

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Brisa Bejarano Campos

A dimensão subjetiva da relação escola-comunidade: as significações produzidas pelos
diferentes atores do cotidiano escolar

Mestrado em Psicologia da Educação

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

A dimensão subjetiva da relação escola-comunidade: as significações produzidas pelos diferentes atores do cotidiano escolar

Brisa Bejarano Campos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.^a, Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

São Paulo

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

CAMPOS, B.B. A Dimensão Subjetiva da Relação Escola-Comunidade. 2016. f. 179. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

São Paulo: 2016.

Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Educação. Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Palavras-Chave: Escola–Comunidade; Escola Pública; Psicologia Sócio–Histórica; Núcleos de Significação; Dimensão Subjetiva da Realidade

Banca Examinadora:

Esta pesquisa recebeu financiamento do CNPq sob o registro 130233/2015-3

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação aconteceu na relação com muitas pessoas. Durante o percurso, todos contribuíram de diferentes maneiras para sua concretização.

Inicio agradecendo, especialmente, a minha orientadora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, por ter me desafiado e acolhido minhas inquietações, apontando caminhos para formulá-las ao longo deste estudo.

Às escolas estaduais que me acolheram e cederam tempo para ricas conversas.

À professora Ana Mercês Bahia Bock, pelas valiosas contribuições na qualificação e ao longo dos anos de minha formação de psicóloga, tanto na graduação, como na pós-graduação.

À professora Heloisa Szymanski, pela leitura atenta; suas sensíveis observações foram fundamentais para um olhar mais profundo nesta pesquisa, e seu livro sobre a relação família e escola foi a primeira leitura sobre o tema que me incentivou a produzir esta dissertação.

A Claudia Perrotta, pelo constante suporte na composição do texto acadêmico.

Ao grupo de pesquisa Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e suas Diversas Expressões, pelo compromisso assumido na realização de nossas atividades.

À professora Laurinda Ramalho de Almeida, por abrir sua biblioteca pessoal com materiais históricos sobre o assunto.

À minha família pelo apoio total, em especial a meu companheiro e sábio leitor: Plínio, e a meu filho Ítalo Tycha, que nasceu durante a realização deste trabalho. A meus pais: Mario, Selva e Mônica; a meus sogros: Jane e Claudio;

Aos colegas de curso, pela convivência e excelente ambiente de interlocução.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por fim, sou fortemente grata aos profissionais (vice-diretores, diretores, mediadores e demais funcionários) das escolas que foram campo desta pesquisa, bem

como a suas comunidades - todos foram extremamente acolhedores, mostrando-se interessados pelo campo do trabalho. Aprendi muito com vocês.

RESUMO

CAMPOS, B.B. A Dimensão Subjetiva da Relação Escola-Comunidade. 2016. f. 179. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, tendo como objetivo analisar a dimensão subjetiva da relação escola-comunidade e, para tanto, revelar as significações produzidas por este par dialético. Empregamos o procedimento núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006), para análise e interpretação, o qual possibilitou o alcance dos dados na sua historicidade, sendo este coerente com a perspectiva sócio-histórica de Vigotski, Luria e Leontiev. Foram investigadas duas escolas públicas estaduais e suas comunidades, contabilizando dezesseis sujeitos participantes das “dinâmicas conversacionais” (REY, 2010) individuais e em grupo. Foram selecionados três gestores e um grupo que melhor correspondeu aos objetivos da pesquisa. Verificamos que o conhecimento produzido por meio das dinâmicas conversacionais, tanto individuais como no grupo, permitiu uma melhor compreensão dos movimentos e das significações produzidas sobre essa relação. Nossa análise mostrou, entre muitos elementos, visões ideologizadas de família, pobreza, movimentos sociais e alunos, comprometendo as significações da relação escola-comunidade.

Palavras-Chave:

Escola-Comunidade; Escola Pública; Psicologia Sócio-Histórica; Núcleos de Significação; Dimensão Subjetiva da Realidade.

ABSTRACT

CAMPOS, B.B. The Subjective Dimension of the Relationship School-Community. 2016. F. 178. Dissertation (Master of Education: Educational Psychology)) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

This study is the result of a qualitative research, and to analyze the subjective dimension of school-community relationship and, therefore, reveal the significations produced by this dialectic pair. We use the Aguiar meaning core and Ozella (2006) for analysis and interpretation, whose procedure enabled the scope of the data in its historicity, which is consistent with the socio-historical perspective of Vygotsky, Luria and Leontiev. Two state public schools were investigated and their communities, accounting for sixteen subjects participating in "conversational dynamics" (Rey, 2010) individual and group. We selected three managers and a group that best corresponded to the research objectives. We found that the knowledge generated through the conversational dynamic individual and the group, allowed a better understanding of the movements and produced significations about this relationship. Our analysis showed, among many elements, ideologized visions of family, poverty, social movements and students, compromising school-community relationship of significations.

Key words:

School-Community; Public school; Socio-Historical Psychology; Signification cores; Subjective Dimension of Reality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PROBLEMA DE PESQUISA	14
1. A ESCOLA PÚBLICA E SEU PROCESSO HISTÓRICO.....	17
1.1. A POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA E O GOVERNO MILITAR	20
1.1.1. A PRESSÃO DE DIRETRIZES POLÍTICAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO, A TEORIA DO “CAPITAL HUMANO” E AS REFORMAS.....	22
1.2. DÉCADA DE 1980 E 1990.....	24
1.2.1. A ESCOLA PÚBLICA DE HOJE: QUE ESCOLA É ESSA?	29
1.3. A ESCOLA POR DENTRO: GESTÃO ESCOLAR	32
2. ESCOLA – COMUNIDADE	35
2.1. CONCEITO DE COMUNIDADE	36
2.2. DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA.....	40
2.3. MEDIAÇÃO LOCAL	42
2.4. A FAMÍLIA (PARTE INDISSOCIÁVEL DA COMUNIDADE)	44
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO – METODOLÓGICA.....	46
3.1. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	47
3.2. PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	51
3.2. CATEGORIAS DA SÓCIO-HISTÓRICA.....	52
3.2.1. DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE	58
4. A PESQUISA	60
4.1. DINÂMICA CONVERSACIONAL E ROTEIRO SEMIESTRUTURADO.....	62
4.2. OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	65
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: A DIMENSÃO SUBJETIVA DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE	67
5.1. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES	68
5.1.1. NÚCLEO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS BAIROS, DAS PESSOAS E DAS ATIVIDADES OFERECIDAS À COMUNIDADE.....	68
5.1.2. NÚCLEO 2 – PERCURSO PROFISSIONAL DAQUELES QUE TRABALHAM COM A COMUNIDADE: FUNÇÕES DESENVOLVIDAS E CONTRADIÇÕES GERADAS NA PRÁTICA. 74	
5.1.3. NÚCLEO 3 – A ESCOLA QUE SE ABRE PARA COMUNIDADE: VANTAGENS, DIFICULDADES, RAZÕES E CONTRADIÇÕES	84

5.2. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA COMUNIDADE.....	95
5.2.1. NÚCLEO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE: A CONTRADIÇÃO ENTRE “DESENVOLVIMENTO E A PERDA DA TRANQUILIDADE”	96
5.2.2. NÚCLEO 2.2. VANTAGENS E DESAFIOS DA RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE – O OLHAR DAQUELES QUE PARTICIPAM DESTE ENCONTRO	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA BREVE E POSSIVEL ARTICULAÇÃO INTERNÚCLEOS 117	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
BIBLIOGRAFIA	129
ANEXO 1	130
ANEXO 2	131
ANEXO 3	132
ANEXO 4	133
ANEXO 5	141
ANEXO 6	148
ANEXO 7	157
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 - Relação comparativa de Leis.....	23
Quadro 2 - Lei de Diretrizes e Bases x Relação Escola-Comunidade.....	40

INTRODUÇÃO

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, em 1960, já advertia que as escolas não eram instituições organizadas para servir às comunidades, o que nos permite supor que, quando se trata de comunidades pobres (realidade praticamente unânime nas escolas públicas estaduais de São Paulo), o princípio da não inclusão se torna mais nítido.

Em consonância, Saviani (2005) destaca que a escola tem se voltado ao atendimento de grupos restritos, enfrentando dificuldades de adaptação ao contexto social e, assim, distanciando-se das necessidades dos ambientes culturais, psicossociais e socioeconômicos de seus entornos.

Espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferências de capitais, a escola pública, devido à sua estrutura política, social, cultural e econômica, tem se restringido a fornecer, de forma precária, técnicas para o aprendizado da leitura e escrita e das quatro operações matemáticas básicas. Estes são os conteúdos do currículo principal, reduzindo a população atendida a um contexto de alienação e vulnerabilidade simbólica (BOURDIEU, 2010).

Com isso, os estudantes mais pobres, majoritários nas escolas públicas do país, encaram a trajetória dos bem-sucedidos como resultante do esforço recompensado, indicando que o mecanismo de perpetuação da desigualdade se reproduz, sendo apropriado e naturalizado também pela população mais pobre, favorecendo que os alunos e as famílias invistam menos no aprendizado formal. Nessa lógica, parece mais cômodo e menos arriscado fechar as portas da escola, e os ouvidos, para as demandas da realidade dos alunos.

Porém, a revisão crítica da literatura especializada na área nos mostra que a escola não é somente um espaço de reprodução subserviente ao capital. Isso porque a realidade é social e histórica, movimenta-se por meio de contradições inerentes ao processo de constituição das relações sociais, também presentes na materialidade das suas atividades. Dessa forma, a instituição vai personificar e reproduzir as contradições gregárias, e como parte da totalidade social, ela deve ser compreendida como

mediação social, trazendo nela próprias contradições e possibilidades de superação. Portanto, trata-se de uma instituição conservadora e transformadora ao mesmo tempo.

Como bem destacam Aguiar e Bock (2003), a escola é lugar de ocupação de saberes sobre o mundo real, de aproximação com a realidade e de conflitos. Nessa perspectiva, problemas que surgem nesse espaço, como: dificuldade de apreender; uso de drogas; depredação do espaço público; violência contra professores; expressivos números de diagnósticos clínicos; entre tantos outros temas, nos quais os psicólogos e educadores são convidados a interferir, não podem ser analisados como problemas individuais e sim como respostas a demandas geradas na sociedade.

Nesse sentido, consideramos fundamental que a aproximação entre escola e comunidade aconteça efetivamente, de modo que possamos produzir, em parceria, outras possibilidades de espaços de intervenções transformadoras da realidade.

Isto posto, a proposta desta pesquisa é, justamente, dar voz a diferentes atores envolvidos no cotidiano escolar, gestores e público do entorno, de modo que possamos compreender as mediações que constituem a relação escola-comunidade. Para tanto, selecionamos duas escolas públicas do Estado de São Paulo que trazem em sua proposta política a intenção de estabelecer uma relação com a comunidade para além das finalidades “currículo-pedagógicas”.

A proposta denominada Epistemologia Qualitativa, de Fernando Gonzáles Rey (2010), foi a escolha da pesquisadora para construção das informações a serem analisadas nesta dissertação; para análise e interpretação, empregamos os núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006), cujo procedimento possibilitou apreender de sínteses a respeito da dimensão subjetiva da relação escola-comunidade.

Ambos recursos metodológicos são fundamentados teoricamente nos pressupostos sócio-históricos de Vigotski e colaboradores. Assim, foram investigadas duas escolas públicas estaduais e suas comunidades, contabilizando dezesseis sujeitos participantes das dinâmicas conversacionais, sendo selecionados para análise três gestores e um grupo que melhor corresponderam aos objetivos da pesquisa.

Consideramos importante ressaltar que grande parte da literatura da área da psicologia entende “comunidade escolar” somente como instituição familiar que serve de apoio ao desenvolvimento pedagógico dos alunos. Não nos restringimos a essa definição de “comunidade”. Entendemos que o entorno escolar, com suas possíveis

interlocuções com a instituição, é composto por diferentes participantes da vida cotidiana nele presentes, e não somente pelas famílias de pais de alunos, podendo este público se fazer presentes de variadas formas. Entender que formas são estas também contempla os propósitos da pesquisa.

A fim de entender as mediações que constituem a relação escola-comunidade, as primeiras perguntas que formulamos foi: estas escolas de fato praticam uma relação sadia com as comunidades? Quem é o maior beneficiado nesta prática? Para respondê-la, recorreremos à conceituação de “comunidade” da psicologia social comunitária. Isso porque, como constatamos ao longo da pesquisa, a ausência de conceituação sobre esse termo e a compreensão via senso comum acabam por fragilizar políticas educacionais que buscam estabelecer essa relação. De nosso ponto de vista, práticas de fato comunitárias devem preocupar-se com uma ação política voltada às raízes locais, as quais se constituem historicamente. Teremos um capítulo dedicado a esta discussão ao longo da pesquisa.

Não há dúvidas de que o espaço escolar é privilegiado para efetivar mudanças sociais. Por isso, há muitos discursos justificando ações de mediação social como salvadoras (redentoras) de problemáticas locais (PATTO, 1988; CAMELO & CORREIA, 2003). Alocuções como: formação pela cidadania; cultura de paz; cultura participativa; educação para democracia participativa, entre tantas outras circunscrevem diretrizes e discursos políticos que esbarram na relação escola-comunidade.

Com o decorrer da pesquisa, percebemos que, se há possibilidade de transformação social, há possibilidade de superação, mesmo que nem sempre esta superação seja consciente por parte dos sujeitos envolvidos. Quando falamos de política pública subentende-se que possivelmente a parte que propõe esta relação de dominação é o estado. Para Caramelo e Correia (2013), o espaço discursivo em torno do qual se definem os problemas sociais e as soluções legítimas para superá-los têm sido marcados pela revalorização do ‘local’, ao passo que, para os autores, esta narrativa cresce nos contextos de expansão deliberada do sistema capitalista, ou seja, cresce como resistência e também como possibilidade de captura desta forma de organização social.

Este projeto, que se caracteriza como de cooperação acadêmica, conta com quatro universidades: Universidade Federal do Piauí (UFP), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Federal de Alagoas (UFA) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Nosso referencial teórico-metodológico pauta-se na Teoria Sócio – Histórica, uma vez que esta pode nos oferecer condições de análise dos aspectos da realidade e do movimento histórico apresentado. Nessa perspectiva, entendemos que escola – comunidade é um par dialético autoconstitutivo que não pode ser compreendido fora das suas condições históricas determinadas e que é atravessado por inúmeras mediações constituídas a partir dos interesses sociais.

Feita a introdução desta dissertação acerca das inquietações que provocam a busca de respostas para esta investigação, passemos, agora, para a breve discussão de nosso problema de pesquisa. Qual seria este problema? Por que investigá-lo? Qual a relevância deste estudo?

1. PROBLEMA DE PESQUISA

Iniciei meu percurso profissional como psicóloga na área de educação atuando com práticas inclusivas em uma pequena escola particular. Nela, a interlocução com a comunidade fazia parte do projeto político-pedagógico, sobretudo porque a preocupação com a inclusão era pensada de um modo bastante amplo. Acompanhando com atenção a intensa participação das famílias no cotidiano escolar, fui observando que essa prática não só refletia positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como caracterizava uma instituição afinada com as questões comunitárias e, de fato, inserida em um espaço social real.

Alguns anos depois, fui convidada a compor a coordenação geral do Programa Escola da Família, da rede pública estadual, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), instância executiva da Secretaria da Educação (SEE) responsável por projetos especiais e infraestrutura escolar. Trata-se de uma política educacional que visa à abertura das unidades escolares aos finais de semana, de modo a incluir a comunidade nesses espaços.

Durante esse trabalho, em que pude acompanhar, orientar e implementar projetos realizados por esse Programa, ouvi com frequência de gestores públicos que as escolas deveriam ser abertas à comunidade, porém, com restrições. Afinal, argumentavam, as demandas e expectativas da comunidade diferem, e muito, daquelas que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem, distanciando a instituição escolar da realidade em que se insere.

A possibilidade de outras vozes se fazerem presentes no ambiente escolar desde sempre me intrigou. E após essas significativas experiências, comecei a me perguntar qual seria a origem, quais as mediações constitutivas dessa forma mais restrita de se pensar as possíveis relações entre escola pública e comunidade do entorno. Haveria algum temor, por parte desses gestores, de que essa abertura poderia pautar transformações sociais, talvez ainda vistas em nosso país como “perigosas”? Seria esse temor mais um fator que se soma à desconsideração das políticas públicas pela realidade concreta do público às quais se destinam?

Ao mesmo tempo, vemos no atual contexto brasileiro, sobretudo nos discursos crescente em prol das escolas democráticas, a fala quase natural de que a instituição escolar deve se abrir à comunidade, inclusive alterando seu currículo de acordo com o desejo da comunidade em relação a conteúdos pedagógicos de seu interesse. Assim, estudar a escola pública e sua alocação dentro de um sistema de classes sociais se faz urgente, pois instituições que se propõem a estabelecer relações transformadoras, por meio deste relacionamento, devem levar em consideração dois aspectos: o ideário de comunidade presente no pensamento das escolas e das próprias comunidades, bem como suas expectativas, criadas por meio dos valores sociais presentes.

Desta forma, temos como principal objetivo deste trabalho **compreender as significações dos gestores e sujeitos da comunidade acerca da relação escola pública-comunidade, dando visibilidade à dimensão subjetiva dessa realidade.**

Considerando que este objetivo implica em uma relação própria de uma unidade dialética, portanto inseparável, temos como desdobramento os seguintes objetivos específicos: analisar as significações constituídas por sujeitos que frequentam a escola (familiares e não familiares) sobre a relação escola-comunidade e analisar as significações constituídas pela equipe gestora da instituição sobre a relação escola-comunidade.

Por fim, convém ressaltar que o processo de participação da comunidade na escola é mediado pela forma como a política pública estadual em educação acontece, pela forma de agir dos gestores, estando também atrelado às formas de agir das próprias comunidades. Afirmamos que nada nessa relação é linear - ela é complexa e dialeticamente determinada; ou seja, é contraditória, marcada por mudanças qualitativas, dependendo do contexto geopolítico, e caracterizada por diferentes tensões que constituem sua dimensão subjetiva

1. A ESCOLA PÚBLICA E SEU PROCESSO HISTÓRICO

Com o objetivo de compreender a dimensão subjetiva produzida na relação escola - comunidade, propomos aqui examinar o tema “escola pública” e o lugar que ela ocupa no contexto social, a partir dos anos sessenta do século passado. Confiamos que o movimento histórico das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, das reformas nesse âmbito, seja mais um indicador das significações sociais, ideológicas e políticas da instituição escola.

No que se refere à realidade escolar, é consenso entre os estudiosos que a pobreza e a baixa escolarização são acontecimentos que andam juntos, confirmando mais uma expressão do fenômeno da desigualdade social. Afirmar concepções como essa nos leva a entender que a escola pública se insere em uma sociedade de classe, constituindo-se, portanto, numa escola de classe; dessa maneira, podemos dizer que as práticas pedagógicas que imperam nessa escola são, na realidade, determinadas pela forma desqualificada como a classe social pobre tem sido vista e concebida em nosso país. Porém, tendo claro que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade, a instituição escolar pode reforçá-la ou contribuir para superá-la. Nesse sentido, compreender o processo histórico da escola pública no Brasil se faz urgente nesta pesquisa.

Para Saviani (2005), é preciso entender o adjetivo “público” associado à expressão com a qual se caracteriza a escola, pois trata-se de um termo polissêmico, e seu uso depende do contexto. Público se contrapõe a privado, refere-se ao bem coletivo, à população e ao Estado; em oposição ao particular, ao individual e aos interesses das elites.

O primeiro conceito de público associado à escola é datado do início da era moderna. Há registros de apelos de líderes da reforma protestante¹ para o Estado, solicitando a criação de escolas para instruir² a população; assim, a expressão “escola pública” aparecia com sentido de ensino coletivo, sob responsabilidade de preceptores

¹A Reforma Protestante, que teve como cenário a Alemanha do início do século XVI, se inicia como um movimento de ordem religiosa, e acaba, entretanto, ultrapassando esse âmbito e influenciando, quando não suscitando, movimentos de reforma nas demais áreas da sociedade.

²Instruir associado a alfabetizar.

privados. Outra observação importante sobre esse período diz respeito ao fato de que a escola pública - escola coletiva - limitava-se ao ensino conhecido hoje por secundário.

No século XIX, a escola popular (escola para população) foi difundida e associada à instrução pública, sendo vista como importante, apenas, para o ensino da leitura e contagem. Mas, com sua ampliação, houve a necessidade de organizar os sistemas nacionais de ensino.

Por fim, o significado que prevalece nos dias atuais, e que foi afirmado mais fortemente a partir do século XX, é o da escola mantida e organizada pelo Estado, mas associada ao conceito de estatal. Trata-se de uma escola responsável, então, pelas condições materiais e pedagógicas, infraestrutura, funcionamento, recursos humanos, componentes curriculares, normas disciplinares, avaliações das unidades escolares e do sistema de ensino.

Na história da educação brasileira, observamos que os três sentidos atribuídos à escola pública se mesclam: ensino coletivo de responsabilidade de professores privados, escola popular e escola estatal. Na educação colonial, a instrução pública era ensinada essencialmente nas escolas de ordem religiosa ou da colônia, sobretudo com professores privados pagos pelas famílias ricas. Em um segundo momento, com as reformas pombalinas, aparece o ensino estatal consolidado nas “aulas régias”, porém combinado com iniciativas privadas; ou seja, tratava-se também de escolas coletivas.

Saviani (2005) afirma que foi somente na concepção da República brasileira que a escola pública, entendida na terceira acepção, se fez presente.

(...) é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população. Essa tarefa se materializou na instituição da escola graduada, isto é, dos grupos escolares a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo país (SAVIANI, 2005, p.10).

O autor faz a seguinte sistematização dos períodos que caracterizam a escola pública:

- 1º) Criação das escolas primárias nos estados (1890-1931);
- 2º) Regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, em âmbito nacional (1931-1961);
- 3º) Unificação da regulamentação da educação nacional (1961-1996).

O terceiro período, segundo o autor, foi moldado segundo uma concepção produtivista de escola, tendo o “estrutural -funcionalismo”³ como base. Por fim, a partir dos anos de 1990, o apelo às parcerias privadas (empresas, cidadãos e trabalho voluntário) passou a fazer parte da manutenção e operação da escola pública.

Já para Emir Sader (2011), quase todos os fenômenos sociais podem ser analisados pelo espectro entre estatal e privado, ou nós estamos do lado do Estado ou estamos do lado da esfera privada. O mundo privado (as empresas, os bancos, as instituições que têm como finalidade última o lucro), desarticula o Estado por meio de privatizações, enfraquecendo as políticas públicas sociais (como a educação). Esse fenômeno é bastante caro para todos nós, pois é o espaço da liberdade, do desejo, da imaginação e da esfera individual que é capturado pelo ideal mercantil.

Mas será que essa esfera é a alternativa que nos permite entender e explicar os fenômenos objetivos/subjetivos? Para Sader (2011), não, porque a esfera do mercantil do neoliberalismo transforma todo modelo de sociabilidade em mercadoria: “Tudo tem preço, tudo se vende, tudo se compra” (p.15). Inclusive os direitos se tornam vendáveis como a saúde e a educação.

Assim, torna-se quase inevitável comparar o segmento público com o segmento privado, cujo olhar frágil percebe, de um lado, um Estado que cobra impostos e se movimenta de forma burocrática (por vezes falida) e, do outro, o mundo em que as coisas funcionam, fisingando para este lado inclusive as reivindicações sociais.

No contexto atual, as demandas comunitárias poderiam servir como propulsoras de políticas de transformação social. Porém, capturadas pela concepção produtivista e mercantil, poucas escolas públicas colaboram para o desenvolvimento local, pois,

³A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não um bem de consumo, assumindo importância decisiva para o processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a esta concepção foram sistematizadas principalmente na teoria do capital humano, cuja fundamentação teórica se expressa pelo positivismo em sua versão ‘estrutural-funcionalista’. As organizações sociais do presente (como a escola) existem por serem funcionais as necessidades dos homens, têm a função de manter a sociedade estável e integrada. A referida concepção desenvolveu-se no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista e passou a ser hegemônica a partir dos anos 1980. Para Saviani (2008), o caráter produtivista desta concepção desdobra-se em duas formas: a externa, posicionando a educação como produção econômica, e a interna, dotando a escola de um alto grau de produtividade por meio do neotomismo (referência fundamental da educação católica).

muitas vezes, dependem de políticas e programas mais gerais, sendo que, neles, as necessidades da comunidade nem sempre são contempladas.

Não contemplar políticas públicas efetivas e transformadoras é, para Sader (2011), parte desse modo de vida mercantil, pois a ideia (o ideológico) é colocar o privado contra o estatal, quando, na realidade, o oposto de privado não é o estatal, pois: “O Estado pode ser totalmente dominado por políticas mercantis, pode ser um Estado que promova a mercantilização” (p.16).

Deste modo, políticas e programas mais gerais se desenvolvem no processo histórico e respondem de maneira contraditória aos interesses dos contextos. Para Iglésias (1993), os anos de 1946-64, por exemplo, representam um “intervalo quase liberal” na história conservadora e autoritária da educação pública no Brasil, servindo de argumento para aceleração do processo de controle privado do ensino público.

Hilsdorf (2003, p.121) afirma que a tendência da redução da ação direta do Estado na educação já era visível no período da ditadura militar, mantendo-se na atualidade, em que as políticas educacionais seguem diretrizes neoliberais.

A seguir, buscamos relacionar, sem pretensão de originalidade, os projetos societários que estiveram em disputa no país e como a escola pública foi sendo estruturada. Privilegiamos o contexto pós ditadura civil-militar, de modo a compreendermos como a precarização do ensino público passou a ser mais nítida a partir desse período.

1.1.A POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA E O GOVERNO MILITAR

Para alguns autores, o modelo político econômico conhecido como nacional-desenvolvimentista foi constituído com base na industrialização (desde a Revolução de 1930), sendo o governo federal o principal instrumento para sua implementação. O presidente Getúlio Vargas utilizou o capital nacional, e Juscelino Kubitschek teve apoio do capital estrangeiro. Foi justamente Kubitschek que incentivou a vinda de empresas estrangeiras responsáveis pela “indústria de base” no país, proporcionando meios para a chamada “substituição de importações”. Um dado interessante sobre o período é que, embora Kubitschek incentivasse a entrada de capital estrangeiro no país, deixou de pagar a dívida externa e se negou a recorrer ao FMI, em defesa de uma política

nacionalista liberal e democrática (HILSDORF, 2003). Essa fase foi apontada como parte do segundo período da escola pública no país.

Para Saviani (2005), a “antítese” presente no ajustamento da orientação econômica ao modelo político nacionalista marcou os sucessivos governos (Jânio Quadros e João Goulart), em direção à reversão do processo de desnacionalização da economia e tentativa de abertura do mercado interno.

Segundo o mesmo autor, a manutenção dessa linha de atuação enfrentou sérias e sistemáticas oposições, sobretudo, de políticos da UDN⁴, que queriam manter a política econômica brasileira aberta ao capital estrangeiro, em particular ao capital norte-americano. O golpe de 1964 foi desencadeado majoritariamente por esses políticos udenistas, que, desejando implementar o modelo de internacionalização, associaram-se aos militares.

Desta forma, inicia-se no Brasil o período do governo militar, conhecido por seu modo centralizado, autoritário e coercitivo, bem como por sua política de desenvolvimento associado⁵. Nesse contexto, o desenvolvimento não poderia acontecer de forma separada da segurança, pois a ameaça comunista distanciaria a sociedade brasileira dos valores morais, religiosos e culturais tradicionais. A Escola Superior de Guerra, fundada na década de 1940, pautava a ideologia da segurança nacional, definindo a doutrina de combate a ideologias contrárias ao liberalismo.

Assim, quando o golpe militar aconteceu, o aparato jurídico do Estado regulou-se de acordo com a organização política de fortalecimento do aparelho repressor; houve, então, a ampliação da intervenção do Estado na economia em função dos interesses do capital e a hipertrofia do Executivo.

No segmento da educação:

As políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do “capital humano”, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção industrial (HILSDORF, 2003, p. 123).

⁴ UDN - União Democrática Nacional foi um partido político brasileiro, de orientação conservadora, bastante conhecido por se opor às políticas da era Vargas.

⁵ Etapa da economia embasada na indústria e totalmente dependente do capital estrangeiro.

Os “patamares das exigências modernas” não poderiam acontecer de outra forma que não fosse submetendo o capital nacional aos interesses do capital estrangeiro, urbanizando a desigualdade social por meio dos baixos salários e implementando o nacional desenvolvimentismo - o verdadeiro cenário da miserabilidade das classes populares nas décadas de 1970 e 1980. Para a educação, esse contexto ficou conhecido como período das “reformas” e das diretrizes políticas internacionais. Discutiremos brevemente o assunto no próximo item.

1.1.1. A PRESSÃO DE DIRETRIZES POLÍTICAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO, A TEORIA DO “CAPITAL HUMANO” E AS REFORMAS

A conhecida diretriz de política social para países em desenvolvimento, chamada de “capital humano”, foi importada dos EUA e difundiu-se no Brasil amplamente ao longo da década de 1960. A proposta era de que a educação escolar fosse um investimento para maior produtividade e melhores condições de vida aos trabalhadores e à sociedade em geral. Assim, por meio de graus escolares mais altos, os sujeitos seriam capazes de ascender socialmente. Nesse período, muitas agências financiadoras internacionais ofereciam programas de ajuda para o Terceiro Mundo, investindo e intervindo na organização escolar (HILSDORF, 2003).

Vemos que essa concepção traz consigo dois pontos importantes: o primeiro diz respeito à ideia de que “melhores condições de vida para trabalhadores”, neste contexto, poderiam impedir mudanças estruturais mais radicais, pois se atribuía à educação a qualidade do trabalho assalariado (sem controle dos meios de produção e produto). O segundo refere-se à ideia de que o indivíduo seria responsável pelo fracasso ou sucesso do processo de escolarização. Esse modelo, que teve forte representatividade e inserção na década de 1960, ainda é preponderante nos dias de hoje, justificando suas práticas no modelo capitalista de mérito pessoal, responsabilização individual e ética no mercado de trabalho.

Programas como esses beneficiavam mais os países assistentes do que o Brasil:

A estratégia de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação representava uma forma de expansão de **mercados** que favorecia os países assistentes: se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na

forma de bolsas de estudo, promove a “evasão” de cérebros para estes países (HILSDORF, 2003, p.124).

Para Hilsdorf (2003), as soluções apresentadas nesses programas envolviam aspectos quantitativos do sistema escolar, em busca de maior rentabilidade com menos recursos, e aspectos qualitativos, por meio de treinamento de pessoal, reorganização curricular para formação de profissionais para as empresas em crescimento.

No Brasil, entre 1964 e 1968, foram assinados doze acordos MEC-USAID (*Agency for International Development*) baseados no “capital humano”, com o objetivo de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira, marcados pelo ideal empresarial e combinados com a forma militar de execução, representando a lógica educacional da época: desenvolvimentista, produtivista, focada na eficiência, no controle e na repressão.

Segundo Saviani (1981), as marcas dos acordos internacionais promoveram a diretriz das reformas educacionais. Isso fica claro nas alterações das Leis nº 5.540 e nº 5692, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior e secundário, que, em 1968 e 1971, apresentavam as seguintes características em relação à Lei anterior:

Quadro 1 - Relação comparativa de Leis

Lei nº 4.024/61 - Linha Liberal	Leis nº 5.540 e nº 5692 - Linha Tecnista
Autonomia do indivíduo	Adaptação à sociedade
Qualidade	Quantidade
Cultura Geral	Cultura Profissionalizante
Ênfase nos fins	Ênfase nos meios

Fonte: HILSDORF (2003, p.125)

No que se refere ao tema desta pesquisa, no estado de São Paulo, encontramos uma publicação da Revista DESN, nº3, s/d, segundo a qual, em maio de 1973, durante o seminário de estudos sobre orientação educacional, Irany Morato Krahenbolhl, supervisora de Equipe Técnica de Integração Escola – Comunidade, do departamento de Ensino Básico, esteve presente compondo o grupo de trabalho do evento, indicando que, nesse período, havia uma equipe técnica de integração escola-comunidade. O

documento, porém, não aprofunda o tema. Segundo o autor, do ponto de vista da filosofia do sistema das reformas educacionais, esse período isolou a educação do contexto social e político, não apenas despolitizando a sociedade pela compartimentação do trabalho, como também substituindo a prática da participação popular existente entre 1946-64 pelo critério da eficiência. Podemos supor que o controle social era necessário nesse contexto; assim, o cenário escolar, por se caracterizar como espaço propício para a reprodução, mas também para a transformação, passa a ser observado de perto e intencionalmente controlado.

Podemos somar outros aspectos oriundos dessa lógica presentes nesse contexto, como por exemplo: crescimento das instituições educacionais privadas; divisão do trabalho pedagógico entre os especialistas da educação, conhecida pela reforma dos cursos de pedagogia em 1969; reforma universitária de 1968, que tinha por fim adequar as universidades ao projeto tecnomilitar do período; reforma de 1971, que instituiu as escolas de 1º Grau para ensinar curso único, seriado, obrigatório e gratuito e definiu o 2º Grau como profissionalizante, entre outros marcos importantes.

1.2.DÉCADA DE 1980 E 1990

Seguindo o percurso histórico, para melhor compreendermos a relação escola-comunidade no contexto atual, não podemos deixar de mencionar o ideário educacional das décadas de 1980 e 1990, pois este foi um momento fundamental para a institucionalização das escolas públicas nos dias de hoje.

Desde o período da ditadura militar, o predomínio do interesse privado sobre o público e a imposição do econômico sobre o sociocultural levaram à manutenção e deterioração da educação escolar. Porém, as contradições da ditadura e as lutas pela redemocratização protagonizaram uma travessia interessante que marca a década de 1980 - período considerado por alguns economistas como uma fase negativa da realidade brasileira, pois houve um significativo processo de concentração de renda para poucos e, conseqüentemente, uma distribuição desigual de renda social, situação que se agravou nos anos 1990.

O resultado foi a excessiva exclusão escolar, como descrito por Oliveira (1992):

No Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a permanência dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão escolarização da população brasileira (OLIVEIRA, 1992, apud HILSDORF, 2003, p.127).

O autor também identificou que o índice de analfabetismo era de 44%, sendo que 24% que possuíam entre um e quatro anos de escolarização foram considerados como analfabetos funcionais⁶, e 20% não completaram o primeiro ano da escola. Verificou, também, que, nesse período, medidas governamentais procuravam eliminar ou amenizar a influência de fatores extra e intra escolares que diziam respeito a carências materiais dos alunos, como merenda escolar, transporte subsidiado e livros didáticos.

Porém, o centro contraditório desse debate foi canalizado pelo processo constituinte e seguido pela elaboração da nova Constituição de 1988. A educação passou a ser vista como um direito subjetivo⁷, sendo incorporados o debate e a luta pela escola unitária na perspectiva da educação tecnológica e/ou politécnica⁸. Educadores protagonistas de diferentes experiências em prefeituras e estados travaram a construção do Projeto da Educação na Constituinte, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação na segunda metade dos anos 1980⁹ (FRIGOTTO, 2005).

A passagem para a democracia, entretanto, encontrou a vitória de Collor de Mello (filho das oligarquias nordestinas). Houve uma mudança de rota e de ideário

⁶ Analfabeto Funcional é o sujeito que, apesar de ter cursado o ensino regular, mantém-se pouco letrado.

⁷ Direito subjetivo que permitia ao cidadão exigir do Estado educação pública e fundamental (artigo 208).

⁸ O movimento da educação politécnica no Brasil estava ligado às seguintes premissas revolucionárias: educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento; combinação da educação (intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência), proporcionando compreensão integral do processo produtivo; formação multilateral/integral da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica; integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

⁹ Cunha (1991) aprofunda-se de forma detalhada esse processo.

ideológico, chamado pelos meios de comunicação de “novo tempo”¹⁰; esse ajustamento pressupunha entrar de forma competitiva no mercado internacional e conter os gastos da esfera pública. Collor, todavia, revelou-se um fracasso, expressando a incapacidade da classe dominante de construir um candidato “democrático – tradicional”; acabou renunciando antes de sofrer *impeachment* por denúncia de corrupção.

O resultado da incapacidade política de Collor afirmou a ideia (para a burguesia) de que a sociedade brasileira deveria se ajustar à nova (des) ordem mundial. A burguesia, portanto, encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de assumir esse projeto hegemônico de longo prazo. Com efeito, como analisa Oliveira (2001 apud FRIGOTTO, 2005, p.231): “a burguesia brasileira, pela primeira vez, busca um projeto de longo prazo, já que até o presente nossa história é uma sucessão de ditaduras e golpes institucionais”.

Cardoso construiu um governo de centro-direita, doutrinado pela cartilha do Consenso de Washington, a ortodoxia monetarista e o ajuste fiscal. O conjunto de pressupostos assumidos pelo projeto de Fernando Henrique é extraído dessa cartilha, e pode ser resumido da seguinte forma:

- ✓ Acabar com a luta de classe, com as polaridades, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nela apoiadas;
- ✓ Afirmar o novo tempo, da globalização, da modernidade, da competitividade, da reestruturação produtiva, pois já estaríamos atrasados e deveríamos nos reajustar.

Esse ajustamento devia se dar mediante as leis de livre mercado globalizado e mundial, por meio da desregulamentação de direitos, da descentralização de responsabilidades e da privatização do patrimônio público.

No segmento educacional, o setor mais atingido foi o das universidades públicas, com falta de recursos e arrocho salarial de docentes e funcionários. Na educação básica, a ideia de direito social, gratuito e de todos passou a ser encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou via filantropia, presente em campanhas como “adote uma escola”, “amigos da escola”, ou do “voluntariado”. Para Frigotto

¹⁰ Meios de comunicação como a Rede Globo de Televisão, o Jornal Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, entre outros que têm dominado a mídia brasileira.

(2005), instaurava-se a materialidade de que, na educação fundamental e média, não eram necessários profissionais qualificados, mas professores substitutos e voluntários¹¹.

O que ocorreu com o campo educativo, nesse período, só encontra compreensão quando articulado ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. Trata-se de algo complexo, vinculado a uma concepção de cultura de subordinação e neocolonização:

A dimensão, certamente mais profunda de consequências mais graves, no plano de desmonte da esfera pública, é a privatização do pensamento pedagógico. Essa privatização foi efetivada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, ao adotar as teses do neoliberalismo e do mundo dos negócios, veiculadas nos convênios com o Banco Mundial, como o pensamento educacional do Estado. Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital e dos homens de negócios, por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos (FRIGOTTO, 2005, p.233).

Desta maneira, o ideário pedagógico dos parâmetros, das diretrizes curriculares e dos processos de avaliação centra-se em uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, valores e atitudes de uma gestão de qualidade.

Para Aranha (2015), o conceito de gestão emergiu nos contextos das reformas educacionais, como forma de responder aos desafios e às transformações da escola. Conectado ao ideário de “desenvolvimento” das competências dos trabalhadores da escola e das competências pedagógicas dos alunos, e associando-se ao mundo administrativo – empresarial, ele carrega também, em seu significado, as exigências por uma escolarização de qualidade e inclusiva para todos os cidadãos.

A equipe gestora das unidades escolares, conhecida pelo Diretor, Vice-Diretor, Coordenador, tem sido apontada como responsável por implementar as políticas públicas de formação e os programas educacionais. Falaremos destes atores ainda neste capítulo.

¹¹Para aprofundar o tema, cf.: Luciene Maria de Souza (2010); Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2001); Maria Clara Couto Soares (1996) e Sonia Maria Portella Kruppa (2001).

Mas, voltando à questão da organização escolar, esta foi se adaptando à flexibilização, à criatividade e ao impacto da empresa. A contradição, para Souza (2010), depende do grau de “participação” e de organização da comunidade aos princípios mercadológicos do neoliberalismo, traduzidos em empreendedorismo dos sujeitos e na prática voluntária dos cidadãos, que passaram a participar das políticas contributivas a partir do desmonte do Estado.

Dois documentos oficiais da SEE publicados nesse período refletem de forma interessante o contexto da escola pública e a relação escola – comunidade. O primeiro é um boletim especial da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), intitulado “Experiências em Educação”, publicado em 1986. O boletim é composto de 58 experiências encaminhadas à ATPCE, apresentadas no Seminário de Experiências Educacionais Inovadoras, sobre a Relação Escola-Comunidade, realizado em São Paulo, nos dias 16 e 17 de outubro de 1986.

O segundo, publicado em maio de 1991, é a diretriz 2.14. do “Programa de Modernização do Ensino”, que determina a participação da comunidade como sendo fundamental para a “nova escola”.

Selecionamos, do subprojeto de Participação da Comunidade, duas orientações que consideramos ilustrativas para o debate:

A identificação e implantação de **parcerias com empresas**, especificamente nas atividades das Escolas Técnicas, no projeto de conservação de equipamentos, etc. Cabe também, nesse campo, considerar as alternativas de **colaboração com o sistema educacional privado**; Identificação e implantação de parcerias com a comunidade vizinha às escolas (especialmente na implementação do conceito de que o processo de ensino é de responsabilidade conjunta da escola, como instituição, da família e da própria comunidade). Dessa maneira, serão identificadas parcerias pedagógicas e parcerias operacionais (SÃO PAULO, 1991, p.35, grifos nossos).

Entendemos que esse documento, no qual constam as primeiras diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a respeito de premissas iniciais que iluminam a relação escola-comunidade, mais se distancia da realidade social do que dela se aproxima. Trata-se de um documento oficial que opta por um projeto

educacional privatizante, afastado da população mais pobre, preocupado, sobretudo com o “capital humano” meritocrático.

Neste contexto, de forma dominante, temos visto as escolas enfraquecerem o ideário coletivo, reforçando a ética individualista, privatista e consumista, cujo objetivo é produzir um cidadão mínimo, aquele que se sujeita a uma cidadania passiva e uma democracia mínima. Esse processo não começa nem termina na escola; começa na sociedade, e para ela se destina. Porém, como podemos confirmar com o documento acima, esse processo só acontece de forma contraditória, pois, mesmo que o objetivo seja enfraquecer o ideário coletivo, ele é necessário para o funcionamento da escola e, porque não, para seu desenvolvimento qualitativo.

1.2.1. A ESCOLA PÚBLICA DE HOJE: QUE ESCOLA É ESSA?

Iniciamos, portanto, os anos 2000 com os indicativos de qualidade de educação ruins. Porém, o governo Lula – Dilma, a partir de 2003, deu continuidade a uma medida de Cardoso de grande impacto socioeducacional, a ampliação do Fundef¹², que destinava recursos ao ensino fundamental para o Fundeb¹³, resgatando a educação básica como direito.

O governo Lula – Dilma investiu mais na educação superior, com a criação de quatorze universidades públicas federais e a implementação de políticas de inclusão, como o Reuni¹⁴ e o ProUni¹⁵, bem como previu o plano de cotas para jovens negros ou indígenas. Todo esse conjunto de medidas mudou o perfil da educação superior no país, mas não mudou a educação básica nem a educação fundamental, compreendidas como segmentos fundamentais da realidade escolar.

¹² Fundef: Fundo de Desenvolvimento e Manutenção de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

¹³ Fundeb: Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

¹⁴ Reuni: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Trata-se da possibilidade de ampliar o acesso e a permanência de jovens com menor poder aquisitivo à educação superior

¹⁵ Programa Universidade para Todos. É o programa do que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

Neste sentido, para Bittar e Bittar (2012), a conclusão que podemos chegar é de que foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem; ou seja, o Brasil tem escolas, mas elas são precárias.

Assim, dentro de um panorama geral, podemos afirmar que a escola está distante da realidade. E por que está distante? Para responder, Aguiar e Bock (2003) destacam que devemos ter claro que o distanciamento escola-realidade não é algo obrigatório e nem natural; é sim construído.

