou ele numa outra pessoa, casou, tem filho... E ele conhece esse pessoal que faz o tráfico, mas aqui dentro não tem, graças a Deus!

8. Os moradores ainda têm essa resistência em relação à escola? O que vocês, como professores, coordenadores e direção estão fazendo para mudar isso?

A gente tem feito uma ação boca a boca. Fazemos reunião de pais diferenciada, vamos às escolas de 1ª. a 4ª. séries e pedimos à direção que falem, nas reuniões de pais deles, da

proposta da nossa escola, que a escola está mudando. Pedimos à comunidade para vir aos eventos proporcionados pela escola, a direção trabalha com um grupo específico da comunidade para fazer essa divulgação. A escola tem uma nova postura e a visão tem mudado, e isso é percebido pelo número de alunos que procuram a escola para estudar. A quantidade de salas que abrimos todos os anos, sem falar na lista de espera, que é imensa. Isso porque agora temos um quadro de professores efetivos. Antes a mudança de professores era a cada dois meses, três meses... Agora com o quadro efetivo os alunos sentem um pouco mais de segurança. A direção é ativa, os funcionários da secretaria recebem, atendem muito bem os pais e a comunidade em geral. Outra coisa é que não temos um policiamento fixo dentro da escola (que acabaria por intimidar professores, alunos e a comunidade, além de ser uma provocação aberta para os traficantes). Tentamos resolver nossos próprios problemas, porque a polícia quando vem fica dez minutos e nós estamos aqui todo o tempo, e os problemas, pelo resto da vida. Outra coisa também é a forma de o professor tratar o aluno, não é porque ele mora numa área ocupada que ele é diferente de qualquer outro aluno. Esse aluno tem que ser ouvido, tratado com carinho, com atenção, com amor... É dessa forma que vamos conduzindo o nosso trabalho. É um trabalho de formiguinhas, um conta, outro conta, e assim vai até nos encontrarmos no patamar que estamos hoje, com salas lotadas, com quarenta e cinco alunos, com uma lista de espera imensa. A aceitação maior é do noturno.

No diurno nós enfrentamos ainda alguma resistência dos pais cujos filhos saem da 4^a. série. Nós sentimos um pouco de dificuldade para trabalhar com as 5^a. e 6^a. séries porque é uma fase difícil devido à idade, entrada na adolescência, uma idade de agressividade.... Então durante o dia ainda temos alguns problemas de rebeldia, mas à noite não, é tudo muito tranquilo.

9. E quanto aos projetos, eles são elaborados por vocês ou são ditados pela Diretoria de Ensino ou pela Secretaria da Educação?

Não. Alguns projetos entram no conteúdo programático da escola, como as datas comemorativas mais representativas para a comunidade, a primavera, o folclore. Então são essas datas que a gente preserva mais para os alunos. Isso varia de escola para escola. Alguns projetos vêm sim já impostos pela Secretaria de Educação, que é o Projeto Leitura, que é uma hora a mais que os alunos têm dentro da escola; projetos de enriquecimento curricular nas disciplinas de matemática, português... E esse de leitura, que é novo na rede, começou este ano. Não é o professor regular de sala de aula, é um outro professor que dá essas aulas de reforço. Tem o Projeto da Sala de Informática e o Projeto Escola da Família, que é aberto aos sábados e domingos. E até os nossos alunos que têm dificuldades, vêm ter aulas de reforço de Química, Física,

Inglês, Português aos sábados e domingos. Então é um Projeto do Governo que vem dando resultados. Temos a padaria, também, que é aos sábados e domingos, em que é trabalhada a disciplina de Ciências e interpretação de texto com os alunos de 5ª. a 8ª. séries.

10. Como a população está aceitando a nova direção da escola? É uma direção interessada em trabalhar pela integração da comunidade à escola?

A dona Mariângela (a diretora) é uma pessoa muito presente, já foi coordenadora, professora, vivenciou realmente... Os diretores anteriores, não os desmerecendo... , mas como estavam de passagem, não havia muito interesse da parte deles, como se estivessem ocupando apenas um espaço físico e um carimbo! A dona Mariângela não, ela é uma pessoa muito envolvida, muito presente, é envolvida no pedagógico, voltando-se para a realidade do aluno. Ela é preocupada com os alunos, é preocupada com a disciplina, é preocupada realmente com o envolvimento dos alunos. Apesar de existir grande diferença entre a realidade da escola de interior, em que ela estava, e a realidade da escola Paulo Freire. Quando ela chegou eram muitas lágrimas e medos do que a escola representava. Ainda estamos tentando tirar o mito da violência... E a diretora tem colaborado muito. Temos também uma outra coordenadora do diurno, que antigamente não existia, ela é uma pessoa muito envolvida, muito preocupada com o pedagógico, com o aluno... E a coisa da afetividade... Porque se não houver afeto não adianta se envolver com nenhum projeto. Então a gente trabalha muito com isso, com amor, abraçando realmente o aluno, porque eles precisam da gente.

11. Como é a situação do EJA?

Bem, o Governo está dando uma bolsa auxílio de R\$ 70,00 (setenta reais) para os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), para evitar a exclusão social. Foi constatado que os alunos de 5ª. a 8ª. séries deixavam de frequentar a escola porque não tinham condições de alimentação e transporte. É um projeto novo, que entrou agora faz uns dois meses. O Governo vai dar uma bolsa para os alunos, como se fosse a bolsa escola, como se fosse o auxílio gás, para alunos do EJA, que são os menos favorecidos na escola. Geralmente tudo vem mais para alunos até quinze anos. Agora foi dado para alunos de quinze a vinte e quatro anos, que estejam cursando de 5ª. a 8ª. séries. Isso é uma forma de inclusão. Foi verificado que a evasão acontecia de 5ª. a 8ª. séries porque os alunos não tinham como pagar a locomoção e a alimentação, por isso eles não vinham à escola. Então o governo cedeu esse auxílio de

R\$ 70,00 (setenta reais), era um projeto para os alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

12. E quanto à questão da inclusão:

Falando de inclusão, a escola não é adaptada para a inclusão, embora tenha alunos de necessidades especiais. Temos uma aluna, com deficiência mental, na 5ª. série... A aceitação é normal porque ela não tem características físicas, ela tem a dificuldade do pedagógico, alguns alunos percebem porque ela já tem dezenove anos e ainda cursa a 5ª. série. Temos um outro aluno com deficiência física, um aluno portador de hanseníase, que amputou o pé. A escola não é um modelo para receber esse aluno. Agora esse aluno usa prótese, mas no começo nós e alguns colegas pegávamos esse aluno da cadeira de rodas para levar para a classe. A escola não é adaptada nem temos professores preparados para lidar com esses alunos. Quem dá a assessoria para esses alunos sou eu. A deficiência mental da aluna é leve, educável, como a gente fala... Ela tem todas as dificuldades do mundo em relação à aprendizagem, está no reforço, mas está incluída.

Na primeira parte da fala da coordenadora pedagógica, a afirmativa “A Escola Paulo Freire representou uma expectativa de vida para esses alunos, que até então não tinham esse espaço para estudar [...]” parece corroborar a ideia constante do capítulo II, em que o Estado pensa e executa projetos em nome do povo, sem perguntar aos interessados sobre as suas prioridades. Essa ideologia se estende aos profissionais da educação, quando dizem o que é bom para os jovens, sem levar em conta a sua realidade.

A comunidade que estudei mostrou que suas vontades, desejos e necessidades não se limitavam aos direitos outorgados e constantes das leis.

[...] é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou, ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes. (Arroyo, 1996:74-5)

A princípio, a população invadiu terras, ocupou espaço e dele se apropriou, destinando-o ao lazer, mesmo que ilegalmente. No entanto, o Estado, em nome dos direitos do povo, limpou o terreno, demoliu barracos e instalou ali uma escola, não priorizada no momento pelos seus ocupantes, os quais, não se intimidando, partiram

para os confrontos. Por que lutar contra um bem que lhe cabia por direito? Era uma reação contra a escola ou contra o poder estatal?

Essa foi a maior resistência, porque o Estado teve que deslocá-los para a construção da Escola. Mais difícil ainda porque exatamente neste espaço onde se encontra a escola os moradores usavam como campo de futebol, que era o espaço que eles tinham para lazer. Também espaço para traficantes e usuários de drogas. (depoimento já citado)

Naquele momento, acredito que falava mais alto, no interior de cada um, a necessidade do prazer, da alegria, da descontração e da amizade do grupo, unidos, no seu dia a dia, pela força do sujeito coletivo envolvido pela emoção. A Psicologia, ao tratar de Eros e Tânatos, do princípio do prazer e do princípio da realidade, da alegria e da dor, afirma que é natural na humanidade escolher o que aparentemente lhe devolva sempre a vida e o prazer, abstendo-se das dificuldades, do que é real e contundente. Claro que a escola e os estudos exigem sacrifícios, enquanto um espaço de lazer é a própria alegria de viver.

O povo se amotina e transgride as normas não porque as ignora, ou porque seu estômago vazio o torna um animal feroz, mas porque aprendeu que essas normas não respondem a seus interesses, ou seja, para eles são “ilegítimas”. (Arroyo, 1996:76)

A transformação de atitudes, de autoestima, autoafirmação acontecem por um processo dialético, que entre os indivíduos se instaura suavemente e ativa o espírito solidário de luta, permitindo consolidar ideias e saberes, reconhecer os direitos e deveres, estabelecer limites e criar sentimentos de pertença.