A ideia de que a escola deve estar distante da vida, a fim de constituir um espaço de cultivo moral e bons costumes, encontra respaldo nas teorias pedagógicas da escola tradicional e da escola nova, que buscam negar a realidade social pela realidade escolar. No caso da escola tradicional, ela trabalhou (e trabalha) para proteger os educandos de si mesmos e, no caso da escola nova, protegendo-os das corrupções sociais, criando a ilusão de que se trata de um espaço puro, capaz de aperfeiçoar pessoas formadas para servir à sociedade; porém, se esquece de que é a mesma sociedade distante que receberá esses alunos posteriormente.

Bernard Charlot (2013) explica que, dessa forma, as teorias pedagógicas são ideologias que, deslocadas da realidade de onde surgiram, desconectam-se do real.

O ideário liberal carrega em seu bojo algumas ideias que dão sustentação a essas pedagogias: “A ideia de um homem livre, dotado de potencialidades humanas naturais, que se desenvolvem conforme o homem aproveita oportunidades dadas pelo meio é, de forma simplificada, a ideia-mãe dessa pedagogia” (AGUIAR E BOCK, 2003, p.133). Assim, as ideias liberais (e neoliberais também) partem da noção de que somos dotados de faculdades mentais naturais que serão ampliadas conforme haja oportunidade do meio e esforço para desenvolvê-las. A escola aparece então como salvadora, pois carrega as oportunidades necessárias para o desenvolvimento das potencialidades. Isso reforça a lógica de que não há necessidade de contato com a realidade social, pois o ofício da escola é desenvolver potencialidades natas e naturais já presentes nos alunos.

Nessa escola, portanto, os conteúdos surgiriam como conhecimentos universais distantes da vida das pessoas, o aprendizado seria configurado como possibilidade de desenvolvimento humano e o professor, visto como um ser “divino” e poderoso, pois ele sabe as verdades do mundo e é capaz de transformar crianças em pessoas

civilizadas e educadas. Os pensamentos operantes nessa construção reduzem a natureza social a questões individuais, tendo em vista que o indivíduo é concebido como um sujeito natural.

Aguiar e Bock (2003) destacam nove categorias advindas do ideário pedagógico que marcam a distância entre escola e realidade: a educação exige esforço próprio; a educação é vista como determinante do lugar social do indivíduo, quando a realidade é invertida; a educação responsabiliza o indivíduo pelo fracasso; a relação do Estado e da sociedade com a escola; a desvalorização da política; a patologização da pobreza; a família é responsabilizada; a desvalorização do saber do senso comum e a escola vista como possibilidade de superar as desigualdades sociais.

Essas categorias revelam que a educação e suas teorizações ainda estão presas à ideia de natureza humana e não de gênero humano, criado e desenvolvido ao longo do processo histórico, ou seja, ativo em sua ação transformadora sobre o mundo (objetivação) e capaz de se apropriar do mundo material de forma criativa e com acúmulo do que já foi criado por outros homens historicamente (apropriação). Então, a educação não é e nunca foi esforço para o desenvolvimento da espécie, mas: “um trabalho para construção do homem a partir de referências que são culturais, produzidas pelo próprio homem, no decorrer do processo de humanização” (AGUIAR E BOCK, 2003, p.145). Portanto, a educação está colada na sociedade, colada nas formas de vida sociais e na cultura.

Neste sentido, a aproximação escola e sociedade deve ser tomada como tarefa escolar, pois a escola é lugar de ocupação para produção de saberes sobre a realidade, é lugar de crítica e de conflito. As rotinas, as regras, os conteúdos, a estrutura e o funcionamento refletem a sociedade enquanto instituição social, ou melhor, refletem um projeto social que se objetiva em forma de realidade escolar.

De fato, novas configurações afetam a educação, pois se tornou papel da escola dar conta do desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças e dos jovens através de técnicas de conhecimentos e habilidades sociais, além de incorporar novas formas de solidariedade e de participação na luta pela desigualdade e exclusão, enfatizando, ainda, a participação da comunidade e das famílias (LIBANÊO, 2012; CAMPOS, 2010). Ou seja, há a exigência de que a escola se torne *lócus da práxis*, em busca da transformação da cultura escolar (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2007 apud ARANHA, 2015).

1.3.A ESCOLA POR DENTRO: GESTÃO ESCOLAR

Apresentamos neste momento uma breve discussão sobre gestão escolar e a atividade dos sujeitos envolvidos, pois é essa a equipe responsável pela abertura e a realização de estratégias da escola pública para possíveis trabalhos com as comunidades. Assim sendo, cabe a ela o compromisso para efetivar a relação escola-comunidade.

O conceito de “gestão escolar” ganhou força e lugar nos estabelecimentos de ensino em diferentes países a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, depois da década de 1980, com a retomada da democracia associada ao mote *qualidade da educação pública*, foi possível apontar para a democratização do ensino, a autonomia das unidades escolares e a gestão democrática. Seu papel era dar respaldo à inclusão social e superar o fracasso escolar (ARANHA, 2015).

Em uma retomada do conceito de *gestão escolar*, Aranha (2015) mostra que, na literatura, há basicamente duas posições antagônicas: a adoção de procedimentos administrativos na escola, sobre a forma empresarial; e outra que afirma a reação ao caráter autoritário das relações dominantes do interior da escola, colocando-se contra a burocracia.

Entendemos que a proposta da escola como espaço pedagógico, propício de aprendizagem para todos (inclusive da comunidade extraescolar), necessita de conhecimento específico – método, objetivo e técnica. Esse conhecimento não é aleatório, conta com a presença e responsabilidade de todos (alunos, professores, comunidade, funcionários), mas, sobretudo, com o trabalho da gestão escolar:

Gestão pode ser entendida como conjunto de processos e criação intencional de condições para a participação consciente e responsável dos educadores no planejamento do seu trabalho e nas decisões sobre sua efetivação, alicerçado nos objetivos e valores do projeto pedagógico com vistas a resultados educacionais cada vez mais efetivos. Envolve diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e acompanhamento, bem como avaliação contínua de ações e projetos coletivos e uma formação específica dos seus agentes para dar conta de todas dimensões (ARANHA, 2015, p.19).

Ou seja, o papel mediador da gestão escolar, em maior ou menor grau, é essencial da qualidade de ensino.

Como bem nos lembra Aranha (2015), Bakhtin entende que, quando uma palavra entra no horizonte social, representa um valor para aquela sociedade e passa a fazer parte dos discursos. Portanto, o conceito de *gestão* representa um valor, um horizonte de possibilidades que deve ser aprimorado e fortalecido.

Nas escolas públicas do Estado de São Paulo, a equipe gestora é composta por diretor, coordenador, vice-diretor (entendido como apoio ao diretor) e supervisor de ensino.

Em relação ao diretor escolar, Aranha (2015) aponta semelhanças quanto ao papel de um administrador, mas também ao de um profissional responsável pelo trabalho educativo. Para compreender melhor esse cargo, é importante nos remetermos às suas origens no Brasil, que aparece com a criação dos grupos escolares: lei 1699, de 7/8/1893 e decreto nº. 248, de 26/7/1894, (SÃO PAULO, 1893; 1894, apud ARANHA, 2015, p. 33). Cada grupo escolar era composto por quatro a dez escolas e regido por professores responsáveis para agrupamentos de quarenta alunos, favorecendo a categoria profissional do diretor.

A identidade do diretor como autoridade de ensino foi assumindo papel fundamental, sobretudo porque ele passou a ser o responsável pela escola perante o governo, sendo o interlocutor da administração do ensino (SAVIANI et al., 2006).

No que compete a suas atribuições, para Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP), notamos um equilíbrio entre liderança e resultado de aprendizagem:

Compete ao Diretor, em parceria com o Supervisor de Ensino e, em sua esfera de competência, garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2009, apud. ARANHA, 2015, p. 34).

Neste sentido, o diretor deve compor a equipe de gestão, articulando os vários setores da escola, desenvolvendo, apoiando e acompanhando o percurso de cada um

deles: administrativo, pedagógico, secretaria e serviços gerais. Deve cuidar, ainda, do relacionamento com a comunidade.

O coordenador pedagógico tem o papel fundamental de formar os professores, de acordo com os princípios da escola. Essa ideia aparece nos estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1970, cuja tentativa era superar a insuficiência da formação inicial e a ineficácia de capacitação da carreira profissional.

No Estado, a função do coordenador pedagógico passou a ser considerada necessária desde o final da década de 1970. Os estudos de Aranha (2015, p.38) sugerem que a atividade do coordenador:

(...) mais adequada para os desafios da época atual implica sua responsabilização pela formação desenvolvida na escola. Para tanto, analisa a realidade da escola inserida numa realidade maior e, conjuntamente com os outros educadores, traça metas e organiza estratégias para superá-la. Trabalha articuladamente com o diretor e se corresponsabiliza, com ele e com os professores, pelo estabelecimento de um clima de estudo e aprofundamento na escola.

Em relação à atividade do assistente de direção ou vice-diretor, há no Regimento da Secretaria Municipal de Educação três atribuições para essa função. Porém, não encontramos documentos referentes à função do vice-diretor na Secretaria Estadual de Educação. Sabemos que a escola que conta com o Programa Escola da Família atribui à Coordenação Local (diretor e vice-diretor) a responsabilidade pela implementação do Programa. Conforme o Manual Operativo 2015 - Programa Escola da Família:

A Coordenação Local, composta pelo Diretor da U.E., pelo Educador Profissional da Escola Estadual ou pelo Diretor e Vice-Diretor, tem como atribuições: organizar a Unidade Escolar aos finais de semana para o bom andamento do Programa Escola da Família; gerir a equipe de Educadores Universitários, alunos empreendedores, agente de organização escolar e voluntários; registrar a frequência dos E.U.(s); organizar as atividades na escola e o seu espaço físico; incentivar a captação e o acolhimento de parcerias para enriquecer e fortalecer o desenvolvimento das ações, tanto com pessoa jurídica (instituições) (...) As escolas da rede estadual e municipal de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para

a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à comunidade intra e extraescolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso, bem como em feriados municipais, estaduais ou 5 nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades (SÃO PAULO, 2015, p.4)

Portanto, cabe destacar que, no contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, o vice-diretor tem papel fundamental para a real efetivação da relação escola-comunidade e também no que refere às questões pedagógicas.

A discussão apresentada teve como fim discorrer sobre algumas das recentes discussões sobre gestão escolar e a atividade de seus atores. Ressaltamos que a atividade da equipe gestora pressupõe atualmente em sua raiz uma dimensão formativa, implícita ou explícita.

2. ESCOLA – COMUNIDADE

Para nos aprofundarmos no objetivo desta pesquisa, qual seja, desvelar a dimensão subjetiva do par “escola – comunidade”, discutimos neste capítulo conceitos sobre o tema propostos pela literatura, assim como posicionamentos pertinentes acerca dessa relação.

Atualmente no Brasil, a ideia de que a escola pública deve se aproximar da comunidade tem sido bastante discutida, inclusive nas produções teóricas da área de psicologia da educação, currículo, sociologia da educação e até de avaliação. Porém, em sua maioria, essas pesquisas compreendem “comunidade” como a família do aluno, sendo a “relação comunidade-escola” vista como benéfica para o processo de ensino-aprendizagem (CODY & SIQUEIRA, 1997; SZYMANSKI, 2011). Entendemos que, embora pertinente, essa compreensão deve ser ampliada e associada ao conceito de ‘comunidade’ da psicologia social comunitária (SAWAIA, 2015).

Como já explicitado anteriormente, compreendemos a escola como esfera pública capaz de efetivar ações, em maior ou menor grau, consonantes com as dinâmicas das comunidades do entorno. Percebemos, também, a importância de programas públicos mais gerais que incentivem essa relação, mesmo sabendo que

políticas públicas carregam em seu bojo a contradição dos interesses sociais. Assim, em nossa visão, mesmo que não generalizável, a escola deve conceber sua vida institucional para além das relações de ensino-aprendizagem, pois acreditamos que o constante diálogo com a comunidade, além de possibilitar maior conhecimento de uma sobre a outra, pode ser construtivo para o desenvolvimento local e para o empoderamento dos ofícios e saberes da escola. Para tanto, é urgente entender a ‘relação escola-comunidade’ como uma política de mediação local (CAMELO E CORREIA, 2013).

Para discutir o tema, este capítulo está dividido em cinco partes: iniciamos com a conceituação de comunidade para psicologia social; damos segmento ao debate com uma breve apresentação de diretrizes para políticas educacionais públicas voltadas à escola-comunidade, incluindo o Programa Escola da Família, porque este apareceu nas dinâmicas conversacionais; em seguida abordamos o conceito de mediação local como uma escolha pensada para relação escola comunidade; debatemos a relação família/escola como um conceito intrínseco à noção de ‘comunidade’ na instituição escolar e, por fim, apresentamos algumas pesquisas que discutem a relação escola-comunidade, as expectativas, perspectivas e conclusões de trabalhos que no processo da revisão bibliográfica consideramos importante.

Sabemos também que segmentos como da saúde e da assistência social já avançaram no entendimento de que faz parte do trabalho do psicólogo e de outros profissionais a inserção e promoção de práticas comunitárias em seus ofícios. Porém, como instituição, a escola parece não ter se apropriado, ainda, dessa concepção.

2.1. CONCEITO DE COMUNIDADE

Em 1994, Bader B. Sawaia publicou um texto, intitulado “Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo da humanidade”, afirmando que o conceito de comunidade era ausente na história das ideias psicológicas e que, no percurso da história, somente nos anos 1970 um pequeno ramo da psicologia se autoqualificou de comunitária; posteriormente, o conceito de comunidade invadiu o discurso das ciências humanas e sociais. Por outro lado, na década de 1960, junto à preocupação da alfabetização de jovens e adultos como instrumento de

conscientização, trabalhos de Freire e outros apresentaram atividades em comunidades nos termos da educação popular, objetivando também qualificar a narrativa do campo da educação.

Nessa introdução conceitual, comunidade tornou-se um conceito capaz de abarcar qualquer prática profissional, permitindo seu uso demagógico: designar a união do povo, ou defender a pureza étnica e cultural. Hoje, comunidade aparece como utopia para enfrentar o processo de globalização, mas uma utopia saudosista e reacionária que, em vez de “orientar ações voltadas para o futuro, remete ao passado, como uma espécie de lamento” (SAWAIA, 2015, p.30).

Para a autora, toda utopia remete a arquétipos de situação ideal, nesse caso, como se nos primórdios da humanidade habitantes vivessem em um lugar tão perfeito que não necessitaria mudanças. Dessa forma, comunidade tornou-se o centro do debate da modernidade, pois era condenada como conservadora para o progresso e também defendida pelos que não queria a modernização como símbolo de bom que o progresso destruiu; porém, nos dois sentidos comunidade aparece como uma utopia que remete ao passado, cujo protótipo é a família, expressando-se na religião, profissão, raça etc. A delimitação pode ser global ou local, não importa, se a condição é a comunhão de objetivos morais, coesão e coerção social.

Assim, comunidade tem presença intermitente na história das ideias, aparece e desaparece de acordo com o contexto histórico, explicitando a dimensão política do conceito, cujo movimento se objetiva no confronto entre valores coletivistas *versus* individualistas. Como aponta Nisbet (1973 apud Sawaia, 2015), a cada avanço do individualismo florescem utopias comunitárias.

Com o tempo, os valores de coesão e coerção social extrapolam o âmbito do pensamento conservador, sendo incorporado no pensamento político e filosófico do século XIX, em oposição às cidades modernas. Na filosofia, a ideia de comunidade aparece na obra de Hegel¹⁶; mas foi na sociologia alemã, com Tonnies (1944), que comunidade se eleva à categoria analítica, estabelecendo a antinomia de comunidade e sociedade, colocando como oposição valores comunitários e não comunitários. Assim, o

¹⁶ No livro *Filosofia do Direito*, apresenta a o Estado como *Communitas Communitatum* cuja sociedade é homocêntrica (com pontos e opiniões em comum), formada por associações como família, classe social, religião, cada qual com certo grau de autonomia que associadas podem ser consideradas como fonte de formação do indivíduo.

sangue, o parentesco, a amizade, o trabalho e crenças comuns seriam a base das ideias de comunidade, e sentimentos como amor, lealdade e honra, emoções morais que a caracterizam. Já sociedade aparecia como homens desvinculados e divididos, cuja base seria o dinheiro. Em suma, comunidade seria uma realidade que poderia causar outros efeitos e não uma variável ou um espaço (SAWAIA, 2015).

Weber (1917) também produziu reflexões sobre as relações sociais solidárias, dividindo-as em dois tipos: comunitária e associativa. Comunalização reporta-se ao sentimento subjetivo de pertencimento (família, camaradagem, vizinhança, fraternidade); Sociação é uma relação que, mais do que uma identificação afetiva, tem uma finalidade, um interesse em comum. Na presente pesquisa, como será debatido na análise, observamos que a comunidade se autoconceitua em torno de comunalização e não de sociação.

Marx, por sua vez, também reposiciona ideias sobre comunidade e a sociedade, pois a segunda não é de forma alguma harmoniosa, mas conflitiva. Sendo que harmônico e conflito não são determinados pela presença ou ausência de valores comunitários, mas sim por questões nas relações de produção, tendo o individualismo como expressão em maior ou menor grau. Sua ideia de comunidade, por sua vez, não seria um retorno ao passado perdido, ou a recuperação de valores locais ou nacionais, mas o encontro e a união da classe trabalhadora em busca da luta de classes (SAWAIA, 2015).

Já no campo da psicologia, especialmente nos EUA (década de 50), o conceito de comunidade inscreve-se (novamente) nas estratégias de modernização, a fim de enfrentar a guerra fria, orientada pelo condutivismo e pelo método experimental, tendo como finalidade: “integrar indivíduos e grupos a partir da transformação de atitudes, inspirado nos estudos psicossociais sobre grupo” (SAWAIA, 2015, p. 36). Assim, comunidade era entendida como: “unidade consensual, sujeito único e homogêneo, lugar de gerenciamento de conflito e de mudanças de atitude” (SAWAIA, 2015, p. 37). Neste período, a psicologia começou a superar a cisão entre subjetividade e objetividade, mas sua prática ainda era voltada à integração social e não à exclusão.

Na década de 1970, sob o domínio da matriz marxista, a categoria passa a apresentar atividades não elitistas, para superar a exploração e a dominação. No

contexto, o conceito de comunidade foi explicado como lugar que reúne pares da classe trabalhadora.

Ambas as vertentes tiveram em comum a concordância de que comunidade é célula da sociedade que pode irradiar mudanças e não eliminar mudanças. Entretanto, mudança social é o que marca a diferença entre as vertentes da psicologia comunitária, como nos explica Sawaia:

Na psicologia comunitária norte-americana a concepção de mudanças está acoplada à modernização dos setores atrasados e pobres, visando sua adaptação ao capitalismo avançado e na psicologia comunitária latino-americana, a mudança é concebida como transformação de uma sociedade exploradora e, portanto, como revolução socialista ou cidadã (SAWAIA, 2015, p. 38).

Para a autora, a reflexão sobre comunidade hoje está em uma situação privilegiada, cujo confronto particular acontece entre: modernização *versus* revolução e integração *versus* conflito. Na atualidade, a sociedade assiste à emergência de novas/velhas formas segregação e diferenciação, colocando a alteridade e a identidade no bojo dos estudos sobre comunidade.

Deste modo, para Heller (1987) a ideia de comunitário contém valores que permitem o amadurecimento das potencialidades humanas por meio dos espaços particulares do cotidiano, logo, não é contrária à individualidade. Assim, comunidade contém individualidade, mas não como unidade consensual, não podendo ser estudada por meio de um sujeito único, porque os valores comunitários “devem ser interiorizados como projeto individual para se transformar em ação” (SAWAIA, 2015, p. 40.), pois ninguém é motivado por interesses coletivos abstratos, e bem-estar coletivo e prazer individual não são dicotômicos.

O conceito de comunidade não é, pois, plenamente elaborado e fechado, mas pode ser caracterizado como:

Mais do que uma categoria científica-analítica, é categoria orientadora da ação e da reflexão e seu conteúdo é extremamente sensível ao contexto social que se insere, pois está associada ao debate milenar sobre exclusão social e ética do bem viver (SAWAIA, 2015, p. 41).

Nessa linha, comunidade se apresenta como uma dimensão da cidadania, espaços de objetivação da sociedade democrática. Veremos adiante se essa perspectiva acontece, de fato, na prática da relação entre comunidade e escola.

2.2. DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

Escolhemos iniciar este tópico apresentando leis e diretrizes que regem as políticas educacionais, pois entendemos que elas são o norte discursivo e as premissas do ideário educacional que buscam o regimento e a coesão social, como explicado no item acima; portanto, temos de antemão nas comunidades investigadas aqui um grande atravessamento: a política pública e suas finalidades de manutenção de *status quo*.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), lei suprema que rege as instituições educacionais de todo país, apresenta seis artigos de cunho proponente sobre a relação escola comunidade, dimensionando a importância deste investimento:

Quadro 2 - Lei de Diretrizes e Bases x Relação Escola-Comunidade

Título 2 - Art. 2º	Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Art. 12. 6º	Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
Art. 13. 6º	Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
Art. 14. 2º	Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 29	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 43. 6º	Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em: 07/08/2015

Os artigos acima consolidam a base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1997), sendo a relação escola-comunidade abordada em relevância logo na introdução do documento:

Mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo **situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos** - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10, grifos nossos).

O recorte acima mostra que a premissa política de que a escola deve se aproximar da sociedade não é mera interpretação da Lei de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases para Educação), mas um importante parâmetro para compreensão de que a escola é feita para formar cidadãos e, ao nosso ver, ser formada por essa cidadania.

Neste sentido, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), estatuto que, a nosso ver, traz leis básicas e de vanguarda para o contexto brasileiro, indica no artigo 57 a necessidade de o sistema escolar buscar novas propostas pedagógicas que visem à inclusão educacional e articulação entre o mundo da vida e o mundo do conhecimento.

No Caderno 1 do Ministério da Educação de 2004, intitulado “Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção de Cidadania”, a função social da escola ganhou destaque, com foco na consolidação da democracia representativa, justificada pela recente ditadura militar vivenciada pelo país. Também está presente como diretriz necessária a essa instituição: oportunizar condições para que a sociedade construa conhecimentos, atitudes e valores críticos e éticos. No entanto, sabemos que a superação de obstáculos que a escola encontra em seu real contexto não é uma tarefa simples, devendo ser mais debatida dentro do segmento escolar.

Além de diretrizes, os estados e municípios devem construir programas voltados para a edificação de uma cultura participativa. O Programa Escola da Família (PEF), implantado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, é uma experiência (entre tantas) que oferece recursos à abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, voltando-se à prática da integração escola-comunidade.

Ao longo do estado, as escolas públicas constituem o principal, ou, muitas vezes, o único equipamento público comunitário, especialmente em locais em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura. Os ambientes escolares, frequentemente ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades endereçadas à comunidade.

No ano de 2003, o programa efetivou-se em uma composição entre o Projeto “Parceiros do Futuro”, que já acontecia de forma regular na rede pública estadual, sendo a Unesco responsável pela expansão e manutenção dos recursos financeiros. Ancoradas em um projeto mundial denominado: “Abrindo Espaços-Educação e Cultura pela Paz”¹⁷, distintas experiências foram realizadas em várias partes do Brasil (todas no âmbito da educação), conforme demandas e possibilidades regionais. Até hoje, vemos algumas dessas políticas fundeadas nas Secretarias de Educação de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Um dos principais objetivos do programa é reduzir os índices de violência nas escolas, através da disponibilização de equipamentos públicos à comunidade. Assim, as atividades do programa variam conforme à demanda local, sendo a participação aberta a todo cidadão.

Nesta pesquisa, as duas escolas estaduais escolhidas para análise contam com o programa para sua permanente abertura. Portanto, recebem recursos específicos para essa mediação local acontecer, por isso o detalhamento na explicação dessa política.

2.3. MEDIAÇÃO LOCAL

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada

¹⁷<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131816por.pdf> acessado em 18/08/14.

um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos a violência e a profunda injustiça que caracterizam a sua situação concreta (FREIRE, 2005, p.79).

Não há dúvidas de que o espaço escolar é privilegiado para efetivar mudanças sociais. Por isso, há muitos discursos justificando ações de mediação social como salvadoras (redentoras) de problemáticas locais (PATTO, 1988; CAMELO & CORREIA, 2003). Alocuções como: formação pela cidadania; cultura de paz; cultura participativa; educação para democracia participativa, entre tantas outras circunscrevem diretrizes e discursos políticos que esbarram na relação escola-comunidade.

Para Caramelo e Correia (2013), o espaço discursivo em torno do qual se definem os problemas sociais e suas soluções legítimas tem sido marcado pela revalorização do 'local' e pelo desenvolvimento de referências quanto à questão da 'mediação social'. Até a década de 1970, a referência ao 'local' estava associada às críticas ao modelo tributário desenvolvimentista norte-americano, que postulava a modernização pela centralização e pela eliminação de um local tradicional. Nesse período, o conceito de 'mediação social' estava ausente do discurso político, sobretudo porque os dispositivos de coesão social (como a escola) se confundiam com o aparelho estatal.

Caracterizamos, portanto, o contexto sociopolítico e cognitivo (em que se inscreve este debate) em um espaço discursivo no qual há tendência para diluição entre micro e macro, Estado e comunidade, universal e particular, escola e comunidade, de modo que já não é possível pensar em termos de oposições, mas sim em uma lógica da complementariedade contraditória.

Caramelo e Correia (2013) entendem que práticas educacionais podem contribuir para uma relação escola-comunidade, preocupada com uma ação política que se volta às raízes locais, considerando que elas se constituem historicamente.

A problemática da mediação local e a revalorização simbólica do local como dispositivo de gestão tornaram-se relevantes na segunda metade da década de 1980,

em um contexto cujos sintomas da crise dos grandes dispositivos de integração social apareceram nas dinâmicas sociais.

A problemática da mediação local é hoje mais um instrumento de gestão do que uma expressão normativa dos valores comuns: “os dispositivos e os actores da mediação generalizam-se a um conjunto de domínios da vida social que vão da escola ao bairro, passando pela família” (CARAMELO e CORREIA, 2003, p.177). Sabemos que as políticas locais tendem a reduzir conflitos sociais, e a comunicação é um dispositivo importante para essas políticas; porém, refletindo sobre a heterogeneização do espaço social, os modos de praticar mediação ganham multiplicidade:

Na escola ela é uma mediação cultural ou um dispositivo de prevenção da indisciplina e da violência, no campo jurídico ela propõe-se promover a administração local dos conflitos, no bairro ela propõe-se a acautelar a violência e reparar os danos das incivildades, nas famílias, os mediadores tendem a ‘substituir os confessores’, nas empresas eles procuram estabelecer a comunicação com os clientes, na res-pública procuram melhorar os serviços (CARAMELO & CORREIA, 2003, p. 179).

Ou seja, dispositivos de mediação social referem-se à gestão e buscam a garantia de uma tranquilidade social, funcionando como facilitadores da expressão local. Não devem incidir sobre o comportamento das pessoas, mas sim na comunicação dos indivíduos e suas relações com as instituições.

No que compete à relação escola-comunidade, podem ser mecanismos de gestão que incidem como facilitadores de uma narrativa local, projetando-se em sua história, tendo como condição as questões do sentido da vida comum. Isso porque a construção social de um sujeito pode ser solidária e produtora de cidades e cidadanias, na medida em que motivamos e valorizamos sua existência.

2.4. A FAMÍLIA (PARTE INDISSOCIÁVEL DA COMUNIDADE)

Apesar de nesta pesquisa não considerarmos a família como a única pertencente à comunidade escolar, é imprescindível conceituarmos essa instituição aqui, pois ela é parte integrante e quase principal dessa comunidade; portanto, deve ser observada de perto.

Mediante as leituras realizadas, escolhemos os trabalhos de Szymansky (2007) sobre a relação entre família e escola, por entendermos que, mesmo que a linha teórica do autor não seja semelhante à psicologia sócio-histórica, sua produção é crítica e, a nosso ver, supera visões dicotômicas sobre indivíduo/sociedade e subjetividade/objetividade.

O “sentimento de família” é histórico e pode ser datado há cerca de três séculos. Instituições como o estado e a igreja foram fundamentais para a constituição das significações sobre família, especialmente, para definição da família nuclear conjugal moderna. Ou seja, a responsabilidade pela educação e criação das crianças torna-se cada vez mais das famílias, construindo-se, desse modo, o reconhecimento social dos laços familiares (ARIÈS, 1978, apud SZYMANSKI, 2007).

Para Szymanski (2007), essa mudança social teve início com a classe social alta, transformando inclusive a noção arquitetônica das cidades, pois as famílias passaram a morar em casas separadas, minimizando a interferência da comunidade nos assuntos domésticos. Mais tarde (século XIX e XX), as famílias das classes mais baixas acabaram por adotar o modelo nuclear burguês; e, quando em busca de trabalho nas indústrias, foram compelidas a trocar o campo pela cidade.

Assim, passo a passo, a família foi se fechando na sua intimidade, constituindo inclusive uma valorização da noção de intimidade, se fortalecendo como instituição social e se organizando através de um modelo patriarcal. A pesquisadora explica que essa situação diminuiu a autonomia das mulheres e das crianças, pois, antes, viviam em comunidades no campo.

Nos países colonizados que receberam escravos, como o Brasil, o modelo matrifocal¹⁸ passou a ser o mais comum nas famílias urbanas de nível socioeconômico baixo (SZYMANSKI, 2007).

Os estudos da autora em bairros de população pobre apontaram para características comuns às famílias; ela nomeou de “família pensada” o modelo (o ideal) de família que aparecia com frequência e, de “família vivida” o modo cotidiano de se viver.

¹⁸ O modelo matrifocal refere-se aquele se organiza em torno da mulher quando não existe um companheiro, mas caso ele existe assume a forma patriarcal.

O ideal institucionalizado da família pensada é visto como bom, certo e desejável, solicitando uma organização impossível dentro das circunstâncias vividas. Quando, por condições impostas à vida, as pessoas acabam por distanciar-se do ideal de família, vê-se, muitas vezes, os próprios sujeitos desenvolverem sentimentos de incompetência, inferioridade e discriminação. Em alguns casos: “a distância entre o pensado e o vivido é tão grande e incomoda tanto que a forma de diminuir essa diferença é olhar a realidade de outra forma” (SZYMANSKI, 2007, p.55).

Para a autora, o controle desse modelo é a tradição passada pelos grupos sociais, pelas instituições e pela mídia, tendo como característica comum a impessoalidade, pois: “o pensado não é pessoal. Isto é, não foi a pessoa que chegou a ele por um processo de reflexão, entretanto ele é poderoso” (SZYMANSKI, 2007, p.56). Assim, a consequência séria da família pensada é a alienação; claro que esse processo não acomete todas as pessoas, pois há as particularidades presentes, mas o fato é que a família pensada gera sentimentos de contradição social.

Enfim, a família vivida é significada como “diferente”, refere-se aos modos habituais e cotidianos de agir dos indivíduos inseridos no grupo familiar e pode estar ou não afinada com a família pensada, mas manifesta-se como uma solução diante da vida (SZYMANSKI, 2007).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO – METODOLÓGICA

Como apontado na introdução, temos como objetivo nesta pesquisa compreender as significações produzidas na relação escola-comunidade a partir dos sujeitos que vivenciam práticas comunitárias – diretor, vice-diretor e comunidade do entorno escolar. Para tanto, nos amparamos na perspectiva vigotiskiana (baseada no Materialismo Histórico Dialético), que nos parece mais adequada para que alcancemos nossos objetivos.

Debatemos, neste capítulo, os princípios teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, que se ancora filosoficamente nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, incidindo sobre as categorias: mediação, historicidade e atividade, e também: sentido, significado e dimensão subjetiva da realidade. Compreendemos que a seleção dessas

categorias é fundamental para a apreensão do real, para além de sua aparência e em seu movimento.

Neste sentido, retomamos conceitos criados por Marx e Engels (2013), Vigotski (2007, 2011), bem como teóricos contemporâneos, tais como: González Rey (2005), Gonçalves e Bock (2009), Aguiar e Ozella (2006; 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015) e Romanelli (2011).

Por fim, apresentamos o procedimento teórico-metodológico conhecido como: Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2006; 2013), utilizados para organização, análise e interpretação das informações coletadas. Afirmamos, assim, nossa intenção de, em todos os momentos da pesquisa, sermos coerentes, tanto com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, quanto com os da Psicologia Sócio-Histórica.

3.1. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O Materialismo Histórico-Dialético, cuja matriz principal é a obra marxiana, entende que não existem oposições dualistas entre as instâncias sociais e individuais, interno-externo, objetividade-subjetividade. A visão de sujeito-objeto aqui presente se propõe a superar limitações epistemológicas comuns à ciência da Psicologia.

De modo bastante sintético, com o intuito de anunciar aspectos essenciais da obra marxiana, apontamos que “O Capital – Crítica da economia política. Livro 1” (1867/2013) apresenta o resultado das investigações de Karl Marx no campo da economia política, identificando o papel do proletário na luta de classes, a alienação como processo da vida econômica e essência humana objetivada nos produtos do trabalho. Marx buscou expor também o papel do mercado como regulador capitalista e as teorias da mais-valia.

O mais importante para o autor era descobrir a lei que rege os fenômenos, pois, dessa forma, seria possível antever possíveis transformações. Buscou investigar então, detalhadamente, as formas como a ideologia, os costumes, os comportamentos, a organização familiar e o Estado manifestam-se na vida social. A obra não se restringe, portanto, à análise econômica, constituindo-se em um produto interdisciplinar das ciências humanas.

As conclusões de Marx são fundamentais para a presente pesquisa, pois nos ajudam a compreender, a partir do método de análise da realidade aparente, os múltiplos desdobramentos presentes na relação escola-comunidade.

Materialismo, por sua vez, é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância única de qualquer ser, coisa ou fenômeno. Para os materialistas, a única realidade possível é a matéria em movimento (ALVES, 2010). Tal concepção se contrapõe ao idealismo do século XIX, cujos elementos principais eram a ideia, o espírito e o pensamento.

De acordo com Engels em “A Dialética da Natureza”(1883), as leis fundamentais do materialismo dialético são: 1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, ou seja as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; 2) a lei da unidade e interpenetração dos contrários, sendo que a unidade de contrários sustenta a unidade da realidade concreta; 3) a lei da negação da negação, segundo a qual, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (ENGELS, 1979, apud ALVES, 2010).

A unidade de contrários garante que a realidade concreta não é uma substância estática e indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e contraditória, fazendo avançar a realidade num processo histórico de transformações qualitativas. Por isso, a compreensão profunda do que é oposição e do que é contradição se faz necessária; do contrário, a incorporação da lógica de superação não pode ser reconhecida.

Neste contexto, a pergunta é: se o pensamento determina a realidade, o que determina o pensamento? A mesma realidade:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem que reproduzir. (...) tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem (MARX & ENGELS, 1977, pp.36-7, apud ALVES, 2010, p. 5).

A pesquisa marxista parte então da concepção da existência da luta de classes como constitutivo básico e essencial dos movimentos sociais; deste modo, o método propõe a análise dessa base produtiva da sociedade. Para o pensador, esta análise pode

ser feita por meio de categorias econômicas, produtos históricos e transitórios, como explica Alves (2010. p.6):

As categorias econômicas são apenas abstrações das relações reais e perduram enquanto perdurarem tais relações. Os homens produzem mercadorias, daí produzem ideias (categorias), ou seja, expressão abstrata das relações materiais, ou melhor: os homens produzem mercadorias, daí produzem ideias que são as categorias abstratas das relações sociais.

Algumas categorias de análise propostas por Marx são: trabalho como categoria universal; trabalho concreto e trabalho abstrato; trabalho alienado; Práxis; Ideologia; Real imediato e concreto pensado.

Alves (2010) destaca que, no que diz respeito à última categoria, Real Imediato e Concreto Pensado, para o método marxista, a apreensão do real imediato (primeira representação do todo) é o ponto de partida, que, por via do processo de abstração (busca das múltiplas mediações constitutivas da realidade), resulta em uma apreensão de tipo superior, expressada no concreto pensado. Podemos nomear esse processo (categoria) de consciência.

Para Marx (apud ALVES, 2010), o concreto é a concentração de várias determinações e aparece no pensamento como um processo da concentração (como resultado), sendo, também, ponto de partida e de chegada para intuição e para representação. Em vista disso, devemos encarar a realidade aparente como enganosa, e a compreensão das categorias presentes como suporte para busca de sentidos e significados reais da relação escola-comunidade. Isso porque, para essa epistemologia, a compreensão dos fenômenos em sua totalidade e movimento só encontra suporte na dialética entre singularidade- particularidade- universalidade.

Nesta perspectiva, é em sua expressão singular que o fenômeno se revela, e em sua expressão universal revela suas complexidades (as conexões internas, as leis de seu movimento/evolução e a totalidade histórico-social). Como opostos, geram tensão e manifestam sua configuração no particular do fenômeno. Assim, Lukács (1978) explica que o particular para Marx é a expressão lógica da categoria de mediação entre o singular e o universal - estes não podem ser compreendidos de forma separada, pois a construção do conhecimento concreto só é possível pela análise dialética da relação entre singular e universal (LUKÁCS, 1978; OLIVEIRA, 2005; ALVES, 2010).

O psicólogo Vigotski (2007) defende que o estudo da essência de determinados fenômenos, sobretudo os fenômenos psicológicos, deve acontecer por meio de uma análise de caráter objetivo, já que não se trata de revelar a aparência dos fenômenos observados, mas sim o que eles são na realidade. Ou seja, a essência dos fenômenos nunca se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada, e essa mediação é realizada pelo processo de análise, ou melhor, pela análise dos processos, descobrindo as relações que subjaz suas manifestações.

Qualquer processo psicológico, seja de desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos. O desenvolvimento em questão pode limitar-se a poucos segundos somente, ou mesmo frações de segundos (como no caso da percepção normal) (...). Sob certas condições, torna-se possível seguir esse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.64).

O trecho acima expõe a relação entre os planos psicológico e social; contudo, essa relação só pode acontecer através da mediação signa, fator definitivo para unificação das categorias inter e intrapsicológicas. Assim, o signo é o instrumento mediador na formação da consciência; é o principal agente responsável pela capacidade apenas humana de autodomínio consciente da conduta.

Portanto, a categoria de análise mediação possibilita a apreensão do social via apreensão da realidade entre o universo objetivo e subjetivo, autorizando a reelaboração (recriação) da realidade¹⁹. Vigotski (2007, p. 83) destaca: “somente a ‘objetivação’ dos processos interiores garante o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas”. Ela nos possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, evitando posições que considerem esses polos como antagônicos ou complementares.

Entendemos a *contradição* como essencial para orientar o pensamento e a análise da pesquisa. No caso desta investigação: as significações produzidas pela equipe gestora a respeito da relação escola-comunidade e da comunidade sobre essa mesma relação.

¹⁹ Cf.: *O conceito de mediação em Vigotski e Adorno*, de Silva Rosa e Silva Zanolla, Belo Horizonte, MG: Psicologia e Sociedade, 2012.

Deste modo, como exposto no primeiro parágrafo deste capítulo, o Materialismo Histórico-Dialético rejeita oposições dualistas entre as instâncias sociais e individuais, interno-externo e objetividade-subjetividade, pois é na conexão íntima entre o método dialético e o materialismo que é possível descrever o movimento real dos fenômenos. Nessa direção, estudar o movimento significa estudar sua gênese histórica.

3.2. PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A noção básica da Psicologia Sócio-Histórica é a historicidade, o que significa ter como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. Essa vida social se constitui na materialidade das relações entre os homens e a natureza, para produção da sua existência (BOCK & GONÇALVES, 2009, p. 138).

Para discutirmos a questão metodológica na produção de Vigotski, devemos mencionar que, para o autor, o termo *método* mescla duas acepções básicas: 1. Método de pesquisa (procedimento técnico); 2. Método epistemológico (perspectiva filosófica que direciona a pesquisa). Ambas são indissociáveis e se retroalimentam em estudos científicos de orientação dialética.

Imerso nas contradições da Revolução Russa de 1917, Vigotski lutou para a concretização das transformações sociais almejadas pela população, pois a nova condição política exigia das ciências soluções concretas. A ciência psicológica, no bojo, precisava responder às demandas que lhe cabiam, a fim de colocá-la a serviço da população. É fato que a dimensão político-social esteve associada ao avanço dessa ciência; os leitores do psicólogo bielorrusso percebem a quantidade de batalhas teórico-metodológicas travadas com as diferentes linhas psicológicas ou filosóficas (behaviorismo, psicanálise, fenomenologia, estruturalismo, idealismo etc.) (ROMANELLI, 2011).

Neste contexto, o desafio de elaborar uma psicologia dialético-marxista que contemplasse a dimensão histórico-materialista do psiquismo era pauta da Revolução e tarefa da ciência. Se os fenômenos psíquicos são sociais (por origem), entendê-los implica a compreensão do homem histórico, que se constitui enquanto sujeito a partir

das relações que estabelece com outros homens e na história social de sua constituição, em seu movimento, tendo por objeto, como explica Romanelli (2011, p. 205), a “consciência”.

Da mesma forma que Marx analisou categorias genéricas da economia capitalista, Vigotski também procurou estudar as categorias ou as estruturas que pudessem desvelar o funcionamento psicológico. Distinguiu então, nas funções psíquicas superiores, a memória, a lógica, a atenção voluntária, a imaginação, entre outras, buscando compreender e identificar, na dinâmica de desenvolvimento dessas funções, o processo social da consciência.

Como explicado no item acima, o psicólogo expôs o “método de análise por unidade”, que possibilitava a investigação do denominador comum existente entre as funções sistêmicas, como no caso do pensamento e da linguagem, em que o significado da palavra é fator comum entre as instâncias.

A seguir, apresentamos mais detalhadamente essa constituição, a fim de dar suporte às possíveis análises desta pesquisa.

3.2. CATEGORIAS DA SÓCIO-HISTÓRICA

As categorias são uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade (AGUIAR & OZZELLA, 2006, p.95).

A matriz de introdução para o pensamento inicia-se no recém-nascido, através do conjunto de signos presentes na cultura, os quais, apropriados na relação com outras pessoas, geram significações. Ou seja, signos são mediadores da relação objetiva do homem com seu pensamento, possibilitando a construção de significados e sentidos. A apropriação desses signos pela criança e o uso deles reestruturam, intensificam e transformam a atividade. Logo que o bebê passa a usar os signos apreendidos em experiências anteriores, há um processo de reação às situações vigentes, sofisticando seu pensamento.

As contradições presentes nesse árido processo de apropriação da linguagem do mundo (sempre atrelado ao contexto social) geram o pensamento e a linguagem. As determinações dialéticas, portanto, constituem o pensamento e a linguagem dos homens. A palavra é a origem da conduta social da consciência, mas não é, simplesmente, materializando a fala que surge o pensamento, embora o pensamento, *“se realize na palavra”* Vigotski (2009, p.412, grifos do autor):

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo espetacular do pensamento, razão por que não se pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa na fala, mas se realiza na palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

A origem da linguagem e do pensamento (pois são processos que acontecem simultaneamente) se constitui na ação objetiva e material dos homens, mediada na relação dialética entre o interno e o externo. O pensamento é um sistema integrado, processual, determinado pelos fatores sociais e históricos, mediado pelos signos entre a realidade objetiva e subjetiva, criando produções simbólicas singulares.

O que faz a mediação na relação entre pensamento e linguagem é o significado; com efeito, o desenvolvimento da linguagem e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento.

Lembramos, assim, da natureza psicológica do significado. Trata-se de um agregado de relações internalizadas, e os signos são tudo que possui significado - orientam e regulam as ações do psiquismo, são um meio da atividade interna dirigida pelas singularidades, provêm da relação externa com o mundo e são desenvolvidos ontogeneticamente. Portanto, dialeticamente, proferimos que o social é transformado em psicológico, pois toda função psicológica superior foi social antes de ser interna. Assim, as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, tornando-se funções da personalidade²⁰. O processo de conversão é um processo semiótico de transformar materialidade em produção simbólica.