Desta forma o espaço para os indivíduos só passa a ter sentido quando é construído por eles próprios, por meio dos movimentos individuais e grupais em busca de moradia, lazer e escola, numa concepção diferente do Estado. É a sabedoria dos sujeitos que está presente, embora não documentada, nem contada, mas que constrói história no espaço de seu cotidiano.

Desde os anos 60 existia a primeira escola, construída em madeira pela Prefeitura de Osasco, era a Escola Municipal Marina Saddi Haidar (já citada), destinada ao Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental) de 1ª. a 4ª. Séries, e quase

trinta anos depois foi criada a EEEPF, que contemplava o Ensino Fundamental, a partir da 5ª. até a 8ª. série e o curso de Segundo Grau (hoje Ensino Médio).

Pela lógica da escolarização e das oportunidades de formação dos sujeitos e preparação para o mundo do trabalho, o porte da EEEPF, deveria atender a população do seu entorno, na seqüência dos estudos, a partir da 6ª série do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, mas da forma como ela foi implantada, acredito que mais reproduzia a desigualdade social e a exclusão do que a inclusão. Isto gera uma questão de entendimento sobre qual é, na realidade, o significado dos direitos dos indivíduos, de sua cidadania!

Ao analisar a situação, pude perceber que as ideias da organização escolar presentes na escola, ainda mantinham características semelhantes a do Estado, isto é, uma escola para o povo e não com o povo. Assim, ao se (re)iniciar o processo de conscientização da comunidade, foram muitas as dificuldades e as limitações encontradas, pelos educadores, tal a persistência da manifestação contrária à escola, como o medo gerado entre os profissionais, que, por isso, pediam remoção para outras escolas continuamente.

Pelo depoimento de Silvia, a Coordenadora Pedagógica, a escola tinha sido construída, à semelhança de um modelo americano, cujas paredes eram constituídas por uma faixa mais próxima ao rodapé de determinado metal e o resto era todo emoldurado com grandes vitrões, inclusive as portas, cujos vidros transparentes, permitiam uma clara visão de fora para dentro da escola, como disse a Coordenadora, igual às aquelas que aparecem em filmes americanos para se ter uma ideia. Porém, com o tempo teve que se adequar por causa da violência e da destruição. Reformada, mudou-se até o padrão da construção.

Ela foi entregue à população. Eles não entenderam por que a escola foi construída justamente aqui na área livre e não na avenida. Na verdade foi feito um estudo e o resultado indicava que essa era uma área propícia, porque o terreno era grande e o bairro precisava de uma escola desse porte.

Pareceu-me que a escola nova, concluída em 1997, com as tais paredes de vidro deixava transparecer todos os movimentos das pessoas no interior do recinto e das salas de aula, o que não era do interesse dos traficantes, visto que suas constantes invasões, para pegar as pessoas que deviam dinheiro a eles, poderiam

ser vistas e denunciadas. Como diziam as pessoas da escola: "Temos que ter um bom relacionamento com essas pessoas, infelizmente, temos que ter."

Em tal contexto as práticas de violência tais como: brigas, quebra-quebra, desrespeito com docentes e funcionários e furtos tomavam conta da comunidade e da escola, ficando de lado as oportunidades de estudo, pela desconsideração que se instalou contra a instituição de ensino naquele momento.

Era difícil permanecer um diretor efetivo, pois ninguém queria escolher essa escola, e quando a escolhia logo se afastava, como pude apurar, pela impressão negativa que ela carregava, provocando alta rotatividade, visto que os profissionais não suportavam a pressão sentindo-se incapazes para lidar com a realidade. Ilustra bem a situação um fato ocorrido e relatado por Silvia:

Um diretor que ficou apenas oito horas na escola. Havia alguns elementos que entravam na escola para comer a merenda dos alunos, ele quis impor autoridade (autoritarismo), dizendo que a merenda era para os alunos. Então os traficantes o ameaçaram dizendo que cortariam a cabeça dele e colocariam numa bandeja. Ele ficou as oito horas de trabalho trancado no banheiro e não voltou mais.

Segundo a fala de um professor da época, a invasão acontecia até por policiais, como ele chegou a presenciar, quando alguns desses policiais entraram na escola, sem permissão, a procura de traficantes, que segundo eles, estavam misturados no meio dos alunos.

Pelas informações recebidas, a construtora da obra, que também recebia agressões por pessoas da comunidade, já não existe, faliu, e quanto à criação e construção da escola fazia parte de um projeto de governo, porém não foi possível localizar mais dados, dada a reorganização de setores da Secretaria de Educação e a alternância de pessoas responsáveis. Talvez, com um levantamento mais minucioso nos departamentos de patrimônio ou nos arquivos mais antigos de documentos sobre construções de escolas do Estado seja possível encontrar alguma informação, o que eu não tinha como realizar no momento.

A diretora existente no início das atividades da escola, profa Maria Antonia, conforme depoimentos, era muito dinâmica, forte e corajosa, pois mantinha conversas tanto com os bandidos quanto com os policiais, defendendo a escola e

esclarecendo a todos sobre suas funções social e educativa. Porém, após algum tempo obteve a sua remoção para outra escola.

Em meados de 2001, uma nova diretora se efetivou na escola, estabelecendo estratégias de gestão e alianças com os moradores, trazendo da comunidade as suas lideranças, mesmo aquelas do ponto de vista jurídico, em conflitos legais, como foi o caso da contratação de um funcionário que, segundo informações fez parte do grupo de drogas. Ela se esforçava, junto à equipe de profissionais da escola, em conversar com os bandidos e conscientiza-los de que ninguém estava ali para causar problemas a eles, mas que a escola tinha uma missão destinada à educação, mantida pelo poder público, aberta a todos, e que as crianças e jovens precisavam freqüenta-la para poder aprender.

Uma das estratégias da escola era manter a conversa e o diálogo, com persistência, como afirmou a Coordenadora Pedagógica Silvia:

A gente tem feito uma ação boca a boca. Fazemos reunião de pais diferenciada, vamos às escolas de 1ª. a 4ª. séries e pedimos à direção que falem, nas reuniões de pais deles, da proposta da nossa escola, que a escola está mudando. Pedimos à comunidade para vir aos eventos proporcionados pela escola, a direção trabalha com um grupo específico da comunidade para fazer essa divulgação. A escola tem uma nova postura.

Tentamos resolver nossos próprios problemas, porque a polícia quando vem fica dez minutos e nós estamos aqui todo tempo, e os problemas, pelo resto da vida. Outra coisa também é a forma de o professor tratar o aluno, não é porque ele mora numa área cedida que ele é diferente de qualquer outro aluno. Esse aluno tem que ser ouvido, tratado com carinho, com atenção, com amor... É dessa forma que vamos conduzindo o nosso trabalho. É um trabalho de formiguinhas.

Porém, a diretora tirava afastamento médico constante, por motivo de doença, e o substituto tinha que se adequar ou recomeçar o trabalho. Nos intervalos de seu afastamento, quando presente na escola, a diretora fazia mediação entre a comunidade e a escola a partir das inspirações de Paulo Freire, em que usava o diálogo e a conscientização. Com o tempo, segundo informações foram diminuindo as invasões e os confrontos.

Calil, em seus estudos sobre a participação comunitária, considera que são muitos os fatores que afetam diretamente as atitudes do homem frente ao desenvolvimento da comunidade, tais como a família, a religião, a economia, a

segurança, a educação, seus próprios dogmas e normas, entre outros, os quais, canalizados pela cultura, dão sentido à sua identidade, no processo de mobilização. É dela o pensamento: “Um trabalho persistente e coerente provoca desenvolvimento de uma organização social, reforçando esta identidade.” (Calil, 1995:97)

No decorrer deste trabalho busquei capturar uma noção de cidadania tecida nas tramas da relação comunidade e escola. A cidadania não pode ser estudada e compreendida somente a partir dos ordenamentos jurídicos e dos marcos legais, mas de compreendê-la no bojo das relações do cotidiano. É no fazer do cotidiano que percebemos como que os ordenamentos jurídicos influenciam a vida das pessoas e como elas recriam esses ordenamentos, quando passam a lhes dar sentido.

A legislação também ganha força, quando a comunidade descobre, a partir dela e com ela, um sentido no seu agir cotidiano à medida que ela e os alunos e professores ligados à escola, constroem esse sentido. O processo de aprendizagem e as relações fluem de maneira a construir um certo bem estar e reduzir as práticas de violência, ou de violação de direitos.

Entretanto, percebo uma situação, que deverá ser refletida de forma mais crítica, trata-se das varias nuances de exclusão que pessoas e comunidades passam ao longo da vida, mas que por serem os protagonistas da situação, reagem de forma agressiva contra o Estado, como foi a depredação da escola pesquisada, que deveria ser considerada um bem comum a todos os partícipes do grupo social do Jardim Aliança, merecedora de respeito e de confiança, porém seu caminhar foi na contra mão do processo..

Foi mais uma situação paradoxal constatada por mim, em que os indivíduos alojados em seu casebres, já organizados em grupos e espaços, por força das circunstancias, são novamente excluídos, despertando a questão: Será que algum dia foram incluídos?

A construção da parceria entre escola e comunidade passou por um trabalho de “formiguinha” como disse a coordenadora Silvia , em que predominou uma ação de conscientização dos parceiros e elaboração da proposta de trabalho da escola.

Com base nesses argumentos, é possível perceber que o projeto político pedagógico visou desencadear uma prática fundada na liberdade e na ótica da

colaboração, uma vez que sujeitos, conscientes da realidade, teriam melhores condições de desenvolver um processo de educação bem sucedido.

A equipe responsável pelo trabalho pedagógico renovador da escola levava em conta, entre outros movimentos mundiais, que o fenômeno da globalização dos anos 1990 tinha feito com que se visse a educação como uma prioridade e a qualidade da escola básica como uma exigência mundial, diante das questões multiculturais e das adversidades que se apresentaram, ocasionadas, também, por esse movimento.

Tais mudanças passaram a desafiar as instituições educativas, a fim de se reorganizarem de forma compatível com a realidade, de desempenharem suas funções de acordo com as novas exigências e de poderem atender às demandas da sociedade. Esse contexto vivido também pelas escolas de periferia das grandes metrópoles, como é o caso da Escola Estadual Educador Paulo Freire, tem exigido uma educação voltada à formação de sujeitos críticos e reflexivos, a fim de situarem-se conscientemente na sociedade, podendo contribuir para a sua transformação.

O trabalho de conscientização da comunidade e da aproximação com a escola, desenvolvido pela equipe pedagógica da unidade escolar, incluía as ações do cotidiano, uma vez que era preciso aprender a se organizar, a dialogar, e, em primeiro lugar aprender a aprender, para olhar a comunidade e os sujeitos, além dos seus movimentos e das suas reações diárias.

A integração de sujeitos conscientes num trabalho objetivo poderá promover a participação mais genuína e produtiva quando indivíduos e grupos possam coletivamente mais bem reconhecer a si mesmos e procurar se manter bem informados sobre o que acontece dentro e fora deles.

Desta forma poderá existir um Estado que respeita a comunidade e uma comunidade que o respeita. É a comunidade acolhendo uma escola e uma escola acolhendo a comunidade. É uma via de mão dupla de aprendizado e não de submissão, na qual tanto a comunidade como a escola, têm algo a dizer uma para a outra e assim os múltiplos saberes emergem, sem abafar as múltiplas vozes.

Ao mergulhar no cenário de reconstrução das narrativas da comunidade e da escola, pude apreender no cruzamento dos episódios e das essências fundamentadas nas falas, nas verdades de cada um, nos valores similares, combinados com as bases conceituais, subjacentes às práticas, as intenções dos

participantes da pesquisa, seus saberes e significados, na realidade não eram particulares dos indivíduos, mas socialmente construídos, articulados e compartilhados, mesmo num universo subjetivamente dotado de sentidos.

A propriedade com que se fala da educação e da cultura escolar coloca em evidência que a educação não é arquitetura do prédio e nem é o sistema, mas sim, uma idéia, um sonho mobilizador que envolve a todos. A UNESCO em seu último relatório (2005/2006) propõe a noção da educação na direção de um desenvolvimento sustentável, e Paulo Freire reforça a idéia de que a educação é essencial para o desenvolvimento da qualidade de vida, da nação, da comunidade e da sociedade.

Dessa forma, o desenvolvimento sustentável sócio-educacional e cultural precisa estar fundamentado na ética, numa perspectiva de uma satisfação racional, das necessidades humanas de todos os cidadãos: “Seguindo um caminho intergeracional de desenvolvimento sustentável na qualidade de vida.” Pensamento de Gadotti, que ainda afirma (2009:28):

O desenvolvimento humano é resultado de um trabalho em comum, na evolução da teia da vida. Essa oportunidade de se desenvolver, o ser humano encontra na educação e na cultura. Cada indivíduo para se desenvolver necessita da colaboração do outro. Todo ser humano precisa de alteridade. Uma educação para a cooperação, uma educação para a solidariedade, não é apenas uma opção ética. É uma condição humana necessária para o desenvolvimento pessoal e social. Respeitar os talentos de cada um, de cada uma, valoriza-los e promove-los, é um dever educacional e uma responsabilidade social e política de todos e todas.

Assim sendo, penso que, a Escola Estadual Educador Paulo Freire reinventou seu espaço, redescobriu a comunidade, juntas desempenharam seus papéis sócio-educacionais e culturais, desenvolveram novos projetos e em parceria reescreveram sua história e ressignificaram sua cidadania.

No cumprimento de suas metas, o Estado, promovendo de certa forma o assistencialismo, passou a ajudar um pouco mais a EEPEF, em algumas situações complicadas, criadas ao longo das administrações governamentais e escolares. A escola, em contrapartida, continuou lutando, por meio de uma política mais próxima, a favor da inclusão e da qualidade do ensino. Vejam neste depoimento, como se deu uma parceria Estado, escola e comunidade.

O Governo está dando uma bolsa auxílio de R\$ 70,00 (setenta reais) para os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), para evitar a exclusão social.

Foi verificado que a evasão acontecia de 5^a. a 8^a. séries porque os alunos não tinham como pagar a locomoção e a alimentação, por isso eles não vinham à escola. Então o governo cedeu esse auxílio de R\$ 70,00 (setenta reais) para os alunos do EJA, o projeto é para o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A escola não é adaptada nem temos professores preparados para lidar com esses alunos. Quem dá a assessoria para esses alunos sou eu. A deficiência mental da aluna é leve, educável, como a gente fala... Ela tem todas as dificuldades do mundo em relação à aprendizagem, está no reforço, mas está incluída. Considerando as diferenças, nosso posicionamento político, encarnam um compromisso concreto: a melhoria na qualidade de ensino.

Nota-se que havia responsabilidade do pessoal da escola em cumprir as determinações superiores, referentes às diretrizes e propostas feitas pelo Estado para a educação, bem como de melhorar o desempenho de todos, transformar o ambiente escolar, reaproximar e incluir as pessoas, a partir de uma nova política de ação. Exemplo:

Projeto da Sala de Informática e o Projeto Escola da Família, são projetos do Governo que vêm dando resultados. Temos a padaria também, que é aos sábados e domingos, em que são trabalhadas as disciplinas de Ciências e Interpretação de texto, com os alunos de 5^a. a 8^a. séries. Eu trabalho como voluntária e tem sido ótimo! [...] Ainda estamos tentando tirar o mito da violência [...] E a diretora tem colaborado muito. Então a gente trabalha muito com isso, com amor, abraçando realmente o aluno porque eles precisam da gente.

Em que pese à ideologia do Estado estar presente nas próprias falas dos educadores, quando falavam sobre a representação da escola, da importância de sua construção e de seus benefícios em prol dos alunos, a partir de suas próprias considerações e não as dos sujeitos, a quem se destinava, parecia existir uma grande expectativa por um trabalho inovador e de conjunto, pela equipe pedagógica, na época em que iniciei meu trabalho investigativo.

Vale retomar, aqui, as disposições do Estado quanto à política educacional, no tocante à contratação de seus profissionais, em razão da alta rotatividade referida, uma possibilidade aberta pelo próprio Estado. Fazem parte da legislação e

dos estatutos do funcionalismo público que regulamentam a vida funcional dos profissionais da educação do Estado de São Paulo, benefícios da remoção de cargos àqueles efetivados por concurso público. Dessa forma, torna-se difícil a criação de raízes nos espaços de trabalho, principalmente em unidades de periferia, visto que os profissionais assumem o cargo já contando com a remoção. Como falou Silvia, em seu depoimento:

Antes havia uma rotatividade grande de diretores, coordenadores e professores. Então a maioria dos professores vinham com esse receio, com medo mesmo. Então eles não impunham autoridade de educador e transformador. Mas aos poucos passamos a trabalhar com um quadro efetivo e deixamos de ter a rotatividade.

Se houvesse concurso público para lotação dos cargos das unidades circunscritas à cada região, pertencente à rede de ensino, os profissionais, por terem a possibilidade de conhecer de antemão a população e seus problemas, não seriam apanhados de surpresa e poderiam mesmo já ter ou desenvolver interesse em trabalhar em prol da comunidade e da escola, na qual fosse lotado.

A escola do Jardim Aliança, na periferia de Osasco, mesmo tendo sido rejeitada, depredada e invadida, aos poucos foi ressurgindo das cinzas, através de um trabalho árduo, descontraído, cheio de reveses, mas consciente e comprometido por parte dos atores educativos, fazendo com que a exclusão cedesse lugar à inclusão, indo, pois, da desigualdade às oportunidades, dos confrontos à união, do isolamento à parceria, da diversidade à compreensão e ao respeito, da incompetência à competência etc., a partir de uma nova leitura de mundo.

Na periferia, a escola pública pôde obter proposta diferenciada de trabalho, adequada à sua realidade e imbuída dos mesmos princípios do sistema educacional a que pertence, como afirma a equipe pedagógica da escola.

Nosso posicionamento político na escola consiste em desenvolver um trabalho no qual não basta conhecer, ser crítico, mas, sobretudo, tem que haver uma tomada de posição (de que lado se está, dos dominadores ou dos dominados?). Sendo uma sociedade excludente (assim fomos orientados a ser avaliando e reprovando), não sairemos do ponto de partida; logo, assumiremos um compromisso de transformação

(marcamos o ponto de chegada: educação fundamental e média a todos os educandos a que tivermos acesso).