²⁰ Alinhamo-nos à concepção de “personalidade” do autor Fernando Luis Gonzáles Rey (1997, 2002, 2005, 2007, 2013), que permite a compreensão da categoria como um sistema que organiza a subjetividade individual da pessoa e que aparece em todas suas formas de expressão, desde a

Os signos (neste campo entendido como instrumentos psicológicos), portanto, são constitutivos do pensamento não apenas para comunicação, mas como atividade interna, pois representam o objeto na consciência, concebendo todas as formas de apreensão do ser (formas de pensar e agir dos sujeitos). Pensamento/linguagem são elementos constitutivos de uma relação de mediação, sendo que um não se confunde com o outro, mas não podem ser compreendidos de forma separada.

Logo, podemos entender que o princípio explicativo da consciência humana é a mediação semiótica da palavra no pensamento, atrelada ao desenvolvimento da consciência, na medida em que sofisticada as funções psíquicas elementares (de natureza biológica) e as superiores (de natureza cultural) de forma dinâmica.

Para Vigotski (2009), o pensamento não se dissocia da emoção e da cognição, uma vez que fenômenos humanos estão atrelados a necessidades, inclinações e impulsos pessoais; então, em todos os fenômenos humanos, está contida a relação afetiva do homem com a realidade nele representada.

A seguir, trazemos a explicação das categorias de significado e sentido, a fim de avançar na compreensão de homem; o entendimento dessas categorias, certamente, permite apreender as formas como o pensamento se realiza na palavra, como explicam Aguiar e Ozella (2013, p.304):

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido.

Assim como pensamento e linguagem são categorias diferentes, não mantêm relação de identidade entre si, compondo uma unidade de contrários, sentido e significado também devem ser compreendidos como um par dialético, pois um não é sem o outro, um constitui o outro. Objetividade e subjetividade, sentido e significado são momentos do processo de construção do real e do sujeito.

Vigotski (2001) explica que, no campo semântico, o significado corresponde às relações que a palavra pode conter; no campo psicológico, é um conceito, uma generalização (AGUIAR E OZZELA, 2013). Se o homem transforma a natureza e a si por meio da atividade, a atividade é fundamentada no processo de produção cultural, social

linguagem até expressões mais complexas, opondo-se ao reducionismo da própria teoria que submetia a categoria aos processos cognitivos.

e pessoal, tendo como elemento constitutivo os significados. Toda atividade humana é, portanto, significada, operando significações (internos e externos) no agir humano. Assim, o que internalizamos não é a materialidade do movimento, mas sua significação.

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como processo (AGUIAR E OZELLA, 2013, p.304).

No campo psicológico, como explicado acima, os significados têm “vida dupla”. Existem objetivamente regidos pelas leis sociais e construídos sócio historicamente, bem como existem dentro de outra vida, a dos processos da atividade e consciência: “Referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mas fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”(AGUIAR e OZELLA, 2013, p.304). Na dinâmica interna da subjetividade, criam-se sentidos. Nessa linha, podemos afirmar que o processo de produção de sentido é sempre um processo contraditório, um processo próprio da subjetividade, mas que, sem dúvida, só acontece na relação histórica com a objetividade.

Leontiev (1992) destaca que o sentido pessoal representa a consciência social própria, ou seja, nem a consciência social (significados), nem a consciência individual como oposição. Vigotski (2001) afirma que a dimensão semântica da palavra não dá conta de traduzir ou expressar a totalidade das possibilidades de registro da realidade; dessa forma, o sentido seria: “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultados da palavra” (VIGOTSKI, 2001 apud AGUIAR et. al. 2009, p.63).

A complexidade existente no movimento de constituição do sujeito carrega como expressão principal da categoria *sentido* ‘o sujeito e sua singularidade’ não descolado dos processos sociais e históricos. Aguiar explica bem esse processo:

(...) é fundamental explicitarmos que os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente (AGUIAR et. al. 2009, 63).

Destacamos que esse processo não é uma reprodução direta social (do já criado), mas o sujeito em atividade constitui seus sentidos com base na dialética subjetiva, recorrendo a elementos dos sentidos de múltiplas procedências. Ou seja, os sentidos não são respostas simples, fáceis ou imediatas, constituem-se de complexos arranjos e reorganizações da vivência afetiva, cognitiva e histórica do sujeito. Assim, os sentidos dependem da mobilização interna dos sujeitos. Essa mobilização está amarrada/vinculada tanto do ao momento específico como nas condições objetivas que geram a mobilização. Dependendo do momento, afetará de modo especial algumas zonas de sentidos, que não necessariamente estavam acionadas ou que tinham ligação direta com a situação estimuladora, mas que naquele momento foram mais intensamente significativos.

A transformação dos sentidos não termina em um processo de assimilação através da linguagem e do pensamento (mediada pelo sentimento) mas é constituída no seio da própria relação, move e transforma o instituído, gerando contradições entre: pensar e agir; pensar e sentir; sentir e agir. Esse palco de “briga” entre uma configuração que recém se estrutura, marcada pelo novo, e a dialética dimensão dos sentidos historicamente articulados pelo sujeito engendra e desenvolve complexas e novas reorganizações, em que as vivências afetivas e cognitivas dos sujeitos são acionadas e mobilizadas, mobilizações estas que dependem, obviamente, do momento específico do sujeito.

Certamente, os sentidos se constituem ao longo da história, contendo outros apelos. Como bem explica González Rey (2005, p.44 apud BOCK e GONÇALVES, 2009, p.64):

Durante seu desenvolvimento, o sentido subjetivo torna-se relativamente independente dos processos simbólicos e das emoções originais que o definiram, e se desdobra de inúmeras formas irreconhecíveis, tanto para o sujeito como para o que com ele convivem.

A afirmação acima explica a dialética interna da constituição dos sentidos, como um processo revolucionário do homem, processo de superação constante, em que a esfera subjetiva parte dos registros simbólicos e emocionais do campo coletivo.

Entendemos que a concretude (síntese das determinações) da relação escola-comunidade só pode ser entendida ao considerarmos sua condição de síntese da unidade contraditória da dimensão objetiva e dimensão da subjetividade. Portanto, nosso foco de análise, relação escola-comunidade, só poderá se apreendido sob o prisma da unidade de contrários, sempre entendida em seu movimento constante, de negação e superação.

Para nós, a realidade representada é diferente da realidade aparente. Assim, ao descrevermos uma situação, como faremos adiante, devemos buscar a origem dos conflitos e das contradições, sem perder o foco nos sentidos e significados possíveis para as pessoas em questão. Isso porque os pressupostos do método que afirmam subjetividade e objetividade como unidade de contrários compreendem os sujeitos em um movimento de transformação constante, no qual atuam sobre o objeto e são transformados nesse processo.

Tal método orienta que se busque a gênese dos fenômenos da realidade material contraditória, incluindo o conteúdo histórico nessas relações. O conteúdo histórico é dado pela divisão da sociedade de classes, sendo que, devido a essa clivagem social, produz-se alienação, e na esteira do mesmo processo de produção, produz-se também ideologia. Assim, os fenômenos sociais têm caráter ideológico, são caracterizados por relações que se estabelecem para criar a aparência que conhecemos (BOCK & GONÇALVES, 2009).

As categorias do psiquismo (atividade, pensamento e linguagem, historicidade, sentidos e significados) são essenciais para compreensão da subjetividade, pois, acima de tudo, permitem pensar nas relações que a realidade psíquica estabelece para o que chamamos de subjetividade (categoria em constante transformação).

Em uma sociedade contraditória, conteúdos psíquicos envolvem posições frente à realidade, posições que fazem alusão a interesses concretos. Assim, identificar que há alienação na gênese dos processos implica identificar como as experiências subjetivas são atravessadas pelos processos produtivos da alienação (BOCK & GONÇALVES, 2009).

A delicadeza do trabalho com a historicidade permite aceitar sujeito e subjetividade como constituídos historicamente, a partir da noção de sujeito sobre o objeto. Dessa forma, subjetividade e objetividade constituem-se no mesmo processo, mas referem-se a campos diferentes da realidade: o campo subjetivo do sujeito, que

inclui processos e características específicas e só pode ser compreendido com relação à objetividade; o campo objetivo das coisas, que incorpora a subjetividade à medida que o objeto é transformado pelo sujeito. Nesse sentido, experiências dos sujeitos individuais e sociais são consequência ou expressões e condição da realidade social – a subjetividade não é natural, não está dada e constitui-se nas relações históricas e sociais.

3.2.1. DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE

Alicerçados na dialética subjetividade-objetividade, podemos falar em dimensão subjetiva da realidade. Para Furtado (2002, p. 96): “A partir desse momento, não importa mais o objeto como ‘coisa em si’, mas sim como ‘coisa para si’. Tanto o fato objetivo, como o fato subjetivo farão parte de um mesmo processo histórico e serão inseparáveis”. Porém, devemos ficar atentos para não determinar que a ação de um sobre o outro seja imediata e direta. Bock e Gonçalves explicam bem o conceito:

A dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como objetivo transformam-se (BOCK & GONÇALVES, 2009, p.143).

Assim, a realidade é expressão de ambos os polos: de um campo de valores (subjetivos) e por meio das suas forças produtivas (objetivo). Entendemos dimensão subjetiva da realidade como construções subjetivas da realidade (que também são constitutivas dos fenômenos); são construções coletivas e individuais, constituem-se mutuamente e têm o mesmo caráter processual, social e dialético que o da subjetividade, tendo como eixo básico a historicidade e compreendendo indivíduos inseridos nas classes sociais.

Neste pressuposto, a partir da dialética subjetividade–objetividade, podemos falar em dimensão subjetiva da realidade, tendo como fenômeno a realidade escolar.

Assim, o recorte: significações da relação escola-comunidade torna-se um objetivo a ser compreendido por meio de um campo de valores. Iniciamos, portanto, a compreensão da dimensão subjetiva da realidade escolar como uma categoria teórica

dos fenômenos sociais, que dá visibilidade ao que se percebe da relação indivíduo e sociedade, quando se tem como referência a dialética.

Evidencia-se, desta forma, a noção de processo, de movimento e historicidade como fundamentais para apreensão da realidade, a fim de apreender a gênese e o processo constitutivo dos fenômenos sociais. Sendo assim, para compreender o homem, devemos deixar de perguntar “o que é? ”, para dar lugar a questão de “como surgiu? ”, “como se movimentou e se transformou? ” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p.303), permitindo ir além do imediato, da aparência dos objetos.

Deste modo, a dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, como afirma Furtado (2011, p. 143):

A realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam (em suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade.

Portanto, a dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade objetiva, mas produzida na dialética da subjetividade e da objetividade. E a forma de apreendermos essa dimensão é através das categorias já explicitadas neste capítulo: sentidos e significados, atividade, historicidade e totalidade.

Sendo assim, neste processo analítico, tanto os elementos da totalidade mais complexa, como as políticas públicas, a ideologia, as condições sociais, os processos institucionais, as características da escola etc. reúnem as possibilidades de explicarmos, por meio das mediações constitutivas do fenômeno escola-comunidade, a dimensão desta relação, de modo a superar explicações a-históricas, idealistas e dicotômicas, explicações que acabam por separar e naturalizam a subjetividade e a objetividade.

Vejamos a seguir como o procedimento de obtenção de dados aconteceu para que essa dimensão fosse apreendida.

4. A PESQUISA

Neste capítulo, abordamos questões acerca dos procedimentos da pesquisa qualitativa para obtenção de informações, análise e interpretação da investigação no campo da subjetividade. Retomamos os objetivos propostos, a fim de justificar a escolha do tema, e em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa e a caracterização dos sujeitos selecionados. No final, indicamos os procedimentos de produção de informação e análise, tendo como base os Núcleos de Significação.

O objetivo desta pesquisa foi compreender as significações dos gestores e sujeitos da comunidade acerca da relação escola pública-comunidade, dando visibilidade à dimensão subjetiva dessa realidade. No que se refere ao procedimento de análise, entendemos que se configura em uma via de mão dupla – analisar as significações constituídas por sujeitos que frequentam a escola (familiares e não familiares) sobre a relação escola-comunidade e analisar as significações constituídas pela equipe gestora da instituição sobre a relação escola-comunidade. Diante disso, nosso primeiro desafio foi decidir quais sujeitos estariam envolvidos nesta investigação.

Mediante o fato de que esta pesquisa tem como finalidade contribuir para o projeto de colaboração acadêmica denominado “Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: Um estudo sobre dimensão subjetiva da realidade escolar”, projeto este que conta com quatro universidades: Universidade Federal do Piauí (UFP), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Federal de Alagoas (UFA) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e o fato de que a pesquisadora trabalhou na educação pública do Estado, a pesquisa não poderia acontecer senão neste segmento.

Nesse processo, vários fatores foram levados em consideração, desde recursos materiais e disponibilidade de tempo, até coerência com a fundamentação teórica e metodológica. Optamos, então, por utilizar o roteiro estruturado que permite atingir resultados qualitativos: o roteiro, realizado com as equipes gestoras das escolas selecionadas, e o roteiro semiestruturado voltado aos sujeitos familiares e não familiares que frequentam a escola (a comunidade presente).

Avaliamos que ouvir e analisar vozes de atores que exercem sua participação ativa em diferentes condições e contextos - um grupo agenciando o acesso ao espaço

escolar e outro grupo participando e se apropriando desse espaço - poderia ampliar, de modo qualitativo, as possibilidades de desvelarmos as mediações constitutivas do fenômeno a ser investigado, nos permitindo alcançar, dessa forma, uma explicação sobre subjetividade que um grupo produz sobre o outro.

Conhecer, explicar e interpretar as significações dos gestores e das comunidades sobre o desenvolvimento da escola e do entorno nos permitiu refletir de maneira conclusiva sobre quais mediações são constitutivas dessa inclusão (escola-comunidade), permitindo uma análise dialética entre o particular, o singular e o universal.

O recurso metodológico de González Rey (2012), cuja construção do conhecimento expresso pelos sujeitos é vislumbrada em uma perspectiva epistemológica, intitulada “Epistemologia Qualitativa”, é para nós o aporte instrumental/teórico desta dissertação. Como Rey, também buscamos superar o positivismo a-teórico e acrítico presente nas ciências sociais e psicológicas.

Desta forma, o autor distingue diferentes princípios de produção de conhecimento que dão suporte a esta metodologia:

1. O caráter construtivo interpretativo do conhecimento, que significa compreender o conhecimento como produção e construção humana e não como apropriação linear da realidade, dá início às “zonas de sentido”, que são espaços de inteligibilidade produzidos no interior da pesquisa, inesgotáveis, e por isso abrem mais campos possíveis de aprofundamento do problema em destaque. Assim, novas construções e novas articulações avançam para novas zonas de sentido, bem como os registros empíricos significados também se configuram como produção teórica, dando dialeticidade entre o empírico e o teórico.

2. A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico: para o autor, legitimar a singularidade significa apresentar o conhecimento como um processo construtivo/interpretativo, como produção teórica em constante construção, superando o resultado final como instância legítima em nível empírico. De fato, à medida que o pesquisador tece sua teoria, ele expressa, por meio de um caminho intrínseco, sua atividade pensante e construtiva. Assim, as informações que surgem por meio do singular (subjetivo) são legítimas devido ao próprio sistema teórico que está sendo produzido.

3. O ato de compreender a pesquisa nas ciências antropológicas como um processo de comunicação dialógica: a comunicação é espaço privilegiado para conhecer os sentidos subjetivos das pessoas, é por meio dela que elementos dos problemas sociais são expressados; portanto, os sujeitos envolvidos na pesquisa, voluntariamente e sem pressão de um ambiente instrumental óbvio, expressarão de forma pessoal realidades autênticas e informações tácitas para a investigação. Assim, o instrumento como todas as situações ou recursos, permite aos sujeitos se expressarem de forma emocionada, em uma dinâmica cujo espaço social da pesquisa possa se converter em espaço subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2012, p.45).

Por fim, devemos ter clareza de que todos esses princípios estão intrinsecamente associados.

4.1. DINÂMICA CONVERSACIONAL E ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Baseado em Rey (2012), escolhemos a dinâmica conversacional como forma de construir conhecimento. O roteiro semiestruturado foi o outro instrumento selecionado, de forma complementar, para produção de dados da pesquisa. Este foi elaborado para dois tipos de conversação - a primeira em dinâmicas individuais para com as equipes gestoras das escolas (ANEXO 1), contendo questões abertas sobre compreensão do que é comunidade e sua função para escola, aspectos da atividade profissional, expectativas em relação à comunidade, estratégias de gestão para efetivar a relação escola-comunidade e aspectos da história pessoal do entrevistado que o posiciona na atividade de mediação social.

O roteiro (ANEXO 2) para dinâmicas grupais com a comunidade que frequenta o entorno escolar também contou com questões e temas abertos, como: mora no bairro há quantos anos? Estudou ou estuda nesta escola? Estudou ou estuda em alguma escola do bairro? Com que frequência vem para escola, por que frequenta este espaço? Vir para escola muda a realidade dela? Qualidades da escola; deficiências da escola; acha importante a escola sempre aberta? Expectativa da escola em relação ao entorno escolar; aspectos da história que gere ligação com a Escola.

Ambos os roteiros foram usados nas dinâmicas e não configuram um instrumento limitador, mas sim norteador dos objetivos propostos. Todas as conversas

aconteceram nas escolas selecionadas e foram gravadas mediante autorização prévia (ANEXO 3).

O fato de a pesquisadora ter trabalhado alguns anos na rede pública estadual de ensino, como parte da equipe de coordenação geral do Programa Escola da Família, permitiu um conhecimento mais apurado das realidades escolares e da atuação das equipes gestoras para com o processo educativo e com a implementação das políticas públicas de forma geral. Isso certamente facilitou a escolha das escolas, das equipes a serem entrevistadas e do instrumento utilizado.

Assim, a escolha da escola estadual 1 se deu porque a pesquisadora conhecia o trabalho de qualidade desenvolvido no território. Já a escolha da escola estadual 2 se deu por indicação da Diretoria de Ensino da região, através do perfil solicitado pela pesquisadora: exercer trabalho considerado de qualidade com comunidade intra e extraescolar, disponibilizar gestores no quadro contratual que trabalham com esta relação e possuir uma comunidade do entorno escolar ativa para com a instituição.

A recepção do vice-diretor referente a escola 1 foi positiva. Entramos em contato com ele por telefone e agendamos a entrevista, que foi realizada na sala da diretoria e durou, aproximadamente, uma hora e meia.

O encontro foi realizado em um sábado, por volta das 16h00. Chegamos com um pouco de antecedência para observar o espaço - a escola estava em pleno funcionamento: jogos na quadra e aula de karatê no pátio, aula de inglês, laboratório de informática funcionando. O público presente participava ativamente, mostrando-se concentrado nas atividades propostas. Havia por volta de trinta pessoas, entre jovens, adultos e crianças, número que, devido ao horário, nos pareceu adequado.

O próprio vice-diretor nos chamou para o início da conversa. Expusemos os objetivos da pesquisa, a metodologia, o sigilo das informações e disponibilizamos o termo de consentimento, que foi prontamente assinado.

Com relação ao encontro com o grupo da comunidade da escola 1, enfrentamos certo desafio, pois, no meio do processo da pesquisa, a SEE anunciou um pacote de restrição orçamentária conhecido como “Reorganização Escolar”, cuja consequência seria o fechamento de diversas escolas do Estado de São Paulo. Devido à autoritária pressão do Estado para uma implementação de urgência, a falta de diálogo com as comunidades escolares, representando uma política vertical clara da gestão Alckmin

(2001 a 2018), o movimento social dos estudantes secundaristas ocupou mais de 180 escolas no fim do ano de 2015, determinando o recuo do Estado nesta reorganização. Por isso, a direção da escola proibiu a continuidade da pesquisa, temendo que a divulgação de informações pudesse prejudicar a realidade institucional. Com certa insistência e disposição para o diálogo por parte da pesquisadora sobre o processo da pesquisa, o grupo representando a comunidade foi finalmente escolhido pelos gestores.

Porém, a dinâmica conversacional produzida nesta escola não foi escolhida pela pesquisadora para ser analisada, pois houve maior diversidade de informações no grupo da escola 2; além disso, mediante os impeditivos citados acima, o vice-diretor permaneceu no momento da dinâmica, interferindo na opinião da comunidade, gerando restrições.

Já na escola 2, como o contato se deu via Diretoria de Ensino, nenhum movimento impeditivo aconteceu; foram realizados três encontros individuais com as gestoras: Diretora, Vice-Diretora e Mediadora, e uma dinâmica em grupo (com a comunidade), sendo que a entrevista com a diretora, devido ao mesmo critério aplicado na dinâmica grupal (diversidade de informações), foi suprimida desta dissertação.

Destacamos que o papel da pesquisadora durante a dinâmica conversacional em grupo foi ativo, no sentido de inserir elementos para que a discussão acontecesse de forma mais rica. A maneira de conduzir o grupo, em alguns momentos, teve como finalidade suscitar reflexões e/ou questionamentos sobre algum tema que estava latente, porém não estava sendo falado.

Todos os encontros foram gravados com a autorização dos voluntários. No total, foram dezesseis voluntários entrevistados, sendo que nove foram escolhidos para o constructo interpretativo, três funcionários das escolas e seis sujeitos (em grupo) da comunidade.

No que se refere ao procedimento de análise das informações produzidas, empregamos a proposta metodológica conhecida como “Núcleos de Significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, et al. 2015). Essa proposta foi elaborada a fim de instrumentalizar o cientista no processo de apreensão das significações a partir da fala do sujeito, superando, assim, a aparência das palavras (significado), em busca da realidade concreta (Dimensão Subjetiva da Realidade).

Dessa forma, a caracterização do ambiente faz parte do constructo interpretativo da pesquisa, e o leitor poderá encontrá-la no capítulo 5.

4.2. OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Tendo como objetivo dar continuidade à coerência metodológica da pesquisa, optamos por trazer ao contexto a proposta dos *núcleos de significação* (AGUIAR E OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR, et al. 2015), considerando que esse procedimento está ancorado nas categorias e pressupostos da psicologia Sócio-Histórica e na pedagogia histórico-crítica.

A fim de caminharmos para além da aparência, consideramos os núcleos de significação um procedimento coerente para apreensão das significações dos sujeitos da pesquisa, pois os participantes, por meio de entrevistas, revelam em suas palavras a complexidade particular/social do real a ser aprofundado: quais são as significações produzidas pela relação escola-comunidade?

Por meio do tratamento do material empírico (transcrição das dinâmicas conversacionais), buscamos compreender como as significações se constituíram e se desenvolveram, na tentativa de apreender o movimento constitutivo dos sujeitos, sempre mediados pela particularidade das condições sociais e históricas.

Confiamos que, a partir da análise desse movimento, em que sujeito e história constituem-se mutuamente, tornar-se-á possível destacar teses ou generalizações provisórias desse *locus* específico. Como destaca Aranha (2015, p.69), “de modo a evidenciar seu caráter universal, revelador de processos e contradições próprias da realidade histórica”.

A partir da dialética sujeito-mundo social, objetivo-subjetivo, Aguiar (2001, p. 139) nos explica que: “o conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola ou grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta”. Ou seja, os núcleos de significação nos permitem, por meio das expressões dos indivíduos, revelar a subjetividade social, na medida em que também revelam aspectos da realidade social em que o indivíduo se encontra.

Cabe destacar a complexidade do movimento analítico, pois o próprio movimento histórico se desdobra em outro, gerando novos recortes que se constituem no todo.

Devemos entender que, na discussão sobre os *núcleos de significação*, a palavra significada é o material mais importante que temos, uma vez que a palavra não se revela sozinha, muito menos ela é “estéril” ou “absoluta em si mesma” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 308). A “palavra própria”, ainda que inconstante, mutável e fluída, é uma palavra significada (qualificada e adjetivada) pelo sujeito; ela é, portanto, própria (propriedade) do sujeito (dele e para ele o constitui). Mais do que isso, ela é síntese do pensamento e da fala, estabelecendo, assim, função semântica e psicológica dos sujeitos estudados.

Como já explicado por Vigotski (2009), o pensamento se expressa na palavra e nela se realiza, através de um processo mediado, no qual o significado da palavra é linguagem e pensamento, carregando em si sentidos e significados historicamente construídos. Por isso, a palavra é o ponto de partida para análise das significações da realidade, entendendo que os contextos das narrativas dos sujeitos acontecem dentro das condições materiais (objetivas e subjetivas).

Assim, o procedimento metodológico que aqui adotamos segue os seguintes caminhos (movimentos) dialeticamente articulados:

- I. Levantamento dos pré-indicadores: através da leitura do material transcrito, as palavras são identificadas em um contexto;
- II. Agrupamento de pré-indicadores em indicadores: movimento que vai da dimensão abstrata à dimensão concreta, apontando para os núcleos de significação; este momento subordina-se ao movimento da teoria, avançando para o concreto pensado (zonas de sentido);
- III. Conjunto dos indicadores em núcleos de significação: momento de teorização dos achados da pesquisa, ou seja, das sínteses da pesquisa.

Dessa maneira, o movimento construtivo-interpretativo (aquele que supera o movimento analítico, pois ocorre em sua intencionalidade) parte da palavra com significado (base material e empírica), sendo explicado pelas categorias de análise (atividade, pensamento e palavra, sentido e significado, mediação e historicidade), caminhando das abstrações à concretude da realidade (núcleos de significação) - momento mais voltado para síntese, pois visa superar o discurso aparente, articulando

a fala e o pensamento do sujeito em busca da constituição dos sentidos (AGUIAR et al., 2015).

Como movimento de síntese, os *núcleos de significação* não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentido e significados sobre a realidade na qual atua. Por isso, é nessa terceira etapa do procedimento que o pesquisador, mediado pela sistematização dos indicadores (abstração das categorias simples), tende a passar de uma *visão empírica* para uma *visão concreta da realidade*, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito (AGUIAR, et al., 2015, p 72).

Assim, numa leitura dialética, perseguimos a apreensão do processo constitutivo dos significados, nos apropriando daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, em busca de sínteses da realidade, bem como os elementos que engendram esse processo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito social e histórico.

Os indicadores e pré indicadores produzidos a partir das “dinâmicas conversacionais individuais” (Rey, 2010) dos gestores, que nomeamos como: João, vice-diretor da escola 1; Rafael, vice-diretor da escola 2, e Carlos, mediador de conflitos da escola 2, encontram-se disponíveis nos anexos 4, 5 e 6; já os indicadores e pré indicadores referentes a dinâmica conversacional em grupo, no anexo 7.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: A DIMENSÃO SUBJETIVA DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Este capítulo está dividido em duas partes: núcleos de significação, constituídos a partir das dinâmicas conversacionais individuais com os gestores responsáveis por efetivar ações com a comunidade (João, vice-diretor da escola 1; Rafael, vice-diretor da

escola 2, e Carlos, mediador de conflitos da escola 2); núcleos organizados a partir da dinâmica conversacional realizada em grupo com a comunidade (escola 2). Em seguida, temos as considerações finais, compostas pelos internúcleos.

5.1. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

5.1.1. NÚCLEO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS BAIRROS, DAS PESSOAS E DAS ATIVIDADES OFERECIDAS À COMUNIDADE

O objetivo deste núcleo é apresentar e discutir as significações produzidas pelos gestores, cujo trabalho é aproximar e integrar escola e comunidade do entorno, a partir das condições sociais da população. Apesar de nos atermos aqui à caracterização, entendemos que este núcleo dá suporte para compreensão dos próximos, pois apresenta, a partir da apreensão dos sujeitos pesquisados sobre as escolas/comunidades, aspectos fundamentais para a contextualização da problemática a ser estudada. Ou seja, para que a análise seja mais aprofundada, recorreremos também, enquanto categoria interpretativa, à caracterização feita pelos gestores.

João, vice-diretor da escola 1, adjetiva o bairro como heterogêneo do ponto de vista socioeconômico. Conta que, entre uma avenida e outra, podemos encontrar jogadores de futebol, alunos que passam férias em Miami, “carrões”, *ipods*, “pessoas humildes” (termo que utiliza para caracterizar os moradores de favelas), mulheres de programa e usuários de drogas. Perto da escola, há um clube da prefeitura, parques e praças, em que frequentemente ocorrem eventos patrocinados pela subprefeitura, dois *shoppings*, um CEU (Centro de Educação Unificado) e muitas academias de ginástica (João lembra que grande parte dos pais de seus alunos pratica esporte). Essa breve descrição nos leva a supor que esses moradores contam com equipamentos culturais e de lazer ofertados pelo poder público.

João destaca que, durante o final de semana, a escola recebe, em média, duzentos e cinquenta pessoas, sobretudo ex-alunos e moradores do bairro que não têm ligação com o trabalho pedagógico, além de jovens de 13 a 18 anos de idade; são então desenvolvidos diferentes tipos de atividades, como: futebol, vôlei, karatê, capoeira, contação de história, artesanato, *spa* (cortar o cabelo, fazer a unha), inclusão digital para quem não sabe mexer no computador, curso de inglês, cantigas de roda, almoço

comunitário, ping-pong e pebolim. Explica que o esporte é o que mais traz pessoas para escola e que os jovens nem sempre estão em alguma atividade, mas sempre presentes com violão, músicas, danças etc.

Fundado em 1949, o colégio possui duas construções arquitetônicas que refletem estéticas de épocas diferentes, uma mais antiga e outra mais nova. Sua longevidade no bairro parece gerar confiança na população, já que diferentes gerações nele estudaram, ou convivem com esse quarteirão há pelo menos sete décadas. Esta escola localiza-se no bairro Aricanduva, na zona leste de São Paulo.

Já Rafael, vice-diretor, e Carlos, mediador, ambos da escola 2, descrevem um bairro mais precário e pobre.

Fundada em 20 de outubro de 1971 no bairro Jardim Cambará, a escola localiza-se na altura do km 15 da Rodovia Raposo Tavares. O ambiente é de fato um polo importante para região, abrindo suas portas todos os dias para receber a comunidade do entorno, cedendo suas quadras e espaços físicos.

Responsável por abrir a escola aos finais de semana, Rafael revela maior proximidade (e também maior comunicação) com a população. Segundo ele, uma média de duzentas pessoas passam pela instituição aos sábados e domingos, sendo que a maioria é de adolescentes, ex-alunos e adultos que usam a quadra. Com mais de 1300 alunos em três períodos, o colégio é fisicamente grande, possui três quadras poliesportivas, amplo pátio, auditório e horta. Assim, são promovidas as seguintes atividades: esporte e campeonatos; cultos evangélicos (segundo Rafael, a pedido da comunidade); oficinas de recreação, como leitura, brinquedoteca, jogos, desenho livre, artesanato; atendimentos de saúde (pelo posto de saúde), como orientação para diabéticos e hipertensos; oficinas profissionalizantes de cabeleireiro e ginástica para terceira idade

Rafael explica que o colégio se localiza no meio de três grandes favelas da região, e seu público é tão pobre que chega a “passar fome”; conta que, com frequência, crianças e jovens entram na escola e pedem comida, o que lhe desperta pena: “sinto dó deles, coitadinhos”. Na mesma linha, expressa que a população: “não têm acesso a nada que traga benefício, eles ficam na rua andando de bicicleta”. Ambas as enunciações nos remetem aos estudos de Libâneo (2012) sobre desigualdade social e escola. O autor revela que há uma dualidade perversa no sistema escolar brasileiro que

alimenta e avigora a desigualdade social; assim, há uma “escola do conhecimento”, para os ricos, e uma “escola do acolhimento social”, para os pobres. Quando questionado sobre a presença de políticas públicas na região, Rafael lembra somente do CEU e novamente fala da escassez de todo tipo de equipamentos culturais e de lazer.

Já o mediador Carlos entende que comunidade escolar se refere somente aos pais: “a comunidade para mim são os pais” desconsiderando a importância de, há dez anos, o espaço ser disponibilizado para os moradores do bairro aos finais de semana, e ignorando que Rafael tem como função criar estratégias para envolvê-los. Ao falar sobre os alunos, destaca que, “de certa forma”, eles gostam da escola, por ser aberta à população, o que é um “atrativo”, sobretudo porque podem “jogar uma bolinha”.

No entanto, Carlos sabe pouco sobre o que acontece para além da relação com os pais, e por isso sua visão da comunidade fica restrita a situações de conflito cujo entendimento simbólico sobre a comunidade é também conflituoso. Podemos observar esse entendimento nas seguintes falas:

Eu também não posso deixar os meus colegas lá e **o pai** do outro lado, **maltratando as pessoas** que trabalham ali...eu trabalho aqui, **a escola é um grupo**. Então eu trabalho aqui, **eu faço parte desse grupo**.

Dependendo do caso a gente até preenche e manda para a vara da infância também, você entra no sistema igual nós temos um aí... **Trabalhou, trabalhou, trabalhou com esse menino**, ano passado, e **não deu jeito, a mãe vem aqui brigava...** quando você telefonava "mãe, ele está na escola, mas ele não quer entrar na sala...", eu também não posso pegar o menino a força e colocar, eu não posso nem tocar. (...) mas chega uma hora que foge da minha governabilidade isso aí... "mãe...", **aí ela fica brava "mas o que vocês estão fazendo na escola?"**. Eu ouço essas coisas, eu não posso brigar com a mãe...

É meio que assim, **tem muitos** aqui que **jogam na escola** e acham que a escola que tem que ter domínio pelos filhos, "toma que o filho é teu...", meio que assim... Isso é muito **desagradável**...

Assim, Carlos nos conta que sua relação com os pais é atravessada por frequentes conflitos, pois sente que eles abandonam os filhos na escola, transferindo responsabilidades educacionais. Usa então como exemplo, na segunda frase acima, o caso de uma criança que, segundo seu entendimento, foi acolhida pela escola, que não mediu esforços para “educá-la”, e mesmo assim, a mãe, descontente, não reconheceu

esse empenho, revelando também que acredita que os pais devem agradecer e acatar os procedimentos atitudinais da escola de bom grado, aproximando-se da ideia de que a população deve agradecer sem questionamentos aquilo que o estado oferece. Considera também que, se ocorre alguma situação de maus-tratos por parte dos pais para com as secretárias da escola, é seu papel protegê-las.

Por vezes, Carlos valoriza a comunidade do entorno, caracterizando-a como mais unida, “todo mundo se conhece”, diz. Isso, inclusive, facilita a comunicação - quando ele precisa mandar um recado para uma pessoa, rapidamente sua mensagem chega.

Ao descrever uma das atividades que realiza, a de visitar as famílias mais vulneráveis, destaca: “não tenho preocupação nenhuma em andar aqui [na rua]. Apesar de não morar, eu não tenho medo daqui”. Mas, quando necessita estar na favela, local onde a maioria das famílias habita, adverte: “a maioria deles moram para lá [indica o sentido da favela]. Aí eu sempre chamo uma pessoa”; ou seja, seus temores começam a partir de quinhentos metros da instituição.

Apesar de Carlos afirmar que não sente medo, podemos entender que esse sentimento está subjacente em sua fala. Considerando que ele é o maior responsável por efetivar um diálogo saudável com os pais da escola e que essa relação está atravessada por frequentes conflitos, nos parece que, por um lado, há uma aparente compreensão das condições objetivas e subjetivas das famílias com as quais convive, mas, por outro, revela uma concepção descolada da realidade material presente. Assim, acreditamos que ele se apropriou de valores ideologizados sobre as famílias, descritos por Aguiar e Bock (2003) como reforçadores de um modelo de ideologia burguesa, família em geral branca, com boa condição de vida, com acesso a bens culturais, desenvolvidas em ambientes de língua culta; enfim, pensada e construída a partir de uma determinada família. Assim, quando esse modelo não se faz presente, isso gera conflito e medo.

Trata-se, pois, de uma visão contraditória - ora os pais são vistos como “parceiros”, para trocas de respeito, inclusive com estratégias de aproximação das famílias trabalhadoras - como estabelecer dia de atendimento para os pais com horários flexíveis: “eu faço isso porque o pai trabalha, a mãe trabalha, então eu tenho que respeitar isso também” -; ora os pais são criticados por abandonar os filhos, colocando a

escola em uma situação “desagradável” – como aparece nas falas: “pai que é pai mesmo vai na escola de vez em quando e não somente quando tem convocação”; “os tempos são outros, os adolescentes estão vindo, cada dia, com uns probleminhas diferentes... valores, na verdade”. Para Carlos, os valores diferentes são: desrespeitar o professor, cabular aula, destruir patrimônio, mostrar impaciência, entre outros, como se antigamente questões como estas não existissem no cenário escolar.

Importante considerar que as contradições são sempre sociais, estão colocadas na realidade objetiva (na sociedade), aí são gestadas, sendo que os sujeitos, no seu cotidiano as vivem como reprodução. Assim, esta contradição vivida por Carlos expressa uma contradição social, ou seja, se a sociedade por um lado coloca nos pais a responsabilidade de cuidar dos filhos, ela desvaloriza as camadas pobres ao fazer estas tarefas; ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho dos pais, também cobra a atenção deles para com os filhos de modo ideologizado, descolado das reais condições vividas por eles.

O ponto importante a ser destacado aqui é que, para esse mediador escolar, os pais (a comunidade) são os produtores dos valores “diferentes” trazidos pelos alunos. Portanto, em consonância com Sawaia (2015), concluímos que a compreensão que Carlos tem da comunidade é perpassada pelo senso comum, pautada em um saudosismo e por vezes é reacionária; assim, em vez de “orientar ações voltadas para o futuro, remete ao passado, como uma espécie de lamento” (op. cit., p.30).

Nessa linha, escolhemos o pré-indicador abaixo como revelador dos conflitos em questão:

Os pais são responsáveis, eu sempre ressalto muito para eles a parceria, eu sempre falo "**pai, é parceria**", **escola, família, é uma troca** que a gente faz. **Se vocês não conseguem tudo**, porque tem aquela "ah, a educação vem de casa...", mas nem sempre, né? **Então, aqui a gente complementa isso** também [os valores morais].

Esse enunciado nos remete à ideia, que, para nós, deve ser superada, da escola como instituição para desenvolvimento de potencialidades naturais. Trata-se de uma crença pedagógica que é parte de um ideário liberal, de um homem livre, dotado de potencialidades humanas naturais que se desenvolvem caso ele se esforce e aproveite as oportunidades do meio. Assim, a escola surge como instituição que pode apresentar

essas oportunidades sem precisar aprofundar ou se relacionar com a realidade social (com a comunidade), pois o trabalho escolar deve se dedicar a desenvolver potencialidades naturais que já estão presentes nos alunos, trazidas de casa (AGUIAR e BOCK, 2003). Ou seja, como diz Carlos: os pais são responsáveis pelo desenvolvimento moral das crianças, mas, se não conseguem tudo a escola “complementa”.

O problema maior não é a visão distorcida a respeito do que a escola pode oferecer, mas sim a perspectiva implícita sobre os indivíduos constituídos de forma natural. O critério básico é então:

Somos naturalmente seres humanos e como tal devemos apresentar determinadas características: honestidade, empenho no trabalho, capacidade de comunicação, sociabilidade, controle de agressividade, criatividade, afetividade, capacidade de apreender, etc. (AGUIAR E BOCK, 2003, p.140).

Nessa concepção, mais uma caracterização importante sobre a comunidade, vinda de Carlos, diz respeito à tendência de culpar as mães quanto às faltas e aos comportamentos inadequados dos alunos, como podemos observar nos seguintes enunciados: “as mães não conseguem trazer os filhos para escola”, ou “a gente notifica a família dos alunos que apresentam muitas faltas ou comportamentos inadequados, é a família que não está nem aí”. Nesta segunda fala, além de culpar as famílias dos alunos considerados difíceis, há uma desresponsabilização no que se refere ao trabalho que a escola poderia realizar com eles, além de uma visão preconceituosa da comunidade.

Enfim, em consonância com a ideia saudosista, preconceituosa e o medo que Carlos tem a respeito da comunidade, entendemos que esses sentimentos estão baseados em um ideário liberal de família, o que o distancia da realidade social, fazendo com que sua prática patologize a pobreza, como veremos no próximo núcleo.

Rafael, de forma diferente, também sente que as mães deveriam ser mais presentes, e busca, então, articular estratégias para que participem da escola:

As mães também não vêm aqui. Às vezes, a gente **faz reunião** para que elas venham participar, saber o que é que tem, tem algumas **oficinas profissionalizantes**, que a outra que faz veio ontem, ela faz essa oficina profissionalizando, ensinam elas a fazerem a unha, **ai algumas mães vêm, são poucas.**

Symansky (2007) elaborou um assertivo conceito sobre a forma como as famílias são vistas e se veem perante a escola. A pesquisadora nos conta que “a família pensada” é uma comparação com alguma “outra” família desejável, certa, boa; essa outra família, a “pensada”, pede uma organização da ordem do impossível em relação à vida real, tendo como referência o homem provedor de recursos materiais, casado com a mulher que não trabalha e fica em casa cuidando e se preocupando com a vida dos filhos.

Carlos, diferentemente de seu colega de trabalho, que não vê nenhuma oportunidade no bairro além da pobreza, lista espaços de poder público no território, tais como: posto de saúde, conselho tutelar, liga das senhoras católicas (local da prefeitura que oferece cursos de profissionalização), CEU, e um *shopping center* razoavelmente perto.

Comparando a maneira como os gestores caracterizam os bairros e suas populações, percebemos que as formas e os propósitos de como eles se relacionam com as comunidades também se tornaram diversos. Fica claro que a escola 1 está inserida em um território de classe média, enquanto a escola 2, em um bairro de classe pobre. Esse fato atravessa toda a análise aqui realizada no que se refere às ofertas e trocas concretas que as escolas podem promover com suas comunidades; porém, a determinação da classe social não altera a conclusão de que os gestores da escola 2 apresentam, em alguns momentos, ideários distantes da realidade concreta da comunidade.

Já João está mais apropriado da comunidade em que se insere, fato que expressa na forma como caracteriza o ambiente e as pessoas, como também nas atividades que organiza dentro da escola para a população, como veremos nos núcleos a seguir.

5.1.2. NÚCLEO 2 – PERCURSO PROFISSIONAL DAQUELES QUE TRABALHAM COM A COMUNIDADE: FUNÇÕES DESENVOLVIDAS E CONTRADIÇÕES GERADAS NA PRÁTICA

Este núcleo é resultado da articulação de um conjunto de indicadores, cujos conteúdos temáticos possibilitam a análise e a interpretação das significações de João, Rafael e Carlos sobre o trabalho por eles desenvolvido junto à comunidade.

Os indicadores que fazem parte deste núcleo são: 1) “O estado proveu ascensão social, mas as pessoas continuam pobres”; 2) “Não vou cuspir no prato, vou trabalhar com afinco”; 3) “Não pode sair, não pode viajar, você fica socado aqui dentro”; 4) Função do Mediador: resolução de conflitos; 5) Polícia militar ora parceira ora geradora de confusão; 6) “Os adolescentes estão vindo cada dia com uns probleminhas diferentes... Valores, na verdade”; 7) Estratégias para trazer a comunidade à escola; 8) Boa comunicação e respeito para com a comunidade e 8) Estratégias para manter o diálogo e trazer a comunidade para escola.

Com o objetivo de apreendermos as significações constitutivas deste núcleo, iniciamos interpretando a seguinte fala do Mediador Escolar e Comunitário da escola 2 (Carlos):

O professor mediador ele tem que estar mais voltado para a questão dos projetos, que seria trabalhar com o projeto *bullying*, que agora você tem que estar trabalhando, a questão do álcool, da droga na escola... **essa seria a função**, na verdade, **trabalhar com projetos. Mas quando a demanda**, principalmente aqui, **é muito grande**, principalmente nessa escola, a demanda aqui é muito grande... que tipo de demanda? **Demanda de atendimento**. Tem muitas visitas para receber, muito agendamento dos pais, mesmo dos alunos, por ser uma escola grande, **há indisciplina** também, **meio em excesso... às vezes, o projeto**, principalmente do meu lado, **fica um pouquinho de lado**. Mas aí eu não trabalho, eu trabalho com outros professores. Não é que eu não trabalhe o projeto, se tem um professor que está trabalhando um projeto, vamos lá. **Se eu for pegar um projeto só para mim, eu não vou conseguir dar conta**.

Na fala acima, Carlos conta que a função principal do mediador é trabalhar com projetos temáticos, a fim de prevenir possíveis situações de violência na escola. Porém, ao reconhecer que ele “não dá conta” de trabalhar nessa perspectiva, foca sua atuação nos atendimentos individuais, porque, para ele, esta parece ser a *demanda* da escola.

Existem dois pontos importantes a serem destacados nesta fala: o primeiro é que a prática desse mediador tem se reduzido a gerir o cotidiano, e embora, de fato, essa gestão também faça parte de suas funções, não deveria ser exclusiva; o segundo, é que a demanda de atendimento remete a práticas individuais, sugerindo um entendimento de que os problemas (conflitos) são exclusivos dos sujeitos, intrínsecos a

eles e isolados, e não produzidos no seio da instituição, nos modos de organização e nas concepções dos profissionais que lá atuam.

O primeiro ponto nos remete à ideia de que a vida cotidiana, segundo Heller (1989) é marcada por uma variedade de fatos e valores, muito heterogêneos, com importâncias diferentes, sem espaço para reflexões mais aprofundadas. Assim, na esfera da cotidianidade, o foco nos objetivos do trabalho é disperso, atravessado por inúmeras outras situações de diferentes relevâncias e, no caso, passa a ser marcado pela necessidade de segurança e agilidade nas “tarefas” a serem cumpridas, favorecendo o distanciamento de reflexões sobre a ação singular, o que reduz o trabalho do mediador, colocando-o a mercê de um padrão familiar já bem conhecido (ARANHA, 2015 *apud* HELLER, 1989).

Para Heller (1989, p.17), a vida cotidiana é o “centro do acontecer histórico”, é o espaço-tempo da constituição da produção e reprodução da cotidianidade, “a vida do homem inteiro”, carregada de movimento, com todos os seus sentidos, capacidades e potencialidades. Porém, na dialética das coisas, a possibilidade da inteireza invalida a realização das capacidades e potencialidades em seu sentido pleno. Isso porque a vida cotidiana é marcada pela diversidade, seja no que diz respeito às atividades realizadas, seja no que se refere ao conteúdo e significado das ações. Ou seja, o indivíduo se coloca como “homem inteiro” em suas objetivações cotidianas, mas é apenas no terreno da singularidade que se concede respostas imediatas às diferentes atividades.

Já no que se refere ao segundo ponto, é fundamental que os profissionais da educação, ao se debruçarem sobre a realidade de crianças e jovens pertencentes a classes subalternas, disponham-se a desconstruir fenômenos comumente nomeados como *problemas emocionais, carência cultural e indisciplina*. Trata-se, pois, de redefini-los, desmistificando a ideia de fenômenos individuais (expressão de conflitos intrapsíquicos) para que possamos encará-los como a “(...) expressão do conflito de classes no interior da escola. Sob essa ótica, a indisciplina escolar pode ser tentativa de participação dos alunos no mundo da escola, a partir de seus próprios referenciais culturais” (ANGELUCCI et. al., 2004, p. 63).

É possível, então, que essas crianças e jovens estejam expressando tentativas de se adequar à cultura da escola (com seus referenciais reais), sendo equivocadamente

vistos e interpretados como indisciplinados e geradores de uma demanda de trabalho individualizante e clínico, comum nos atendimentos dos gabinetes psicológicos.

De fato, como bem destacam Aguiar e Bock (2003, p.136): “A educação responsabiliza o indivíduo pelo fracasso”. Baseada na ideia de homem liberal dotado de potencialidades naturais, cabe à escola aproveitá-las a fim de desenvolvê-las; e caso o indivíduo não corresponda a esse “investimento”, ele então é um fracassado que não se esforçou suficientemente. A noção de “fracasso escolar” traz essa suposição. Assim, a escola toma os indivíduos em si, descolados da instituição, e se desresponsabiliza de ofertar práticas grupais, críticas e libertadoras, pois cabe somente ao próprio indivíduo a superação de seus conflitos (PATTO, 1991; AGUIAR e BOCK, 2003; ANGELUCCI et. al. 2004).

A máquina motor da prática de gabinete está atrelada à concepção de família, que, como vimos no Núcleo 1, foi apresentada na noção preconceituosa e saudosista em relação às famílias trabalhadoras. O entendimento que constitui essa atividade, como profere Heller (1989), está pautado na falta de reflexão, no espontaneísmo e senso comum, ignorando que a escola pode produzir e gestar a exclusão em seu interior, reproduzindo um cotidiano alienado e marcado pela repetição; porém, há brechas revolucionárias nesse padrão, como nos conta Aguiar (2012) sobre o pensamento de Heller:

No entanto, contraditoriamente, existe a possibilidade de momentos de suspensão, momentos em que “sadias rebeliões” podem acontecer, momentos em que as contradições abrem espaço para o novo, para a revolução. Temos aí possibilidade de práticas não cotidianas, ou seja, críticas, fundamentadas, reflexivas, e é preciso nelas investir todos nossos esforços (AGUIAR, 2012, p. 76).

De fato, Carlos não está totalmente à mercê da repetição contínua da prática do seu trabalho; entende que seu papel é de prevenção e não de apagar incêndios cotidianos, como contraditoriamente explicita no trecho abaixo:

Por isso que eu falo **o mediador de conflitos**, a primeira coisa, se tem uma briga... às vezes as pessoas pensam que você tem que ir até lá e separar a briga, não. Eu sou a pessoa que **tem que chegar por último**. Se eu percebo antes que vai acontecer, aí sim... eu vou, na verdade, sondar o que está acontecendo (...).

O sujeito sabe que seu trabalho deveria ser voltado para prevenção de conflitos escolares, não obstante, quando não consegue que suas tarefas caminhem nesse sentido, oferece atendimentos individuais para problemas coletivos e sociais, e quando se vê sem solução (o que nos pareceu recorrente), telefona para a mãe e o pai (prática bastante comum em escolas particulares), ou apela para polícia militar ou, ainda, encaminha para o conselho tutelar. Isso tudo fica evidente nas falas seguintes:

O objetivo é não deixar chegar no “**conflito em si.**”, porque quando chegou, você **não tem muito mais o que fazer.** Aí você já vai, você tem que **chamar a mãe,** você tem que **chamar os pais,** dependendo do que aconteceu você tem que **chamar a ronda escolar,** isso não é bacana (...)

Porque devemos notificar a família, e **a família que não está nem aí.** Quando eu vejo que as minhas alternativas esgotaram, **ai é conselho tutelar.**

O que pega mais aqui para nós é a **cabulação e as brincadeiras.** Isso aqui me preocupa bastante, porque o aluno vai ficar com um **número muito grande de faltas,** e eu **tenho que encaminhar para o conselho tutelar...**

Acionar a polícia militar é mais uma forma que Carlos tem de lidar com as situações limites no seu trabalho. Durante a dinâmica conversacional, fica claro que ele não tem clareza do papel da polícia na escola e que a presença desse agente indica uma contradição, pois ora o coloca como parceiro importantes para “dialogar” com os alunos, ora nota que essa abertura gera problemas, como podemos ver nas frases abaixo:

Isso é em **casos extremos mesmo** (que a polícia entra na escola). Eu me lembro que eu recebi um aqui dentro da minha sala mesmo uma vez. Realmente, **eu tento resolver um conflito sem a presença deles. Não é legal,** entendeu?

Conhecemos, são pessoas super boas. Principalmente a menina da manhã, a S., nossa, ela é uma graça. **Às vezes ela entra,** eu até “oi S., **pode me ajudar aqui também?**”, aí ela ajuda a conversar, muito gracinha mesmo. Ela é, a S. é **super parceira.**

Enfim, eles acabaram se desentendendo, **o policial acabou agredindo o menino**, pegou por aqui (pescoço) ... aquilo deu uma **confusão** medonha. E eu falei, bom, se eu **já não gostava, agora acabou**.

Essa estratégia pode ser respaldada pela visão preconceituosa de família que Carlos tem - há uma passagem em que se refere aos alunos e às famílias como “filho de preso ou irmão de preso”: “Aqui raramente você recebe alguém que não tem um filho que esteja preso, que não tenha irmão, não tenha alguém na família que foi preso”. É de domínio público o preconceito com presidiários e familiares, sendo que Carlos, mesmo que de forma contraditória, os reproduz. No entanto, não podemos tomar esta expressão de Carlos como uma objetivação exclusivamente da ordem do individual. Sem dúvida ele revela um preconceito que está muito arraigado em nossa sociedade. Como explicado por Heller (1989), os preconceitos foram criados, na sua maioria, pela burguesia para justificar as desigualdades, são disseminados na esfera cotidiana, constituindo-se, desse modo, numa categoria do pensamento e do comportamento cotidianos; assim, são ideológicos, camuflam o real, empobrecem e obscurecem o descortinar das possibilidades.

Neste sentido, percebemos que a significação, que sempre é afetiva e cognitiva, de não conseguir produzir o trabalho necessário, como: criar projetos coletivos que deem conta de temas sobre discriminação; ter um ofício voltado para prevenção da violência; exercer uma prática afinada com a comunidade etc., acaba por levá-lo a se referir à própria função (por questões objetivas e sociais), negando-a, pois as expectativas da escola em relação à função geram uma contradição fundante na sua atividade. Se, por um lado, Carlos sabe dessas expectativas, por outro se vê pressionado pelas exigências do cotidiano.

A presença dessa contradição na atividade acontece também com João, mas não é manifestada como alteração de função, e sim como um sentimento profundo de fracasso na escolha profissional, ao mesmo tempo em que foi essa profissão que o retirou da pobreza, “carimbou nele uma profissão”. Os sentimentos vividos nessa condição contraditória geram por vezes culpa, por vezes raiva e, em outros momentos, resignação.

Trazemos abaixo alguns excertos que revelam a contradição vivida por João:

Eu tinha em mim que, **se eu estudasse, eu iria me dar bem**, eu acredito na educação, **eu saí da pobreza absoluta**.

Aí você fala “você se arrepende de estar no Estado”, mas o **Estado é meu provedor financeiro, ele me acolheu do jeito dele**, da maneira dele, mas ele me acolheu, eu vejo meus amigos que não estudaram, eles têm uma imensa dificuldade de viver (...)

Ele me deu uma ascensão social, ele carimbou em mim uma profissão, você é professor efetivo do Estado, é um status que eu tenho, nunca mais vou perder isso, eu **estou em um patamar social** proporcionado por ele.

Podemos perceber nas falas acima uma ideia de retribuição (quase como um pagamento) em relação ao Estado. No que se refere à escolha profissional, Bock (2008) afirma que pessoas de baixa renda o fazem dentro do seu universo vivencial. Claramente isso aconteceu com João, pois, apesar de idas e vindas, aos cinquenta anos, ele trabalha na escola que estudou e se considera filho desse lugar: “Eu sou do bairro, (...) morei neste bairro antes, de 1969 a 1979, **estudei nesta escola, sou filho daqui** eu digo”.

Para Aguiar et al. (2009), a necessidade não dá uma direção clara à atividade do sujeito, ela apenas o mobiliza. A direção da atividade do sujeito, para atender as suas necessidades, ocorre no momento em que ele significa algo do mundo social como o motivo da sua ação. Os autores esclarecem também que “(...) os motivos, sejam eles fatos sociais, situações ou objetos, de algum modo são depositários e contêm/condensam afetos, crenças, valores do sujeito, que assim os vê e assim os sente” (AGUIAR et al., 2009, p. 67).

Assim, o conflito aparece quando João afirma que é feliz no que faz:

Eu sou feliz no que eu faço, senão não estaria aqui. As pessoas falam: você está feliz? Lógico que eu reclamo: eu gostaria de ganhar mais, **a estrutura é precária**, tudo. Mas, assim: **eu gosto do que eu faço!**

E também quando se arrepende e se sente injustiçado:

O Estado me capacitou em muitas coisas boas também, ele **foi injusto comigo, foi injusto comigo enquanto profissional**, ele não me deu o que merecia de fato, que milhares de professores da rede pública estadual, do país (...) eles foram muito injustos, **eles negaram uma prosperidade financeira melhor** (...) uma vida melhor.

Pelo amor de deus, **tudo voltado para educação**, trabalho em regime de dedicação exclusiva, não tenho acúmulo, não trabalho no particular, não trabalho na prefeitura, que **salário miserável** é esse, eu **não vejo a hora de sair**

Percebemos que João significou a atividade que produz, como sendo possível de satisfazer, pelo menos em parte, suas necessidades. Mas, após esse percurso profissional, e mediante as condições de trabalho vividas, passou a viver o conflito e até o arrependimento, pois as mediações econômicas (baixo salário e negação da evolução profissional) falam mais alto. Ao contar como acontece a aproximação com a comunidade (sua atividade real), João mostra o prazer que sente com seu ofício. Revela então mais um elemento da contradição, ou seja, o trabalho que faz com a comunidade é prazeroso, mas trabalhar na escola gera arrependimento:

Como eu gosto muito do que faço, como eu aproximo? Eu **jogo bola** com eles, vôlei, futebol, tênis de mesa, vou no academia, no programa acessa escola, que temos aqui e **pergunto** o que você quer fazer? Ah! Quero mexer no *facebook*, ok! Vamos mexer no *facebook*, você senta aqui, eu **monitoro**. Eu **explico** que não pode acessar páginas de imagens ilícitas, mas que você pode mexer no que você quiser e eu **vou ficar de olho** em você. Aí qualquer coisa você pergunta para mim! Assim, a gente vai fazendo aquela **interação**. O que é isso? Eu pergunto e, **ele me explica o universo dele!** Ah! Eu estou vendo músicas de funk, de rock.

Assim, jogando bola, perguntando, monitorando, explicando, “ficando de olho” e interagindo, ele passa a conhecer o universo da comunidade, podendo talvez, como Aguiar (2012) propõe, criar momentos em que as contradições abrem espaço para o novo (momentos de suspensão da cotidianidade) e com isso podendo oferecer práticas comunitárias mais adequadas à demanda local.

Porém, o movimento singular de João coloca nas condições objetivas da sociedade os motivos de seu pesar, como: precariedade na estrutura da instituição escolar; salário miserável e falta de reconhecimento; mas se resigna resolvendo seu conflito no plano da individualidade, fundando suas emoções como erros pessoais e, novamente, trabalhando com dedicação ao grande “pai” que o acolheu (o Estado):

Agora eu aceito com **resignação** que **eu errei**, foi um erro na escolha, **não posso culpar o Estado porque a escolha foi minha!**

Eu que escolhi errado e agora vou firme continuar a fazer o trabalho, que não é porque está tudo bagunçado que vou deixar a excelência do meu trabalho cair. Não vou deixar! **Não vou cuspir no prato, vou trabalhar com afinco!** Eu não chego atrasado, fazem dez anos não tiro licença médica.

Dessa forma, não podemos deixar de concordar com Aranha (2015), que, ao estudar coordenadores da rede pública, depreende uma vivência de desvalorização social e profissional profunda, ocasionando sentimentos de insuficiência. A estes sentimentos agrega-se a problemática da precarização do trabalho, marcada por uma desvalorização social decorrente dos baixos salários, o que tem atraído para essa categoria profissional pessoas que acabam por se conformar com a condição de precariedade em sua atividade.

Por fim, Rafael, que trabalha também na escola 2, aglutina dois cargos, o de vice-diretor da escola e do PEF e de zelador da escola. Ele apresenta sua função objetivando certa parceria com a comunidade, caracterizando-se como “cuidador”, literalmente como de zelador da instituição escolar: “O cargo que é cuidar aqui da comunidade”, diz. Mas não enfrenta essa atividade tranquilamente, se sente isolado (sozinho) na sua prática e com uma dedicação de tempo muito intensa. Vive a instituição escolar literalmente vinte e quatro horas por dia.

A gente zela pela escola, não pode sair, não pode viajar, você fica socado aqui dentro. Mas não estou reclamando, já acostumei, já acostumei.

Para ele, essa permanência isolada na escola gera medo; também reconhece que é difícil alguém aceitar este cargo, pois, mesmo folgando durante a semana, trabalhar todos os finais de semana aumenta o sentimento de isolamento social, colocando-o na contramão do período de descanso dos trabalhadores de forma geral.

Ninguém quer [ser zelador e vice-diretor do PEF], é difícil. Não é fácil, é que eu já acostumei. Você dorme pensando se algum está lá dentro da escola, acorda pensando, você abre a escola 5 horas da manhã, você fecha, você desliga toda a luz, você vê se está fechado, você vê se está faltando alguma coisa.

Fiquei com muito medo porque eu não tinha ideia do que ia ser, **ser zelador** de uma escola, zelador de uma escola **envolve toda a comunidade** também. Porque eles podem **invadir a escola, eles podem pular a escola**, então, se você não sabe como lidar com isso, você arruma mais confusão (...) graças a deus **eles me**

respeitam bem; se eu falar “não é para entrar”, eles não vão entrar, se eu falar “agora, vamos fechar a escola”, eles vão sair.

A despeito desses sentimentos (todos negativos), Rafael caracteriza sua relação com a comunidade como sendo de bastante respeito. Entende que respeito mútuo entre a comunidade e a escola é um valor conquistado mediante conversas e limites, comunicação clara com todos os segmentos e, como João, escuta sobre o universo da comunidade:

Graças a Deus não tenho problema com a comunidade, a comunidade me atende bem, **eu respeito muito eles e eles me respeitam**.

Foi conquistando, desde que eu estou aqui eu fui conquistando aos poucos, né? **Conversando**, “**tem hora para fechar, tem hora para jogar, agora não dá**”, então eles entendem bem.

Eu sempre tento **comunicar** a comunidade sobre o que está acontecendo, se eu tiver algum problema “não posso hoje”, faço um cartaz, eles já sabem onde ficam, e eles procuram saber o que é que está acontecendo. Hoje nós temos essa comunicação de todos sabendo o que está acontecendo, **todo mundo sabe das mesmas coisas**, os funcionários, comunidade, professores, cantineira, cozinha, então a gente tenta manter todo mundo informado.

Eu acho importante, e a participação deles, né? Tem que ter participação. **Se eu comunico, tenho que escutar a opinião deles**.

Em suma, concluímos que os percursos profissionais de João, Carlos e Rafael foram constituídos por importantes vivências, sendo mediados pelas condições sociais, criando formas próprias de ser e agir, sempre histórica e dialeticamente constituídas. De fato, são múltiplos os aspectos determinantes, incluindo não só a história de vida e profissional desses sujeitos, como também a realidade institucional, escolar e social em que estão inseridos. Dessa forma, os indivíduos expressam, nas atividades (de forma contraditória) e nos ideários, a ideologia dominante, que estigmatiza, os contrassensos gestados na relação capital x trabalho. Com isso, acreditamos que as contradições expressadas pelos sujeitos determinarão (também) contradições no exercício da relação entre a escola e a comunidade, como veremos no núcleo a seguir.

5.1.3. NÚCLEO 3 – A ESCOLA QUE SE ABRE PARA COMUNIDADE: VANTAGENS, DIFICULDADES, RAZÕES E CONTRADIÇÕES

Este núcleo é constituído por um conjunto de indicadores que se articulam por meio de alguns conteúdos temáticos relativos a vantagens, dificuldades, razões e contradições vividas pelos sujeitos que trabalham com a comunidade.

Os indicadores selecionados para este segmento interpretativo foram então: 1) necessidade do encontro; 2) relações afetivas nas parcerias; 3) sucesso do trabalho realizado aos fins de semana; 4) dificuldades na implementação dos projetos; 5) boa comunicação e respeito para com a comunidade; 6) razões para a escola se abrir à comunidade; 7) função da comunidade de ajudar a escola; 8) vantagens e razões que levam a escola a se abrir à comunidade; 9) conselho participativo – uma instância de respeito.

Destacamos de antemão momentos das dinâmicas conversacionais em que podemos perceber as razões que os três sujeitos atribuem para a escola se abrir à comunidade; são elas:

Carlos (escola 2) - A ideia é sempre estar procurando **tirar o menino da rua**, para que ele **não tenha tempo ocioso, porque tendo ele vai fazer bobagem**.

Rafael (escola 2) – Eles **não têm acesso a nada que traga benefício**. Eles ficam na rua andando de bicicleta.

Rafael (escola 2) - Porque eles podem **invadir a escola**, eles podem pular a escola.

Rafael (escola 2) - Os alunos em si, não o pessoal do PEF, **quando está aberta eles não riscam nada**.

João (escola 1) - **é muito duro ficar sozinho sem fazer nada em casa**.

Carlos (escola 2) - Sim, espaço público, **a criança não tem que ficar presa dentro de casa** final de semana, fica só no vídeo game, na televisão, sei lá o que seja. Eles **têm que sair. Então, a escola está aberta**.

Diante desses enunciados, destacamos três temas: 1) preservar a criança ou o jovem de uma possível marginalidade; 2) preservar a escola de depredações; 3) posicionar a instituição escolar como um espaço de lazer, devido à ausência de ofertas no território, ou a pobreza da população.

No que se refere ao tema de número 1: preservar a criança ou o jovem de uma possível marginalidade, destacamos o posicionamento de Saviani (2008), autor crítico quanto à ideia de que a educação se coloca como responsável em salvar a criança de baixa renda da marginalidade, considerada um desvio de caráter individual que deve ser corrigido, possibilitando assim um futuro melhor nos moldes do sistema de produção capitalista.

Nessa direção, Saviani (2008) também discorre sobre a concepção pedagógica produtivista, fundada no terceiro período de constituição da escola pública (1961-1996), que concebe a escola como um bem de produção e não um bem de consumo. Esse conceito de bem de produção se personifica na seguinte enunciação: “A ideia é sempre estar procurando **tirar o menino da rua**, para que ele **não tenha tempo ocioso, porque tendo** ele vai fazer bobagem (Carlos, escola 2) ”.

Percebemos que, associada ao ideário produtivista, também está camuflada a concepção de que a escola é mais segura e pode de alguma forma “proteger” a comunidade dos perigos das ruas, ideia esta que, por sinal, afasta a dimensão coletiva, fazendo emergir o sentimento de temor em relação à população, como observamos na seguinte fala: “Porque **eles** podem **invadir a escola**, eles podem pular a escola (Rafael, escola 2) ”.

A concepção de que a escola deve estar distante da vida, a fim de constituir um espaço de cultivo moral e bons costumes, encontra respaldo nas teorias pedagógicas da escola tradicional e da escola nova, que buscam negar a realidade social, sobrepondo a realidade escolar. No caso da escola tradicional (prática modelo da maioria das escolas estaduais), ela trabalhou (e trabalha) para proteger os educandos de si mesmos; já a escola nova busca protegê-los das corrupções sociais, criando a ilusão de que este espaço é puro, capaz de aperfeiçoar pessoas formadas para servir à sociedade. Bernard Charlot (2013) explica que, dessa forma, as teorias pedagógicas são ideologias que, deslocadas da realidade de onde surgiram, desconectam-se do real.

No Brasil, concepções que blindam a escola podem ser datadas a partir das diretrizes de universalização do ensino, quando as camadas pobres da sociedade “invadiram” o interior da escola. Para Caramelo e Correia (2003), trata-se de um processo que tornou opaca a relação entre esses mundos, “periferializando” a representação simbólica da escola e sua relação com coesão social. Noções históricas como essas dão respaldo ao tema número dois: preservar a escola de depredações.

Sabemos, no entanto, que políticas de inclusão social, como o Programa Escola da Família, existem como tentativas de minimizar a ausência de ofertas de lazer e cultura em regiões de alta vulnerabilidade social, podendo atuar de forma a minimizar processos de exclusão em ambientes socialmente adversos, nos quais a ociosidade é acompanhada pela pobreza. A subjetivação dessa proposição, que aparece como objetivo do Programa, apresenta-se tanto na escola 1 (caracterizada em um bairro de classe média) como na escola 2, e pode ser clarificada nas seguintes falas:

João (escola 1) - **é muito duro** ficar sozinho sem **fazer nada** em casa.

Carlos (escola 2) - Sim, espaço público, **a criança não tem que ficar presa dentro de casa** final de semana, fica só no vídeo game, na televisão, sei lá o que seja. Eles **têm que sair. Então, a escola está aberta.**

Os pré-indicadores mostram duas significações possíveis: a ociosidade como uma razão para abertura das escolas e o espaço disponível para alternativas de lazer.

Isso porque a educação que se propõe a salvar pessoas pobres, encaminhando-as para um mercado de trabalho capitalista, baseado em um ideário produtivista, separando a escola da comunidade é a mesma que, por meio da sua instituição, deve se abrir para o entorno escolar com o objetivo de diminuir a violência e produzir cidadania. Dessa forma, a escola que promove melhoria e respeito ao patrimônio escolar e às relações sabe dos benefícios dessa relação, como constatamos abaixo:

Rafael (escola 2) - Os alunos em si, não o pessoal do PEF, **quando está aberta eles não riscam nada.**

João (escola 1) - Eu vou ser bem honesto, **nunca tive problema nenhum, nenhum vandalismo** nestes quatro anos, **sou extremamente afortunado.** Tenho problemas nos dias de semana e não no final de semana. Problemas iguais aos de outra escola, diria até que bem menos, mas assim, no final de semana

nunca enfrentei problemas com nada de agressão física ou com drogas, diria que sou afortunado.

João (escola 1) - Eu estou equilibrando vários pratos ao mesmo tempo ... mas eu acredito profundamente... eu acredito profundamente... no meu ponto de vista... acredito... eu tenho alunos que **eles eram extremamente indisciplinados**, se não **melhor no rendimento**, porque eu não fiz um levantamento da atitude, do social dele no dia a dia, mas **indisciplina dele melhorou pelo menos 40%, 50%, isso faz uma diferença enorme para nós**.

Rafael (escola 2) - graças a Deus **não tenho problema com a comunidade, a comunidade me atende bem, eu respeito muito eles e eles me respeitam**.

Portanto, a escola é capaz de oferecer, por vezes, práticas comunitárias bastante interessantes para o público, tornando-se, como discutem Aguiar e Bock (2003), um lugar de ocupação de saberes sobre o mundo real, de aproximação da realidade e dos conflitos. João nos relata que, quando esse trabalho tem qualidade, a comunidade cria expectativas: “Porque eu chego aqui as 8:30, mas eu abro a quadra às 10h, aí **eles vêm cedo e ficam esperando** os colegas chegarem. **Isto é legal!**”

O movimento em busca de uma oferta de mais qualidade é claro nas atividades referidas por João e Rafael, e pode ser mais bem explicitado e compreendido ao considerarmos a dialética entre subjetividade e objetividade. Isto é, as transformações que ocorrem na realidade objetiva produzem novas relações dos sujeitos com o mundo social e novas necessidades, que, sendo objetivadas, afetam o mundo social.

Rafael, por exemplo, ao reconhecer que faz um bom trabalho, sobretudo no aspecto comunicativo, também reconhece que poderia atuar de outra forma, pois sente o desejo de atrair mais pessoas para escola. Critica, em especial, a participação menos efetiva de pessoas do gênero feminino e de voluntários, mas entende que cabe a ele, como mediador social, a responsabilidade de mudar essa situação, como podemos ver no pré-indicador abaixo:

Eu **acho que poderia atuar mais. Eu sempre quero mais**. Assim, tem uma comunicação legal? Tem. Mas eu acho que tem muita gente que precisava vir e não vem. **Eu sinto falta das meninas** aqui da escola, tem muito pouca menina, eu acho que tinha que

ter um grupo maior; eu acho que **tinha que ter** mais **voluntários**, a gente já teve voluntário da própria comunidade, hoje eu tenho um voluntário, mas eu **já tive mais**.

A participação, portanto, é um problema a ser enfrentado; como diria González Rey (2003), as pessoas devem estar comprometidas com a prática social em que estão inseridas.

Na mesma escola, outro aspecto reconhecido como um bom caminho para se trabalhar de forma horizontal com a comunidade é o conselho participativo. Trata-se de uma instância de respeito, que, inclusive, substituiu a reunião de pais e mestres. Carlos reconhece essa ideia como “bacana”, pois alunos, pais, docentes e gestores devem encontrar uma forma de conversar sobre as práticas da sala de aula sem constranger ninguém. Assim, o método adotado é apresentar situações conflitantes, como critérios avaliativos, junto com outras experiências, a fim de oferecer outros exemplos. Vejamos o discurso abaixo:

Carlos (escola 2) - É muito **bacana** o conselho participativo. (...) então, aqui **não** tem **exposição** do aluno, tem, assim, os comentários da sala, do geral. Os alunos falam, ela (representante de sala) vai registrando, faz uma **comparação** (...). É assim. Já ficou estabelecido, não é nem preestabelecido, é estabelecido mesmo. Não fala, **não coloca o professor em situação delicada e muito menos o aluno**.

Já as dificuldades enfrentadas na implementação de trabalhos comunitários são atribuídas a três motivos diferentes: o primeiro, apontado por João, refere-se à problemática das políticas públicas – engessamento, precarização, distanciamento da realidade escolar e controle social por parte do estado; o segundo, conforme Rafael, diz respeito a uma lógica utilitarista para com a comunidade e o terceiro, trazido sobretudo por Carlos, relaciona-se à visão preconceituosa sobre a população pobre (não vamos nos ater neste núcleo aqui porque ele já foi explicitado no núcleo um).

Para melhor compreendermos a relação escola-comunidade no contexto atual, não podemos deixar de mencionar o ideário educacional das décadas de 1980 e 1990, pois este foi um momento fundamental para a institucionalização das políticas educacionais nos dias de hoje. Desde o período da ditadura militar, o predomínio do interesse privado sobre o público e a imposição do econômico sobre o sociocultural

levaram à manutenção e deterioração da educação escolar. Já na passagem para a democracia, esse ajustamento se firmou de forma mais objetiva mediante as leis de livre mercado globalizado e mundial, por meio da desregulamentação de direitos, da descentralização de responsabilidades e da privatização do patrimônio público.

No segmento educacional, todos os setores foram atingidos com falta de recursos. Na educação básica, a ideia de direito social, gratuito e de todos passou a ser encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou via filantropia, presente em campanhas como “adote uma escola”, “amigos da escola”, ou do “voluntariado” (FRIGOTTO, 2005).

O que ocorreu com o campo educativo nesse período só encontra compreensão quando articulado ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. Trata-se de algo complexo, vinculado a uma concepção de cultura de subordinação. A organização escolar foi então se adaptando à flexibilização, à criatividade e ao impacto da empresa.

O documento oficial, publicado em maio de 1991 pela SEE, diretriz 2.14. do “Programa de Modernização do Ensino”, determina a participação da comunidade como sendo fundamental para a “nova escola”. Seleccionamos, do subprojeto de Participação da Comunidade, duas orientações que consideramos ilustrativas para o debate:

A identificação e implantação de **parcerias com empresas** (especificamente nas atividades das Escolas Técnicas, no projeto de conservação de equipamentos, etc.). Cabe também, nesse campo, considerar as alternativas de **colaboração com o sistema educacional privado**; Identificação e implantação de parcerias com a comunidade vizinha às escolas (especialmente na implementação do conceito de que o processo de ensino é de responsabilidade conjunta da escola, como instituição, da família e da própria comunidade). Dessa maneira, serão identificadas parcerias pedagógicas e parcerias operacionais (SÃO PAULO, 1991, p.35, grifo nosso).

Esse documento, que em sua origem oficializa as primeiras diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a respeito de premissas iniciais da relação escola-comunidade, opta por um projeto educacional privatizante, afastado da população mais pobre, preocupado, sobretudo, com o “capital humano” meritocrático.

Essa escolha de projeto educacional aparece na fala de João, quando ele discorre sobre os “projetos de pasta”, projetos estes implementados como diretrizes para o Programa Escola da Família, sendo normalmente financiados ou acontecendo por meio de departamento de responsabilidade social de empresas em parceria com o governo.

João diz: “percebo que o PEF, nos últimos anos, tem **aumentado** muito os **projetos de pasta**, por exemplo “Um dia na escola do meu filho”. Nós podemos (recusar os projetos da pasta), mas é muito **engessado**”.

Completa a crítica com os seguintes enunciados:

Assim, “Um dia na escola do meu filho” é um dia que você tem que bolar atividades, você tem que criar atividades, **fazer com que o aluno frequente porque tem alguém vendo**, você sabe, você esteve aqui com 700 pessoas, então você sabe! Eu acredito que há muita coisa engessada, **poderia ser mais democrático!**

Olha a gente poderia implantar coisas aqui voltadas exclusivamente a **necessidade da comunidade local! Sinto que não podemos** fazer isso... **é tudo geral, geral, geral.**

Eu acredito assim (que a comunidade precisa), em uma demanda voltada para o **esporte**, aqui tem muita gente que pratica esporte, as famílias, sabe? Os pais correm no parque ou praticam esporte na academia. ... então podia montar alguma coisa com yoga, que nem eu trouxe o caratê, a gente tem público. Então, **isso não é uma coisa da pasta, a capoeira não é da pasta**, eu trouxe para cá também. Ensaaios com cantigas de roda voltadas para a terceira idade, exercícios localizados para terceira idade.

Dessa forma, a significação política para o projeto educacional é significada como engessada, pouco democrática e distante da realidade porque é para “alguém ver”, este “alguém” normalmente são a mídia e os índices percentuais de avaliação de frequência da SEE (contabilizados por indivíduo que entra na escola e assina presença em um caderno). Já o processo de privatização gradativa é ressaltado pelo sujeito quando ele diz que os projetos de pasta têm aumentado. Sabemos que, na medida em que as parcerias privadas aumentam e as diretrizes passam a ser mais “gerais” e com menos investimento e liberdade para práticas locais.

João gostaria de trabalhar com atividades voltadas exclusivamente para necessidades locais, inclusive ele imagina as demandas que a população deseja, para

tanto precisa de maior investimento, acredita que a escola pode ser um espaço para este tipo de oferta, mas sente que há impeditivos. Desse modo, podemos concordar com Aguiar e Bock (2003), quando destacam que devemos ter claro que o distanciamento escola-realidade não é algo obrigatório e nem natural; e sim construído.

Essa construção também acontece na visível precarização dos programas e projetos educacionais, como relata João em relação à falta de investimento financeiro para escola: “**falta verba**, verba, verba, verba! Falta verba! É o grande problema”.

Assim, para solucionar o problema da precarização, resta somente individualizar a questão, financiando com o próprio salário práticas comunitárias: “Este ano, foi **tudo bancado do meu bolso**, os almoços e cafés da manhã foram bancados do meu bolso”. Evidencia, assim, que a escola quer suas portas abertas, aproximando-se da comunidade, porém sofre com a falta de condições básicas para seu desenvolvimento.

A consequência dessa perversa contradição é acreditar que o programa pode acabar, pois a precarização faz sua manutenção por meio do medo de um possível término. De fato, João relata o medo de fechamento do programa: “Todas as diretorias sem verba. **Vai fechar?** Eu não tenho problemas em voltar para sala de aula, mas acho que fechando o programa **eles vão perder muito... sobretudo aqui**”. O que João não sabe é que a precarização do ambiente e das práticas educacionais está baseada (como vimos) em uma construção histórica, bem como em uma escolha de um “projeto de escola” baseado na política vigente no governo, conhecida como estado mínimo.

Contudo, João tem claro que somente em um estado de estabilidade é possível oferecer políticas de qualidade para população. Assim, quando expõe as questões materiais que a escola deve oferecer, afirma:

Não é um absurdo? Isso é um **absurdo!** Para a gente conseguir um tratamento e uma **estabilidade** como temos nesta escola é muito difícil! O exemplo aparece nas pequenas coisas, os meninos que são do bairro eles vêm aqui, vêm cheio de raiva, você entrega a bola na mão deles e pede para eles devolverem na sua mão, deve explicar que só dessa forma amanhã terão bola para jogar, e eles devolvem. **Isso não se conquista só porque se abre a escola! Mas porque tem bola**, tem você que está aqui sempre!

João também sabe que parcerias locais oferecem mais qualidade para escola, pois, além de partilhar da mesma realidade local, são capazes de oferecer aquilo de que a instituição necessita: “As parcerias vão e vêm, mas **as locais duram** mais, elas são mais **afetivas!** Elas dizem: olha, eu gosto muito de você e não vou te deixar; olha, eu gosto dos alunos daqui e não vou embora, ou, estudei aqui”.

A questão das parcerias é algo importante de ser destacado, porque, de diferentes formas, todos os sujeitos falam dessa presença na escola; João é mais crítico, já Rafael, sem muita clareza, conta como essa escola depende do dinheiro de empresas e bancos privados para desenvolver ações, como se fosse natural que o dinheiro para implementação de atividades devesse estar atrelado ao fluxo e ao tempo da empresa:

É então, aqui **graças a Deus a gente é escola rica** né, a gente é rico (risos), eles falam que a gente é rico, né. Tudo o que acontece eles falam “vai lá no Guiomar, que o Guiomar é grande, **recebe a verba maior**”, então a gente divide as coisas aqui.

No contexto, a pesquisadora questionou: Vocês têm uma nota boa no SARESP também?

Nós ficamos 3 anos, deixa eu ver... não o ano passado, uns dois anos com a nota baixa, agora subiram. Mas **isso não indica que eles vão dar dinheiro para a gente, é que a escola participa de vários programas**. Por exemplo, tem o programa no UNIBANCO que a escola participou e guardou dinheiro. **Agente jovem** chama. Até essa sala aqui está pintada com as faixas do agente jovem, então **eles vinham aqui dar curso profissionalizante** para os alunos, e tal. Ai tem um programa não sei de onde a gente vai lá e se inscreve. **Então é por isso que eu acho que vem a verba, por causa dos programas** que a gente se inscreve.

É o “Mais Educação” na escola. **Eles estão querendo pagar**, mas a gente não tira os olhos da **verba**, está guardada, a gente não sabe utilizar ainda. Vai vir uns **oficineiros que vão fazer umas oficinas a parte**. Já começamos a mexer na horta, tem uma horta; aí vai ter o da música, já estamos com a banda aqui e estamos esperando vir alguém, algum oficinairo; **aí vai ter** esse que eu falei para você que a gente fez a opção, que os meninos fizeram do **atletismo**, para eles correrem lá.

Para Emir Sader (2011), quase todos os fenômenos sociais podem ser analisados pelo espectro entre estatal e privado, ou nós estamos do lado do Estado ou estamos do lado da esfera privada. O mundo privado (as empresas, os bancos, as instituições que

têm como finalidade última o lucro) desarticula o Estado por meio de privatizações, enfraquecendo as políticas públicas sociais (como a educação). Para o sociólogo, a esfera privada diz: “Se quiserem, vocês defendam esse Estado desarticulado; se não quiserem defender, estão do nosso lado” (SADER, 2011, p.14). Esse fenômeno é bastante caro para todos nós, pois é o espaço da liberdade, do desejo, da imaginação e da esfera individual.

Em comparação, a esfera privada nos diz que temos, de um lado, o Estado que nos cobra impostos, que pode interferir em nossas vidas, que por estrutura é conhecido como burocrático e falido, e do outro, o mundo maravilhoso em que as coisas funcionam, o mundo da esfera privada, capturando para este lado inclusive as reivindicações sociais.

Mas será que essa esfera é a alternativa que nos permite entender e explicar os fenômenos objetivos/subjetivos? Para Sader (2011), não, e explica:

A esfera deles, a esfera do neoliberalismo, chama-se esfera mercantil. O que o neoliberalismo faz é transformar tudo em mercadoria. Tudo tem preço, tudo se vende, tudo se compra. É um modelo de sociabilidade estilo shopping center. As pessoas têm preço, as mercadorias têm preço, a água, que não tinha preço, agora é comercializada, a educação, que era um direito, se transforma em mercadoria comprável, vendável no mercado, a saúde igualmente, e assim por diante (SADER, 2011, p. 15)

Assim, a característica do lado mercantil (neoliberal) é que é necessário estender o máximo possível a esfera de mercado. Promover a emancipação das pessoas é tirar a sua vida da esfera do Estado e colocar na do mercado, cuja competição abriria espaços de realização pessoal (SADER, 2011).

Portanto, a escola de Rafael e Carlos (escola 2) nos dá sinais dessa captura da esfera mercantil; eles parecem presos no tempo da empresa. Essa constatação se reafirma quando vemos os pré-indicadores que dizem respeito ao apoio da escola à reorganização escolar²¹ e à organização para que a comunidade impedisse o movimento dos secundaristas²²:

²¹Reorganização Escolar: projeto do governo do Estado de São Paulo, proposto em 2015, que tinha como objetivo dividir os ciclos escolares foi impedido pelo movimento dos secundaristas, por não apoiar suas consequências: o fechamento de escolas com remanejamento de mais de 1 milhão de alunos; a demissão de professores temporários, pois haveria ainda menos aulas para atribuir; a demissão de

Rafael - É, que eles queriam ocupar as escolas, devido à reorganização. **Não ocuparam porque nossa comunidade não deixou.** Nossa comunidade “**não, meus filhos vão estudar, vão fazer a prova**” e a gente terminou o ano com a comunidade junto. Eu agradeço muito à comunidade porque ia prejudicar nós como professores, funcionários, ia porque a gente ia ter que trabalhar nas férias e não ia conseguir fazer a prova que tanto todos aqui trabalharam em prol dos alunos conseguirem o índice, a do SARESP que tem todo o ano, eles não queriam deixar fazer, o pessoal que veio invadir. **A comunidade não aceitou e assim não teve muita briga.**

Rafael - A gente sente **dificuldade em juntar o fundamental com o ensino médio** (justificando a reorganização escolar), eles **têm muita vergonha**, né. Então assim, ficava a turminha, depois eles iam crescendo juntos, toda a turma para lá. Nesse aspecto, eu particularmente, achava legal... até para o professor trabalhar também, porque aí **daria para fazer uma escola mais unificada em relação à metodologia.**

Carlos - **Mas os meninos eles tinham que ter ciência, do porque eles estavam ocupando aquela escola. Eles estavam sendo manipulados...** por pessoas de outros movimentos, entendeu? Então, eles não tinham conhecimento de causa.

Carlos - **Para algumas escolas, sim (as ocupações foi uma violência). Eu acho... Acho não, tenho certeza que foi.** Porque aquilo... Teve prejuízos para alguns alunos... Esses alunos que depois tiveram essas aulas aí, janeiro, não foi a mesma coisa, né... Na verdade, eles fizeram uma reposição, mas **houve prejuízo no ensino aprendizagem desses meninos.**

Logo, a criminalização, a desqualificação e o convite para comunidade apoiar as velhas práticas pedagógicas apresentam uma escola acrítica com relação à realidade, distanciando a instituição de práticas comunitárias libertadoras e revolucionárias.

trabalhadores terceirizados da merenda e limpeza, que possuem contratos de trabalhos frágeis; mais alunos por sala de aula; aumento na distância entre a casa e a escola, dificultando a vida dos pais que possuem filhos em ciclos diferentes; aumento da evasão escolar, sobretudo no ensino noturno, visto que muitos alunos organizam a vida em função do trabalho e redução de oferta do ensino noturno. Fez com que o governo do Estado recuasse quanto sua implementação. Este movimento, considerado hoje um dos mais fortes e articulados do Brasil, em prol da melhoria da educação, entendeu que o objetivo central da “reorganização” é corte de verbas e a preparação para abrir a escola pública ainda mais para a iniciativa privada, com a municipalização do ensino fundamental, parcerias público-privadas na gestão escolar poderão ser implementadas.

²² O movimento dos secundaristas fez resistência a reorganização escolar em novembro de 2015, ocupando mais de 200 escolas do Estado.

No que concerne ao que aqui chamamos de lógica assistencialista, também associada ao ideário produtivista de escola, para Rafael, o papel da comunidade é *ajudar* a escola, na limpeza, na disciplina ou doando coisas:

Pessoal do futebol, que é uma grande liderança aqui, **eles ajudam na disciplina dos meninos**.

Quando eu preciso de ajuda, que a escola não tem verba, **eles vêm aqui para limpar**, por exemplo, para tirar o mato, eles ajudam a tirar o mato; eles ajudaram nessa época que teve as invasões (ocupação dos secundaristas), que estavam invadindo a escola.