A EEEPF e a comunidade se confrontaram, retrocederam e retomaram os caminhos, por meio da conscientização, do diálogo e do tecido social construído em parceria, como deveria ser todo trabalho em educação, além da conquista e produção de espaços, de criação de eixos e de elos, no âmago de uma democracia de que tão pouco se falou, mas que foi sentida em tudo que se pôde vivenciar.

Na interface deste trabalho, eis aqui alguns resultados que obtive da pesquisa. Ao tentar responder aos questionamentos iniciais, pude inferir que não é da imposição de um projeto de governo ou de teorias grandiosas, da expansão de rede de ensino, da criação de escolas com modelos importados, de belos projetos político-pedagógicos, de grandes investimentos, muitas vezes aplicados fora da realidade, do assistencialismo exagerado do Estado, ou de sérios confrontos que a escola poderá obter êxito.

Penso que, na realidade, talvez, as instituições escolares pudessem obter resultados mais satisfatórios se a descentralização fosse realmente cumprida, se seus princípios fossem respeitados e se cada instância administrativa desempenhasse o seu papel no planejamento, na coordenação e na gerência de sua rede de escola, na resolução de seus problemas e no atendimento às suas necessidades, com recursos de toda a natureza.

No caso, a escola EEEPF e toda a comunidade onde ela se insere, se atendidas pelo Município de Osasco, não enfrentariam tantos problemas, uma vez que, bem próximos um do outro, o atendimento e a responsabilidade do poder local não estariam divididos entre o município e o Estado, nem tão imbricados num processo controvertido e desajustado de organização.

A escola, por sua vez, estava ali para cumprir a obrigação do Estado, na ação de promover os direitos do cidadão, mesmo à revelia de seus interesses. Rejeitada, teve de redesenhar um novo e longo trajeto para poder reverter a situação e mostrar para que veio, independentemente das metas do Governo e da rejeição da comunidade.

Perplexa com toda essa situação e ao mesmo tempo admirada pelas ações que reverteram os fatos, minhas reflexões e análises fizeram-me entender que na dinâmica do cotidiano a cidadania que se pretende implantar na escola exige que o

indivíduo seja o protagonista do agir e do reagir, e que a cidadania persiste para além da relação do indivíduo com o Estado.

Muitas foram as informações negativas sobre a escola e a comunidade do Jardim Aliança, contudo a instituição foi restaurada em suas perdas, funcionários foram alocados, a partir de concurso público, com diretor efetivo e uma nova proposta de trabalho iniciada, mesmo em meio às resistências. Ao inovar, a escola, segundo informações mais atuais, modificou estratégias, buscou novas metodologias de ensino, despertou para a elaboração de ações conjuntas e reiniciou o caminho da construção do conhecimento daqueles que nela habitam.

É preciso pensar que esse conhecimento nunca poderá ser algo fragmentado, mas integrado, interdependente e intersensorial, é o que justifica um projeto pedagógico de qualidade. Conhecer é compreender, assim como pensar é aprender a raciocinar. Porém a emoção e o raciocínio podem complicar ou facilitar o processo de conhecer, uma vez que processamos tudo conforme nosso universo cultural, e as diferentes abordagens que utilizamos. É preciso canalizá-los para o aprender a aprender como acessar as informações, onde busca-las e o que fazer com elas, superando os paradigmas da transmissão, e abrindo espaço para a conquista de novos saberes, por meio da escola.

Essas expressões serviram para reforçar o que eu já tinha como pressuposto sobre a conscientização, aprendizagem e cuidados com a cidadania, além de evidenciar, com mais veemência, que é preciso prestar muita atenção aos alunos, conhecê-los melhor, entender suas falas, ouvir suas idéias e expressões, desafiá-los, buscar alternativas para uma ação educativa em direção à autonomia moral e intelectual. É uma prática da escola, que se deve ampliar, também, às pessoas da comunidade do entorno, na tentativa da produção de parcerias em ações que, mesmo pequenas, resultem em êxito.

O grupo de profissionais da educação da citada escola e seus colaboradores reorganizaram ideias, priorizaram ações e elaboraram o novo projeto pedagógico da escola. É da equipe o pronunciamento a seguir, ao ser apresentado o projeto:

Considerando as diferenças [...] nosso posicionamento político trás idéias que por si só nos mobilizam, que é a educação, ensino e aprendizagem encarnam um compromisso concreto: a melhoria na qualidade de ensino. Nosso posicionamento político na escola consiste em desenvolver um trabalho no qual não basta conhecer, ser

crítico, mas, sobretudo, tem que haver uma tomada de posição (de que lado se está, dos dominadores ou dos dominados?). Sendo uma sociedade excludente (assim fomos orientados a ser avaliando e reprovando), não sairemos do ponto de partida; logo assumiremos um compromisso de transformação (marcamos o ponto de chegada: educação fundamental e média a todos os educandos a que tivermos acesso).

O ânimo para a luta vem, de um lado, da clareza de horizontes (onde queremos chegar), da perspectiva teórica de cada educador, do projeto pedagógico da equipe escolar, da comunidade, da caminhada comum de que todos nós temos que ser responsáveis, sem fraquejar, da convivência, das novas experiências (ainda que pequenas) e do apoio do grupo em sustentar todas essas transformações sem que estejamos preparados. Por isso, o posicionamento político anteriormente descrito definiu o nosso posicionamento pedagógico.

O trabalho que vinha sendo desenvolvido pelos profissionais da escola no sentido de revigorar a instituição, dar novos rumos à educação e aproximar-se da comunidade contribuiu para a reelaboração da proposta educativa, com nova visão e com perspectivas mais otimistas. O documento da nova proposta, escrito pelo grupo, apresenta o seguinte preâmbulo:

Consideramos que o ponto de partida para a proposta pedagógica para o Quadriênio 2005 - 2008 deverá ter como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que vêm orientando a maioria das práticas pedagógicas, visando atender às necessidades apresentadas pelo atual cenário sociopolítico e cultural. Cada PCN tem atendido aos nossos anseios enquanto educadores, ao que corresponde à significação, motivação, energização e paixão ao trabalho, a partir do nosso contato com a nossa realidade e com outros companheiros (comunidades vizinhas) e do nível econômico do país. E ao lado das nossas características cotidianas procuramos aliar tudo que está na mesma direção e caminhada, apesar das dificuldades a que estamos submetidos, independentemente da classe, da série e do período ou grau de ensino.

Entendo que só o tempo pode contribuir para o amadurecimento do pensamento, para aprender a dialogar, para se dispor a se colocar no lugar do outro e compreender suas razões, para experimentar o confronto através da troca de experiências, de argumentos e constituir ações conjuntas para solução de problemas. Vale a pena ler e sentir, na fala dos educadores da EEE Paulo Freire, um pouco desse amadurecimento anunciado em suas propostas:

Hoje em dia a paz foi restaurada, porque não importam os motivos das guerras, a paz é mais importante que elas. A EEEPF não tem a pretensão de ser a melhor Unidade Escolar Brasileira, Estadual ou Municipal, porém com o PLANO GESTÃO SOCIAL: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO se propõe a aproximar-se desse marco, isto é, melhorar a qualidade de ensino e de vida no nosso Município, no nosso Estado e no nosso País, porque para um Brasil rico de recursos naturais, em vias de desenvolvimento, não pode mais cultivar o sistema da ignorância e sempre esperando a 25ª. hora, porque não existe o amanhã, porque o amanhã é hoje e hoje será sempre o amanhã, não podemos mais ficar parados esperando sempre alguém dizer o que fazer. Devemos usar o espaço formal para a travessia da falta do conhecimento para o SABER. Precisamos definir se queremos uma boa escola para o conjunto da população, onde todos aprendam a ler, a usar a escrita, onde todos tenham acesso aos conhecimentos importantes e se constituam, efetivamente, em cidadãos.

Tudo me levou a crer que a escola caminhou nessa direção. Na finalização de seu projeto, após os encontros e desencontros, passividade e luta, impacto do poder central sobre o poder local, tristezas e alegrias, caminhos e descaminhos, reprodução e reconstrução, apresenta um pensamento já modificado da equipe escolar, enfim, parece que após a tempestade abriram-se os caminhos de possibilidades para o sucesso:

Julgamos interessante que nos detivéssemos na análise dos altos índices de evasão e retenção que a escola pública vinha apresentando ao longo da sua existência. E a partir de tais dados refletíamos constantemente sobre a legitimidade dos fins pedagógicos da escola, sobre os objetivos propostos, sobre o conteúdo apresentado, sobre os métodos utilizados, enfim, sobre o conteúdo ou sentido social e político da nossa atividade. Enquanto a escola é escola e política é política, isso revela que os agentes da escolarização não percebem ou não querem perceber as implicações ideológicas e sociais, de muitas tarefas e dos “ritos” escolares. Com esta atitude aparentemente política e postura acrítica, os profissionais da educação se convertem de fato em policiais – guardiões do regime social – sem sabê-lo e, muitas vezes, sem querê-lo. À medida que não trabalham para mudar, ajudam aos que querem conservar o sistema desigual de vida, segundo os valores que a classe dominante propõe.

O corpo docente procurou adotar um tratamento metodológico interdisciplinar, criando situações para que o aluno desenvolvesse a autodisciplina a partir da liderança democrática do professor, isto é, ambos buscando os mesmos objetivos na soma de transformações operadas no pensamento (superação de preconceitos, estereótipos), na linguagem, na maneira de agir e no estímulo ao ideal de consciência grupal.