A comunidade ajuda a gente nos dias de jogo. A gente vai querer fazer agora o da Páscoa, a escola não tem renda para comprar, a comunidade do jogo **vai trazer, vai doar** umas balinhas, uns negócios, para a gente montar para a Páscoa.

Quando essa ajuda não se adéqua aos objetivos da instituição, então a significação é de que a comunidade é violenta, o que retira a responsabilidade do mediador social, como fica explicitado neste trecho: “a comunidade tem algumas **crianças que não ajudam** a gente na manutenção escolar, elas acabam **quebrando alguma coisa**”.

Assim, Rafael também se aproxima do conceito weberiano (1917, apud Sawaia, 2015) de comunidade, conhecido como uma integração de comunalização, reportando-se ao sentimento subjetivo de pertencimento (família, camaradagem, vizinhança, fraternidade), como se a escola fosse uma casa a ser limpa, cuidada, ajudada.

Em suma, concluímos que a ação de abrir a escola para a comunidade não é óbvia ou simples, e sim constituída por diferentes e complexas mediações que favorecem ora posturas ativas e comprometidas, ora de forma desresponsabilizada e carregada de ideários mercantis. Essa conclusão se aproxima das palavras de Sawaia (2015), quando afirma que a reflexão sobre comunidade apresenta confronto particular entre integração e conflito.

5.2. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA COMUNIDADE

Os núcleos abaixo foram organizados a partir da dinâmica conversacional realizada em grupo com a comunidade (escola 2). Por escolha metodológica, o próprio

grupo foi tomado como sujeito, o que, para pesquisadora, trouxe um desafio analítico. Isso porque, em um movimento que integre geral e particular na sua dialeticidade, buscamos abarcar aqui tanto as singularidades dos indivíduos como as do grupo. Esta análise é composta, portanto, de dois núcleos de significação, seguidos da conclusão do trabalho (Internúcleos).

5.2.1. NÚCLEO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE: A CONTRADIÇÃO ENTRE “DESENVOLVIMENTO E A PERDA DA TRANQUILIDADE”

Este núcleo dá início à segunda etapa do constructo analítico/interpretativo desta dissertação, sendo constituído por um conjunto de indicadores articulados por meio de alguns conteúdos temáticos que dizem respeito à caracterização da comunidade, como: ideias sobre a instituição familiar, sentimentos sobre a própria comunidade em que moram e trabalham, caracterização do bairro, desenvolvimento da infraestrutura, motivos que justificam a participação das pessoas nessa dinâmica, dimensão de transformação do bairro e da escola, desqualificação dos movimentos sociais e, por fim, saída da precarização.

Dessa forma, os indicadores selecionados para este segmento interpretativo foram: 1) Caracterização do bairro: grandes mudanças, desenvolvimento e perda da tranquilidade; 2) Comunidade ameaçadora: constante sentimento de medo; 3) Visão sobre as famílias: ausentes, carentes e violentas, 4) Caracterização do grupo: muitos motivos justificam a participação; 5) Precarização da escola, parcerias privadas como salvadoras dos problemas institucionais; 6) Como transformar o bairro e a escola? Lutando; 7) Desqualificação dos movimentos sociais.

O grupo foi escolhido pela direção da escola considerando três critérios solicitados pela pesquisadora: morar no bairro, frequentar a escola por diferentes razões (ser voluntário, trabalhar, ser aluno etc.) e desejo de participar de uma dinâmica conversacional.

Já o número de participantes ficou a cargo da diretoria, que selecionou seis sujeitos: Sujeito 1 - jovem de dezessete anos, sexo masculino, aluno do ensino médio da escola, estuda há muitos anos na instituição e, segundo ele, a diretoria o escolheu por ser bastante participativo em muitas atividades escolares e não escolares; Sujeito 2 –

mulher de meia idade, trabalha há vinte e três anos na instituição como agente de organização escolar e na secretaria; Sujeito 3 – mulher, terceira idade, trabalha há trinta anos na escola e mora na comunidade desde que nasceu; Sujeito 4 – mulher de quarenta anos, é agente de organização escolar, também trabalha na escola e acredita que foi selecionada pelo seu empenho positivo com os alunos e funcionários; Sujeito 5 – homem de terceira idade, é voluntário na instituição e treina há mais de trinta anos no time de futebol do bairro; Sujeito 6 – homem, quarenta e três anos, começou a frequentar a escola como voluntário aos finais de semana e foi convidado para ser agente de organização escolar; às vezes, ainda presta serviços voluntários.

A caracterização acima foi extraída das falas dos sujeitos (como se verá adiante), assim como os motivos relacionados à participação da dinâmica conversacional e aproximação da escola:

[>Sujeito_1]: Porque eu sou um aluno que é bem **participativo** na escola, estou aqui desde a quinta série, eu **conheço todos** os funcionários, todos aqueles que estão aqui há muito tempo, conheço todos aqui que estão nessa sala, e **eu gosto** da G.[quem é?], acho que é uma escola que tem **capacidade de ir para frente**, uma escola que **se esforça**, uma escola que **tem funcionários que são dedicados**, e é isso

[>Sujeito_2]: Meu nome é I., eu tenho quarenta e seis anos, e a A. [diretora] me convidou também, eu acho que pelo **tempo de escola**. Eu **trabalho aqui há vinte e três anos**. Eu sou da secretaria, eu sou **agente de organização escolar**.

[>Sujeito_3]: Meu nome é R., eu tenho sessenta anos, **já estou no G. há trinta anos**, e **moro no bairro há sessenta, desde que eu nasci**. Eu **vinha voluntariamente** [para escola] por causa da minha filha que estudava aqui. Em oitenta e sete. Era a minha filha mais velha que está com quarenta e dois anos. Aí eu vinha e ficava de manhã ajudando, fiquei dois anos. Aí a antiga diretora me convidou para **fazer parte da APM** [Associação de Pais e Mestres]. Eu vim e trabalhei quatro horas e meia pela APM, **prestei concurso público**, e me efetivei. E estou até hoje.

[>Sujeito_4]: Meu nome é J., tenho quarenta anos, eu trabalho aqui fazem cinco anos. É pouco, mas eu acho que a A.[diretora] escolheu pelo motivo dela ver na minha pessoa, assim, de

querer ajudar, de querer sempre estar conversando com os alunos, de querer tentar ver o que acontece, e de algum modo tentar ajudar. Sou **Agente de organização escolar**.

[>Sujeito_5]: Meu nome é A., eu estou aqui no bairro desde mil novecentos e setenta, tenho setenta e quatro anos, e eu vim para cá como farmacêutico na farmácia... Por isso o pessoal, a comunidade, me conhece muito aqui no bairro, como farmacêutico mesmo. E eu **colaboro na parte de esporte** aqui da escola. **Eu tenho até um time de futebol** de salão há alguns anos, **há trinta anos**.

[>Sujeito_5]: **Da comunidade mesmo** [a proposta de treinar um time do bairro], né? Fica brincando com o pessoal, com os meninos lá, aí foi crescendo e botamos esse time...

[>Sujeito_6]: Meu nome é C., sou **agente de organização escolar** também, tenho quarenta e dois anos, sou também professor de educação física, não estou exercendo agora, mas eu estou prestando concurso para exercer, trabalho como treinador de futebol na escolinha de São Paulo, aos finais de semana, e quanto ao programa Escola da Família propriamente dito, **eu sou voluntário, era, né...** Era voluntário desde dois mil e um, quando era um outro programa que eu não me recordo o nome, dona R. [Sujeito 3] pode me ajudar, que nesse tempo a senhora era lá do João XXIII que ficava aqui...

[>Sujeito_6]: (...) Na escola em si, **eu comecei** em meados de noventa e sete, **como voluntário** também aqui na escola, fazendo serviços esporádicos, aí **passei a prestar serviço** também, o professor J. me contratava para fazer alguns serviços de urgência na escola, **pela APM** na época podia, né? É, na época podia. E eu comecei ficando, comecei a entrar pela APM como **agente de organização**... Não era agente, falava outro nome... **Inspetor de aluno**. Aí começamos a trabalhar, e depois fomos por... A própria diretora de ensino começou a fazer um contrato de um ano, eu comecei pegando esse contrato, futuramente **prestei o concurso** para inspetor, para agente de organização escolar, e acabei ficando, ainda estou no estágio probatório, que é três anos, mas anterior a isso já tenho seis a sete anos aí no meio da comunidade escolar. E **moro na comunidade** também.

As falas acima mostram que, para dois dos sujeitos da comunidade, 3 e 6, o trabalho voluntário na escola foi determinante para a constituição da carreira profissional - eles auxiliavam a instituição e foram convidados para serem membros da APM (atualmente denominado agente de organização escolar), efetivando-se posteriormente por meio de concurso público.

Já os Sujeitos 2 e 4 também são agentes de organização escolar - o 2 com muitos anos de trabalho na instituição, e o 4 aponta para a compreensão de que está participando da dinâmica porque tem uma postura assistencialista com os alunos, “sempre procurando ajudar”. Porém, percebemos que, de acordo com o perfil, quatro dos seis participantes são agentes de organização escolar. Tendo em vista o critério solicitado para seleção dos participantes, perguntamos qual a função do agente e quantas horas permanecem na escola:

[>Sujeito_2]: Agora é um cargo só, né? Tanto a R., quanto C., **nós todos somos agentes**. Mas quando eu entrei aqui precisava na secretaria, então eu acabei ficando. A gente **mexe com papelada de aluno**, matrícula, histórico, tudo.

[>Sujeito_3]: Não... **Eu tenho as mesmas funções** (administrativas) que elas, **só que eu não gosto** de papel, eu **gosto de lidar com ser humano**, eu gosto de **lidar com adolescente**. O meu propósito é o adolescente, eu foco muito neles.

[>Sujeito_4]: **Quarenta horas semanais**.

Dessa forma, compreendemos que esses profissionais são funcionários que, fora da sala de aula, estão disponíveis para todos que frequentam o espaço escolar, organizando a vida escolar em todos os ambientes. São também os profissionais que permanecem mais tempo na instituição em comparação com os docentes, criando laços fortes com a escola.

Já os Sujeitos 1 e 6 não trabalham na instituição - o Sujeito 1, o mais jovem, estuda lá há nove anos e deixa claro que o vínculo passa pelos funcionários, que possivelmente são seus vizinhos, por uma relação afetiva prazerosa e de admiração,

considerando-os dedicados. Ao ser questionado sobre essa relação, reitera que os funcionários são atenciosos com os alunos:

[>Sujeito_1]: Sim, os **funcionários** são **ótimos**. Eles sempre ficam nos corredores **vendo** os alunos que saem, vendo os alunos que... caso um aluno saia, eles **ligam para os pais...**

A percepção de esforço por parte da escola para ser melhor e o sentimento de acolhimento que o jovem sente em relação aos funcionários serão temas abordados em breve. Por fim, o sujeito mais velho do grupo é voluntário na escola há trinta anos, sendo que o vínculo nasceu por uma demanda comunitária bastante identitária da subjetividade brasileira: o futebol.

No que concerne à descrição quanto ao desenvolvimento sociourbano do bairro, os sujeitos se referem a uma vizinhança que passou a existir a partir da década de 1960; segundo o Sujeito 3, nesta época só havia casas e mato:

[>Sujeito_3]: Muito, nossa, muito mesmo. Eu vim morar para cá **existiam cinco casas**.

[>Sujeito_3]: Aqui era só mato, né? **Era só mato**.

Podemos nomear a condição da população deste bairro, nesse período, como de exclusão social²³, devido à situação de isolamento. Faltavam saneamento básico, infraestrutura, transporte público, entre outras condições básicas para tornar possível a moradia da população. Somente no fim da década de 1970 e início da década de 1980, algumas situações se transformaram, como podemos ver nos relatos abaixo:

[>Sujeito_5]: Poucas casas. E para cá **não tinha banco, tinha só supermercado e farmácia**, tinha alguns **bares**, boteco no caso...enfim, cresceu, né? Agora **cresceu muito**.

[>Sujeito_5]: É. **Não tinha pronto-socorro, não tinha posto de saúde, não tinha médico** também, procurava eu, né?

[>Sujeito_3]: Transporte público? Era assim. **Nós tínhamos o ônibus, era só lá embaixo, na Raposo Tavares**, que era uma pista única, então era o Pinheiros que tinha, não tinha mais nenhum outro. E tinha Eiras Garcia, que era um ônibus que vinha até a

²³ O conceito de exclusão social usado por Porchmann (2014) é multidimensional e relativo a qualquer sociedade, responde acumulativamente a uma progressão de fatores ao longo do tempo. Envolve as relações de poder e suas mediações entre estar excluído e suas reações à natureza das injustiças que impossibilitam a participação na vida política, econômica, social, cultural e civil, bem como do acesso ao padrão de vida considerado aceitável.

porta do I.[cruzamento próximo a escola], que chegava ali na porta do I. terminava a Eiras Garcia ali. Hoje em dia que segue adiante. Mas era assim. Meu pai não tinha dinheiro para pagar condução, nós vínhamos a pé para escola, eu, meu irmão e minha irmã.

[>Sujeito_5]: **E não tinha asfalto, se chovesse era barro.**

[>Sujeito_3]: Não, era água só do poço. **Não tinha água encanada.**

[>Sujeito_3]: **Luz também não, luz depois de algum tempo que veio. Era lamparina de querosene.** De dia você amanhecia [com o nariz] tudo preto, que a noite você ficava respirando aquele cheiro... então não tinha, nós vínhamos a pé, meu irmão ainda mora hoje na casa que os meus pais moraram. Antigamente era um lago, uma fazenda muito bonita, cheia de vaca, cisne e tudo mais. Agora, hoje em dia, é organizada, tem duas ruas porque eles fecharam o córrego no meio, mas era assim. Nós íamos para escola e o barro vinha até o joelho. Chegava lá na escola e lavava, para poder entrar na sala de aula.

[>Sujeito_3]: Aqui, **essa nossa rua, não tinha, era matagal,** terminava ali em cima, depois que foi mais para baixo, que tem a favela hoje em dia, mas nós vínhamos tudo a pé, era tudo no meio do mato.

Mesmo diante dessa situação de exclusão, o grupo apresenta uma postura nostálgica em relação ao passado, contando que o bairro era bom e tranquilo, e não é mais:

[>Sujeito_2]: Eu moro aqui há quarenta e quatro anos também e sempre... **Era muito bom, era muito tranquilo.** Tinha muito mais também quando eu vim morar aqui, a gente brincava na rua e o **clima hoje não dá para a gente ficar muito mais.**

[>Sujeito_3]: Fazíamos o carrinho de rolimã e oito a gente descia até lá embaixo... Eu lembro por causa disso. Jogava muita bolinha de gude... Eu era um perfeito moleque. **Eu curti a minha juventude sadiamente.** Jogando bola, jogando bolinha de gude, andando de carrinho de rolimã...

[>Sujeito_3]: **Na rua.** Era uma coisa que você podia ficar até a hora do dia que **não tinha perigo.** Hoje em dia, que nem ela falou, não tem mais isso.

Quando questionada sobre o porquê dessa “perda de tranquilidade”, a comunidade explica que o desenvolvimento desigual trouxe em seu bojo a violência:

[>Sujeito_2]: Está tudo muito **perigoso, é assalto, é criança sumindo, é...** O **peessoal** hoje está tudo **com os nervos à flor da pele...** Se você ver uma criança na rua... Eu tive uma experiência esses dias assim, na porta da casa da minha mãe. Eu morava aqui e tem três anos que eu **mudei para um bairro vizinho**, porque a gente pediu para o motorista baixar a velocidade numa rua sem saída e ele já parou o carro, achou ruim, sabe? Pessoal hoje está tudo assim...

[>Sujeito_2]: É, que aconteceu, **morro de medo**. Eu tenho **medo de ficar na rua**. Eu vou na casa da minha mãe, eu acho que até comento com eles aqui, acho que a gente fica tanto tempo dentro de carro, quando eu ando na rua eu tenho medo. Porque está violento, a gente sente diferença, **parece que está todo mundo, parece que está te seguindo...**

No que se refere à violência, o sentimento que prevalece é o medo de andar na rua, e até sintomas de paranoia no caso do Sujeito 2, que chegou a mudar de bairro por medo. Quando interrogado pela pesquisadora se ele já havia presenciado cenas reais de violência, respondeu que não e que seus sentimentos eram pautados no que assistia na televisão:

[>Sujeito_2]: Nossa... nessa, já saiu uma confusão por coisa mínima, talvez até coisa pior... **pelo o que a gente vê na televisão**, eu nunca presenciei assim, violência assim de coisa pior, **mas eu morro de medo**.

Para o Sujeito 3, o perigo acontece devido ao tráfico de drogas, atribuído pelo grupo à presença do crime organizado conhecido pela facção PCC (Primeiro Comando da Capital); porém, quando esse tema foi abordado na dinâmica, os integrantes rapidamente mudaram de assunto. O Sujeito 3, que diversas vezes se colocou como corajoso, falou um pouco sobre isso - devemos recordar que esse sujeito foi um dos primeiros moradores do território, o que pode também estabelecer uma relação de poder com a comunidade, como “aquele que sabe tudo”:

[>Sujeito_3]: Conheço. **Maioria dos alunos que estudam aqui, os pais foram alunos daqui**, eu já conheço da rua. Mas de uns seis anos para cá, que **ficou difícil** para... Tanto para **lidar com os adolescentes**, como para você **viver na comunidade**, porque **você**

tem que medir as palavras que você vai falar. E **com quem você vai falar**.

[>Sujeito_3]: Eles que estão aí, **são ex-alunos daqui. Todos passaram pela minha mão**. Então, **eu tenho muito respeito por eles**, porque eu também respeito eles. O que eles fazem, eu digo para eles, "o que você faz não me interessa, eu só quero que você respeite as pessoas. Não diz respeito aqui se você rouba, se você trafica, só quero respeito, que você tem para poder respeitar as pessoas.". **Se eu falar que eu tenho problema, eu vou estar mentindo, eu não tenho**. Eu entro, eu vou, converso, saio, vou ali na... que nem antigamente entrava nos becos, levava os alunos doentes, porque eles se machucavam, eu que ia socorrer e depois que levava para casa. Então eu acho que eles aprenderam também a ter respeito, mas também porque é aquilo, você tem que **aprender a respeitar eles para eles te respeitarem**. Porque se você chegar neles e falar assim "seu maconheiro, seu...", aí eles não vão te respeitar nunca. E eu, graças a deus, nesses sessenta anos que eu moro no bairro, eu não tenho assim... **Já fui ameaçada de morte**, já deixaram escrito nas paredes que a dona R. vai morrer...

Percebemos que, apesar de o Sujeito 3 se colocar como uma pessoa que não sente medo, relata dificuldade de lidar com os adolescentes, bem como a necessidade de "medir palavras", porque, inclusive, já foi ameaçado de morte. O Sujeito 6 concorda com essa postura de "segurança" em relação às palavras; conta que, de fato, a realidade mudou e que o controle social parece estar nas mãos de um grupo criminoso, porém estabelece uma crítica diferente sobre a situação:

[>Sujeito_6]: E o que acontece com essa comunidade? **A droga** propriamente dita, a maconha e a cocaína, **ela está inserida**, bem inserida nessa comunidade. Aonde se você quer evitar ver, **você não vai andar na rua normalmente como você andava antes**. Você tem que ter determinadas horas do dia só, porque senão você tem que...

[>Sujeito_6]: **Você está atrapalhando os bandidos** mesmo. Aqueles que tem outro meio de trabalho de ganhar o dinheiro deles lá, eles não gostam desse tipo de pessoa que atrapalham, escola... dessas pessoas. **Só que nós não pedimos favores e nem juntamos com eles, porque senão vira associação**. Você sabe que

o mal dá, mas pede em dobro. Então, a gente prefere assim. Agora uma coisa que eu **escuto muito "ah no meu tempo era isso, no meu tempo era aquilo."**, uma coisa que eu penso é que nós de hoje **não podemos esperar que as crianças de hoje tenham saudade da nossa infância de ontem.**

Para ele, então, as crianças não podem sentir saudade de algo que não viveram. De fato, Luna (2009 apud Santos, 2013) destaca que a subjetividade se expressa por meio dos processos disponíveis na sociedade, não sendo possível se estruturar por meio de algo que as pessoas não possuem.

Temos então, de um lado, a contradição entre crescimento exponencial de um bairro pobre, que gera perda de tranquilidade, atrelada a situações concretas de violência urbana, como a dominação de grupos criminosos na mediação das formas de ser e agir em determinado território; e de outro, a compreensão saudosista desse processo histórico por parte do grupo, que tende a mascarar aspectos ideológicos presentes nas relações sociais, tais como dominação, desigualdade e manutenção do *status quo* (BOCK, GONSALVES E FURTADO, 2009).

Neste sentido, como bem destacam Souza (2006) e Santos (2013), dentro de um processo histórico, a marginalização constante de grupos sociais correlaciona-se à disseminação ativa de certas compreensões morais e políticas da sociedade, desdobrando-se na naturalização, individual e coletiva, da desigualdade social. Para os autores, no Brasil, essa naturalização atinge a tal ponto a vida cotidiana que se torna pouco acessível à percepção, permanecendo invisível. Assim, essa desigualdade é justificada por processos que normatizam as condições precárias de existência, como a ideia de meritocracia ou trajetórias de fracassos (de sorte ou azar).

A meritocracia apareceu na primeira citação desta análise, feita pelo Sujeito 1, quando relata que a escola tem “capacidade de ir para frente”, que “se esforça” e que tem “funcionários dedicados”. Segundo sua compreensão, a escola deve se apresentar como um espaço de segurança (frente à violência social), ou seja, deve proteger os indivíduos dos perigos da rua, além de possibilitar que os alunos pobres passem de ano:

[>Sujeito_1]: Principalmente assim, um **modo de segurança**. Eu acho que segurança é uma forma de apresentar, mostrar para a comunidade que a G. [a escola] pode sim, por exemplo, colocar os alunos aqui e... Como posso dizer? E os alunos com certeza vão reclamar daquilo. Você **deve ter a segurança dos**

funcionários, que são bem dedicados, ter segurança dos professores, que tem professor que ele, por exemplo, ele vem até de escola particular, vem aqui dar aula. Incrivelmente assim. Eu até, às vezes, **não acredito,** falo "**sai da escola particular, você vem para cá dar aula...**". São professores também bem dedicados, muito bons também. E é isso, você tem que ter segurança que o professor **veio para a escola para dar o conteúdo, certíssimo.** Tem professor que passa conteúdo de ENEM aqui, para fazer o quê? Para fazer com que os **alunos passem,** entendeu? E é isso que eu tenho para falar sobre...

Assim, tudo depende do esforço, da dedicação dos indivíduos (professores, alunos, funcionários), inclusive de professores que até se encaminham à escola da comunidade pobre para transmitir "o" conteúdo certo, aquele que faz o aluno passar de ano, expressando a significação da escola como redentora da pobreza (AGUIAR e BOCK, 2003). Apresenta, também, uma experiência escolar e comunitária desigual, mascarada na representação ideológica de naturalização do padrão dominante, sendo que a escola tem papel principal, pois é nela que é colocada a redenção da pobreza.

Ainda sobre o mesmo tema nostalgia, o Sujeito 1, de forma diferente do grupo, toma frente na dinâmica no intuito de defender a população do bairro de possíveis compreensões negativas, afirmando que, apesar da pobreza, as pessoas se amparam, que têm grandes amigos e não perderam a possibilidade de brincar na rua:

[>Sujeito_1]: O bairro assim, **sempre foi um bairro muito humilde, de pessoas que sempre se ajudam.** Cresci com muitos amigos, amigos muito bons mesmo, amigos que nós saíamos para jogar bola, principalmente nós íamos jogar lá no C.

Ele entende que a escola não está à mercê de um grupo criminoso, mas que, como todas as instituições sociais, também não está isolada da realidade; de seu ponto de vista, há drogas na escola, mas isso não é preponderante:

[>Sujeito_1]: **Assim, eu sempre estudei aqui e nessa escola sempre rolou esse negócio de... não é tráfico, mas de drogas.** Antigamente era só na parte da noite que você via essas coisas, agora de manhã está um pouco frequente. Mas eu, por exemplo, **não me junto.** Eu nunca fiz isso, nunca, **cada um com sua vida.**

Essa fala reafirma o modo como, neste trabalho, compreendemos a subjetividade; pensamos que, a partir do conflito e das contradições vivenciadas no contexto social, é possível o sujeito tensionar diferenças subjetivas, pois os desdobramentos e as conexões dos sentidos não adotam uma regra universal (REY, 2005). Assim, podemos perceber que o Sujeito 1 tende a defender algumas posições diferentes daquelas adotadas pelo grupo.

Por fim, compreendemos que o ideário maior que subjaz este núcleo é a compreensão do coletivo quanto à própria comunidade, o que este grupo pensa a respeito das famílias que nela moram, revelando também a forma como as pessoas pensam sobre elas mesmas. Assim, selecionamos os pré-indicadores abaixo:

[>Sujeito_3]: **A gente já conseguiu mudar muitos**, né, J. [em relação ao uso de droga]? Muitos a gente já conseguiu mudar na conversa, porque não adianta você ir com agressão com eles, xingar, que não vai... aí que eles vão ficar mais revoltados, **porque eles já trazem a revolta de casa**, porque muitos alunos nossos aqui **são carentes afetivos. Pai e mãe só pensam em trabalhar** e acham que o bem material é que vai fazer o filho dela, ela dando roupa de marca, dando tênis de marca...

[>Sujeito_2]: **Minha mãe era só olhar** para gente, a gente já **sabia que a gente tinha que sair dali**, que tinha que entrar, que tinha que parar de falar, hoje não. Hoje a gente vê esses **alunos que vêm aqui**, que são chamados, que **se deixar bate na mãe e no pai**. Então, **está diferente**.

[>Sujeito_3]: **Eles sentem a falta da mãe**. Eu falei "W.[aluno], vai para casa, tua mãe está lá? Vai falar com a mãe...", ele olhou para mim assim "dona R., a minha mãe me abandonou, minha mãe foi morar no interior". O W., que é um moleque que nos dá trabalho. **Ele sente carência, a gente percebe que ele está com falta de amor...Então, ele não tem como, ele se... vai pro outro lado**.

Essas falas ilustram o seguinte: compreensão de que as crianças se tornam agressivas devido ao sentimento de falta/privação da presença dos pais; sentimento de nostalgia em relação a uma educação disciplinar; concepção de que os pais (sobretudo a mãe) deveriam estar mais em casa, pois a dedicação ao trabalho está prejudicando a juventude.

Acreditamos que essa comunidade se apropria de valores ideologizados sobre as famílias, pensados e construídos a partir de uma determinada família não real, descrita

por Aguiar e Bock (2003), em geral, como: branca, com boa condição de vida, com acesso a bens culturais, desenvolvida em ambientes de língua culta, reforçando um modelo de ideologia burguesa. E como esse modelo não se faz presente, gera, portanto, conflito e naturalização quanto à compreensão da violência, da precarização do bairro, da desigual situação em que a comunidade está inserida.

Podemos notar nos discursos que há algo quase impessoal, que parece *slogan*: crianças pobres usam drogas porque as mães trabalham demais, privando seus filhos de sentimentos amorosos. Para Szymanski (2007), quer seja baseada na tradição, transmitida por meio de instituições, pela mídia (temos o exemplo aqui da pessoa que sentiu tanto medo que mudou de bairro com base no que assistiu na televisão), ou por todos esses meios, essa impessoalidade prevalece, pois a visão mais pessoal gera ambivalência quanto à autoimagem e à valorização de si mesmos como pessoas e famílias. Uma forma de resolver esse conflito é usar a própria experiência como boa, como podemos notar na fala do Sujeito 2, que remete ao passado, e não a qualquer passado, mas sim à forma como foi disciplinado por sua mãe - bastava que olhasse para os filhos que eles compreenderiam as regras sociais.

O modelo de tradição de valores é algo tão poderoso que podemos ver sua manifestação no próprio grupo. Assim, embora os sujeitos abaixo se mostrem mais críticos quanto à ideia de “crianças carentes” e “pais ausentes”, não conseguem discordar de forma efetiva disso:

[>Sujeito_1]: **Os pais trabalham muito, e não têm tempo. Eu por exemplo sou uma delas, minha mãe trabalha muito**, ela é técnica de enfermagem, e eu fico com a minha tia. Ela me deixa com a minha tia, eu e a minha irmã, e meus dois irmãos já são grandes, então...E é isso, **eu acho que vai pelo aluno mesmo também, essas decisões que ele toma**. É isso.

[>Sujeito_1]: E também a minha mãe sempre teve, ela tem um **espírito de cuidar**, então muita das vezes ela deixa de cuidar de casa para cuidar das pessoas que estão lá fora, entendeu? As pessoas que precisam...

[>Sujeito_3]: É, é assim o jeito da mãe dele... Então eu acho que **ele não pode se sentir chateado** porque a mãe não vem. Ela não vem em matéria, mas ela está espiritualmente do seu lado sempre.

[>Sujeito_1]: **É, verdade...**

[>Sujeito_6]: Isso, mudou muito essa visão. Dentro do contexto, que você perguntou sobre a comunidade, o que achava sobre a comunidade... Eu acho, minha opinião, que eu convivi trabalhando desde dois mil e dois como falei diretamente, **eu acho os pais muito ausentes, não todos**, mas assim, eu acho os pais ausentes. Eu falo pais entende-se como parentes, irmãos, mãe, pai, eles são ausentes, **eles não acompanham os alunos quando nós vamos fazer eventos, ou jogos, ou sair**. Poucos acompanhavam a gente, **nota dez essa garotada**. Você tem que ver como **eles se sobressaem**. Dê a ferramenta para o adolescente ou para a criança que você vai ver como ela sobressai. É impressionante.

O Sujeito 1, no caso, tenta afastar teorias que demonizam o percurso operário de sua mãe, justificando seu trabalho como “espírito de cuidar”; mas em seguida vem o Sujeito 3 e oprime seus sentimentos, fazendo com que ele concorde que não pode criticar ou sentir saudade ou raiva ou qualquer sentimento em reação à situação.

Para Symansky (2007), um aspecto claro da família pensada é o controle do grupo social pressionando a adoção de um modelo, de modo a se agir de forma coerente com ele, preservando socialmente a própria imagem. Às vezes, a distância entre o pensado (a família não real) e o vivido é tão grande, e incomoda tanto, que uma forma de diminuir essa diferença é transformar a maneira de ver a realidade; por exemplo, alguns sujeitos trazem a ideia de que a vida sem infraestrutura nenhuma era melhor do que a vida que se tem agora, mesmo que precária, como vimos nos pré-indicadores.

Quanto à questão da valorização da própria imagem, cabem aqui alguns comentários. Quando, por condições concretas e objetivas (miséria, precarização, abandonos etc.), não é possível viver o sonho da vida pensada, essa impossibilidade é tida como incompetência, pois os outros (aqueles impessoais) conseguiram ou tiveram competência para vivê-la (SYMANSKY, 2007).

Assim, para Szymansky (2007, p. 57), a consequência desse movimento psicológico é: “Ao buscar adequar-se ao pensado impessoal, desconsideram sua condição real. Esse pensado, além de cegá-los para olhar em torno, amortece-os para considerar outras possibilidades de ação dentro de suas condições”.

Essa séria consequência de distanciar as pessoas da compreensão e de suas condições provoca um afastamento da cidadania, dificultando o próprio grupo de ser proponente de práticas comunitárias transformadoras.

A dialética desse movimento de apropriar-se e não se apropriar da realidade, de ser socialmente ativo/crítico e não ser, também apareceu nos indicadores: 1) Precarização da escola, parcerias privadas como salvadoras dos problemas institucionais; 2) Desqualificação dos movimentos sociais; 3) Como transformar o bairro e a escola? Lutando.

Compreendemos que o grupo reconhece que, apenas por meio da união e da luta comunitária, foi possível pressionar o seguimento público pelas reformas necessárias para transformar as condições da comunidade - o posto de saúde, a água, a luz elétrica, o transporte público, a escola, como podemos ver nos pré-indicadores abaixo:

[>Sujeito_2]: Com assinatura, né? **Pedidos dos moradores**, fez um **abaixo assinado**... [para criar o posto de saúde na década de 70];

[>Sujeito_6]: Eu mandei o e-mail, está salvo se alguém quiser, eu mandei para a (Progesp). É um **departamento do estado** que toma conta de **reformas de escola**. **Eu mandei, ninguém queria**, mas eu mandei e veio o engenheiro, avaliou, depois veio o fiscal, mandaram até o cara embora, ficaram nervoso comigo porque eu mandei, aí que começaram a mexer aqui. Mas, além disso, **o trabalho da comunidade também** e teve isso... Isso daqui é da escola, está vendo? Dois mil e oito, esse foi o primeiro.

[>Sujeito_3]: Eu não consegui tirar a C.? Com abaixo assinado de dez linhas? E eu provei com a mais b que ela rodava? [sobre o caso de uma diretora autoritária que a comunidade não aprovava e por meio da luta da APM ela foi afastada].

Mas, quando propusemos a esta comunidade considerar o movimento social que atravessa a realidade do bairro e da escola no atual contexto, o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), que ocupou o terreno ao lado da escola, os sujeitos passaram a desqualificar a luta, sem ao menos questionar ou buscar entender os princípios que regem o movimento. Vejamos a seguir:

[>Sujeito_3]: Eu tenho para mim que é... Mas eu descii outro dia, mas eu não fui até lá no final, eu fui até... porque os meninos

estavam usando a **maconha** lá atrás e eu fui, falei "**dá um tempo né gente? Vocês querem morrer, se mata, mas não matem a gente na escola não...**"

[>Sujeito_6]: **Sem contar o lixo, né**, que começaram... eles cobriram, vinha até o portão de lixo...

[>Sujeito_3]: E é assim, o que está aí **no assentamento**, que você está falando, **são pessoas que têm casa, que têm carro do ano. Têm carro melhor do que eu.**

[>Sujeito_6]: Já vi **carrão** parando aí...

[>Sujeito_3]: A maioria de lá é **petista**.

[>Sujeito_3]: E não que dissesse que eles.... Gente, não precisa, **tem muita família ali que tem casa para morar. Que invadiram por invadir.**

[>Sujeito_3]: **Querendo ganhar em cima**. Teve uma ali que está vendendo o barraco dela por quinze mil. É. O outro vendeu por cinco, que eu sei que a pessoa que comprou pagou cinco mil...

[>Sujeito_1]: **O cheiro, nós não aguentamos** aqui na escola...

Acreditamos que desqualificações como essas acontecem por questões ideológicas. A ideologia é entendida aqui como um conjunto de ideias e valores, normas e regras, que manipulam as pessoas, interferindo em seus meios de pensar e agir, com o intuito de criar estabilidade entre dominantes e dominados, tendo por consequência a inversão entre as ideias e o real, causando um sentimento de aceitação social (CHAUÍ, 1980).

A máxima da ideologia, que é a ocultação da luta de classes, através da ideia de que a sociedade civil deve ser vista como um indivíduo coletivo, foi expressada nos pré-indicadores acima. Na medida em que não há o reconhecimento da luta de classes, o que há são indivíduos oportunistas que vendem terrenos que não são deles em prol do lucro individual, podendo comprar bens materiais melhores do que os do grupo: "tem carro melhor do que o meu".

Nomeamos aqui o desfecho do processo ideológico como: "somente a empresa pode nos salvar". Para tanto, observemos os pré-indicadores abaixo:

[>Sujeito_6]: Hoje tem outras atividades. A escola seria uma boa. Só que o seguinte, **precisa de mais apoio de empresas**, de

lugar, nós vamos buscar várias vezes, mas é **difícil a gente conseguir agregar esse valor para nós aqui.**

[>Sujeito_3]: **Naquela época foi excelente** [quando havia parceria com o Unibanco]. Os nossos alunos iam para **teatro**, os nossos alunos iam para **passeio, agora nós não temos parceria**, que eu saiba ninguém. A nossa parceria é **só com deus**. Só ele pela gente, mais ninguém.

[>Sujeito_3]: Nós tínhamos **time de futebol que eles pagavam** para usar a quadra, não era C.? O Carrefour, eles formavam o time, eles pagavam entre aspas, eles davam meio salário mínimo para eles usarem toda a semana a quadra. **Era com esse dinheiro** que a dona A., né... ela **comprava o material** para o aluno, ela fazia **reforma na escola**, esse negócio de matagal aí não tinha, era **tudo limpinho**. A **quadra não tinha buraco**, quando chovia dentro... quando chove a quadra inunda toda e não dá nem para usar, lá vai a professora puxar água com rodo. A empresa, eles mantinham. Colaboravam e a gente arrumava. Hoje em dia não tem mais nada disso.

[>Sujeito_4]: Eu acho que **está faltando é parceria, para ajudar a escola, porque sozinho a gente não consegue...** agora menos ainda.

Essas falas apareceram quando a pesquisadora questionou como seria uma forma possível de superar as precariedades da escola, visto que os sujeitos percebem que a luta coletiva proporcionou o crescimento básico do bairro. Mas, em vez de o grupo propor saídas coletivas, surgiram sentimentos de solidão e abandono: “nossa parceria é só com Deus. Ele pela gente e mais ninguém”²⁴ ou “sozinho a gente não consegue”, e a empresa (setor privado) como salvadora do processo de precarização.

Chegamos, finalmente, ao ponto central do debate deste núcleo, que é apresentar quais as mediações que embasam uma prática comunitária. Percebemos duas visões reducionistas e inibidoras do desenvolvimento humano: um grupo que se fundamenta na filosofia liberal, baseado no individualismo, tendo então como pressuposto o indivíduo isolado, competitivo, autossuficiente; e outro altamente ideologizado, que nos pareceu manipulado e a serviço do Estado, ou de instituições mercantis, o que, por consequência, anula sua singularidade.

²⁴ Não entraremos no debate do institucionalismo religioso como uma forma de dominação, mas observamos que ele se faz presente.

Para Guareschi (2015), uma das conceituações mais interessantes sobre comunidade foi atribuída a Marx como: uma sociedade em que “todos são chamados pelo nome”, isto é:

Esse “ser chamado pelo nome” significa uma vivência em sociedade onde a pessoa, além de possuir um nome próprio, isto é, além de manter sua identidade e singularidade, tem possibilidade de participar, de dizer sua opinião, de manifestar seu pensamento, se ser alguém (GUARESCHI, 2015, p. 78).

Ou seja, podemos aqui fazer uma ligação entre comunidade e democracia, pois, na democracia, exige-se participação, respeito à dignidade e singularidade. Isto é, somente quando existem verdadeiras comunidades, em que as pessoas podem ser identificadas, que pode existir democracia. Para o autor, as relações comunitárias verdadeiras são aquelas que constituem relações igualitárias de direitos e deveres; essas relações implicam em as pessoas terem voz, sendo suas diferenças respeitadas e com presença de uma dimensão afetiva (amadas, estimadas e benquistas). Para Guareschi (2015), o teste de uma sociedade democrática é a existência de verdadeiras comunidades.

No próximo núcleo, abordamos as práticas que embasam a relação escola/comunidade, de modo a observarmos se elas carregam as contradições de uma sociedade em busca da verdadeira democracia.

5.2.2. NÚCLEO 2.2. VANTAGENS E DESAFIOS DA RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE – O OLHAR DAQUELES QUE PARTICIPAM DESTE ENCONTRO

Neste núcleo, temos como objetivo compreender de que forma o grupo constitui e exerce práticas comunitárias e se elas são, de fato, voltadas à comunidade; isso porque consideramos esse aspecto importante para a constituição das significações presentes na relação escola-comunidade. Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, a constituição dessa relação se dá por meio do indivíduo singular, que se realiza a partir de sua relação com o social. Ou seja, é na prática dessa relação que a comunidade democrática se constitui, de forma ativa e reflexiva, num movimento constante de transformação.

Os pré-indicadores selecionados para este núcleo foram: 1) Vantagens, desafios, contradições da escola que se abre para comunidade; 2) Importância do apoio da

gestão para inclusão da comunidade na escola; 3) “A escola passa confiança para a comunidade é acolhedora”. Bons professores, funcionários e alunos - mas alguns deixam a desejar; 4) Razão para escola ser aberta à comunidade: carência cultural, de esportes e de lazer.

Buscamos apresentar aqui as vantagens e os desafios presentes na relação escola-comunidade, a partir do olhar de um grupo inserido em uma comunidade; porém, é importante destacar que não partimos do pressuposto de que esse grupo representa a opinião dessa comunidade como um todo, pois cada instância tem sua particularidade.

Iniciamos pelo indicador: “Razão para escola ser aberta à comunidade: carência cultural, de esportes e de lazer”. Se no núcleo anterior a carência foi significada como preconceituosa a respeito das famílias trabalhadoras, aqui a ausência de recursos econômicos, também denominados como “carência”, aparece como razão para a escola abrir suas portas à comunidade, porém longe de se efetivar como práxis²⁵.

Assim, a diferença principal é que, no núcleo anterior, carência representava um ideal de família burguês e neste, a presença da pobreza e suas consequências desiguais. Logo, frente ao reconhecimento da desigualdade, a comunidade vê a escola como uma instituição que deve se manter aberta para atividades culturais e esporte. Vejamos os pré-indicadores abaixo:

[>Sujeito_3]: **Para se divertir** [a escola deve ficar aberta]...Eles não tinham, aliás, até hoje eles não têm.

[>Sujeito_3]: Falta. Eles faltam ter... Tirando o “pancadão”, que rola só droga e bebida e tudo mais, eles **não têm um parque** para que eles se **divirtam**, não tem nada para cá. Tem o CEU agora, mas é limitado, não consegue porque é tão lotado que não consegue uma vaga para eles irem para uma natação, sabe? Eles têm que ter incentivo para alguma coisa.

[>Sujeito_3]: Não, até hoje... Nós falamos, **eles são carentes em esporte**, em lugar para se jogar uma bola, em lugar para se **divertir...**

²⁵ A práxis é uma atividade que estabelece uma unidade indissolúvel entre teoria e prática, e em que o sujeito possui a consciência da sua finalidade. Está relacionada com a atividade prática objetiva e transformadora da realidade natural e social, e também com a subjetiva e transformadora do próprio homem (VÁZQUEZ, 1977).

[>Sujeito_3]: Porque mesmo a carência, mesmo o poder financeiro que eles não têm para ir para o cinema, para ir para o shopping, porque pode até ir, mas **não têm como comprar** um sorvete, nem nada. E não adianta dizer que tem, porque não tem. Tem aluno que não tem dinheiro para comprar uma bala.

[>Sujeito_3]: Mas é o **único espaço que eles têm para o lazer** é aqui no final de semana...

Notamos que, de alguma forma, a comunidade espera que a escola seja propositiva quanto a essas possibilidades. Obviamente, não pretendemos fazer generalizações, e nem afirmar que a escola é a única responsável por essa relação com a comunidade acontecer de forma democrática; mas a gestão escolar, implicada nessa relação, é sim de extrema importância, como vemos nos pré-indicadores a seguir, em que o grupo relata a postura da antiga diretora, que afastou a comunidade da escola:

[>Sujeito_3]: É, e nós tínhamos uma **outra diretora que... Era contra a comunidade vir participar da escola, que ela boicotava. Ela afastou a comunidade da escola. Tanto como os pais dos alunos não eram permitidos entrar na escola, então, ela acabou um pouco com a nossa escola. Assim... Está sendo agora, que a gente está chamando a comunidade de volta, a C. [atual diretora] conversa com os pais... Porque na época dela não era permitido...**

[>Sujeito_6]: Me chamaram uma vez para me "encarcar", me dar uma chamada, porque eu justamente **denunciei** isso. **Essa falta de ação, esse descaso**, por exemplo, eu chegava com vinte alunos para... nós ficávamos no portão no domingo para entrar e simplesmente não se abria e não avisava para nós que não tinha. Quando não era isso, era no sábado. O L. [sujeito 1] já deve ter acompanhado alguns dias desses, **que nós chegamos para jogar bola e a escola estava fechada**. Tinha gente que vinha de Cotia, tinha gente que vinha de lá. E eu ainda falei isso "**olha, tem que criança que dorme com o uniforme no corpo, de tanta vontade de treinar no outro dia**". Aí ela [antiga diretora] falou assim "**isso aí é problema dela, o problema dos pais que não tomam conta, que jamais o filho vai dormir com roupa, isso é porque não tem outra roupa**". Você está entendendo? E não tem nada a ver com isso, a criança coloca os shorts mesmo esperando o outro dia.