Assim, relacionou-se a afetividade à inteligência no cotidiano para que na EE “Educador Paulo Freire” a educação não se reduza meramente à capacitação, mas sim, seja uma prática da liberdade, manifestada no exercício da cidadania.

Parafraseando Antonio Nóvoa, o retrato vivo da escola, com um determinado nível de compreensão, deverá envolver-se com concepções que transitem entre conceitos e práticas que envolvam liderança, articulação curricular, autonomia, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação discente e docente, participação dos pais, reconhecimento público, trabalho coletivo, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projetos. Portanto, investigar a cultura da escola é poder mobilizar esses indicadores.

Como diz Nóvoa (1995:29):

Ora a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolventes.

Se tomarmos a cultura como uma rede em movimento, poder-se-á incluir nessa dinâmica, na escola, ações multiculturais, a partir de uma perspectiva interacionista imprescindível.

Esses pressupostos parecem ter fundamentado os passos da citada instituição, ao se reaproximar da comunidade, proporcionando a reinvenção do seu espaço e o resgate de seus valores com práticas pedagógicas, num ritmo de mobilização consciente, intencional e coletivo.

Eis aqui a intuição e a sensibilidade de quem vive a utopia da educação: com a asa benéfica da esperança e com a ousadia do homem, é possível transformar a realidade num sonho possível.

Tudo dependerá do trabalho coletivo de seus profissionais aliado ao pessoal da comunidade. Se esses, conjuntamente, conseguirem dar sentido à escola, mesmo que leve algum tempo para o amadurecimento das ideias e da formação da consciência crítica de seus participantes, do reconhecimento de seu valor, da oportunidade de sua ascensão social, da adesão voluntária às atividades cotidianas da escola, da conscientização de seu bem mais precioso, o ensino de qualidade, de eventos que permeiam todo o processo educacional, será possível germinar a semente do sucesso.

Nessa concepção, ela ultrapassa os direitos legais, ou seja, os moradores legalmente não poderiam estar ali, eram invasores, mas no exercício das práticas sociais, na luta pela sobrevivência, as pessoas se empenhavam com o “pseudo” direito do cidadão e em prol da coletividade. Se a cidadania almeja que os sujeitos sejam os protagonistas da história, que ajam e reajam no processo de construção de seus próprios destinos, em meio à solidariedade, à amizade e à ajuda mútua, nesse contexto em que as pessoas, já afastadas do centro da cidade, estão à procura de habitação e lazer – diga-se de passagem, com muita luta –, como apontar erros e desencontros que contrariem os princípios da cidadania?

A antropologia presente na obra de Paulo Freire propõe que uma das saídas para a escola é a valorização do diálogo, do respeito às diferenças e da conscientização da situação. Podemos apreender dessa situação, e dos discursos sobre ela, que o importante não é se prender no fracasso, mas na potencialidade para a partir desta, entender as fragilidades.

Importante é perceber o significado do projeto político pedagógico da escola, pois ele não é dado, mas granjeado e depende de como se estabelecem e se articulam as forças.

Acredito que para esse projeto ter qualidade e ser bem sucedido tem que ser construído numa perspectiva democrática. Nenhuma das forças deve ter primazia ou superioridade sobre as demais, mas o caminho é o consenso no sentido de atender as exigências constitucionais e da LDB que fortalecem e preconizam o processo da participação.

A partir desses pressupostos, reforça-se a ideia de que educadores, professores, especialistas da educação e demais pessoas ligadas à escola, na posição de opressores que reprovam, destratam e excluem, poderão reverter a situação e proporcionar à população estudantil formação dentro do mundo acadêmico, com chance de poder deter o conhecimento e desenvolver sua cidadania.

A educação escolar é uma das atividades mais complexas da humanidade, porém não podemos atribuir à escola a culpa pelos fracassos dos educandos, nem pela sua exclusão, deixando-os à margem do conhecimento e da sociedade.

Nesse sentido, no nosso cotidiano é importante ter sempre presente que o maior problema, como observa Paulo Freire, não é o fracasso da escola, mas o

fracasso da sociedade inteira como comunidade educativa. Ele estuda o problema da educação inserido dentro dos mecanismos sociais e afirma (1997:30):

Não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que esteja de acordo com os valores que guiam a sociedade [...] Diante dessa situação o que é possível fazer? Só é possível uma transformação profunda e radical da educação quando também a sociedade tenha se transformado radicalmente. Isso não significa que o educador nada possa fazer. É muito o que ele possa realizar, ainda que para tanto não conte com as normas prescritas para suas atividades, com efeito, ele mesmo deve descobri-las e averiguar por si mesmo como praticá-la em sua situação histórica particular.

Enfim não temos um diagnóstico passivo de rótulos, preconceitos e estereótipos da nossa escola, mas sim, objetivos para superá-los.

Percebo uma nova trilha sendo construída, pelos próprios sujeitos de comunidades localizadas na zona periférica das grandes metrópoles, pautada pela ressignificação de conceitos, como o de cidadania, que os têm estimulado à produção dos seus espaços e construção de suas identidades nos diferentes cantos da cidade.

Quanto à questão do conceito de cidadania pude compreender que as noções a ela destinadas podem ter um outro viés de entendimento.

Cidadania não pode ser direito outorgado ou herdado ou imposto, conceito já cristalizado pelo tempo. Mas, sim, aqueles significados que são criados dentro do próprio sujeito, que o alimentam e dão sentido a sua vida, como se fossem os seus demônios, entidades espirituais, no dizer de Edgar Morin, que ao tempo em que provocam inquietação fortalecem os nossos ideais.

De Aristóteles a Paulo Freire discutem-se os direitos do homem, desde o habitante da *polis* ao morador do campo e da favela; dos direitos civis e políticos aos direitos sociais; dos direitos conferidos às questões da ética, no âmbito das questões sobre cidadania, tema de tantas polêmicas. O que me chamou a atenção, no desenrolar das histórias contadas e do processo de conscientização e de reconstrução da escola, no universo de minha pesquisa, foi o fato de como caminhar com, na ou para a cidadania num contexto tão adverso. Segundo Miguel Arroyo (1996:8):

A cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas. A educação escolar, consequentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído; é, ao contrário, o resultado de sua própria prática política, de lutas e de inconformismos sociais. Os excluídos se educam sobretudo nas lutas de resistência, de reivindicação, de sabotagem.

Se entendermos que educação é integrar ensino, vida e aprendizagem, conhecimento e ética, reflexão e ação, será possível um trabalho de forma equilibrada pelos caminhos tanto intelectuais, emocionais como profissionais, em que o indivíduo cidadão possa se realizar e contribuir para modificar a sociedade.

Nas entrelinhas dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, sobre o projeto político pedagógico, percebe-se que as colocações têm certa sintonia com as discussões de Anísio Teixeira e Paulo Freire no que se refere à educação de qualidade. Ao nosso ver uma educação de qualidade pressupõe a participação dos agentes envolvidos desde a comunidade externa e a comunidade interna até às autoridades constituídas, nesse espaço as relações devem ser construídas fundadas no diálogo.

Uma sociedade que defende a educação para todos não pode deixar de propiciar as condições para que todos possam desenvolver seu protagonismo numa perspectiva dos direitos humanos e da cidadania. Esse desenho perpassa a constituição de 1988 e a LDB 9394/96. O movimento da comunidade em caminhos diferentes contribui para a construção da cultura escolar local e é nela que podemos perceber uma escola de sucesso. A razão da educação ou da escola é influenciar e ajudar o sujeito a se descobrir como pessoa e que desenvolva a habilidade e a capacidade da convivência humana.

Com um olhar mais crítico pude observar ações e atitudes dos sujeitos, que se agigantavam frente aos desafios para vencê-los, e senti que a essência da cidadania é muito mais ampla do que teorias, leis, direitos, práticas, conceitos, entre outros, uma vez que extrapola a dimensão política, histórica, econômica, educacional, de herança religiosa ou constitucional.

Ao partir do pressuposto de que a prática antropológica não apenas capta fatos, mas também os interpreta, podemos dizer que será viável, por esse mesmo caminho, detectar na modicabilidade humana, no decorrer de sua história, as transformações e as definições de seu mundo, por meio de sentimentos que

expressam e dos julgamentos que se fazem das suas práticas sociais. São ideias, crenças, emoções e comportamentos que representam sua cultura e identificam o homem como cidadão. Só então se entende que os direitos sociais se incorporam aos direitos de cidadania por meio da conquista da igualdade social. Entretanto, existe uma pluralidade de sentidos referente ao conceito e ao uso do termo “cidadania”, muitas vezes contraditórios e com diferentes concepções, que passam a merecer mais reflexão.

Busquei na literatura jurídica, em dicionários e em livros de importantes pensadores o sentido de cidadania, e percebi ambiguidades, ideias contraditórias, diferentes sentidos e interpretações de toda natureza. Segundo Machado (1997:95):

Atualmente, a noção de cidadania ainda permanece diretamente associada à ideia de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimi-la, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais. Um documento fundamental no balizamento de tal generalização é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Verifiquei que no conceito jurídico a cidadania é o direito político conferido ao indivíduo para que ele possa participar da vida política do país onde reside, que pode ser natural ou legal. Por outro lado, é o vínculo político que o liga ainda à consciência dos direitos e dos deveres, e de natureza política. É a consciência dos direitos e deveres e da possibilidade de exercer a democracia.

Entretanto, restringir a ideia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das deliberações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais. Isso não significaria uma tarefa pequena do ponto de vista prático, mas restringiria demasiadamente o significado político/ filosófico de tal noção. (Machado, 1997:95)

As diferentes concepções e ambiguidades citadas nas literaturas, nas leis, e as ideias extraídas das vivências do cotidiano impuseram questões que me fizeram refletir sobre esse perfil tão polêmico. Cidadania é um direito outorgado? Herdado?

Conferido? Religioso? Jurídico? Constitucional? Histórico? Educacional? De qual cidadão⁹ falamos ?

Dos vestígios encontrados nesse movimento conceitual pude inferir que cidadania não se refere exatamente aos direitos estabelecidos, nem conforme as concepções encontradas, mas pode ser entendida como o sentido que damos a nossas emoções, às nossas lutas, às nossas construções, elevando nosso espírito pelas oportunidades da liberdade do pensar, do ser, do existir e do viver com alegria.

É uma das lições que me ensinaram no decorrer deste trabalho e que tentei, desvelar, a partir das ações, atitudes e manifestações dos sujeitos da escola e da comunidade pesquisadas.

⁹ “Etimologicamente, *cidadão* deriva de *civis*, palavra latina de dois gêneros que designava os habitantes das cidades; não qualquer habitante, mas apenas os que tinham direitos, os que participavam das atividades políticas. *Civitas*, *civitas* significava a condição de cidadão; *Civita donare* queria dizer *dar a alguém a condição de cidadão*, *civitatem amittere* era *perder o direito à cidadania*, ou o direito a ter direitos políticos. Similarmente, a palavra *político* deriva da palavra grega *polis*, que também queria dizer *cidade*. Na Grécia antiga, os habitantes das cidades dividiam-se em *políticos* e *idiotas*. Os *políticos* eram os que participavam da vida da *polis*; aos *idiotas* cabia, no máximo, preocuparem-se consigo mesmos. O radical *idio* ainda hoje permanece associado a singularidades, em palavras como *idiossincrasias* ou *idiossincrático*. Posteriormente, *idiota* passou também a significar *estar alheio ao que ocorre, ser estúpido ou amalucado*. Tal significado, na época, era diametralmente oposto ao da palavra *político*. Machado (1997:102).

REFLEXÕES FINAIS: O PROCESSO DIALÉTICO COMO MEDIAÇÃO

Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. Paulo Freire

Apreendi, no decorrer das investigações, das conversas e dos depoimentos, que houve uma passagem na forma de tratamento, isto é, do individual e do particular foi passando, nas expressões das falas e das ações o sentido do coletivo. Foi possível destacar dois segmentos de representações: o eu e o nós, em que se percebia uma nova política das pessoas que saiam do isolamento e compunham o coletivo da escola e da comunidade, sob um olhar crítico da realidade e de uma consciência participativa, isto é cidadã.

Porém, não é fácil colocar no papel a ressignificação do conceito de cidadania que venho comentando. É preciso viver, sofrer, rir, emocionar-se, participando das conversas dos sujeitos, da vida, dos costumes, do contexto, da reinvenção de seu cotidiano, para poder sentir e habitar em tudo aquilo que eles constroem pelas próprias iniciativas e crenças, produto de sua cultura e de suas práticas sociais. Suas ações podem ser consideradas como expressão da cidadania que vem sendo construída.

Diante de nova leitura de mundo, para mim, é do sentimento de liberdade, de direitos e de felicidade, construído dentro de cada um, nutrido pela própria cultura e pela educação, seduzido pelos eventos do cotidiano, é que se expressa o verdadeiro sentido de cidadania.

No sistema de ensino brasileiro, em seus dispositivos legais, existe “um espaço para a educação do cidadão”, uma vez que a educação é o principal instrumento para a formação da cidadania, e esta deve ser entendida como “a concretização dos direitos que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade”, como afirma Martins (1998:49-50), que ainda acrescenta:

Assim, se a educação como instrumento social básico é que possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania, não é possível pensar sua conquista sem educação. Educar, nessa perspectiva, é entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na igreja, no conjunto da sociedade.

Educação e cidadania caminham juntas. Na trajetória educacional, dentro e fora da escola, há muitas oportunidades para que o cidadão se desenvolva e conquiste sua autonomia e identidade como um ser humano em construção.

Dos sentimentos e das necessidades que acompanham o desenvolvimento da existência humana, do encontro de olhares na imensidão da diversidade cultural, dos sentidos que embalam os sonhos de cada um, pude perceber, nas manifestações das pessoas, mesmo que num breve sobrevoo, a existência, em meio ao ambiente controvertido da escola, de esperança, beleza e otimismo para continuar a caminhada.

Ao descortinar o que vi, senti, descobri e aprendi, verifiquei que o conteúdo deste trabalho abre espaço para outros aprofundamentos de estudos e de projetos de pesquisa na área das políticas educacionais, com enfoque nas instituições da rede de ensino da periferia das grandes metrópoles, na sua vasta diversidade.

Não é necessário saber os motivos da guerra, mas, sim, é preciso descobrir quais são os meios para conquistar a paz, a democracia. A medida que se consolida um processo civilizado podemos interpretar com maior clareza os motivos que provocaram a guerra. O que os depoimentos evidenciaram é que, a medida em que se busca a paz, e se afasta de ficar prisioneiro, a fim de compreender os motivos da guerra, e no desejo de acabar com ela, essa foi a relação entre a comunidade e a escola, ou seja, de algum modo se aproximaram e avançaram para encontrar novas saídas.

Trechos de alguns depoimentos desvelam importantes transformações tanto na comunidade, como no bairro e na escola. Lucio, já citado, declara

Agora o bairro do Aliança já com iluminação, asfalto, esgoto e com muitas casas construídas, comércio local, com a construção da base do Exército do outro lado da avenida duplicada, temos um bairro em franco crescimento em todos os sentidos. A construção de bairros ao redor também ajudou nesse crescimento, já tínhamos agora feiras-livres nestes bairros próximos, com ligação para o Aliança. Tivemos a construção da primeira creche, foi criado o Pronto Socorro e construído uma unidade da AACD, enfim agora eu já nem reconhecia mais meu bairro, pois até mesmo onde as pessoas jogavam lixo e entulho na beira do “riozinho” foi cortado o mato e limpo os entulhos, dando lugar a várias barraquinhas, que vendiam diversas coisas, desde frutas até CDs. E ficavam na entrada do bairro, que já a esta altura tinha linhas de ônibus para a estação do metrô Armênia e Sé. Tudo agora crescia muito rápido, tínhamos açougue, farmácias, igrejas, comércio de

políticos na praça. E não parou por aí não, embora os moradores do bairro do Aliança (os mais antigos, fundadores) sejam individualistas, meio retraídos, sem noção de comunidade, tudo que foi construído em volta, todo este progresso, infraestrutura, os indivíduos, a união das pessoas que moravam em barracos e se organizaram e foram à luta pra conseguir seus espaços e construir suas casas, tudo isso fez com que nós do Aliança mudássemos também.

Hoje posso entender o que acontece com a flor de lótus, pois esta flor, se não for a mais bela, está entre as primeiras, sendo que esta flor nasce no lodo, na lama. E como um local tão ruim, sem nada de bom, pode dar uma flor tão linda?

Assim vejo meu Aliança hoje, que da lama (literalmente falando), do quem ninguém dava valor, nasceu este oásis, esta flor de lótus que tanto amamos.

Após investigações, estudos e análises chego a pensar que a escola e a comunidade já adquiriram condições de se conscientizar sobre os motivos da guerra, ao firmarem a parceria para lutar pelos direitos sócio-educacionais dos cidadãos. Pela ótica da antropologia, pude compreender que quando se fortalecem os valores positivos, éticos e comprometidos no contexto da humanização, é possível criar melhores condições para que os indivíduos possam superar conflitos destrutivos. e chegar ao sucesso de seus empreendimentos

É de Anacelle Siqueira, aluna e estagiária, que me acompanhou no estudo sobre a escola de pesquisa, o pensamento que segue:

O que faz uma escola ser bem-sucedida? Essa é a pergunta mais frequente que todos aqueles que respiram educação se fazem, na ânsia em se ter uma escola ideal de qualidade; aquela que sonhamos proporcionar aos nossos filhos, netos...

Sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, sendo sim, parte da ação educativa, fazendo com que essa formação multicultural exista, mas num processo de educação e de ensino não essencialmente cognitivo, mas, também, em condições afetivas e sociais, fazendo com que todas as aprendizagens fundamentais se associem a partir de conceitos, conhecimentos, relação com o mundo, atitudes e valores a serem adquiridos, conquistados ou construídos.

Sinto que a Escola Estadual Educador Paulo Freire reinventou seu espaço, redescobriu a comunidade e, juntas, desempenharam seus papéis, desenvolveram novos projetos e em parceria reescreveram a história. Declara a equipe pedagógica:

Muito embora possa parecer otimismo da nossa parte, a participação da comunidade no contexto escolar sofreu gradativamente um elevado índice de envolvimento, pois que inicialmente um conflito entre os dois bairros vizinhos, a_saber, Jardim Aliança e Canaã, foi dando espaço a um ambiente mais fraterno e amigo. Hoje em dia a paz foi restaurada, porque não importam os motivos das guerras, a paz é mais importante que ela.