A segunda fala representa uma experiência de luta deste grupo, que, descontente com atividade dessa diretora, a denunciou e, como vimos no núcleo

anterior, foi capaz de tirá-la do cargo. Ou seja, mesmo com todo o ideário (visto no núcleo anterior), há brechas revolucionárias nessa comunidade.

No que concerne às vantagens da escola se abrir para comunidade, o grupo de forma unânime concorda com os benefícios, percebem que atividades de lazer, de esporte, as brincadeiras geram diversão e comunicação para população. Notam que a escola que se abre sofre menos depredações e invasões, gerando respeito da parte da comunidade:

[>Sujeito_6]: **Passou a conhecer a escola porque tem muita gente que às vezes não estuda aqui**, só passa pela rua e vê a escola. A escola aberta, a pessoa adentra, ela vê o espaço, vê o físico da escola, conhece a quadra, conhece os integrantes da escola também... Eu acho que isso daí também faz parte, **eles começam a perceber que existe algo aqui dentro, não só o muro...**

[>Sujeito_5]: **E o pessoal queria jogar bola e aqui era um espaço possível.**

[>Sujeito_1]: **Jogo bola, eu brinco com meus amigos**, que eu tenho amigos aqui... É, eu venho aqui, fico aqui, um tempo, **fico aqui até fechar**, depois eu volto para casa, normalmente. Todo o final de semana eu venho.

[>Sujeito_3]: Eu já vejo de outra maneira. **Além de ser um ponto de encontro, tira os nossos adolescentes da rua.** Tira os nossos adolescentes do meio da droga, porque, eles tendo um espaço para eles se divertirem, **eles não vão para o outro lado procurar as coisas ruins.** Eles vão saber falar a palavrinha "não". "Vamos lá na escola porque lá tem futebol, tem outras coisas que eu posso fazer."

[>Sujeito_4]: Eu acho que o que ele falou, aqui é um **ponto de encontro**, eles gostam de vir aqui. Eles jogam bola, mas que nem ele falou, ele tem o tempo que ele joga, mas ele tem o tempo que ele vem aqui porque **os amigos vêm e eles ficam conversando.**

[>Sujeito_3]: **Destrói menos** do que antigamente que ficava fechada. Sim, era portão arrebitado, era janela e tudo mais... quando passou a comunidade adentrar na escola, **ficou mais tranquilo.**

[>Sujeito_3]: **Não tem a necessidade mais deles invadirem** para jogar, porque está aberta. Eu entro e saio a hora que eu quero.

[>Sujeito_3]: **Pichar diminuiu muito...** Tem umas pichações aí que eu estou tentando descobrir quem é. Mas na hora que eu catar ele, ele vai limpar.

Como debate Guareschi (2015), sentimentos como união comunitária, respeito e amizade são necessários para emancipação das relações de dominação:

[>Sujeito_1]: **Prejuízo não.** Nenhum, **só benefício.** Benefício principalmente **o de lazer**, que foi o que você disse. O benefício também de **se distrair das coisas**, de esquecer o mundo lá fora, de esquecer o que as coisas passam... porque às vezes, **eu já passei por problemas** também. E **para esquecer disso eu tive que jogar bola**, jogar bola me distrai. É uma coisa que **eu me divirto**, é uma coisa que **eu estou bem com os amigos**, é uma coisa que **nós estamos em união com as pessoas**, entendeu? **As pessoas se comunicam.** Então são muitos benefícios à nossa comunidade.

[>Sujeito_5]: Minha opinião é a seguinte, na parte do **esporte traz mil benefícios**, né? Pra comunidade... **A união da comunidade**, mesmo, do pessoal.

[>Sujeito_6]: Criou-se um vínculo, bem lembrado. **Criou-se um vínculo de amizade**, o **respeito pela admiração**, **pela amizade**, **não pelo medo.**

[>Sujeito_6]: **Aproxima, une mais as pessoas.** Vem pessoas do Juliante, do Edigor... E agora jogos... porque os jogos da cidade estão mandando para cá, né? A prefeitura também, então vem gente de Santana, de Pinheiros [bairros da cidade de SP], vem para cá por causa dos esportes, **para praticar esporte.** Isso junta, aproxima a comunidade.

Os valores apresentados pela comunidade estão imersos num conjunto que inclui os significados das ações efetivadas e as práticas propriamente ditas. Desta forma, percebemos que o discurso que desvela a comunidade apresenta valores por vezes diferentes, por vezes parecidos, daqueles subjacentes às ações cotidianas presentes na relação com a escola.

Quando esses valores se encontram atrelados a ideias de dominação, isso dificulta a busca de práxis libertadoras por parte da comunidade, que permanece à mercê de políticas públicas mercantis e de valores opressores, tanto no que se refere a concepções de família, de pobreza, como também à função da educação.

Vemos então que não há uma diversidade de atividades propostas pela escola; basicamente, elas se restringem a atividades de esporte e abertura do espaço a fim de

proporcionar o encontro entre as pessoas. Porém, mesmo essa mínima abertura proporciona um reposicionamento do lugar da escola na comunidade, proporcionando união, respeito, amizade e vínculo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA BREVE E POSSÍVEL ARTICULAÇÃO INTERNÚCLEOS

A conclusão desta pesquisa consiste em articular a apreensão dos movimentos de síntese revelados nos núcleos de significação. Acreditamos que, ao sair da visão empírica, essa metodologia nos possibilita uma visão concreta da realidade em busca das significações enunciadas pelos funcionários das escolas e pela comunidade.

Desse modo, em uma leitura dialética, buscamos superar a dicotomia subjetividade-objetividade para nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, às expressões sociais e históricas do movimento constitutivo da realidade.

Compreendendo que a realidade é expressão de dois polos: um campo de valores (subjetivos) e suas forças produtivas (objetivo), buscamos aqui apreender a dimensão subjetiva da realidade escola-comunidade, tendo como eixo básico a historicidade, entendida como um processo contraditório e, como ponto de partida, as significações apreendidas no movimento analítico interpretativo. Assim, a implicação neste momento final é: “considerar o processo de alienação produzido socialmente que se apresenta atravessado por mediações, na dimensão subjetiva da realidade” (BOCK & GONÇALVES, 2009, p. 144).

A forma de apreendermos essa dimensão aconteceu através das categorias já explicitadas ao longo da pesquisa: sentidos e significados, atividade, historicidade e totalidade; e focando nesse processo analítico, os elementos da totalidade mais complexa, como as políticas públicas, a ideologia, as condições sociais, os processos institucionais, as características da escola etc.

No que diz respeito às significações das escolas, ambas relataram que recebem cerca de duzentas pessoas por final de semana, o que podemos considerar um número significativo. Sabemos que, por existir um programa (programa escola da família) que remunera os coordenadores entrevistados (com exceção de Carlos), com o objetivo de

estabelecer relações com a comunidade, as escolas têm por escolha política o desejo de trabalhar nesse âmbito; mas, como vimos, esse processo é contraditório e carregado de ideologia.

Percebemos que há pouca percepção por parte das escolas estaduais sobre a maneira como a comunidade interfere na instituição escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que parece que há duas escolas, uma para semana letiva (período de aulas) e outra para a comunidade (no final de semana), o que pode prejudicar práticas comunitárias transformadoras.

A escola 1 nota que, ao se abrir para essa relação, transforma o comportamento dos alunos, mas não aponta para mecanismos de gestão comunitária (não fala nem mesmo da APM). Já a escola 2, ainda que incipiente, aponta para conselhos participativos, mas, no que diz respeito às atividades propostas para comunidade, percebemos que sua função praticamente é abrir a escola para o uso das quadras esportivas. Por outro lado, embora a escola 1 tenha se mostrado mais ativa e sensível à demanda da população, suas práticas não dizem respeito a trabalhos transformadores no âmbito da cidadania, mas, sim, a pequenas transformações institucionais e de referência de lazer no bairro.

As ofertas de atividades para a comunidade são atravessadas por diferentes mediações: a escola 1, inserida em um bairro de classe social média, disponibiliza maiores investimentos do poder público para população e sua narrativa é mais crítica e mais apropriada da realidade local em que se insere, fato que expressa na forma como o gestor caracteriza o ambiente e as pessoas, como também fica claro nas atividades organizadas para a população. Já a escola 2, em um bairro de classe pobre, apresenta, em alguns momentos, ideários distantes da realidade concreta da comunidade.

Importante ressaltar que não estamos afirmando que a classe social determina o que é bom e o que é ruim - o que buscamos apontar aqui é como as ideologias e as relações de dominação apresentaram-se diferentemente em ambas as instituições; e que há uma determinação de classe nos territórios que alteram as significações presentes.

No que concerne à visão de família da escola 2, aparece uma concepção descolada da realidade material presente e com valores ideologizados pelo modelo da família burguesa. Porém, como a realidade é contraditória, a mesma escola que

apresenta uma prática com as famílias atravessada por frequentes conflitos, também conta com um gestor disponível e comunicativo (Rafael) e, como vimos na dinâmica com a comunidade desta escola, ele é visto como bem quisto e propositivo.

Por sua vez, a concepção de família advinda da comunidade não difere muito da visão da escola. A comunidade estudada vive uma contradição entre crescimento exponencial de um bairro pobre, gerando, por um lado, a perda de tranquilidade, e a compreensão saudosista de que “era melhor antes”, que tende a mascarar aspectos ideológicos presentes nas relações sociais, tais como dominação, desigualdade e manutenção do *status quo*.

A perda de tranquilidade, significada pelo grupo como violência urbana, carrega a compreensão de que as crianças se tornam agressivas devido ao sentimento de falta/privação da presença dos pais; sentimento de nostalgia em relação a uma educação disciplinar; concepção de que os pais (sobretudo a mãe) deveriam estar mais em casa, pois a dedicação ao trabalho está prejudicando a juventude. São, portanto, conteúdos reveladores da forma como a comunidade vê as famílias.

No que se refere à concepção de família, escola e comunidade partilham de semelhantes significações, ambas se apropriam de valores ideologizados, pensados e construídos a partir de uma determinada família não real.

As escolas revelam a crença pedagógica de que são uma instituição que desenvolve potencialidades naturais do humano, potencialidades já presentes nos sujeitos e trazidas de casa. Essa concepção atrapalha o que Pedrinho A. Guareschi (2015) diz ser fundamental no trabalho comunitário democrático: o respeito grande pelo “saber” dos outros, colocando a instituição como ouvidos para escutar o que as pessoas dizem e fazem, guiados pelo princípio da humildade e do cuidado (op. cit., p. 81). Pois, se já sabemos as potencialidades a serem “desenvolvidas”, não é preciso escutar o que a população tem a dizer.

Já as contradições próprias da atividade dos gestores não estão diretamente ligadas à relação com a comunidade, mas não podem ser ignoradas, pois elas são constitutivas das práticas voltadas à comunidade. Sendo assim, os pontos de destaque são: a prática da escola 2 tem se reduzido a gerir o cotidiano, e embora, de fato, essa gestão também faça parte de suas funções, não deveria ser exclusiva. Entendemos que, na esfera da cotidianidade, o tempo deixa de ser usado para os objetivos do trabalho, e

como afirmamos no núcleo 5.1.2: “passa a ser marcado pela necessidade de segurança e agilidade nas “tarefas” a serem cumpridas, favorecendo o distanciamento de reflexões sobre a ação singular”. Isso também explica uma menor oferta de atividades para a comunidade. Já o ponto dois, atrelado à forma preconceituosa como as famílias estão sendo concebidas, gera uma prática clínica e individualizante de trabalho com a comunidade, reforçando novamente a ideologia liberal: a educação responsabilizando os indivíduos por fracassos. Por sua vez, o gestor da escola 1 vive contradições fundantes na sua atividade, pois a profissão que o tirou da pobreza absoluta não o remunera de forma adequada, e ele vive uma condição de desvalorização social e profissional profunda, ocasionando sentimentos de insuficiência, conformismo e resignação.

A condição de trabalho dos gestores do programa escola da família também não nos parece adequada, pois surge sentimento de isolamento social, por viverem na contramão do período de descanso dos trabalhadores.

No que se refere às razões para as escolas se abrirem às comunidades, elas se referem a três agentes: 1) preservar a criança ou o jovem de uma possível marginalidade; 2) preservar a escola de depredações; 3) posicionar a instituição escolar como um espaço de lazer, devido à ausência de ofertas no território ou à pobreza da população.

A comunidade, por sua vez, acredita que a escola deve se manter aberta para atividades culturais e de lazer - nessa concepção, que não difere da escola, também vê o espaço escolar como alternativa para a ociosidade advinda da pobreza.

No que se refere aos temas advindos da escola, destacamos a concepção produtivista como responsável desdobrar-se em diferentes manifestações, como a concepção de que a escola é mais segura e pode de alguma forma “proteger” a comunidade dos perigos das ruas, ideias estas, por sinal, afastam a dimensão coletiva, fazendo emergir o sentimento de temor em relação à população.

A comunidade, assim como a escola, também acha que instituição escolar deve se apresentar como um espaço de segurança (frente à violência social), ou seja, deve proteger os indivíduos dos perigos da rua, preservando-os de uma possível marginalidade.

Assim, a escola coloca a educação no lugar de quem pode salvar pessoas pobres, encaminhando-as para um mercado de trabalho capitalista, baseado em um ideário produtivista, separando a escola da comunidade, e devendo, de forma contraditória, produzir cidadania.

Já as dificuldades enfrentadas na implementação de trabalhos comunitários são vistas pelos gestores como problemas relacionados às políticas públicas: engessamento, precarização, distanciamento da realidade escolar e controle social por parte do estado; uma lógica utilitarista para com a comunidade e novamente a visão preconceituosa sobre a população pobre.

Notamos que o ideário que mais interfere nessas dificuldades é a esfera mercantil como movimento constitutivo dos fenômenos sociais. Atinge as significações das escolas, sobretudo, da escola 2, que pauta sua agenda no tempo e no dinheiro da empresa. Atinge a narrativa da comunidade, que desqualifica os movimentos sociais, ainda que a comunidade reconheça que, por meio da união e da luta comunitária, pode conseguir transformações básicas para o bairro. Observando o fenômeno pelo espectro da ideologia, esse movimento não é contraditório e sim uma complementação do ocultamento da luta de classes. Sobretudo, quando a comunidade acredita que somente a empresa pode salvar a escola e a comunidade da situação da pobreza.

Assim, retomando a pergunta feita na introdução deste trabalho, se escolas estaduais praticam de fato práticas comunitárias, asseguramos que nem a escola estadual nem a comunidade vê essa relação como uma partilha de saberes. A comunidade traz a expectativa de que a escola ofereça (de forma mercantil) nada mais do que ela já oferece, e a escola, por objetivar-se por meio de uma ideologia opressora e liberal, reproduzindo a lógica de um estado mercantil, vê a comunidade de forma preconceituosa e naturalizada.

Por sua vez, ambas as escolas apresentam “sadias rebeliões” (AGUIAR, 2012), pois, mesmo com aberturas pouco comunitárias, proporcionam um reposicionamento de união, respeito, amizade e vínculo para com a comunidade, sendo esses sentimentos reconhecidos como benéfico pela comunidade, sobretudo pelos sujeitos mais jovens.

Por fim, é por meio do movimento de consciência e superação das contradições sociais, na superação de visões dicotômicas e cotidianas, que a relação escola-comunidade pode proporcionar transformações sociais efetivas, tanto para as escolas,

como para as comunidades. Porém, esse trabalho deve ser coletivo, crítico e comprometido com a realidade social, deve exigir uma partilha de saberes, garantindo autonomia de autogestão para esse par dialético.

Afinal, como afirma Guareschi (2015), a autogestão é o cume das relações genuinamente democráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. Método Histórico-Social na Psicologia Social. São Paulo, SP: Editora Vozes, 2005.

AGUIAR, W. M. J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio- Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) Psicologia Sócio Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-110.

AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. *Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada*. In BOCK, A.M.B. (org.). A Perspectiva Sócio Histórica na formação em psicologia. São Paulo. Editora Vozes. 2003. p. 133 – 159.

AGUIAR, W.M.J; LIEBESNY, B; MARCHESAN, E.C.; SANCHEZ, S.G. *Reflexões sobre Sentido e Significado*. In BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G (org.). A Dimensão Subjetiva da Realidade. Uma leitura Sócio Histórica. São Paulo, SP: Editora Cortez. 2009. p.54-72.

AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia. Brasília, v.94, n.236, p. 299-322, jan/abri: 2013.

AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. Psicologia Ciência e Profissão. São Paulo, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W.M.J; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C. Núcleos de Significação: Uma Proposta Histórico-Dialética de Apreensão das Significações. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p.56-75, jan/mar: 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>>.

ALTENFELDER, A.H.; O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes. 2010. 203f. Tese

(Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010.

ALVES, A.M; O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), p. 1-13, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. Educ. Pesq. Vol.30, nº1. São Paulo, p.1-18. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

ARANHA, E. M. G.; A Equipe Gestora Escolar: As significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva Sócio Histórica. 2015. 257f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2015.

BEZERRA, Z, F. ET AL. Comunidade e Escola: Reflexões sobre uma integração necessária. Editora UFPR: Educar. Curitiba, PR. n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf> . Acesso em: 21/06/2015.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 34, n 2, p. 157-168, julho-dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.uem.br/acta>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BOCK, A.M.B. (org.). A Perspectiva Sócio Histórica na formação em psicologia. São Paulo. Editora Vozes. 2003. p. 133 – 159.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVEZ, M.G.M. A Dimensão Subjetiva da Realidade. Uma Leitura Sócio Histórica. Cortez Editora. São Paulo. 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 1 - *Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília – DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf
Acesso em: 03/08/2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CARAMELO, J.; CORREIA, J.A.: Da Mediação Local ao Local de Mediação: Figuras e Políticas. Educação, Sociedade & Culturas. Porto, PT. n^o20, p.167-191. 2003. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-arquivo.pdf> . Acesso 21/06/2015.

CENPEC: Escola, família e comunidade. São Paulo, SP. N^o6, 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/32/31> .
Acesso: 21/06/2015

CHARLOT. B. *A Mistificação Pedagógica. Realidades sócias e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo, SP, Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. S. (1980). O que é a ideologia. Ed. Brasiliense, São Paulo, SP.

CODY, F.; SIQUEIRA, S.: *Escola e Comunidade: Uma parceria necessária*. São Paulo: IBIS, 1997.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo, SP, Cortez.1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTO, G. “Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História”. In Lombardi, J.C; Saviani, D; Nascimento, M.I.M. (orgs.). A Escola Pública no Brasil. História e Historiografia Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. p.221-253.

GUARESCHI, P. A. Relações comunitárias relações de dominação. In: CAMPOS, R.H.F. (org), 20.ed. Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.66-81.

HILSDORF, M.L.S; *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p.119-134.

IGLESIAS, Fr. *Trajetória política do Brasil, 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KRUPPA, S.M.P.; O banco mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. *O Capital* – Crítica da economia política. Livro 1, Sessão 1. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 11-215.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção cultural da imaginação - Lev Vigotski: O Legado-I. In: *Revista Educação - Lev Vigotski*. Publicação especial. Editora Segmento, p. 40-47, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).

PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cad. Pesq.* São Paulo (65), p. 72-77, maio de 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

REY, F. G. O Pensamento de Vigotsky. Contradições, Desdobramentos e Desenvolvimento. São Paulo, SP: Hucitec Editora, 2013.

REY, F. G. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção de informação. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

REY, F.G. (2005). Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson

RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói, RJ. Eduff. 1998.

ROSA, S; ZANOLLA, S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, 24 (1), p. 5-14, 2012

SANTOS, L.N.; Mota, A.M.A. & Silva, M.V.de O. A dimensão subjetiva da subcidadania: Considerações sobre a desigualdade social brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, SP, 33 (3), 7000-715, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Experiências em Educação*. São Paulo: Secretaria de Educação. SE/ATPCE, 1986. p.104.

SÃO PAULO (Estado). *Manual Operativo Programa Escola da Família*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Programa de Modernização do Sistema Educacional do Estado de São Paulo. Documento Básico Preliminar. São Paulo: Secretaria de Educação, 1991. p. 35.

SÃO PAULO. Secretaria da Fazenda. Departamento de Controle e Avaliação. Relatório de Avaliação de Programa nº 451/2013. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. p. 10.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas, SP: Autores Associados

SAVIANI, D. “*História da Escola Pública no Brasil: Questões para Pesquisa*”. In Lombardi, J.C; Saviani, D; Nascimento, M.I.M. (orgs.). *A Escola Pública no Brasil. História e Historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. p.1-31.

SAWAIA, B.B. Comunidade: apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R.H.F. (org), 20.ed. *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.29-43.

SILVA, L.T.; Sentidos da relação *escolacomunidade*: permanências e potencialidades. 2012. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SOARES, M.C.C. “*Banco Mundial: políticas e reformas*”. In Tommasi, L. de; Warde, M.J; Haddad, S. (orgs.). São Paulo, SP. Cortez, 1996. p.14-40.

SOUZA, J. (2006). A gramática social da desigualdade brasileira. In J. Souza (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira* (pp.23-53). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

SOUZA, L.M. “*Estado e políticas públicas educacionais: Reflexões sobre as teses neoliberais*”. Campinas, SP. Alínea, 2010. P.57-71.

SZYMANSKI, H. *A Relação Família/Escola. Desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro. 2007.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2009. p. 395-486.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2007. p. 51-87.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia Sócio Histórica sobre a categoria consciência. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº110, p. 125-142, julho/ 2000

COSTA, A.; CORDEIRO, C.; EDUARDO, E; FRANCISCO, J.C.; ROVERE, M.H.; KAWAUCHI, M.; RODRIGUES, R.A. Escola da Família/ idéias 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo. 2004.

FERREIRA, L.C.; ALMEIDA, R.L.; RIBEIRO, O.P.M.; RACHMAN, V.C. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para sala de aula. In: *Psicologia da Educação*. São Paulo, 34, 1º sem. de 2012, pp. 63-83.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: agosto de 2014.

LUNA, S.V. Planejamento de Pesquisa. Uma Introdução. São Paulo, SP: Educ. 2011.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A; O Processo de Pesquisa. Iniciação. Brasília, DF: Liber Livro. 2006. p. 23-39.

PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195. Nov/2001.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa. Editora Autores Associados. Campinas. 2012. p.191-207.

TAVARES, P.A.; JUNIO, P.T.: Os impactos do Programa Escola da Família sobre a violência escolar no Estado de São Paulo. São Paulo, SP. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE11/paper/download/2848/1297>.

Acesso: 04/08/2015.

ANEXO 1

Roteiro da entrevista semiestruturada:

- ✓ Perfil;
- ✓ Compreensão de comunidade;
- ✓ Atividade do profissional;
- ✓ Expectativa em relação a comunidade;
- ✓ Estratégias de gestão para relação escola – comunidade;
- ✓ Aspectos da história do sujeito que o coloca nesta atividade como gestor da mediação local.

ANEXO 2

Roteiro da entrevista semiestruturada com a comunidade escolar

- ✓ Perfil – idade, sexo;
- ✓ Mora no bairro a quantos anos?
- ✓ Estudou ou estuda nesta escola?
- ✓ Estudou ou estuda em alguma escola do bairro?
- ✓ Frequência que vem para escola;
- ✓ Por que frequenta este espaço?
- ✓ Vir para escola muda a realidade dela? Como?
- ✓ Qualidades da escola?
- ✓ Deficiências da escola?
- ✓ Acha importante a escola sempre aberta? Quais partes dela?
- ✓ Gostaria de deixar uma sugestão para escola?
- ✓ Expectativa da escola em relação ao entorno escolar;
- ✓ Aspectos da história que gere ligação com a escola.

ANEXO 3

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador do RG nº _____ tendo conhecimento dos objetivos da pesquisa de mestrado da Sra. Brisa Bejarano Campos, autorizo a participação voluntária de ceder entrevista, bem como a divulgação das informações obtidas por meio de sua participação, desde que esteja garantido o sigilo da fonte. Tenho conhecimento, também, de que será assegurado o direito de interromper a participação, em qualquer momento, sem que isto represente, para, qualquer prejuízo.

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Entrevistado (a)

Pesquisador (a) – Brisa Bejarano Campos

Aluna do curso do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação - PUCSP

Orientadora – Prof. Dra. Wanda Junqueira Aguiar

Orientadora da pesquisa – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação – PUCSP

ANEXO 4

Indicadores e Pré Indicadores – João: Vice diretor (Escola 1)

Indicadores	Pré-indicadores
1. Atividades para a comunidade	<p>[tem futebol, vôlei, karatê] [O da capoeira que saiu uns minutos antes de você chegar é outro voluntário] [A prática do esporte é o maior chamariz do PEF na minha opinião, é lógico que a gente tem outras coisas gostosas também: contação de história de manhã, confecção de miçangas, tem o spa, que as meninas mais humildes vem cortar o cabelo, fazer a unha][Têm também inclusão digital para 3^o idade e jovens acima de 30 anos que não sabem mexer no computador] [Tem um pessoal que toca violão e querem ensinar <i>Beatles</i>, acho legal. E tem um curso de inglês de manhã, a I. e a J. tá rolando normal e eu estou feliz aqui na escola] [Ensaios com cantigas de roda voltadas para a terceira idade, exercícios localizados para terceira idade] [Porque eu dou almoço comunitário vem os garis almoçarem aqui no domingo... vinham né! O pessoal bem humilde da favela eles vem comer][semana passada passamos <i>Frozem</i>][eles veem aqui jogar voleibol. Eles se reuniram trazem as bolas, a rede e material, comida, dividem com quem está assistindo, os alunos da favela, porque os alunos da favela gostam muito de futebol, eles falam: “A. não tem bola você não está cuidando disto direito”, quando falta bola, as vezes fura e tal.][vem jogar ping-pong, jogar pebolim, jogar futebol e aos domingos os adultos jogam vôlei][Porque eu dou almoço comunitário vem os garis almoçarem aqui no domingo... vinham né! O pessoal bem humilde da favela eles vem comer.]</p>
2. Estratégias para trazer a comunidade para escola	<p>[Eu jogo bola com eles, vôlei, futebol, tênis de mesa, vou no acesa, no programa acesa escola, que temos aqui e pergunto o que você quer fazer? Ah! Quero mexer no <i>facebook</i>, ok! Vamos mexer no <i>facebook</i>,você senta aqui eu monitoro. Eu explico que não pode acessar páginas de imagens ilícitas, mas que você pode mexer no que você quiser e eu vou ficar de olho em você. Aí qualquer coisa você pergunta para mim! Assim, a gente vai fazendo aquela interação. O que é isso? Eu pergunto e, ele me explica o</p>

	<p>universo dele! Ah! Eu estou vendo músicas de funk, se rock.][em como eu faço para incluir, fazer com que eles se interessem pela escola, participando das atividades com eles é uma estratégia] [divulgo em sala de aula, falo com os pais, peço para que eles venham com os alunos, têm alguns que você viu olhando os filhos e eles vem aqui]</p>
<p>3. Convivem pessoas da favela e da classe média.</p>	<p>[Por incrível que pareça a comunidade é muito eclética, aqui nós temos o pessoal da comunidade, da favela e temos o pessoal de classe média, esses prédios que custam 600 mil, das casas lá em baixo que custam 1 milhão.] [O pessoal aqui da Rego Barros é um pessoal bem humildes das favelas, tem usuário (de drogas), tem as mulheres de programa e deixam os filhos na escola e tem jogador de futebol do Corinthians do Palmeiras, neste prédio aqui na frente, e eles vem com carrão, os alunos vem com <i>ipod</i>] [a gente tem alunos que vai para Miami, vão para os EUA fazer curso, tem alunos que foram estudar fora.] [Bem eclético, tem de tudo] [Tem muita gente que não é da escola (que frequenta a escola aberta), 50%, 50% dentro e fora] [Não são pais! Não! Aqui tem uma coisa muito bacana, eu não posso colocar nada místico, mas tenho muitos ex alunos, por exemplo amanhã, tá fazendo um grupo de 30 pessoas que vem jogar vôlei aqui, todos são ex alunos da década de 70, 80 e 90, todos na faixa de 38 e poucos e 40 anos] [em volta muitas das pessoas não estudam no Caramuru, muitos das pessoas que estão treinando são do bairro, eles não são alunos e não estão ligados a ninguém. Eu fiz um levantamento, porque precisa identificar, tem menor de idade, precisa falar com o pai, o pai autoriza] [eles são dos prédios estudam em outras escolas e gostam daqui, vem aqui] [Eu tenho mais jovens, adolescentes de 13 até 18 anos, [Mas eu tenho uma parcela grande gosta de <i>rock, Led Zepellin, Stones</i> (14, 15 anos)] [mais ou menos 250 por final de semana, mais meninos, mas as meninas também é mais ou menos 60% meninos e 40% de meninas] [É legal, mas aqui não tenho queixa, meu público é alto, já tive dias de receber 500 pessoas! Aquele dia que você viu eu recebi quase 900 pessoas]</p>
<p>4. Realidade do</p>	<p>[Tem praças com eventos patrocinados pela subprefeitura,</p>

<p>bairro: <i>Quem tem grana e quem não tem</i></p>	<p>aqui perto tem o clube <i>Manchester</i> e estamos perto do parque do Carmo] [o clube é da prefeitura para todos, qualquer um pode usar. Tem o <i>shopping</i> Anália Franco e Aricanduva] [o Anália Franco é bem perto, os alunos vão muito, os pobres também, porque é ponto de referência. Mas o Aricanduva vai todo mundo! Quem tem grana e quem não tem! E tem o CEU Aricanduva da prefeitura, as pessoas vão muito lá é legal pra caramba, mas assim (...) não sei (...) as atividades que tem (...) acho que aqui é melhor! O público daqui é melhor.] [Os pais correm no parque ou praticam esporte na academia. Tem muitas academias no bairro é um bairro de classe média, então tem bastante academia]</p>
<p>5. Estado proveu ascensão social, mas as pessoas continuam pobres</p>	<p>[eu sou do bairro, eu moro aqui há 6 anos, mas morei neste bairro antes, de 1969 a 1979, estudei nesta escola, sou filho daqui eu digo. Depois eu mudei, fui morar em Arthur Alvim no conjunto habitacional COHAB 1 e em 2008 eu consegui comprar uma casa aqui perto e aí eu me removi para cá][eu acredito na educação, eu saí da pobreza absoluta] [eu não tinha nada ... Nada ... tinha nada... brincava com palito de fosforo ... caixa de fosforo] [meu pai era ascensorista e minha mãe empregada doméstica] [Faltava de tudo! Nos anos 70 a escola era excludente, usei a palavra certa? Tirava as pessoas e eu quase fui porque eu não tinha nível social para ter uniforme, meu pai não tinha renda para me dar uniforme, eu não era da caixa, mas por um tris, acho que um ano eu fui, entendeu? (...) Era muito sofrido! Tinha muita dificuldade! Minha mãe trabalhava muito (...) meu pai trabalhava muito (...) deixava a gente muito sozinho em casa (...) muito duro (...). Não guardo mágoas][Eu acredito na educação, eu saí da pobreza absoluta][eu tinha em mim que se eu estudasse eu iria me dar bem, ai você fala “você se arrepende estar no Estado, mas o Estado é meu provedor financeiro, ele me acolheu do jeito dele, da maneira dele, mas ele me acolheu, eu vejo meus amigos que não estudaram em um imensa dificuldade de viver (...)] [Ele me deu uma ascensão social, ele carimbou em mim uma profissão, você é professor efetivo do Estado, é um status que eu tenho, nunca mais vou perder isso, eu estou em um patamar social proporcionado por ele. O Estado me</p>

	<p>capacitou em muitas coisas boas também, ele foi injusto comigo, foi injusto comigo enquanto profissional, ele não me deu o que merecia de fato, que milhares de professores da rede pública estadual, do país (...) eles foram muito injustos, eles negaram uma prosperidade financeira melhor (...) uma vida melhor. Destes profissionais que formam O outro (...)[o salário está muito baixo, tenho dois cursos no exterior, tenho curso ()<i>Century</i> em Toronto e curso de inglês na Universidade de <i>Princeton</i>, vou fazer outro curso lá (em Toronto), já está tudo pronto, já paguei. Sou pedagogo, sou psicopedagogo, sou formado em francês e inglês, tradutor e interprete, caramba eu ganho quatro mil reais...]</p> <p>[Pelo amor de deus, tudo voltado para educação, trabalho em regime de dedicação exclusiva, não tenho acumulo, não trabalho no particular, não trabalho na prefeitura, que salario miserável é esse, eu não vejo a hora de sair] [Eu pensava “vou tentar no Estado, ganho pouco mas vou tentar”] [Eu poderia estar melhor financeiramente] [Eu tenho um salário líquido de 4 mil reais e estou na última letra do Estado, não vou subir mais, estou no máximo da carreira]</p>
<p>6. <i>“...é muito duro ficar sozinho sem fazer nada em casa”- A necessidade do encontro.</i></p>	<p>[As pessoas gostam de gente né B.! Como eu vou explicar isso? Vou falar de nós e depois eu parto do todo: é muito duro ficar sozinho sem fazer nada em casa, e nós somos relativamente jovens graças a deus (...) somos seres falantes, então precisamos do outro, o computador não te supre, o celular não te supre, você precisa do outro para conversar. A gente gosta de conversar, interagir, de uma roda de pessoas, trocar ideias, conversar sobre assuntos culturais, sobre educação. Eles são a mesma coisa, não são graduados educacionalmente como nós, mas também gostam de conversar. Eu acredito que eles também gostam! Eu acredito que o contato com o outro é importante. Olha eles vêm e falam: “A. não tem ninguém na quadra ainda...” eu falo: “querido, mas são 9h30 da manhã! “. Porque eu chego aqui as 8:30, mas eu abro as 10h quadra, aí eles veem e ficam esperando os colegas chegarem. Isto é legal! Um contato humano, eles vêm em busca de um contato] [têm mais, é um lugar de encontro. Um parque, uma praça... mas</p>

	<p>aqui é um lugar de encontro, com alguém que vai atendê-los, tem eu, tem os universitários, “o que você quer? ”, ainda que seja para bater boca, que acontece, os conflitos acontecem, é normal!] [Porque eles vêm fazem o que querem, a gente atija a criatividade deles, por exemplo, “vamos fazer uma gincana” e pegamos os adultos e as crianças querem participar, acredito porque eu os deixo livres e eles escolhem o que querem fazer.] [O que a gente tem cuidado para não fazer apologia ao sexo e tem funk que não faz] [olha as pessoas vem ao encontro de outras pessoas, elas vêm interagir com outras pessoas, através dos esportes, de ações culturais, é uma oportunidade de contato com o outro]</p>
<p>7. Dificuldades de implementação dos projetos</p>	<p>[percebo que o PEF, nos últimos anos, tem aumentado muito os projetos de pasta, por exemplo “Um dia na escola do meu filho”] [Podееееееееее (recusar os projetos da pasta), mas é muito engessado] [Eu acredito que há muita coisa engessada, poderia ser mais democrático!] [Olha, a gente poderia implantar coisas aqui voltadas exclusivamente a necessidade da comunidade local! Sinto que não podemos fazer isso... é tudo geral, geral, geral, a gente manda pau aqui! A S. (diretora) fala “é para fazer, vamos fazer” mas sabemos que as vezes é desnecessário.] [falta verba, verba, verba, verba! Falta verba! É o grande problema] [este ano as verbas estão todas atrasadas] [Então, estamos com verbas atrasadas completamente!] [Então, que nem, falta verba, igual essa bola aqui, maior custo comprar bola!][Tenho! Estou esperando uma doação da Sport Fabiano, eu pedi três bolas, vamos ver se eles vão me dar! Porque você sabe que não tem verba, acabou e não pode reclamar!][Eu não sei o que aconteceu de outubro para cá! Acabou! Nunca aconteceu isso aqui!][É! Eu sei! Não é um absurdo? Isso é um absurdo! Para a gente conseguir um tratamento e uma estabilidade como temos nesta escola é muito difícil! O exemplo aparece nas pequenas coisas, os meninos que são do bairro eles veem aqui, veem cheio de raiva, você entrega a bola na minha mão dele e pede para eles devolverem na sua mão, deve explicar que só dessa forma amanhã terão bola para jogar, e eles devolvem. Isso não se conquista só porque se abre a escola! Mas porque</p>

	<p>tem bola, tem você que está aqui sempre! Este ano foi difícil! Você me tem no <i>facebook</i> e acompanha as atividades, tudo aquilo que você viu este ano, foi tudo bancado do meu bolso, os almoços e cafés da manhã foram bancados do meu bolso][Este ano já gastei 800 reais com comida, porque a comida acabou em fevereiro! Eu perdi minha parceria com o pessoal da feira, no final eles me davam frutas, verduras e eu dava para eles! Eu perdi porque não tem mais verba, não tem mais arroz para comprar, eu comprava e fazia uma alimentação diferenciada da merenda, então tinha bolo, gelatina e no cinema para as crianças pipoca... semana passada passamos <i>Frozem</i> para as crianças, as meninas compraram pipoca do próprio bolso!] [Todas as diretorias sem verba. Vai fechar? Não vai! Então está tudo bem! Fechar, eu não tenho problemas em voltar para sala de aula, mas acho que fechando o programa eles vão perder muito... sobretudo aqui.] [então tem bastante academia, então podia montar alguma coisa com yoga, que nem eu trouxe o caratê, a gente tem público. Então, isso não é uma coisa da pasta, a capoeira não é da pasta]</p>
<p>8. As relações afetivas nas parcerias</p>	<p>[caratê como você viu, eu tenho dificuldade de manter esta parceria, ele vem aqui de bom grado, não recebe nenhum centavo, é voluntário. O da capoeira que saiu uns minutos antes de você chegar é outro voluntário também] [Tenho! Estou esperando uma doação da Sport Fabiano, eu pedi três bolas, vamos ver se eles vão me dar] [Eu perdi minha parceria com o pessoal da feira, no final eles me davam frutas, verduras e eu dava para eles!][As parcerias vão e vem, mas as locais duram mais elas são mais afetivas! Eles dizem: olha eu gosto muito de você e não vou te deixar, olha eu gosto dos alunos daqui e não vou embora, ou estudei aqui] [As parcerias vão e vem, mas as locais duram mais elas são mais afetivas! Eles dizem: olha eu gosto muito de você e não vou te deixar, olha eu gosto dos alunos daqui e não vou embora, ou estudei aqui]</p> <p>[Nem todos têm a sorte de ter um professor como o de caratê, que não me cobra nada, que não é oficinairo, não está no programa “mais educação”]</p>
<p>9. O sucesso do</p>	<p>[Eu vou ser bem honesto, nunca tive problema nenhum,</p>

<p>trabalho realizado aos fins de semana</p>	<p>nenhum vandalismo nestes quatros anos, sou extremamente afortunado. Tenho problemas nos dias de semana e não no final de semana. Problemas iguais aos de outra escola, diria até que bem menos, mas assim, no final de semana nunca enfrentei problemas com nada de agressão física ou com drogas, diria que sou afortunado.][Eu estou equilibrando vários pratos ao mesmo tempo... mas eu acredito profundamente... eu acredito profundamente... no meu ponto de vista... acredito... eu tenho alunos que eles eram extremamente indisciplinados, se não melhor no rendimento, porque eu não fiz um levantamento da atitude, do social dele no dia a dia, mas indisciplina dele melhorou pelo menos 40%, 50%, isso faz uma diferença enorme para nós, porque eu falava para eles: puxa vida mas você no final de semana me ajuda tanto! Pega a mesa de <i>pingpong</i>, me ajuda aqui com as crianças e aqui vocês estão dando trabalho, aí eles tomavam aquele choque ...] [é... eles foram melhorando... muitos aqui ... muito... muito... muito...] [as vezes sim... sim... sim... os colegas gostam, eles sabem que eu sou da escola da família, sentam me contatam, eles falam “oh! Aquele menino está dando trabalho, fala para ele que não vai mais vir” tenho problema com droga na semana, aqui durante o final de semana nunca vi. Entram os drogados, mas eles são bem conscientes, tem uns meninos que ficam de olho, mas nem bebida, nada. Nunca peguei, mas sei que os colegas enfrentam esse problema, maconha na quadra, com maconha assim no pátio e tudo, nem fumando, nada...]</p>
<p>10. “ Não vou cuspir no prato, vou trabalhar com afinco” , apesar das péssimas condições de trabalho</p>	<p>[A sala de aula está injusta com o profissional, acho que em todo lugar e, eu queria fazer algo diferente. Eu já era coordenador da outra escola, conhecia os meandros, vamos colocar assim, da função de coordenador, eu gosto de trabalhar na rede pública, gosto do que faço, mas estava cansado] [A sala de aula você que estar constantemente se reinventando! Não que você não viva isso em qualquer outro segmento profissional, a gente precisa em virtude de aparecimento de novas tecnologias, você tem que estar se reinventando, né?! E a medida que você avança na idade ou na profissão, é preciso novos desafios, uma vida mais</p>

ocupada, mais feliz] [Assim... o Estado...**eu sou feliz no que eu faço senão não estaria aqui.** As pessoas falam: você está feliz? Lógico que eu reclamo: eu gostaria de ganhar mais, a estrutura é precária, tudo. Mas assim: **eu gosto do que eu faço!**] [E o Estado foi bom nisto, nas primeiras capacitações eu me incluí, quando eu estava na sala de aula.][não trabalho no particular, não trabalho na prefeitura, que **salário miserável** é esse, eu **não vejo a hora de sair, eu dei cabeçada**, eu era comissário de bordo da Varig, trabalhei 13 anos, trabalhei no *check-in* do desembarque, eu me arrependo amargamente de ter abandonado a aviação, quando a Varig começou a quebrar eu comecei a receber convite para ir para a *British Airways* e *Lufthansa* e eu não fui, eu me arrependi] [Não estou triste, mas digo que foi uma cabeçada!] [**eu vou embora e não olho para trás.** Vou ficar com as pessoas que conheci e acabou! **Não vou ter boas lembranças!** Agora da Varig eu vou ter, todas as coisas maravilhosas que aprendi, **a empresa me deu muita coisa boa**, curso para atender pessoas na primeira classe, coisas técnicas que fizeram de mim um ser humano melhor, **fui para o Estado, valorizei o Estado e o que o Estado me deu?**][Agora **eu aceito com resignação que eu errei, foi um erro na escolha, não posso culpar o Estado porque a escolha foi minha!** Eu que escolhi errado e agora vou firme continuar a fazer o trabalho, que não é porque está tudo bagunçado que vou deixar a excelência do meu trabalho cair. Não vou deixar! **Não vou cuspir no prato, vou trabalhar com afinco!** Eu não chego atrasado, fazem 10 anos não tiro licença médica, e outros profissionais vem também, um monte de gente. Eu acredito na educação, eu saí da pobreza absoluta.] [Quer dizer: **é frustrante!**] [o Estado é tirano com (...) **o governo é tirano com este profissional é uma pena**] [acredito que a vida dá o que você dá para ela (sujeito fica confuso). Ela devolve para você o que você dá para ela, se você planta esperança, se você planta alegria, contato, fé que as coisas vão dar certo, então a vida entrega na sua mão, ela devolve para você. Eu tenho isso em mim, foi passado pelo meu pai, pela minha mãe, esses valores.]