Temos a certeza de que com as várias melhorias pelas quais a Unidade Escolar está passando, como ampliação e construção de refeitório, abertura de balcão dentro da cozinha, onde o aluno possa ser servido de melhor maneira, construção de padaria comunitária, identificação da Unidade Escolar, levando o nome do seu patrono nos três lados, construção do estacionamento para a comunidade escolar, professores, alunos e a todos que ali visitam, para um melhor aprendizado, redimensionamento da rede fluvial, contribuindo assim com maior fluxo d'água no abastecimento diário, fazendo com que não falte mais água no dia a dia da vida escolar.

De minha trajetória de trabalho em escolas trago lembranças de muitas difíceis experiências que realizei com êxito e de outras que nem tanto, porém todas provocaram em mim movimentos desafiadores, novos olhares, coragem para ousar e sintonia às minhas práticas e atitudes, tanto no decorrer da jornada profissional quanto da vida pessoal, ao tempo em que mexiam com os meus “demônios”, face os controvertidos episódios que o cenário da educação oferecia.

Com este trabalho pude perceber que o sucesso da escola não é algo dado, mas construído, expressando-se por meio de pressupostos e de indicadores, os quais se desenvolvem num mesmo processo como: sentido de pertença à sociedade; construção a partir da confiança depositada nas propostas de trabalho; participação espontânea das comunidades interna e externa; cumprimento da função social e educativa da escola: atuação competente e humana dos atores educativos; gestão democrática: descentralização dos recursos financeiros; oportunidades de inclusão; oferta de ensino com qualidade; ambiente organizado, saudável e harmonioso; planejamento curricular e pedagógico dentro da realidade; integração do aluno ao mundo do trabalho; formação pessoal e profissional dos agentes educativos e respectiva valorização.

Ao finalizar seu depoimento Silvia, já citada, fala das mudanças na escola, destacando as atividades, aos sábados e domingos, do projeto Escola da Família, parceria com o Estado:

Trabalho como voluntária e tem sido ótimo! A comunidade não tinha esse espaço, agora podem assistir filmes, usar a sala de informática para fazer currículo, trabalhos. Utilizam a quadra para esporte, ginástica. Além da padaria, que já havia falado, temos artesanato, pintura, cabeleireiro, manicure... Tudo isso gratuito. Nesse projeto trabalham universitários bolsistas e fica aberto para a comunidade. Nós temos um roteiro, por exemplo, a biblioteca funciona apenas aos domingos. Então vai do interesse deles estar frequentando. Não há uma obrigatoriedade, tem semana que eles vêm, tem semana que não dá. É ótimo! É um projeto que no começo nos deixou muito preocupados, não sabíamos se daria certo ou não, ficamos preocupados e com receio de brigas, de violência, de tráfico, mas graças a Deus não acontece nada disso aqui. É uma parceria que o Governo fez que deu muitos resultados (positivos). Antes da implantação do projeto na escola foi feita uma pesquisa... Bem, temos até crianças pequenas, que vêm pintar, fazer dobraduras, origami... Além de usar a biblioteca, eles usam a sala de vídeo, participam de oficinas de teatro, música etc.

É do caminhar que se descobre o caminho para se chegar às realizações. A escola precisa seguir seu caminho com autonomia para gerir suas ações e seus recursos financeiros, de forma ousada e benéfica, desde que seus passos não sejam obstruídos por leis, decretos ou políticas de interesses divergentes, mas construídos na cumplicidade dos parceiros da escola e da comunidade circundante.

Entretanto, existem problemas de conturbada natureza, os quais, também, impedem a evolução da escola no cumprimento das suas funções; falo da segurança e da valorização dos educadores. São problemas clássicos, complicados, difíceis, controvertidos, alvo de debate político em períodos de eleições, dando a impressão de que caminham por fora do movimento da escola. Na realidade, porém, fazem parte do próprio contexto e do seu ambiente interno e externo, que influenciam o processo educativo e engessam o sucesso da escola. Há solução? Políticas de segurança? Novas políticas de educação? Esperança, ainda emoldura esse quadro!

Em que pesem as situações distorcidas, preocupantes e paradoxais das escolas das periferias das grandes metrópoles e dos seus grupos sociais internos e externos é possível perceber a riqueza de conteúdo, surgida em meio às adversidades, apresentada de forma criativa, curiosa e sedutora, podendo estimular uma comunidade investigativa, em âmbito internacional, a fim de desvelar a dimensão do contingente de indivíduos, no mundo, ainda excluídos, e por meio de

trocas, planejar meios de incluir esses sujeitos, cidadãos do mundo, na sociedade onde vivem.

A escola precisa ser constituída de sentido por todos aqueles que dela usufruem; poder banhar-se da cultura do nosso tempo, da sabedoria produzida, do sentir-se bem e do poder cantarolar o estado de felicidade pelas conquistas, não importando se pouco, contanto que sejam significativas para a nossa sobrevivência e para toda a espécie humana, expressando o sentimento de humanidade.

Voltar a atenção para a escola da periferia das grandes metrópoles é uma urgência não em época eleitoral, mas é uma necessidade contínua, duradoura, infinita, amorosa, de toda sociedade, preenchendo suas lacunas financeiras, valorizando seus projetos e seus profissionais, garantindo o ir e vir das pessoas com absoluta segurança, para que ela conquiste sua autonomia e credibilidade.

É da confiança nela depositada que a comunidade se torna a fiel parceira no desenvolvimento de suas funções educativa e social, que contribuirão para a formação das crianças, do cuidado com sua educação, da construção de seu conhecimento, a fim de desenvolver sua cidadania, possibilitando que de menores cidadãos se tornem os grandes cidadãos de que a sociedade tanto necessita.

Para ilustrar essas reflexões, o pensamento de uma habitante da periferia, sobrevivente das tramas e dos traumas do contexto, que me acompanhou nesta jornada como aluna estagiária, docente da escola básica e parceira das buscas que, a seu modo, deu um sentido à escola de sucesso, Sonia Regina Lima:

Escola de sucesso: um sonho possível.

Era uma vez um mundo, onde eu acreditava que todos pudessem tudo.

Pudessem comer até se fartar, vestir para se embelezar, ter brinquedos para brincar, ter escola para estudar, descobrir o mundo, ficar inteligente, cantar e sonhar.

No meu mundo de meninice, em qualquer lugar eu cabia, mas o tempo foi passando e algumas coisas eu via.

Quando fui para a escola, tive uma grande surpresa.

A escola de portões grandes, de salas arejadas e bonitas, com mesas enfileiradas e limpinhas, infelizmente não me cabia.

A partir desse momento, muita preocupação, meu sonho não acabou, mas um fantasma em minha vida entrou.

Era só fechar os olhos, que logo ele aparecia, gritando em meus ouvidos, saia daqui sua negrinha, esse espaço da escola não te pertence!

Teimosa como eu só, franzina e com muita fome, de saia azul-marinho desbotada, mas com pregas bem passadas acompanhada de uma blusa branca surrada, com a fome

comendo as tripas, e com um medo que dava dó, lá fui eu toda faceira enfrentar aquela senhora, a tão grande dona escola, arrogante e detonadeira. Resisti por muito tempo, mas com o passar das estações desisti e fui-me embora.

Hoje em outro tempo, descobri que o que me guiava era só a “esperança” de algo que desejava, uma escola de sucesso, que precisava ser construída.

Para mim essa escola de sucesso está instalada no campo do diálogo, do convencimento, de inclusão pelo longo período de exclusão, construído pelo liberalismo. Numa escola de sucesso, a justificativa é que ela deva conscientizar deveres, oportunizar direitos, por meio de procedimentos, atitudes e ações num contexto democrático e responsável.

Uma escola de sucesso está acima das Leis, pois elas já existem, mas não garantem os direitos. Direitos não se ganham, são conquistados e materializados, através da união de quem está sendo oprimido e violado.

Desta forma uma escola de sucesso é concebida no processo de participação coletiva, da responsabilidade compartilhada e solidária para unir forças no enfrentamento do Estado posto como órgão soberano e dominador, das políticas públicas, legitimadas pelas leis e pelos projetos de governo e pela Constituição Federal de 1988.

A escola de sucesso pressupõe o suprimento de uma das necessidades básicas do ser histórico, cultural e social: o conhecimento.

A escola de sucesso é o desvelar da consciência crítica do homem, se reconhecendo como cidadão, transformador e conquistador do bem-estar social coletivo.

A escola de sucesso é o resultado de sucessivas lutas sociais, em prol da democracia, que não termina em uma só conquista, mas possibilita a materialização da “esperança”, da vontade, da opinião, do voto e das transformações a curto, médio e longo prazo nas vidas.

Neste milênio esta possibilidade se faz presente, este é um momento de superação do modelo liberal, momento de busca e aprofundamento do diálogo como mediador humano, na construção crítica e transformadora das práticas educacionais internas (Dona Escola) e externas (Esperança), no contexto social dos grupos e no vislumbrar de um novo horizonte, sem exclusão dos indivíduos das oportunidades do mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIRRE BAZTAN, Á. (Org). **Historia de la antropología española**. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1992.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya Ed., 1997.

_____; OLIVEIRA, Inês B. **Pesquisa no/ do cotidiano da escola: sobre redes de saberes**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A , 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. “A abordagem etnográfica. Uma perspectiva na avaliação educacional”. **Tecnologia Educacional**. Vol.24. p.9-12. 1978.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. “Currículo e poder”. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul./dez. 1989.