ANEXO 5

Indicadores e pré indicadores – Rafael: vice-diretor (Escola 2)

INDICADORES	PRÉ INDICADORES
<p>1. <i>“não pode sair, não pode viajar, você fica socado aqui dentro”</i></p>	<p>[Função de vice-diretora da escola da família, já fui vice-diretora dessa mesma escola onde eu trabalho e já faz um ano que eu estou nesse outro cargo que é cuidar aqui da comunidade] [O vice-diretor da escola da família exerce as duas funções. Em menor horário na semana, porque a gente acaba ficando de final de semana, mas eu faço as mesmas funções de um vice normal da escola em dia de semana e final de semana eu atendo só a comunidade, fico só para orientar os universitários que vem aqui, para desenvolver oficinas com os universitários para que eles possam desenvolver essa oficina com o pessoal da escola da família que visita a escola] [A gente fecha, a gente zela pela escola, não pode sair, não pode viajar, você fica socado aqui dentro. Mas não estou reclamando, já acostumei, já acostumei. No começo foi um pouco difícil, mas aí a necessidade, porque te dá benefícios também, você consegue juntar uma grana morando aqui para comprar um outro lugarzinho para você, depois ceder para algum outro funcionário que também necessite dessa oportunidade] [ninguém quer (ser zelador e vice-diretor do PEF), é difícil. Não é fácil, é que eu já acostumei. Você dorme pensando se algum está lá dentro da escola, acorda pensando, você abre a escola 5 horas da manhã, você fecha, você desliga toda a luz, você vê se está fechado, você vê se está faltando alguma coisa][você concorre (a zeladoria da escola), tem gente que quer, ai a comunidade escolhe, tem uma reunião de conselho e a comunidade escolhe quem que a diretora apresenta][fiquei com muito medo porque eu não tinha ideia do que ia ser, ser zelador de uma escola, zelador de uma escola envolve toda a comunidade também. Porque eles podem invadir a escola, eles podem pular a escola, então se você não sabe como lidar com isso você arruma mais confusão, ai você tem mais invasões, mais problemas né, então aqui, graças a deus eles me respeitam bem; se eu falar “não é para entrar” eles não vão entrar, se eu falar “agora, vamos fechar a escola” eles vão sair, vão respeitar]</p>
<p>2. Caracterização do bairro e das pessoas</p>	<p>[Toda a comunidade em volta aqui frequenta aqui a escola][São as pessoas da comunidade, tem alunos e tem quem não alunos de todo o entorno, total aqui vem aqui] [a média é de 100 pessoas no sábado, 100 no domingo, é a média, às vezes vem mais, às vezes vem um pouco menos] [hoje é dia de jogo, provavelmente agora a tarde diminui um pouco, vem mais as crianças, os adultos já não frequentam a</p>

escola] **[mais meninos, faixa etária é muito variada.** Nossa, quando tem jogo, que é jogo deles ai lota de menino, de criança, tem a namoradas que vem] [A APM é o pessoal da comunidade, são pais de alunos né (são fortes)][é mais a criança mesmo e a parte masculina, infanto-juvenil, adulta (...) eles utilizam bastante] **[tem ex-alunos, tem alunos, e tem quem nunca estudou aqui]**[os adultos utilizam muito a quadra para praticar esporte] [**igreja que quer fazer um culto**] [Bom, a gente é cercado aqui, temos um **assentamento** (movimento MTST) que foi invadido, né, aqui do lado, temos 150 famílias que invadiram em março do ano passado][Nós temos **a favela da Operária**] [Passando o mercado Paraná é **o Goteira**, que é uma outra comunidade que frequenta aqui e mais o **Etigor** lá em cima, que é uma escola que todos os alunos vem de lá para cá] [É que nesse momento, essa etapa aqui da PEF, tem poucos universitários, porque muitos se formaram e a gente ficou com pouco, **então as oficinas não estão assim muito ativas porque tem pouca gente**] **[as mães também não vêm aqui.** Às vezes a gente faz reunião para que eles venham participar, saber o que é que tem, tem algumas oficinas profissionalizantes que a outra que faz veio ontem, ela faz essa oficina profissionalizando, ensinam eles a fazerem a unha, aí algumas mães vêm, são poucas][Eu acho que poderia atuar mais. **Eu sempre quero mais.** Assim, tem uma comunicação legal? Tem. Mas eu acho que tem muita gente que precisava vir e não vem. **Eu sinto falta das meninas aqui da escola,** tem muito pouca menina, eu acho que tinha que ter um grupo um maior; **eu acho que tinha que ter voluntários,** mais, a gente já teve voluntário da própria comunidade, hoje eu tenho um voluntário, mas eu já tive mais][**Outra coisa que eu acho que deveria citar: aqui o pessoal sente muita vontade de comer.** Eu não sei como que funciona (...) Temos, temos cozinha, mas se tivesse mais comida, da família eu não posso tirar o lanche da escola, de jeito nenhum] [E eles pedem muito para comer, então como a gente pode usar a cozinha, mas não pode usar a merenda, eu não tenho como dar do meu bolso, a comunidade traz macarrão “ah, hoje vamos fazer um macarrão para as crianças”. Eles adoram, eles têm uma necessidade enorme. Ontem eles saíram pedindo bolacha, e eu não tinha como dar bolacha porque eu não posso, de jeito nenhum. A merenda é dos alunos da escola, tem muita gente que frequenta. **Eu acho que eles têm muita necessidade, assim são pobres**] [eu acho que eles tem necessidade, muitos ficam aqui o dia inteiro, a gente manda ir almoçar eles falam “não, não vou, não tem nada em casa”, eu acho que eles

	<p>sentem vontade mesmo] [É, eu acho que deveria ser. Não sei se é, na verdade uma dúvida. Mas deveria ser, eu sinto dó deles, tadinhos] [Eles (moradores da favela da operária) eram sim ariscos, mas é uma questão de conversar, né. Eles não são assim, eles não eram muito maleáveis, não sei, eles não tinham limites][eles não tem acesso a nada que traga benefício. Eles ficam na rua andando de bicicleta]</p>
<p>3. O que a comunidade faz na escola. O que a escola proporciona para comunidade.</p>	<p>[Os adultos utilizam muito a quadra para praticar esporte, tem alguns voluntários que às vezes vem e praticam exercício físico, ginástica; os maiores gostam de fazer campeonato, jogar bola] [O ginásio aberto as crianças utilizam, porque a maioria dos adultos utilizam lá] [tem uma igreja que quer fazer um culto, ou quer trazer a comunidade para cá da igreja deles, ai gente vê com o pessoal do jogo, eles emprestam o horário deles e eles vem fazer essa atividade aqui] [Os meninos pequenos vem fazer oficina, então a gente tem oficina de recreação, com jogos, que estão ali; tem a oficina de leitura] [a gente monta uma brinquedoteca, jogos, desenho livre e o cantinho da leitura. Ai as oficinas quanto têm os horários, a gente tira, desocupa a mesa, faz a oficina com o pessoal porque tem que ficar aqui no pátio, aí eles fazem a oficina, guardam para a semana que vem para terminar. Ai a gente trabalha com artesanato, aqui tem caixa de madeira, tem tecido, a gente faz bastante coisa, painéis quando tem datas comemorativas] [Das 9 da manhã às 17 horas (escola aberta aos finais de semana)][fazer uma parada aqui para fazer uns atendimentos do pessoal com diabetes, hipertensão, essas coisas] [tem algumas oficinas profissionalizantes (...) ensinam eles a fazerem a unha] [ele traz o pessoal da terceira idade para fazer uma ginástica, fazer um chá da tarde, uma coisa assim] [Ah, tem o Seu A. da farmácia também, ele também é voluntário]</p>
<p>4. Boa comunicação e respeito em relação a comunidade</p>	<p>[Graças a Deus não tenho problema com a comunidade, a comunidade me atende bem, eu respeito muito eles e eles me respeitam][Foi conquistando, desde que eu estou aqui eu fui conquistando aos poucos né. Conversando, ‘tem hora para fechar, tem hora para jogar, agora não dá’, então eles entendem bem] [Eu sempre tento comunicar a comunidade sobre o que está acontecendo, se eu tiver algum problema “não posso hoje”, faço um cartaz, eles já sabem onde ficam, e eles procuram saber o que é que está acontecendo] [eu tenho um grupo no WhatsApp do pessoal do futebol que é uma grande liderança aqui] [Quando tem algum problema a gente manda a mensagem para o grupo né, ai eles se comunicam, então todo o mundo já sabe] [Hoje nós temos essa comunicação de todos sabendo o que está</p>

	<p>acontecendo, todo mundo sabe das mesmas coisas, os funcionário, comunidade, professores, cantineira, cozinha, então a gente tenta manter todo mundo informado. Então a gente monta cartaz, “olha o que está acontecendo”, faz reuniões, tem a reunião da gestão, tem a reunião dos funcionários, então divide. Tem uns dias lá que a gente “ah, hoje é a reunião dos funcionários” então os funcionários vão saber o que está acontecendo; “vai ter uma festa aqui na escola no sábado”, aí todo mundo está sabendo. Então eu acho isso muito importante, a comunicação que não tinha antes que dava muito problema] [Se eu comunico tenho que escutar a opinião deles.]</p>
<p>5. Apoio a reorganização escolar: comunidade impede a ocupação.</p>	<p>[É, que eles queriam ocupar as escolas, devido à reorganização. Não ocuparam porque nossa comunidade não deixou. Nossa comunidade “não, meus filhos vão estudar, vão fazer a prova” e a gente terminou o ano com a comunidade junto. Eu agradeço muito à comunidade porque ia prejudicar nós como professores, funcionários, ia porque a gente ia ter que trabalhar nas férias e não ia conseguir fazer a prova que tanto todos aqui trabalharam em prol dos alunos conseguirem o índice, a do SARESP que tem todo o ano, eles não queriam deixar fazer, o pessoal que veio invadir. A comunidade não aceitou e assim não teve muita briga. Então como a comunidade não quis aceitar então eles recuaram] [E aqui a gente tem porque não ia ficar com o ciclo um, com essa reorganização, ia ficar só com o ensino médio] [Olha, em alguns aspectos ia ser legal (a implementação da reorganização escolar)] [O trabalho com <i>bullying</i>, por exemplo. A gente sente dificuldade em juntar o fundamental com o ensino médio, eles tem muita vergonha, né. Então assim, ficava a turminha, depois eles iam crescendo juntos, toda a turma para lá. Nesse aspecto, eu particularmente, achava legal] [isso, até para o professor trabalhar também, porque aí daria para fazer uma escola mais unificada em relação à metodologia. No caso, a gente está querendo trabalhar com, como é que chama? Sala ambiente, e não tem para todo o mundo, não dá, porque aí a sala ambiente que ia ficar professor do médio está ocupada e não vai dar para o fundamental, entendeu? Essas coisas que atrapalham um pouco]</p>
<p>6. Razões para a escola se abrir para comunidade.</p>	<p>[Porque eles podem invadir a escola, eles podem pular a escola, então se você não sabe como lidar com isso você arruma mais confusão, aí você tem mais invasões, mais problemas né, então aqui, graças a deus eles me respeitam bem; se eu falar “não é para entrar” eles não vão entrar, se eu falar “agora, vamos fechar a escola” eles vão sair, vão</p>

	<p>respeitar] [eles não tem acesso a nada que traga benefício. Eles ficam na rua andando de bicicleta] [então eu acho legal essa parte deles participarem e escolherem o que eles querem porque a escola é deles, né. Não é minha, não é da diretora, é de todo mundo, todo mundo que trabalha aqui e de todos eles, então a escola é um (...) para todo mundo. Eu acho que isso é importante: eles participarem e a comunicação][o dinheiro é para eles mesmo, eles danificam bastante a escola, viu? Os alunos em si, não o pessoal do PEF, quando está aberta eles não riscam nada; mas os alunos quando riscam, então vai lá, risca][eu acho importante, e a participação deles né. Tem que ter participação. Se eu comunico tenho que escutar a opinião deles.] [“Ah, a gente está querendo fazer uma coisa aqui na escola”, por exemplo, nós estamos querendo agora usar aquele terreno que está cheio de mato para fazer uma pista de atletismo, ai a gente conversou com eles. Ai um levanta a mão e fala: “eu vou doar um caminhão de pedra, vou jogar, vou fazer”, então é importante que eles participem porque aí eles cuidam da escola.][Eles gostam de skate aqui, a gente quer fazer uma rampa de skate, “não, a FDE não vai deixar, não tem verba para fazer a tal da rampa de skate”, mas a gente fica naquela expectativa e eles também. “Ah , eu vou mandar uma carta para o cara da FDE”, eu falei “manda”]</p>
<p>7. Função da comunidade: ajudar a escola, mas isso nem sempre acontece.</p>	<p>[Pessoal do futebol que é uma grande liderança aqui, eles ajudam na disciplina dos meninos. Por exemplo: ah, eles estão aqui jogando pedra, ou estão tendo algum atrito aqui, a gente conversa com todo mundo, desce o pessoal do jogo, vem, “não, não é assim, não é assim”, que a maioria são sobrinhos, filhos, então eles conversam.][Quando eu preciso de ajuda que a escola não tem verba eles vem aqui para limpar, por exemplo para tirar o mato, eles ajudam a tirar o mato, eles ajudaram nessa época que teve as invasões (ocupação dos secundaristas), que estavam invadindo a escola, nossa escola não foi invadida graças à comunidade que veio todos para cá] [a maioria das coisas, as verbas, por exemplo, é participação deles] [A comunidade ajuda a gente nos dias de jogo. A gente vai querer fazer agora o da páscoa, a escola não tem renda para comprar, a comunidade do jogo vai trazer, vai doar umas balinhas uns negócios, para a gente montar para a páscoa][a comunidade tem algumas crianças que não ajudam a gente na manutenção escolar, eles acabam quebrando alguma coisa][a comunidade tem algumas crianças que não ajudam a gente na manutenção escolar, eles acabam quebrando alguma coisa][Ah, tem o Seu A. da farmácia também, ele também é voluntário, ele ajuda a gente aqui com a conservação da quadra, dos equipamentos</p>

	<p>de esporte, e ele assiste todos os jogos do campeonato, então ele meio que organiza para que não tenha problema nos horários, essas coisas. Ele é um voluntário][eles estão aqui jogando pedra, ou estão tendo algum atrito aqui, a gente conversa todo mundo][a comunidade tem algumas crianças que não ajudam a gente na manutenção escolar, eles acabam quebrando alguma coisa][tive um menino que está proibido de entrar aqui, mas de vez em quando ele vem, que é da comunidade, ele não estuda mais na escola porque ele não teve mais condições, o conselho tirou, de que roubou a câmera lá da frente][de pedra teve só, mas foram poucas, é só isso que acontece aqui. Às vezes, beeeemassiiim, brigam por causa de um jogo, mas não tem pancadaria nem nada, eles discutem, bate boca e vai embora, porque teve jogo que o juiz roubou, que não sei quem roubou., ai tem uma saída por fora. Não, não tem, nesses dois anos que eu estou aqui não tem isso não] [porque maconha agora é corriqueiro por aqui, não sei como é nas outras escolas][Deu até uma semana eles pintaram “passa branco em cima”, eu falei “não, dá ênfase para que eles pichem a escola”, então é o tempo todo para que eles não vejam que está riscado “ah, e vou riscar também”, entendeu?]</p>
<p>8. Parcerias privadas: “ <i>vem a verba, por causa dos programas que a gente se inscreve</i>”</p>	<p>[tem o programa no UNIBANCO que a escola participou e guardou dinheiro. Agente jovem chama, até essa sala aqui está pintada com as faixas do agente jovem, então eles vinham aqui dar curso profissionalizante para os alunos, e tal] [Ai tem um programa não sei de onde a gente vai lá e se inscreve. Então é por isso que eu acho que vem a verba, por causa dos programas que a gente se inscreve][PROEMI. É o “Mais Educação” na escola. Eles estão querendo pagar, mas a gente não tira os olhos da verba, está guardada, a gente não sabe utilizar ainda. Vai vir uns oficineiros que vão fazer umas oficinas a parte. Já começamos a mexer na horta, tem uma horta; aí vai ter o da música, já estamos com a banda aqui e estamos esperando vir alguém, algum oficineiro; aí vai ter esse que eu falei para você que a gente fez a opção, que os meninos fizeram do atletismo, para eles correrem lá] [acho que não tinha futebol, está ainda no papel porque a gente está esperando para ver esse ano como é que vão ficar as verbas. Eu acho que é alfabetização]</p>
<p>9. Estratégias para manter o diálogo e trazer a comunidade para escola.</p>	<p>[Então eu tenho uma tabela de jogo e eles vêm e frequentam esse ginásio aqui. O ginásio aberto as crianças utilizam, porque a maioria dos adultos utilizam lá, mas eu deixo o horário para os pequenos, porque senão eles nunca utilizam a quadra coberta, então divide para que eles possam utilizar] [todo o ano também renova esse horário]</p>

para que toda a comunidade possa utilizar o ginásio coberto, então eles ficam durante o ano naquele horário, estende o horário, as vezes a gente empresta o horário][ela faz esse trabalho de conversar com o psicólogo, com o psiquiatra, com os alunos e as mães dos alunos, que as vezes tem mães eu tem mais problemas que os alunos, e visita a casa dos alunos, eu acho que ela ainda está mais ainda. Eu não vou na casa deles, vou quando tem que entregar algum aluno, **ela já visita mais para falar deles em geral**, mais específico **ela visita mais os bairros** que temos aqui: o Goteira, eu falei da Goteira? (favela da Goteira)) [A Operária, Goteira, São Jorge, ai ela vai lá para baixo, ela se enfia lá dentro] [Nós temos um professor mediador que trabalha com isso. Ele convoca um psicólogo e quando a criança tem... está muito elevado, que não dá para o professor trabalhar, o coordenador chama o professor e ele não consegue fazer o trabalho diversificado, ai a **mediadora tenta fazer o encaminhamento** junto com o pessoal do posto aqui.][É, eles ajudam (posto de saúde). É assim: quem procura eles somos nós. O C. só me procura quando ele vai fazer um trabalho de saúde aqui na escola] [ele (posto de saúde) faz caminhada com o pessoal, “ah, vamos fazer uma caminhada da dengue”, ai vão todos os alunos, ele vem chamar, eles fazem volta no entorno, anda com a mulecada ai] [**quando tem datas comemorativas** as crianças ajudam a fazer, ou a gente **chama eles quando é o momento, tem que laçar, né?** Laça todos eles porque eles não têm esse costume e a gente faz][Às vezes a gente faz reunião para que eles venham participar, saber o que é que tem, tem algumas oficinas profissionalizantes que a outra que faz veio ontem][eu tenho um **grupo no WhatsApp do pessoal do futebol**] [ele é um parceirão para fazer esse tipo de trabalho com a comunidade (posto de saúde). Então **ele faz caminhada** com o pessoal, “ah, vamos fazer uma caminhada da dengue”, ai vão todos os alunos, ele vem chamar, eles fazem volta no entorno, anda com a mulecada ai] [A gente tem (...) o pessoal do posto, e ai o pessoal vem e atende.]

ANEXO 6

Indicadores – Carlos: Mediador escolar e comunitário (escola 2)

Indicadores	Pré indicadores
<p>1. Função do Mediador: Resolução de conflitos</p>	<p>[o professor mediador ele tem que estar mais voltado para a questão dos projetos, que seria trabalhar com o projeto bullying, que agora você tem que estar trabalhando, a questão do álcool, da droga na escola... essa seria a função, na verdade, trabalhar com projetos. Mas quando a demanda, principalmente aqui, é muito grande, principalmente nessa escola, a demanda aqui é muito grande... que tipo de demanda? Demanda de atendimento. Tem muitas visitas para receber, muito agendamento dos pais, mesmo dos alunos, por ser uma escola grande, há indisciplina também, meio em excesso... às vezes, o projeto, principalmente do meu lado, fica um pouquinho de lado. Mas aí eu não trabalho, eu trabalho com outros professores. Não é que eu não trabalhe o projeto, se tem um professor que está trabalhando um projeto, vamos lá. Se eu for pegar um projeto só para mim, eu não vou conseguir dar conta. Porque quando eu comecei tinha dois mediadores...][O mediador, por isso que eu falo o mediador de conflitos, a primeira coisa, se tem uma briga... às vezes as pessoas pensam que você tem que ir até lá e separar a briga, não. Eu sou a pessoa que tem que chegar por último. Se eu percebo, antes, que vai acontecer, aí sim... Eu vou, na verdade, sondar o que está acontecendo, hoje eles já têm essa liberdade, porque também não é tão fácil assim, que eu não acho, muitas vezes, legal de algumas escolas, chega no final do ano ela acaba não conduzindo o mediador.][Às vezes, quando você está fazendo esse trabalho de sondagem, você já dá a liberdade para eles "se vocês perceberem alguma coisa, não deixem chegar no conflito em si.". Porque quando chegou, você não tem muito mais o que fazer. Aí você já vai, você tem que chamar a mãe, você tem que chamar os pais, dependendo do que aconteceu você tem que chamar a ronda escolar, isso não é bacana...][mediação não é um programa, é projeto][Isso, exatamente (se considera uma figura estável). (...) às vezes coisa que eles podem resolver lá fora ou lá no pátio com o pessoal da cantina, as tias que fazem o trabalho, mas não, eles sabem que eles vindo aqui eles vão conseguir. E mesmos os pais também... Muitas vezes eles chegam lá fora, querem conseguir alguma coisa lá na secretaria, nem todos os funcionários tem... Eu não digo que eu sou mais</p>

educada do que todos eles, mas eu sempre friso bem, eu sou mediadora, eu jamais posso alterar meu timbre de voz com qualquer pessoa, eu jamais posso ser mal educada com eles...][o pessoal que se desentende com a secretaria. Eles vêm aqui para esclarecimentos sobre alguma coisa de lá...]

[Então eu sei muita coisa da secretaria, do sistema deles lá (...) para quando o pai entrar aqui eu não passar algum tipo de informação errada para ele. E se eu passo uma informação errada né? Aí vai gerar mais conflitos.] [Então, eu tenho muito essa preocupação, quando eles entram aqui, eu oriento e eles saem mais calmos, "ah, porque lá faltou essa justificativa, faltou essa explicação...".] [Muitas vezes eles estão precisando de uma vaga, para o filho e lá tem uma fila, aquela tem a prioridade...Mas, às vezes, aquele menino está precisando tanto, e eu na qualidade de mãe, de avó de professora, de tudo mais, ele vem aqui, tem uma moça a tarde... Aí eu vou, anoto o nome, e eu falei "por favor, tem a vaga, cede a vaga",né? Aí eu vou lá, uns conseguem, vem a mãe, me agradece... Então, é uma parceria.] [O menino se machuca e eu vou até o posto com ele, fico lá até o responsável chegar...] [se tem algo particular para falar do aluno, sobe, procura a dona J. (mediadora de conflitos), vai lá e fala o que está acontecendo] [o meu trabalho é exatamente de sondagem, observar, ver onde que tem um (foco), onde que pode surgir um conflito, onde que tem um aluno mexendo com o outro, é de circular, de olhar, mas eu não fico só nisso. Eu acho que se a escola está pegando fogo você vai tapar o sol com a peneira e deixar? Se está faltando um funcionário, eu não vou ficar lá fora para ajudar as tias a receberem os meninos? No horário de saída, né!] [brigou aqui dentro, não conseguiu resolver, mesmo que eu conversei, mas **eu não senti segurança**, o que eu faço? **Eu ligo para o pai "pai, vem buscar", ou às vezes eu libero mais cedo**] [A mesma orientação que eu tenho para com as crianças, eu tenho com os pais também.] [Sempre a conversa. Sempre quando vem, tem o termo, compareceu no dia tal, para tomar ciência do ocorrido, sabe? Tem todo um registro. Isso aí, esse formulário que eu te mostrei...][**Às vezes eu estabeleço um dia de atendimento aqui**, mas pode ir... quando eu já ligo para convocar eu pergunto "que horas que o senhor pode comparecer?". **Eu faço isso, porque o pai trabalha, a mãe trabalha, então eu tenho que respeitar isso também**][Então, para você **adquirir a confiança dos meninos e da comunidade**, isso leva tempo. Então, quando você consegue isso, isso é muito bom, porque os alunos vão ter essa confiança em você, e a comunidade lá fora também. Isso é

	<p>muito gratificante.][maioria deles moram para lá (sentido favela). Aí eu sempre chamo uma pessoa "vai comigo...", isso para chamar aluno. Quando é o caso de um aluno que ficou no postinho, de mochila que está pesada, aí eu já vou sozinha, eu vou até a mãe... "onde que é afinal?", eu já vou, já entrego para a mãe o filho, já vou sozinha, não tenho esse medo não. Você sempre vê aluno no meio da rua, eu não tenho preocupação nenhuma de andar aqui. Apesar de não morar, mas eu não tenho medo daqui.][Eu também não posso deixar os meus colegas lá e o pai do outro lado, maltratando as pessoas que trabalham ali... Eu trabalho aqui, a escola é um grupo. Então eu trabalho aqui, eu faço parte desse grupo. Nós estamos aqui, todo mundo...][Então, para você adquirir a confiança dos meninos e da comunidade, isso leva tempo. Então, quando você consegue isso, isso é muito bom, porque os alunos vão ter essa confiança em você, e a comunidade lá fora também. Isso é muito gratificante.] [essa é a comunidade escolar, os pais sim. Tanto é que esses eu visito, quando se faz necessário...]</p>
<p>2. Polícia militar ora parceira ora gera confusão</p>	<p>[Isso é em casos extremos mesmo (que a ronda entra na escola). Eu me lembro que eu recebi um aqui dentro da minha sala mesmo uma vez. Realmente, eu tento resolver um conflito sem a presença deles. Não é legal, entendeu?][Eu acho que a formação deles não é bacana. No dia que eu precisei de um aqui dentro, isso gerou a maior confusão para nós.][foi uma menina que nós tínhamos aqui, ela trouxe um canivete. Então, eu estava no meu horário de entrada, às treze horas, e quando eu entrei a dona R. já havia pego o canivete com ela, aí já estava por aí... E eles estavam aí também. Era o horário deles né? Aí eu tentei saber porque ela trouxe aquilo, ela falou "porque teve uma menina aí que falou que ia me pegar...", e eu chamei "necessitava você trazer isso?", "ah ele trouxe...", e eu ainda falei "B., conversa com ela ou pega isso aí, que isso na verdade é uma arma...", mas ele já estava aqui, já era o horário dele.]Não, eles fazem todos os dias, só que esses dias parece não estar tendo. Raramente a ronda dá uma passadinha aí. Mas quando eles têm o horário mesmo deles de fazer, geralmente eles têm que... Vem uma, que faz o período da manhã] [Não, eles ficam um pouco no estacionamento. Ficam e depois eles vão embora. Assim que eles trabalham.][Isso, marcam a presença. Até porque, eles fazem toda essa área aqui, aqui no G., o V. (duas outras escolas estaduais), aí é sempre a mesma ronda, o mesmo carro...] [Conhecemos, são pessoas super boas. Principalmente a menina da manhã, a S., nossa, ela é uma</p>

	<p>graça. Às vezes ela entra, eu até "oi S., pode me ajudar aqui também...", aí ela ajuda a conversar, muito gracinha mesmo.] [Ela é, a S. é super parceira (policial). Agora o menino da tarde, que era o B., ele já era meio esquentadinho.] [Era ele, era o horário da tarde, uma hora... Porque até meio dia é ela, e uma hora é ele. Aí ele veio, ficou conversando nesse meio tempo, devido os meninos já terem essa liberdade, essa afinidade comigo, essa confiança, é meio que assim... Eu sou a fada madrinha deles, né? Qualquer dúvida, qualquer necessidade, "cadê a J., cadê a J.?"... Então, eles vieram aqui uma duas vezes na minha sala, eu estava lá. Porque eles perceberam que tinha um policial aqui, os outros, e eles começaram a fazer piadinha, e eu fui lá para que eles ficassem calmos e não viessem para cá, perturbar o trabalho do rapaz... Aí eles perceberam, os meninos "ah cadê a J.?", e o rapaz falou "poxa, já falei que a J. não está.". Enfim, eles acabaram se desentendendo, o policial acabou agredindo o menino, pegou por aqui (pescoço) ... aquilo deu uma confusão medonha. E eu falei, bom, se eu já não gostava, agora acabou. Raramente... tudo que acontece a gente tenta resolver... Se tem alguma briguinha mesmo entre eles "ah, porque eu vou ligar para minha mãe, não sei mais o que...", não, aí eu falei "não precisa, a gente resolve aqui.". Então a gente sempre tenta resolver da melhor maneira possível.]</p>
<p>3. Caracterização do bairro e da comunidade a escolar feita pelo professor mediador</p>	<p>[A comunidade para mim são os pais.][essa é a comunidade escolar, os pais sim. Tanto é que esses eu visito, quando se faz necessário...][Tem o concelho tutelar, o postinho] [tem a Liga, a Liga Solidária, lá eles fazem um trabalho assim, cursos para esses meninos... Outra coisa também, às vezes eu tenho conhecidas, meninos que estão com problemas em casa, eu tenho até uma psicóloga aqui][Então a Liga sim, às vezes eu estou meio precisando "vê aí, esse menino aí, o que ele pode estar fazendo..."] [Na verdade é da prefeitura, né? A Liga das senhoras católicas que eles fundaram há muitos anos e eles fazem esse trabalho, são cursos (de profissionalização) que os meninos vão fazer... Dependendo, quando eles conseguem lá...][A comunidade para cá, não sei se você conhece, aqui nem tanto... Aqui é Operária (favela), mais para frente é a Juliante (favela), que, realmente, é... De vez em quando eu vou lá...] [É, lá para cima é a Juliante, tem a favela assim... Eles dão como ponto de venda, às vezes eles dão de endereço a Juliante, mas quando você vê não é a Juliante, porque a Juliante é assim, e embaixo os barracos.][Tem (maior liberdade de andar na rua), todo mundo se conhece] [Então eu acho a comunidade fácil, você tem aquela de mandar um recado, "se você ver</p>

	manda um recado para mim, por favor? Fala para vir", às vezes você não consegue falar por telefone... todo mundo aqui se conhece.]
4. Vantagens e razões para escola se abrir para comunidade	[Porque eles gostam da escola, de certa forma é isso, eles gostam da escola. Se bem, que aqui também tem muito atrativo para eles, né? Então a escola é aberta, eles vêm para jogar uma bolinha, eles querem andar, eles querem espaço.][Sim, espaço público, a criança não tem que ficar presa dentro de casa final de semana, fica só no vídeo game, na televisão, sei lá o que seja. Eles têm que sair. Então, a escola está aberta.][A ideia é sempre estar procurando tirar o menino da rua, para que ele não tenha tempo ocioso, porque tendo ele vai fazer bobagem]
5. Reorganização escolar: " <i>houve prejuízo no ensino aprendizagem desses meninos</i> "	[então ele (o secretário de educação) acha que faltou um pouco... Aqui a nossa escola não foi ocupada. Mas as escolas que foram ocupadas, ele ressaltou que fez muita falta o mediador] [fortalece ainda mais, depois dessas ocupações. Eu sempre falo, a mediação tem que estar sempre, se tem algum tipo de conflito, no caso, faltou muito nessa questão das ocupações. Tanto é que nós fomos visitar uma escola estava ocupada, tinha uma mediadora, e ela, muito pelo contrário, ela estava incitando as ocupações. É legal? Sim. Mas os meninos eles tinham que ter ciência, do porque eles estavam ocupando aquela escola.][Eles estavam sendo manipulados...] [Por pessoas de outros movimentos, entendeu? Então, eles não tinham conhecimento de causa. Eu lembro que eu ainda falei para eles "gente, vocês precisam estarem mais informados em relação a isso, entra na internet para vocês saberem um pouco mais...". A C. falou, eu também falei para eles... Tanto é que no dia que nós fomos lá, eles acabaram desocupando a escola. Eles não tinham base, eles não estavam embasados em nada. Tinha um líder ali, que era uma pessoa que morava ao entorno da escola, que tinha outro objetivo.][Para algumas escolas, sim (as ocupações foi uma violência). Eu acho... Acho não, tenho certeza que foi. Porque aquilo... Teve prejuízos para alguns alunos... Esses alunos que depois tiveram essas aulas aí, janeiro, não foi a mesma coisa, né... Na verdade, eles fizeram uma reposição, mas houve prejuízo no ensino aprendizagem desses meninos.]
6. " <i>os adolescentes estão vindo, cada dia, com uns probleminhas diferentes... Valores na</i>	[Todo o tipo de conflito] [É uma escola normal. E sempre falo para eles, seria anormal se não tivesse... Entendeu? Normal. Briga... principalmente entre os pequenos da tarde, fundamental, né? Aquela coisa, bolinha de papel já gera uma briga.] [Postura inadequada, destruição do patrimônio... Desrespeito ao professor de sala de aula, cabulação de aula, atraso, intimidação, falta de material

<p><i>verdade”</i></p>	<p>escolar...Agressão física, agressão verbal, alunos impacientes, agressivos ou violentos, uso de aparelho sonoro... [Porque celular é uma luta...] [Os tempos são outros, e os adolescentes estão vindo, cada dia, com uns probleminhas diferentes... Valores na verdade, né? Então, aqui não tem. O que pega mais aqui para nós é a cabulação e as brincadeiras. Isso aqui me preocupa bastante, porque o aluno vai ficar com um número muito grande de faltas, e eu tenho que encaminhar para o conselho tutelar...] [eu digo "mãe, ele foi para escola, mas você tem que entender que agora ele não tem um cartãozinho para ele passar para garantir que ele está na escola. Para garantir que ele está na escola, ele tem que estar na sala de aula com o professor.", o professor fez a chamada...][tem um agravante, a cantina(...) Fica aberta o tempo inteiro. Eles vão consumir. Que é uma coisa que acaba com os meus dias de vida aqui nessa escola, cantina aberta] [Dou bronca neles, que quando eles me veem pelos corredores, eles correm] [há indisciplina também, meio em excesso...][Porque eles vêm da prefeitura (considera o maior problema da escola). E essa questão da indisciplina na prefeitura é bastante... Todos os professores, eu nunca trabalhei na prefeitura, mas todos os professores reclamam muito.] [uma menina que jogou combustível na outra e jogou fogo, que já veio de outra escola(...). Não. A menina ficou muito queimada, a outra foi para a fundação, então... aquilo marca a escola, né? Então, até hoje as pessoas chegam aqui, comentam isso] [a questão do conflito, da briga, do contato físico, da agressão física mesmo, acho que diminuiu bastante. Agora eu estou numa luta constante na questão das faltas, porque isso me preocupa muito...] [Então, evasão, é isso. É isso aí, isso aí me incomoda muito. O fluxo, então esse ano eu vou trabalhar em cima disso.][Ai, aqui menina, é muito grave essa questão, porque nessa comunidade, não só nessa... A questão da droga. Então para eles, quando o pai mexe com isso, muitas vezes para eles, não todos, claro, mas muitas vezes para eles isso é status. Então eu vejo isso aqui bastante, tem muita gente diferente...] [Aqui raramente você recebe alguém que não tem um filho que esteja preso, que não tenha irmão, não tenha alguém na família que foi preso] [Esse formuláriozinho que eu te mostrei isso já é um registro.] [geralmente, palavrão, esses alunos aqui eles nunca usam... É muito difícil. Apesar de ser uma comunidade muito grande, pessoal falar que é difícil, mas não são. Em vista de muitas escolas por aí, que a gente escuta falar que o aluno agride o professor, tudo isso, não, eles não burlam, realmente não.][As crianças que vem no</p>
------------------------	--

	<p>sábado são as mesmas crianças da semana. E a A. tem reclamado muito, porque às vezes eles vem e ficam aprontando, entendeu? Ela tem que estar chamando atenção. Eu falei "A. eu vou começar a vir no sábado, porque aí eles vão me ver...", mas não é que eles têm... Não, não é o medo né? "Oi J. e aí?", eu falei "poxa, não está legal o que você está fazendo né? A escola é de todo mundo". Eu sempre oriento isso para eles, a escola é minha, é sua, é da sua mãe, do seu pai, de todo mundo que mora aqui.][É, pouquinho... Não que aqui tenha excesso, mas sempre escapa... Um baseadinho no banheiro, aí a gente sai para olhar, já saiu] [só maconha aqui que rola, não rola outra coisa não, só maconha mesmo] [Eu chamo o menino e falo "você estava fumando maconha.", então ele já fala "não J., eu não fumei aqui, eu fumei lá fora.", então eu já conheço aqueles que fumam, "não J., eu prometi para você que eu não vou fumar aqui, vou fumar lá fora...", entendeu? Tudo isso requer tempo, de você adquirir a confiança desse menino. Às vezes eles vem aqui e falam "Dona R. falou que eu estava fumando maconha, mas estava o fulano e eu vim aqui J., pode cheirar minha mão.". Claro que eu não vou cheirar a mão dele, né? Eu falei "não precisa, você estava fumando maconha?", "não, eu não estava", eu falei "qual que era o nosso acordado? não fumar maconha aqui na escola. E aí?", eu sempre falo "aqui na minha sala vocês não podem... Eu não minto para vocês", então aqui eu peço para eles jogarem limpo. Então, muitas vezes, eles falam algumas coisas para mim e pedem, é o segredo né? Eu não posso falar, muitas vezes eu não posso falar quando tem (realmente, para as crianças...)[Os pais são responsáveis, eu sempre ressalto muito para eles a parceria, eu sempre falo "pai, é pareceria.", escola, família, é uma troca que a gente faz. Se vocês não conseguem tudo, porque tem aquela "ah, a educação vem de casa...", mas nem sempre, né? Então, aqui a gente complementa isso também, não é só o saber né, que vai estar passando para as crianças também, principalmente os pequenininhos...]</p>
<p>7. Famílias ausentes e relapsas</p>	<p>[Sim, geralmente é isso mesmo, mais é por isso (ocorre visita quando o aluno falta muito) [As mães não conseguem...(trazer o filho para escola)]"ah, ele não quer ir."...Aí eu falei "mãe, mas não pode, ele é menor, ele tem que estar na escola, ele é de responsabilidade sua...", eu falo assim "nesse caso aí, só ele que não vai pagar por isso, mas tanto a senhora quanto a escola, nós vamos sofrer sanções por causa disso.", porque a gente de não notificar a família, e a família que não está nem aí. Quando eu vejo que as minhas alternativas esgotaram, aí é concelho tutelar.][</p>

	<p>Dependendo do caso a gente até preenche e manda para a vara da infância também, você entra no sistema igual nós temos um aí... Trabalhou, trabalhou, trabalhou com esse menino, ano passado, e não deu jeito, a mãe vem aqui brigava... quando você telefonava "mãe, ele está na escola, mas ele não quer entrar na sala...", eu também não posso pegar o menino a força e colocar, eu não posso nem tocar. Às vezes eu toco assim, num abraço, "vamos sentar? Vamos lá assistir aula?", mas chega uma hora que foge da minha governabilidade isso aí... "mãe...", aí ela fica brava "mas o que vocês estão fazendo na escola?". Eu ouço essas coisas, eu não posso brigar com a mãe... qualquer um xinga. Eu ouço, mas eu não, jamais, eu não faço isso. Já pensou que chato, ela liga na DE (diretoria de ensino) e fala "a mediadora da escola me xingou."? Não, isso não, jamais] [quando eu comecei eu tinha medo de falar, porque é muito delicado né... E o medo de falar com a mãe e a mãe "como assim? Mas você está acusando o meu filho?"] [É meio que assim, tem muitos aqui que jogam na escola e acham que a escola que tem que ter domínio pelos filhos, "toma que o filho é teu...", meio que assim... Isso é muito desagradável...] [Porque eu acho que pai, pai mesmo, ele tem que ir na escola de vez em quando, ele não tem que ir na escola somente quando tem uma convocação, quando tem uma reunião, sabe? Você tem que ir até a escola para saber da vida do seu filho. Que às vezes a criança esqueceu de entregar? Então, pai que se preocupa com a vida escolar do filho ele não tem que esperar ser convidado, então eu falo "portas abertas". Às vezes eu estabeleço um dia de atendimento aqui, mas pode ir... quando eu já ligo para convocar eu pergunto "que horas que o senhor pode comparecer?". Eu faço isso, porque o pai trabalha, a mãe trabalha, então eu tenho que respeitar isso também][Falta de sentido... então, a escola tem que ter mais sentido para eles. E também o comprometimento da própria família, porque às vezes vem pai aqui e fala que o filho vai trabalhar. E eu falo "não pai, a escola é prioridade.". Por isso que eu falo para eles, eu sempre ressalto, "a profissão de vocês é estudante."]</p>
<p>8. Conselho participativo - uma instância de respeito com a comunidade intra e extra escolar</p>	<p>[É muito bacana o conselho participativo] [Porque no dia do conselho... Só que no dia do conselho assim, não pode expor o aluno.] [Ele vem, naquele dia, ele vem, os pais vêm, para tomar ciência das notas e faltas. Seria a reunião de pais.][Então, aqui não tem exposição do aluno, tem assim, os comentários da sala, do geral. Os alunos falam, ela vai registrando, faz uma comparação...] [o aluno representante tem um papel muito importante. A função</p>

	<p>do aluno representante antigamente era pegar pastinha, pegar um livro que faltou, ir até a secretaria... Era o garotinho de recado. Esse ano não, os alunos representantes de sala eles são tão importantes, a função deles é tão relevante, quanto os meninos do grêmio. Isso aí eu já frisei para eles, já passei na sala ressaltando. Então, no dia do conselho, os alunos representantes de sala, falam como é a sala, "minha sala é muito barulho, as vezes não respeita o professor..."... Falar mal na hora do conselho não... É assim. Já ficou estabelecido, não é nem preestabelecido, é estabelecido mesmo. Não fala, não coloca o professor em situação delicada e muito menos o aluno.]</p>
--	---

ANEXO 7

Indicadores e pré indicadores – comunidade (escola 2)

Indicadores	Pré indicadores
<p>1. Caracterização do grupo – muitos motivos justificam a participação</p>	<p>[[>Sujeito_1]: Porque eu sou um aluno que é bem participativo na escola, estou aqui desde a quinta série, eu conheço todos os funcionários, todos aqueles que estão aqui há muito tempo, conheço todos aqui que estão nessa sala, e eu gosto da G.]</p> <p>[[>Sujeito_2]: ... eu tenho quarenta e seis anos, e a A. me convidou também, eu acho, que pelo tempo de escola. Eu trabalho aqui há vinte e três anos... Eu sou da secretaria, eu sou agente de organização escolar.]</p> <p>[[>Sujeito_3]: Meu nome é R., eu tenho sessenta anos, já estou no G. há trinta anos, e moro no bairro a sessenta, desde que eu nasci.]</p> <p>[[>Sujeito_4]: ... tenho quarenta anos, eu trabalho aqui fazem cinco anos. É pouco, mas eu acho que a A. escolheu pelo motivo dela ver na minha pessoa, assim, de querer ajudar, de querer sempre estar conversando com os alunos, de querer tentar ver o que acontece, e de algum modo tentar ajudar. (...) Agente de organização escolar.]</p> <p>[[>Sujeito_5]: ... eu estou aqui no bairro desde mil novecentos e setenta, tenho setenta e quatro anos, e eu vim para cá como farmacêutico na farmácia... Por isso o pessoal, a comunidade, me conhece muito aqui no bairro, como farmacêutico mesmo.][[>Sujeito_6]: ... sou agente de organização escolar também, tenho quarenta e dois anos, sou também professor de educação física, não estou exercendo agora]</p>
<p>2. “ A escola passa confiança para a comunidade... é acolhedora”. Bons professores, funcionários e alunos - mas alguns deixam a desejar....</p>	<p>[[Sujeito1] >acho que é uma escola que tem capacidade de ir para frente, uma escola que se esforça, uma escola que tem funcionários que são dedicados, e é isso.] [>Sujeito_1]> sim, os funcionários são ótimos. Eles sempre ficam nos corredores vendo os alunos que saem, vendo os alunos que... Caso um aluno saia eles ligam para os pais...]</p> <p>[>Sujeito_1]: E o bairro, o meu da escola, assim... Ele é ótimo, só que tem que ter essa melhora, entendeu? Tem que ter essa dedicação, mostrar que estudo é uma coisa importante, que não é uma</p>

	<p>coisa que é passageira na nossa vida, mas é uma coisa que nós vamos levar para a vida inteira, entendeu? E é isso que as pessoas do bairro tem que saber, que a escola ela... essa escola ela tem capacidade para... ela tem esses funcionários que são ótimos, os professores que a gente acaba se divertindo com eles no meio da sala de aula, ótimo professor. Tem professor que eu fico conversando com ele a aula inteira se eu puder, ele só não conversa comigo a aula inteira porque ele tem que passar... Mas é isso, a G. eu não tenho nada do que reclamar.</p> <p>[>Sujeito_1]: Principalmente assim, um modo de segurança. Eu acho que segurança é uma forma de apresentar, mostrar para a comunidade que a G. pode sim, por exemplo, colocar os alunos aqui e... Como posso dizer? E os alunos com certeza vão reclamar daquilo. Você deve ter a segurança dos funcionários, que são bem dedicados, ter segurança dos professores, que tem professor que ele, por exemplo, ele vem até de escola particular, vem aqui dar aula. Incrivelmente assim. Eu até, às vezes, não acredito, falo "sai da escola particular, você vem para cá dar aula...". São professores também bem dedicados, muito bons também. E é isso, você tem que ter segurança que o professor veio para a escola para dar o conteúdo, certíssimo. Tem professor que passa conteúdo de ENEM aqui, para fazer o que? Para fazer com que os alunos passem, entendeu? E é isso que eu tenho para falar sobre...</p> <p>[>Sujeito_3]: É muito boa. Nós temos ótimos professores, ótimos funcionários, eu não tenho reclamação de nenhum professor, de dizer que esse professor é aquilo ou isso. Aquilo que eu falo, nós temos professores bons, é só saber trabalhar, é só saber conversar.</p> <p>[>Sujeito_2]: É boa, existem professores bons, mas também tem uns que nossa... Deixam muito a desejar.</p> <p>[>Sujeito_6]: Tem professor que usa protetor auricular na sala de aula...</p> <p>[>Sujeito_4]: Mas agora uma coisa desse negócio da escola ser boa... como a gente faz a matrícula, e a mãe vem fazer a matrícula e fala assim "ah, eu só estou fazendo porque eu tenho que fazer, mas eu quero que o meu filho estudo no Fernão Dias" e a</p>
--	---

gente fica muito triste, às vezes brava, quando as mães falam isso. E aí tem aluno que fez a inscrição, mas ele teve que começar a estudar aqui, e aí sai a vaga lá e ele "eu não gostei de lá, eu quero ficar aqui, eu quero voltar...", e aí a gente fala... Às vezes a gente até fala para a mãe "vocês querem ir para lá? Tenta...", **mas muitos voltam. Porque quem faz a escola é o aluno, nós temos, claro, ótimos professores, que passam matéria e eu queria que os meus filhos fossem seus alunos, e ótimo alunos também.** Claro, sempre tem uns que... né? Mas a maioria são alunos bons. É uma escola boa.