ARROYO, G. M.; NOSELLA, P.; BUFFA, Éster **Educação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 1996.

AZANHA, José Mário P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

AZEVEDO, Cleomar. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. São Paulo: Vector, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. 3^a.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BASTOS, João Batista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BERNARDO, Teresinha; TOTORA, Silvana (Orgs.). **Ciências sociais na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972.

_____. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BORGES, Abel Silva et. al. **O diretor - articulador do projeto da escola**. Série Idéias. nº.15. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1992.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos R. et. al. **O educador: vida e morte**. 9ª.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª.ed. Campinas: Unicamp, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 05/10/1988.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases do Ensino**. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96". **Diário Oficial da União**. Ano CXXXIV. nº.248. Brasília, 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. Disponível em: <www.historianet.com.br>.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BUFFA, Éster et. al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2ª.ed. Coletânea Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

CALDEIRA, T. **A política dos outros**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. "A presença do autor e a pós-modernidade da antropologia". **Novos Estudos**. nº.21. 1988.

CALIL, Elisa S. **Escola Sem Grade**. Um passo além da participação comunitária. São Paulo: Ateniense, 1995.

CALVO, L. **El Arxiu d'Etnografia i folklore de Catalunya y la antropología catalana**. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991.

CAMARGO, Candido P. F de et. al. **São Paulo 1875**. Crescimento e Pobreza. São Paulo: Loyola, 1976.

CAMPOS, Rogério C. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

CANDIDO, Antonio. "A estrutura total da escola". In: MENEZES, J. G. de C. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1966.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. "O que é isso que chamamos de antropologia brasileira?" **Anuário Antropológico**. nº.85. 1986.

_____. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1988.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 4ª.ed. Campinas: Papirus. 1994.

CARRERAS I.; ARTAU, T. "Problemas actuales de la psicologia colectiva y étnica y su transcendencia filosófica". In: CONGRESSO DE BARCELONA. S.I., Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, 1929.

CARVALHO, Edgard de A. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 6ª.ed. 2v. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CHIZZOTTI, Antonio. **O senso comum, filosofia e educação**. São Paulo: PUC, 1989.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAMPA, A. C. "Identidade". In: LANE, S. T. M. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1996.

CONSORTE, Josildeth Gomes. "A educação nos estudos de comunidades no Brasil". **Revista Educação e Ciências Sociais**. Ano I. Vol. I. nº. 2. Rio de Janeiro: CBPE, ago. 1956.

_____. Gomes. "A criança favelada e a escola pública". **Revista Educação e Ciências Sociais**. Ano IV. Vol. 5. nº. 11. Rio de Janeiro: CBPE, ago. 1959.

_____. "Culturalismo e Educação nos Anos 50: O desafio da diversidade". **Caderno Cedes**. Ano XVIII. nº43. São Paulo, dez. 1997.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves Editora, 1975.

DA MATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares: sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

DURHAN, Eunice R. **A caminho da cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

DURKHEIM, E. "A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora". In: PEREIRA, Luiz et. al. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1983.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1995.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 9ª.ed . São Paulo: Perspectiva, 1992.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. São Paulo: Studio Nobel/ SESC, 1997.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FICHTER, Joseph H. **Sociologia**. São Paulo: Herder, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 2ª.ed. Série Pesquisa. Vol.6. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. "O sonho possível". In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Educação e mudança**. Rio da Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **A importância do ato de ler**. 15ª.ed. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 5ª.ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez; Brangaça Paulista - SP: USF-IFAN, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9ª.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/ Ed. Autores Associados, 1990.

_____; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da terra**. Série Brasil Cidadão. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Convocados, uma vez mais:** ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Economia Solidária como práxis pedagógica.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 .

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. “Anti anti-relativismo”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol.3. nº.8. 1988.

_____. **Negara:** o estado teatro do século XIX. Lisboa: Difusão Editorial, 1991.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural.** 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRACIA, J. J. E.; JAKSI, I. (Org.) **Filosofia e identidad cultural en América Latina.** Caracas: Monte Avila Editores, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 9ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRIFFITHS, Daniel E. **Teoria da Administração Escolar.** Vol. 105- Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

GUERREIRO, Silas (Org.). **Antropos e psique.** São Paulo: Olho D'água, 2001.

GUIDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1988.

GUTIERREZ, Prado C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez. 1999.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Dialética e hermenêutica.** Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida:** felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana.** 3ª.ed. Barcelona: Nova Gràfik S/A, 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. 6ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOFLING, Eloisa de Mattos. “Estado e Políticas Públicas Sociais”. **Caderno Cedes**. Ano XXI. nº. 55. São Paulo, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KINBROUGH, Ralph B. **Princípios e Métodos de Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

KOENIG, Samuel. **Elementos de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEACH, E. R. **Repensando a Antropologia**. Campinas: Perspectiva, 2004.

LEFEBRE, Henri. **A vida cotidiana no muno moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Recuperando a fala social**. Série Monográfica. nº.9. São Paulo: Universidade São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, 1998.

_____. **Novas abordagens metodológicas em pesquisa qualitativa**. São Paulo, 1999.

_____ et. al. (Orgs.). **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2000.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1967.

_____. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional e USP, 1970.

_____. **Olhar, escutar e ler**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Coleção grandes cientistas sociais.** São Paulo: Ática, 1981.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo:** muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.); MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração & supervisão escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação.** Coletânea Ensaios Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 3ª.ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

MALINOWSKI, B. Los Argonautas Del Pacifico Occidental.

MARZAL, M. **Histórias de la antropologia indigenista:** México y Peru. 2ª.ed. Lima:

MARZAL, M. **Histórias de la antropologia indigenista:** México y Peru. 2ª.ed. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Catolica del Peru, 1986.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropología cultural**: iniciação, teoria e temas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho et. al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. “De Mauss à Claude Lévi-Strauss”. In: **Signes**. Gallimard, 1960.

MÉSÁROS, István. “Lembranças de Paul Sweesy”. **Revista Margem Esquerda**. nº.3. São Paulo, 2004.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. 2ª.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

MONTEOLIVA, José Maria. **O diálogo para a construção do novo homem numa sociedade democrática**. São Paulo: Loyola, 1991.

MORENO YÁNES, S. **Antropologia ecuatoriana**: passado y presente. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1989.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2ª.ed. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2000.

_____; MOIGNE, Jean-Louis Lê. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NEVES, Fernando dos Santos (Org.). **Quem tem medo da Declaração de Bolonha?** Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2005.

NIDELCOFF, Maria T. **A escola e a compreensão da realidade**. 15^a.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. 2^a.ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.

OSASCO. Câmara Municipal de Osasco. Disponível em: <<http://www.camaraosasco.sp.gov.br>>.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**. Guia da Escola Cidadã. nº.7. São Paulo: Cortez, 2001.

PASSOS, Ilma (Org.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

PAULO NETTO, J.; FALCÃO, M. C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 5^a.ed. São Paulo: Cortez. 2000.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

PINSKY, Jaime (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7ª.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

PIRES, Célia M. C. **Currículos de Matemática**: da organização linear à idéia de rede. Tese (Doutorado em Educação Matemática), São Paulo, USP, 1995.

POUTIGNAT, Philipe. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUFISCAR, 1994.

RIANI, Dirce C. **Formação do professor**: a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sociocultural. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**: organização escolar. 5ª.ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

RICOEUR, P. **Du text à l'action**. Paris: Seuil, 1986.

_____. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 9ª.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ROMANELI, Otaiza. **Historia da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

ROUANET, Sérgio P. **A razão cativa**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie**. França: Ed. Paraulo, 1768.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfouri. **Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão**. Campinas: Alínea, 2007.

SALM, Cláudio. "O Impacto das Novas Tecnologias e a Educação". **Idéias**. nº.15. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.

SANDERS, Tim. **O amor é a melhor estratégia: uma nova visão do sucesso e da realização profissional**. Rio de Janeiro: Sextante/ GMT, 2003.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7ª.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **A nova lei da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999.

SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1997.

SILVA, Jair Militão. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA JUNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Moraes Editora, 1977.

_____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA NETO, João Clemente. **De menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais**. São Paulo: Nuestra América, 1993.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Educação na constituição e outros estudos**. São Paulo: Pioneira, 1986.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999.

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

THIOLLENT, M. "Notas sobre o debate sobre a pesquisa-ação". **Serviço Social e Sociedade**. Ano 4. São Paulo, dez. 1982.

_____. **Crítica metodológica, investigação social & enquête operária**. São Paulo: Polis, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5ª.ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

TOGNARELLI, Vanda R. **Entre sombras e luzes da baixada: a construção da escola pública**. São Paulo: Lúmen, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**. São Paulo: Edições Afrontamento, 1996.

TRINDADE, Azoilda L. da (Org.). **Multiculturalismo mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TRIVINOS, N. S. A. **Introdução às ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

_____; CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.). **Escola fundamental**. 2ª.ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4ª.ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3ª.ed. Brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

WANDERLEY, Luiz E. "Educação popular e processo de democratização". In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1979.

_____. **Metodologia das Ciências Sociais**. 2 vols. São Paulo: Cortez e Ed. UNICAMP, 1992.

_____. **Economia e sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1994.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2000.