[>Sujeito_5]: É, eu só ouço falar bem da escola aqui, nunca ouvi falar mal...

[>Sujeito_6]: É... Eu no caso, não o mal, o mal e o bem eles andam, no meu conceito, eles andam juntos. Porque se não houver críticas, nós não vamos procurar acertar, melhorar, né? O fato de estar passando por essa mudança faz parte da evolução... Não estava bom para alguns lá no passado, podia estar bom para outros. Agora, no meu conceito de bom e mal, de bem ou ruim, está melhorando.

[>Sujeito_6]: Hoje, hoje é **abrir as portas, hoje ela está sendo amiga, ela está acolhedora**, é o termo. Quanto a professor, existe quem tem a didática, quem tem o dom para lecionar, e tem aquele que está aqui para ganhar dinheiro. Isso em todo o segmento. Mas tem a didática, você está ganhando dinheiro, é obvio... Mas você está fazendo o que gosta, você está conseguindo construir o conhecimento no aluno... Como ele falou, preparando para o ENEM, fazendo com que o aluno se sinta prazeroso dentro da escola, está colhendo, que eu acho que essa a visão que está passando a escola... Mas por outro lado tem dois, três aí, que vai **uma luta maior para um dia eles também conseguirem se entender, se fazer entender, ou procurar um ambiente melhor para eles.**

[>Sujeito_1]: Sugestão? Eu nunca... Acho que a escola está ótima, ela está dando o seu melhor, eu só penso assim... Ela está dando o seu melhor, ela está abrindo todo o sábado e domingo, todo sábado e domingo tem pessoas aqui que vem **sábado e domingo**, principalmente a A. (vice-

	<p>diretora) que está aqui, todo o sábado e domingo ela vem, ela se comunica com os alunos, com alunos não, com as pessoas do bairro... Ela se comunica com os adultos que vem também fazer esporte aqui e é isso, eu não tenho nada para falar da escola, nada para criticar, a escola é ótima... O problema é só assim, alguns alunos mesmo...</p>
<p>3. Como e por que se aproximaram da escola?</p>	<p>[>Sujeito_3]: Em oitenta e sete. Era a minha filha mais velha que está com quarenta e dois anos. Aí eu vinha e ficava de manhã ajudando, fiquei dois anos. Aí a antiga diretora me convidou para fazer parte da APM. Eu vim e trabalhei quatro horas e meia pela APM, prestei concurso público, e me efetivei. E estou até hoje.</p> <p>[>Sujeito_6]: É, também abria para a comunidade aos finais de semana (programa amigos da escola). Aonde o seu A. aqui... O time de futebol que ele auxilia, que é um dos diretores, desde aqueles tempos, já é um nível, é amador, mas jogam bem assim, evoluídos, né? Só que ele não ajudava só a galera lá, ele vinha com a molecada também, nos auxiliavam, material de primeiros socorros, ficava acompanhando quando tinha uma contusão mais séria ele nos auxiliava, acompanhava nos jogos da cidade quando era lá no Parque da Juventude. O primeiro campeonato que teve, lá na zona norte, onde tinha o Carandiru e lá acompanhava a gente, e eu desde esse tempo estou junto com o programa. Na escola em si, eu comecei em meados de noventa e sete, como voluntário também aqui na escola, fazendo serviços esporádicos, aí passei a prestar serviço também, o professor J. me contratava para fazer alguns serviços de urgência na escola, pela APM na época podia, né?</p> <p>[>Sujeito_5]: Eu vim para cá eu tinha trinta e cinco anos (...) Pela comunidade mesmo (criou-se o vínculo), né? No setor de esporte, como eu gosto muito de esporte, me entrosei com o pessoal aí. E me convidaram para fazer campeonato, eu sempre (frisei).</p>
<p>4. Caracterização do bairro: grandes mudanças, desenvolvimento e perda da tranquilidade.</p>	<p>[>Sujeito_3]: Muito, nossa, muito mesmo. Eu vim morar para cá existiam cinco casas.</p> <p>[>Sujeito_3]: Aqui era só mato, né? Era só mato.]</p> <p>[>Sujeito_5]: Tinha pouca gente, tinha pouca...</p> <p>[>Sujeito_5]: Poucas casas. E para cá não tinha</p>

	<p>banco, tinha só supermercado e farmácia, tinha alguns bares, boteco no caso...enfim, cresceu né? Agora cresceu muito.</p> <p>[>Sujeito_1]: O bairro assim, sempre foi um bairro muito humilde, de pessoas que sempre ajudou. Cresci com muitos amigos, amigos muito bons mesmo, amigos que nós saíamos para jogar bola, principalmente nós íamos jogar lá no C....</p> <p>[>Sujeito_2]: Eu moro aqui há quarenta e quatro anos também e sempre... Era muito bom, era muito tranquilo. Tinha muito mais também quando eu vim morar aqui, a gente brincava na rua e o clima hoje não dá para a gente ficar muito mais.</p> <p>[>Sujeito_2]: Posto de saúde tinha, é o mesmo inclusive, que esse aqui já chegou a fechar, daí abriu de novo, atendimento vinte e quatro horas, né seu T., depois fechou de novo, agora é só, tem o AMA, mas sempre ele. Eu acho que não tinha do João XXIII, tinha gente? Eu não sei...</p> <p>[>Sujeito_5]: Quando eu abri a farmácia aqui não tinha nada.</p> <p>[>Sujeito_3]: Depois de muito tempo, né seu T., para vir mais farmácias no bairro...</p> <p>[>Sujeito_3]: E muito... quando ele não tinha o remédio nós tínhamos que procurar em Pinheiros, em outros lugares...</p> <p>[>Sujeito_5]: Justamente. Fazia curativo, fazia injeção... media pressão, tudo.</p> <p>[>Sujeito_5]: É. Não tinha pronto socorro, não tinha posto de saúde, não tinha médico também, procurava eu né? O que eu podia fazer eu fazia, se não pudesse mandava para as clínicas.</p> <p>[>Sujeito_2]: Mais ou menos... O dele foi em setenta, mais ou menos, depois de cinco anos... porque nós não tínhamos nada, até () foi o seu D. que () posto de saúde, que é o senhor da comunidade também.</p> <p>[>Sujeito_3]: Transporte público? Era assim. Nós tínhamos o ônibus, era só lá embaixo, na Raposo Tavares, que era uma pista única, então era o Pinheiros que tinha, não tinha mais nenhum outro. E tinha Eiras Garcia que era um ônibus que vinha até a porta do I., que chegava ali na porta do I. terminava a Eiras Garcia ali. Hoje em dia que ela vai até o () e segue adiante. Mas era assim. Meu pai não tinha dinheiro para pagar condução, nós vínhamos a pé para escola (), eu, meu irmão e</p>
--	---

	<p>minha irmã.</p> <p>[>Sujeito_5]: E não tinha asfalto, se chovesse era barro.</p> <p>[>Sujeito_3]: O barro vinha até aqui em cima do joelho.</p> <p>[>Sujeito_3]: Tinha, não tinha nada, não tinha asfalto, não tinha nada.</p> <p>[>Sujeito_3]: Não, era água só do poço. Não tinha água encanada.</p> <p>[>Sujeito_3]: Luz também não, luz depois de algum tempo que veio. Era lamparina de querosene. De dia você amanhecia (com o nariz) tudo preto, que a noite você ficava respirando aquele cheiro... então não tinha, nós vínhamos a pé, meu irmão ainda mora hoje na casa que os meus pais moraram. Na (), porque agora é (), antigamente era um lago, uma fazenda muito bonita, cheia de vaca, cisne e tudo mais. Agora, hoje em dia, é organizada, tem duas ruas porque eles fecharam o córrego no meio, mas era assim. Nós íamos para escola e o barro vinha até o joelho. Chegava lá na escola e lavava, para poder entrar na sala de aula.</p> <p>[>Sujeito_3]: Aqui, essa nossa rua, não tinha, era matagal. () terminava ali em cima, depois que foi mais para baixo, que tem a favela hoje em dia, mas nós vínhamos tudo a pé, era tudo no meio do mato.</p> <p>[>Sujeito_3]: Setenta e nove para oitenta. Porque aí já tinha luz, já tinha asfalto... Primeiro asfalto que foi feito... (luz e transporte público chegou)</p> <p>[>Sujeito_3]: Água... O primeiro asfalto que veio era na antiga Flamengo que hoje é (), o primeiro asfalto que veio foi naquela rua. Eu lembro que eu descia aquela avenida de carrinho de rolimã.</p> <p>[>Sujeito_3]: Fecharam (córrego). Fazíamos o carrinho de rolimã e oito a gente descia até lá embaixo... Eu lembro por causa disso. Jogava muita bolinha de gude... Eu era um perfeito moleque. Eu curti a minha juventude sadiamente.</p> <p>[>Sujeito_5]: Sadia, sadia...</p> <p>[>Sujeito_3]: Sadiamente, jogando bola, jogando bolinha de gude, andando de carrinho de rolimã...</p>
<p>5. Comunidade ameaçadora: constante sentimento de medo</p>	<p>[>Sujeito_2]: Violência.</p> <p>[>Sujeito_2]: Está tudo muito perigoso, é assalto, é criança sumindo, é... O pessoal hoje está tudo com os nervos à flor da pele... Se você ver uma criança</p>

	<p>na rua... Eu tive uma experiência esses dias assim, na porta da casa da minha mãe. Eu morava aqui e tem três anos que eu mudei para um bairro vizinho, porque a gente pediu para o motorista baixar a velocidade numa rua sem saída e ele já parou o carro, achou ruim, sabe? Pessoal hoje está tudo assim...</p> <p>[>Sujeito_2]: Nossa... nessa, já saiu uma confusão por coisa mínima, talvez até coisa pior... pele o que a gente vê na televisão, eu nunca presenciei assim, violência assim de coisa pior, mas eu morro de medo.</p> <p>[>Sujeito_2]: É, que aconteceu, morro de medo. Eu tenho medo de ficar na rua. Eu vou na casa da minha mãe, eu acho que até comento com eles aqui, acho que a gente fica tanto tempo dentro de carro, quando eu ano na rua eu tenho medo. Porque está violento, a gente sente diferença, parece que está todo mundo, parece que está te seguindo...</p> <p>[>Sujeito_3]: Na rua (cresceu na rua). Era uma coisa que você podia ficar até a hora do dia que não tinha perigo. Hoje em dia, que nem ela falou, não tem mais isso.</p> <p>[>Sujeito_5]: Não tem condições...</p> <p>[>Sujeito_3]: Conheço. Maioria dos alunos que estudam aqui, os pais foram alunos daqui, eu já conheço da rua. Mas de uns seis anos para cá, né C., que ficou difícil para... Tanto para lidar com os adolescentes, como para você viver na comunidade, porque você tem que medir as palavras que você vai falar. E com quem você vai falar.</p> <p>[>Pesquisador]: Entendi. Tem liderança de tráfico, alguma coisa assim?</p> <p>[>Sujeito_3]: Tem, e muito.</p> <p>[>Pesquisador]: É o que, PCC aqui? Não?</p> <p>[>Sujeito_6]: Sim.</p> <p>[>Pesquisador]: Então, não pode falar? É um não dito?</p> <p>[>Sujeito_3]: Eles que estão aí, são ex alunos daqui. Todos passaram pela minha mão. Então, eu tenho muito respeito por eles, porque eu também respeito eles. O que eles fazem, eu digo para eles, "o que você faz não me interessa, eu só quero que você respeite as pessoas. Não diz respeito aqui se você rouba, se você trafica, só quero respeito, que</p>
--	---

...você () para poder respeitar as pessoas.". **Se eu falar que eu tenho problema eu vou estar mentindo, eu não tenho. Eu entro, eu vou, converso, saio,** vou ali na... que nem antigamente entrava nos becos, levavas os alunos doentes, porque eles se machucavam, eu que ia socorrer e depois que levava para casa. **Então eu acho que eles aprenderam também a ter respeito,** mas também porque é aquilo, você tem que **aprender a respeitar eles para eles te respeitarem.** Porque se você chegar neles e falar assim "seu maconheiro, seu...", aí eles não vão te respeitar nunca. E eu, graças a deus, nesses sessenta anos que eu moro no bairro eu não tenho assim... **Já fui ameaçada de morte, já deixaram escrito nas paredes que a dona R. vai morrer...**

[>Sujeito_3]: Foi um dia que eu cheguei cedo, cheguei sete e meia, "nossa dona R., você caiu da cama?", falei "não, eu vim mais cedo porque é para eu morrer mais cedo... Disseram que querem me matar eu vim mais cedo, quero morrer cedo porque eu não quero ficar fedendo, sol está muito quente.". Aí os meninos ficaram dando risada. Então eu não tenho... **E você não pode demonstrar medo para eles,** se você demonstrar medo, se você ficar com medo e não enfrentar, aí eles montam em cima.

[>Sujeito_1]: **Assim, eu sempre estudei aqui e nessa escola sempre rolou esse negócio de... não é tráfico, mas de drogas.** Antigamente era só na parte da noite que você via essas coisas, agora de manhã está um pouco frequente. Mas eu, por exemplo, não me junto. Eu nunca fiz isso, nunca, cada um com sua vida.

[>Sujeito_3]: Não, esse ano por enquanto não (projeto sobre prevenção de drogas na escola). Eu, particular meu, eu faço, eu converso muito com eles. Eu entro dentro do banheiro dos meninos, se eu pego eu converso com eles, eles falam para mim "vou lá para a salinha onde o filho chora e a mãe não vê", porque eu levo eles para lá, eu sento e ali eu falo a vida deles, **"você acha justo? Sua mãe está lá...". Às vezes eu falo um palavrão mesmo para ele, que é para ele acordar para a vida, a mãe enfrenta ônibus lotado, aqueles cafajestes se esfregando nelas, para ir trabalhar e dar roupinha, "tenisinho" bonitinho... "o que você está**

	<p>retribuindo para ela?". Aí ele abaixa a cabeça e tem uns que até choram. Falei "o que você está retribuindo para ela?", "nada", "você está fazendo ela vir aqui na escola, ouvir a diretora falar mal de você, você acha justo?", aí tem uns que falam "ah não, dona R., eu vou tentar mudar...". A gente já conseguiu mudar muito, né J.? Muitos a gente já conseguiu mudar na conversa, porque não adianta você ir com agressão com eles, xingar, que não vai... aí que eles vão ficar mais revoltados, porque eles já trazem a revolta de casa, porque muitos alunos nossos aqui são carentes afetivos. Pai e mãe só pensam em trabalhar e acham que o bem material é que vai fazer o filho dela, ela dando roupa de marca, dando tênis de marca...</p> <p>[>Sujeito_6]: E o que acontece com essa comunidade? A droga propriamente dita, a maconha e a cocaína, ela está inserida, bem inserida nessa comunidade. Aonde se você quer evitar ver, você não vai andar na rua normalmente como você andava antes. Você tem que ter determinadas horas do dia só, porque senão você tem que...</p> <p>[>Sujeito_6]: Senão você tem contato direto.</p> <p>[>Sujeito_5]: Justamente. É isso mesmo.</p> <p>[>Sujeito_6]: E toda vez que você for levantar uma voz contra ou tentar melhorar, você passa a ser mal visto.</p> <p>[>Sujeito_6]: Você está atrapalhando os bandidos mesmo. Aqueles que tem outro meio de trabalho de ganhar o dinheiro deles lá, eles não gostam desse tipo de pessoa que atrapalham, escola... dessas pessoas. Só que nós não pedimos favores e nem juntamos com eles, porque senão vira associação. Você sabe que o mal dá, mas pede em dobro. Então, a gente prefere assim. Agora uma coisa que eu escuto muito "ah no meu tempo era isso, no meu tempo era aquilo.", uma coisa que eu penso é que nós de hoje não podemos esperar que as crianças de hoje tenham saudade da nossa infância de ontem.</p> <p>[>Sujeito_3]: Várias vezes. Eu já subi a favela, já descí no (Juliante), já fui nos prédios... Eu não tenho esse preconceito não... Vou lá, bato, converso... Teve uma vez que eu fui até... Queriam até me prender porque eu falei, chamei a mãe e falei "olha, seu filho usando a droga, eu peguei ele</p>
--	--

com maconha, ainda dei sabonete e coisa para ele lavar a mão, passei perfume na roupa dele, porque ele estava fedendo.". A mãe mandou um e-mail para diretoria dizendo que eu estava caluniando o filho dela. A outra vez foi o M., ele traficava maconha aqui dentro, e eu chamei a mãe e falei "ele está traficando aqui e está traficando na sua casa. A senhora trabalha fora? Não. Que roupas são essas de marca, quem dá para ele? É a senhora?", "não, não sei, ele aparece com isso lá em casa.", "então mãe, ele aparece com isso na sua casa e a senhora não sabe? Ele trafica dentro da sua casa.". Ela mora aqui no Singapura, nos apartamentos... "Imagina! Vou processar ...", "pode processar. Eu provo com a mais b que ele está traficando.". Passou três dias e o filho dela foi preso.

[>Sujeito_6]: O líder comunitário está cheio de morto por aí. Falei "não, pera.". Tive vários apoios, o seu T., o pessoal daqui, nunca houve... Dona R. inclusive, aos finais de ano, ela faz um trabalho social lindo com uma, ela vai expor isso aí, com o centro comunitário...

[>Sujeito_3]: Tem o A.... uns meninos da manhã que usam, sim. Aí eu falo "vou falar com...", "ah, maconha não faz mal dona R.", aí eu falei assim "ah, não faz mal agora né? Mas quando você ficar mais velho, você sabe o que vai acontecer? O seu pulmão vai estar podre, você vai ter um eczema pulmonar e vai morrer. Só isso que vai acontecer". É a mesma coisa que o cigarro, cigarro faz mal também. "E dá isso dona R.?", e eu falei "pergunta para a professora de biologia, ela não ensina nada disso para vocês? Ela não ensina sobre droga? Ela não fala sobre doenças venéreas? Ela não fala de nada disso com vocês?", "não, ela fala disso...", "Então o dia que vocês tiverem aula eu vou lá falar com vocês.". Porque eu cansei de entrar em sala de aula, nas quintas séries, e falar da doença para eles, por que é perigoso e tudo mais... agora a professora de biologia não sabe explicar para ele e falar "vai na pesquisa, vai na internet e pesquisa sobre a droga?"?

[>Sujeito_3]: É a mesma coisa quando você é viciado em uma droga para emagrecer. Vai lá ver o que a droga, o remédio faz para você? Eu falei para ele "espero que você viva os meus sessenta anos.

	<p>Eu estou com sessenta, eu quero que você viva até o meu sessenta para você ver o quanto que é bom". O A. você viu como ele está mudando né? Ele não está mais usando.</p> <p>[>Sujeito_6]: porque droga, por exemplo, na noite, eu cheguei juntar vinte e cinco numa sala, porque falou "C. pega todos que você sabe que usa maconha aqui, que fuma esporadicamente escondido pela escola e traz aqui na sala.". Fui com ela, foi comigo. Sala por sala "você, você, você...", "o que que é C.?", "não, vem cá por favor.". Juntamos na sala ali, naquele dia foi quinze, porque tinha mais dez fora que eu não achei. Conversamos ali, ela tentou conscientizá-los. Mas você conversar com o aluno depois que ele já está sob o efeito, não adianta, tem que ter o de conscientização. Levar, trazer palestra, trazer os malefícios que causa, mostrar o que é que vai destruir o futuro dele, aí sim.</p> <p>[>Sujeito_6]: Olha, esse trabalho de prevenção a droga, eu apoio e reforço. É isso aí. E buscar parcerias. Eu concordo, na mesma ideia que a J., que a I. falou dos pais, presença, né? Esse aí é o foco principal. Você trazendo parcerias para somar, para ajudar a desenvolver mais trabalhos com os alunos, extracurriculares, e esse de prevenção de drogas...</p>
<p>6. Razão para escola ser aberta a comunidade: carência cultural, esportivas e de lazer.</p>	<p>[>Sujeito_3]: Para se divertir... Eles não tinham, aliás, até hoje eles não têm.</p> <p>[>Sujeito_3]: Falta. Eles faltam ter... Tirando o "pancadão", que rola só droga e bebida e tudo mais, eles não têm um parque para que eles se divirtam, não tem nada para cá. Tem o CEU agora, mas é limitado, não consegue porque é tão lotado que não consegue uma vaga para eles irem para uma natação, sabe? Eles têm que ter incentivo para alguma coisa.</p> <p>[>Sujeito_3]: Não, até hoje... Nós falamos eles são carentes em esporte, em lugar para se jogar uma bola, em lugar para se divertir...</p> <p>[>Sujeito_3]: Porque mesmo a carência, mesmo o poder financeiro que eles não têm para ir para o cinema, para ir para o shopping, porque pode até ir, mas não tem como comprar um sorvete, nem nada. E não adianta dizer que tem, porque não tem. O C. mesmo sabe que não tem. Tem aluno que não tem</p>

	<p>dinheiro para comprar uma bala.</p> <p>[>Sujeito_6]: Muitas vezes eu peguei... pegava os alunos que praticavam com a gente futebol e nós íamos nos finais dos jogos na padaria, pagava lanche, alguma coisa para eles lá, a () também nos ajudava... Outras vezes nós íamos jogar bola fora, eu chamava um perueiro para nos levar, e no caso, a criança não tinha, nem todo mundo tinha cinco reais, dez reais para pagar o perueiro. Eu dava do meu bolso, muitas vezes o seu A. ajudou também.</p>
<p>7. Vantagens, desafios, contradições da escola que se abre para comunidade</p>	<p>[>Pesquisador]: E o pessoal queria jogar bola e aqui era um espaço possível?</p> <p>[>Sujeito_5]: Isso. Inclusive o clássico aqui, eu trouxe até umas fotos...</p> <p>[>Sujeito_5]: Os meninos da comunidade treinavam na escola mesmo, né? Mas o imprevisto foi ter que parar né?</p> <p>[>Sujeito_5]: Dava um espaço... (diretora)</p> <p>[>Sujeito_1]: Jogo bola, eu brinco com meus amigos, que eu tenho amigos aqui... É, eu venho aqui, fico aqui, um tempo, fico aqui até fechar, depois eu volto para casa, normalmente.</p> <p>[>Sujeito_1]: Todo o final de semana eu venho.</p> <p>[>Sujeito_3]: Mas é o único espaço que eles têm para o lazer é aqui no final de semana...</p> <p>[>Sujeito_3]: AH, tem o (Educandário), mas no final de semana as crianças não podem brincar, só podem brincar os adultos...</p> <p>[>Sujeito_3]: Então, é assim... Uma coisa é que tem espaço para eles, mas também muitos dos pais também não levam.</p> <p>[>Sujeito_1]: Prejuízo não.</p> <p>[>Sujeito_1]: Nenhum, só benefício.</p> <p>[>Sujeito_1]: Benefício principalmente o de lazer, que foi o que você disse. O benefício também de se distrair das coisas, de esquecer o mundo lá fora, de esquecer o que as coisas passam... porque às vezes, eu já passei por problemas também. E para esquecer disso eu tive que jogar bola, jogar bola me distrai. É uma coisa que eu me divirto, é uma coisa que eu estou bem com os amigos, é uma coisa que nós estamos em união com as pessoas, entendeu? As pessoas se comunicam. Então são muitos benefícios à nossa comunidade.</p> <p>[>Sujeito_5]: Minha opinião é a seguinte, na parte do esporte traz mil benefícios né? Pra comunidade...</p>

	<p>[>Sujeito_5]: A união da comunidade, mesmo, do pessoal (modificou por causa da escola aberta).</p> <p>[>Sujeito_6]: Passou a conhecer a escola porque tem muita gente que às vezes não estuda aqui, só passa pela rua e vê a escola. A escola aberta a pessoa adentra, ela vê o espaço, vê o físico da escola, conhece a quadra, conhece os integrantes da escola também... Eu acho que isso daí também faz parte, eles começam a perceber que existe algo aqui dentro, não só o muro...</p> <p>[>Sujeito_3]: E as grades.</p> <p>[>Sujeito_6]: E as grades, exatamente.</p> <p>[>Sujeito_4]: Eu acho que o que ele falou, aqui é um ponto de encontro, eles gostam de vir aqui. Eles jogam bola, mas que nem ele falou, ele tem o tempo que ele joga, mas ele tem o tempo que ele vem aqui porque os amigos vêm e eles ficam conversando.</p> <p>[>Sujeito_6]: Ponto de encontro.</p> <p>[>Sujeito_3]: Eu já vejo de outra maneira. Além de ser um ponto de encontro, tira os nossos adolescentes da rua. Tira os nossos adolescentes do meio da droga, porque eles tendo um espaço para eles se divertirem, eles não vão para o outro lado procurar as coisas ruins. Eles vão saber falar a palavrinha "não". "Vamos lá na escola porque lá tem futebol, tem outras coisas que eu posso fazer."</p> <p>[>Sujeito_4]: O dia todo eu estava lá. Mas a maioria que vinha no final de semana eram os alunos, que eles respeitavam o C. Ele é do tempo que... tem gente maior, tem gente que já se formou, né C.? Então, quando pegava o C. aqui tinha um benefício, igual você fala, é de um respeito de inspetor, ele era o treinador do final de semana e chegava aqui durante a semana os alunos, inspetor...</p> <p>[>Sujeito_6]: Criou-se um vínculo, bem lembrado. Criou-se um vínculo de amizade, o respeito pela admiração, pela amizade, não pelo medo. Nós éramos amigos, eu falava assim "olha, garoto, não fica aqui que vai atrapalhar e depois vão querer também vir no nosso final de semana, () o nosso jogo...", eles "não, não, é isso mesmo.". Aí se corrigia e pronto. É legal, tinha esse vínculo.</p> <p>[>Sujeito_3]: Destrói menos do que antigamente que ficava fechada.</p>
--	--

	<p>[>Sujeito_3]: Sim, era portão arreventado, era janela e tudo mais... Quando passou a comunidade adentrar na escola, ficou mais tranquilo.</p> <p>[>Sujeito_6]: Abriu-se as portas...</p> <p>[>Sujeito_3]: Não tem a necessidade mais deles invadirem para jogar, porque está aberta. Eu entro e saio a hora que eu quero.</p> <p>[>Sujeito_5]: Pichar também...</p> <p>[>Sujeito_3]: Pichar diminuiu muito... Tem umas pichações aí que eu estou tentando descobrir quem é. Ele mora na J., mas na hora que eu catar ele, ele vai limpar.</p> <p>[>Sujeito_3]: Abrir a escola no final de semana faz muita diferença.</p> <p>[>Sujeito_5]: Faz muita diferença. Para a comunidade?</p> <p>[>Sujeito_5]: Bom, na minha parte é do esporte mesmo.</p> <p>[>Sujeito_3]: O esporte, né... porque as crianças querem se (expandir), jogar futebol. Negócio deles é futebol. Tem artesanato, tem pintura, tem um monte de coisa, mas o que eles querem é o futebol. Se falar em futebol, minha filha, o G. Iota.</p> <p>[>Sujeito_6]: Aproxima a comunidade, né...</p> <p>[>Sujeito_3]: Isso. Então, vem tudo.</p> <p>[>Sujeito_6]: Aproxima, une mais as pessoas. Vem pessoas do J., S.J., E.... E agora jogos... Porque os jogos da cidade estão mandando para cá, né, a prefeitura também, então vem gente de Santana, de Pinheiros, vem para cá por causa dos esportes, para praticar esporte. Isso junta, aproxima a comunidade.</p>
<p>8. Visão preconceituosa sobre as famílias: ausentes, carentes e violentas.</p>	<p>[>Sujeito_2]: Minha mãe era só olhar para gente, a gente já sabia que a gente tinha que sair dali, que tinha que entrar, que tinha que parar de falar, hoje não. Hoje a gente vê esses alunos que vem aqui, que são chamados, que se deixar bate na mãe e no pai. Então, está diferente.</p> <p>[>Sujeito_2]: Uns dez né? Uns dez, doze anos... Que eu falo, eu brinco com o pessoal, minha mãe... a gente antigamente ficava na rua sozinha, né, minha mãe piscava a luz a gente já subia, sabia que era para entrar. Hoje em dia está difícil. Não sei se é pai deixando a criança mais em casa porque tem que trabalhar, deixando sozinho, eles têm que se virar, não sei. Só sei que está diferente, está muito</p>

diferente, **a educação está diferente.**

[>Sujeito_3]: Eu, particular meu, eu faço, eu converso muito com eles. Eu entro dentro do banheiro dos meninos, se eu pego eu converso com eles, eles falam para mim "vou lá para a **salinha onde o filho chora e a mãe não vê**", porque eu levo eles para lá, eu sento e ali eu falo a vida deles, **"você acha justo? Sua mãe está lá..."**. Às vezes eu falo um **palavrão mesmo para ele, que é para ele acordar para a vida, a mãe enfrenta ônibus lotado, aqueles cafajestes se esfregando nelas, para ir trabalhar e dar roupinha, "tenisinho" bonitinho... "o que você está retribuindo para ela?"**. Aí ele abaixa a cabeça e **tem uns que até choram**. Falei "o que você está retribuindo para ela?", "nada", "você está fazendo ela vir aqui na escola, ouvir a diretora falar mal de você, você acha justo?", aí tem uns que falam "ah não, dona R., eu vou tentar mudar...". **A gente já conseguiu mudar muito, né J.? Muitos a gente já conseguiu mudar na conversa,** porque não adianta você ir com agressão com eles, xingar, que não vai... aí que eles vão ficar mais revoltados, **porque eles já trazem a revolta de casa, porque muitos alunos nossos aqui são carentes afetivos. Pai e mãe só pensam em trabalhar e acham que o bem material é que vai fazer o filho dela, ela dando roupa de marca, dando tênis de marca...**

[>Sujeito_4]: **() não é carente... Ele falou o L., ele é um dos exemplos, está no meio e não se envolve.** Mas é muito difícil o aluno não se envolver. E a gente percebe muita carência, muita. Às vezes a gente fala uma coisa assim, não por mal... Outro dia eu falei para a aluna "você vai repetir de novo", porque ela repetiu ano passado, porque ela parou de vir para escola e não ficava dentro da sala. Aí ela foi reclamar para professora mediadora que eu tinha exposto ela. Aí ela falou "conversa com ela.", aí eu conversei. **É carência pura.** Eu falei "você sabe porque eu falei? Eu fui a única que percebi que você não estava vindo na escola, seu pai não te falou que eu liguei, porque você...", isso ano passado, aí ela pegou, ficou olhando, eu falei "então, por isso que eu falei, porque eu estou cuidando desde agora no começo para quando chegar no final do ano não acontecer a mesma coisa, não foi para te expor.". **Aí ela conversa... Mas**

eles são muito carentes.

[>Sujeito_1]: Assim, eu concordo com o que ela disse, alguns até... **Os pais trabalham muito, e não tem tempo. Eu por exemplo sou uma delas, minha mãe trabalha muito, ela é técnica de enfermagem, e eu fico com a minha tia.** Ela me deixa com a minha tia, eu e a minha irmã, e meus dois irmãos já são grandes, então... **E é isso, eu acho que vai pelo aluno mesmo também, essas decisões que ele toma.** É isso.

[>Sujeito_6]: Isso, mudou muito essa visão. Dentro do contexto, que você perguntou sobre a comunidade, o que achava sobre a comunidade... Eu acho, minha opinião, que eu convivi trabalhando desde dois mil e dois como falei diretamente, **eu acho os pais muito ausentes, não todos, mas assim, eu acho os pais ausentes. Eu falo pais entende-se como parentes, irmãos, mãe, pai, eles são ausentes, eles não acompanham os alunos quando nós vamos fazer eventos, ou jogos, ou sair. Poucos acompanhavam a gente,** nota dez essa garotada. Você tem que ver como eles se sobressaem. Dê a ferramenta para o adolescente ou para a criança que você vai ver como ela sobressai. É impressionante, em os sentidos, positivamente. Então, eles não vinham... outro fato, eu estava brigando nos últimos anos pelo o espaço dos filhos com os pais.

[>Sujeito_6]: É. **Muitas vezes eu tive que bater de frente com os pais, porque senão eles queriam jogar no horário e era o horário... eles diziam "ah, os moleques jogam lá fora."**

[>Sujeito_3]: Aí o pai nunca aparece.

[>Sujeito_2]: É, agora eu acho que o que tem que ter mais mesmo é a participação dos pais. Muita, porque... a gente geralmente **quando tem a reunião de pais, o pai que precisa vir não vem.**

[>Sujeito_6]: **Os que estão dando trabalho os pais não aparecem...**

[>Sujeito_2]: Eu acho que tem que ter muito mais participação dos pais.

[>Sujeito_2]: **Nos conselhos vem bem pouco.** Assim, eu acho pouco...

[>Sujeito_6]: No total de quinhentos, quanto tem mais ou menos de alunos na escola?

[>Sujeito_3]: Na reunião de pais que foi no pátio, não tinham cem pais... eles não participam.

	<p>[>Sujeito_6]: A noite vieram quatro.</p> <p>[>Sujeito_3]: Eu sei que muitos trabalham, mas eu acho que, a partir do momento que você pode dar meia horinha para ir na reunião do seu filho, você está mostrando para o teu filho que você está preocupado com ele. Você quer o bem dele. Mas é muito ruim, não tem. Faz muita diferença para o teu filho, ele fala "o meu pai está aí, a minha mãe está aí.". Eles falam. Eu falei "ah, sua mãe veio? Quem é ela?", ele falou "minha mãe está lá...". Mas outro "cadê sua mãe?", "minha mãe não vem não, a minha mãe não está nem aí para mim.". É assim que eles pensam.</p> <p>[>Sujeito_2]: Eles falam "Minha mãe não tem que perder tempo aqui não...", mas eu acho que no fundo querendo, entendeu?</p> <p>[>Sujeito_3]: Mas eles falam...</p> <p>[>Sujeito_2]: Tem aqueles rebeldes que a gente vê mesmo a carência...</p> <p>[>Sujeito_3]: Eles sentem a falta da mãe. Eu falei "W. vai para casa, tua mãe está lá? Vai falar com a mãe...", ele olhou para mim assim "dona R., a minha mãe me abandonou, minha mãe foi morar no interior.". O W., que é um moleque que nos dá trabalho. Ele sente carência, a gente percebe que ele está com falta de amor... Então ele não tem como, ele se... vai pro outro lado.</p> <p>[>Sujeito_1]: Assim, eu não tenho muito o que dizer sobre isso, mas, é porque a minha mãe nunca veio...</p> <p>[>Sujeito_1]: É ótimo, mas eu só me sinto assim, meio....</p> <p>[>Sujeito_1]: É, porque meu pai e a minha mãe não pode vir... meu pai não mora comigo, só a minha mãe, entendeu?</p> <p>[>Sujeito_3]: É porque com ele é assim... Ele não pode ter a mãe dele e o pai aqui, sempre juntos, e a mãe sempre presente, porque ela tem que trabalhar e o trabalho dela é um trabalho... Nossa, eu sei o quanto a sua mãe fala, ela já me atendeu lá no hospital. Então, é assim, não porque ela não queira, ela tem que trabalhar para poder sustentar eles.</p> <p>[>Sujeito_1]: E também a minha mãe sempre teve, ela tem um espírito de cuidar, então muita das vezes ela deixa de cuidar de casa para cuidar das pessoas que estão lá fora, entendeu? As pessoas</p>
--	---

	<p>que precisam...</p> <p>[>Sujeito_6]: As moças da secretaria fizeram um trabalho de adotar um aluno que estava com problemas... né?</p> <p>[>Sujeito_4]: Eu adotei, mas ele está voltando...</p> <p>[>Sujeito_3]: Eu adotei o A., o K., o L., eu já adotei um monte!</p>
<p>9. Importância do apoio da gestão para inclusão da comunidade na escola</p>	<p>[>Sujeito_3]: É, e nós tínhamos uma outra diretora que... Era contra a comunidade vir participar da escola que ela boicotava.</p> <p>[>Sujeito_3]: Ela afastou a comunidade da escola. Tanto como os pais dos alunos não eram permitidos entrar na escola, então, ela acabou um pouco com a nossa escola.</p> <p>[>Sujeito_6]: Falava que criança tem que vir na escola só meio de semana, final de semana tem que procurar o que fazer. Foi essa a frase.</p> <p>[>Sujeito_6]: Está fazendo agora (um trabalho de reconstrução).</p> <p>[>Sujeito_3]: Assim... Está sendo agora, que a gente está chamando a comunidade de volta, a C. conversa com os pais... Porque na época dela não era permitido...</p> <p>[>Sujeito_6]: É, foi em dois mil e nove. A gente faz de conta que está ajudando, eles estão usando o espaço, eles se viram como tem que se virar mesmo, nós sempre se viramos, e é isso, e quando vem filmagem, e quando vem reportagem, se reúne todo mundo, tirar umas fotinhos dele lá, tudo com uniforme, como tiraram às vezes da gente lá, tira-se as fotos, "olha lá, tá vendo? tá funcionando...".</p> <p>[>Sujeito_6]: Ou seja, ela não estava preocupada com o pai não, ela não queria abrir a escola. E foi esses pormenores, essas coisas...</p> <p>[>Sujeito_6]: Me chamara uma vez para me "encarcar", me dar uma chamada, porque eu justamente denunciei isso. Essa falta de ação, esse descaso, por exemplo, eu chegava com vinte alunos para... nós ficávamos no portão no domingo para entrar e simplesmente não se abria e não avisava para nós que não tinha. Quando não era isso, era no sábado. O L. já deve ter acompanhado alguns dias desses, que nós chegamos para jogar bola e a escola estava fechada. Tinha gente que vinha de Cotia, tinha gente que vinha de lá. E eu</p>

	<p>ainda falei isso "olha, tem que criança que dorme com o uniforme no corpo, de tanta vontade de treinar no outro dia.". Aí ela falou assim "isso aí é problema dela, o problema dos pais que não tomam conta, que jamais o filho vai dormir com roupa, isso é porque não tem outra roupa.". Você está entendendo? E não tem nada a ver com isso, a criança coloca os shorts mesmo esperando o outro dia.</p>
<p>10. Precarização da escola, parcerias privadas como salvadoras dos problemas institucionais.</p>	<p>[>Sujeito_6]: Hoje tem outras atividades. A escola seria uma boa. Só que o seguinte, precisa de mais apoio de empresas, de lugar, nós vamos buscar várias vezes, mas é difícil a gente conseguir agregar esse valor para nós aqui.</p> <p>[>Sujeito_3]: Nós tínhamos uma parceria com o Unibanco.</p> <p>[>Sujeito_6]: É, deus é grande.</p> <p>[>Sujeito_3]: Naquela época foi excelente. Os nossos alunos iam para teatro, os nossos alunos iam para passeio, agora nós não temos parceria, que eu saiba ninguém. A nossa parceria é só com deus. Só ele pela gente, mais ninguém. Você tem que medir as palavras que você fala. E com as pessoas que você fala. Porque do contrário não... Seria muito bom para os nossos adolescentes se tivesse parceria sim, pro primeiro emprego deles. Que ele saísse daqui e fosse para um trabalho. Mas são (poucas firmas) que tem. A Puma está aqui do lado, a () também está aqui do lado, (). Eles poderiam abrir para os nossos adolescentes um período para que eles aprendam alguma coisa, mas eles não têm. Carrefour, não tem mais.</p> <p>[>Sujeito_6]: Talvez, com essa parada no tempo, em aspas, que nós paramos aí, a escola parou por oito anos, talvez por essa parada a empresa não se aproxima.</p> <p>[>Sujeito_3]: Nós tínhamos, na época da dona A., diretora era essa daí, agora a C. está indo no mesmo () dela, porque as outras que a gente tinha não, nós tínhamos time de futebol que eles pagavam para usar a quadra, não era C.? O Carrefour, eles formavam o time, eles pagavam entre aspas, eles davam meio salário mínimo para eles usarem toda a semana a quadra. Era com esse dinheiro que a dona A. né... Ela comprava o material para o aluno, ela fazia reforma na escola, ela não (metia), esse negócio de matagal aí não</p>

	<p>tinha, era tudo limpinho. A quadra não tinha buraco, quando chovia dentro... Quando chove a quadra inunda toda e não dá nem para usar, lá vai a professora puxar água com rodo. A empresa, eles mantinham. Colaboravam e a gente arrumava. Hoje em dia não tem mais nada disso.</p> <p>[>Sujeito_4]: Eu acho que está faltando é parceria, pessoas para ajudar a escola, porque sozinho a gente não consegue... Agora menos ainda.</p>
<p>11. Como transformar o bairro e a escola? Lutando.</p>	<p>[>Sujeito_2]: Com assinatura né? Pedidos dos moradores, fez um abaixo assinado... (para criar o posto de saúde na década de 70);</p> <p>[>Sujeito_6]: Eu mandei o e-mail, está salvo se alguém quiser, eu mandei para a (Progesp). É um departamento do estado que toma conta de reformas de escola. Eu mandei, ninguém queria, mas eu mandei e veio o engenheiro, avaliou, depois veio o fiscal, mandaram até o cara embora, ficaram nervoso comigo porque eu mandei, aí que começaram a mexer aqui. Mas além disso, o trabalho da comunidade caiu matando também e teve isso... Isso daqui é da escola, está vendo? Dois mil e oito, esse foi o primeiro.</p> <p>[>Sujeito_2]: É, eu falo assim "gente, eu já falei que qualquer dia desses...", que fazem reunião sempre separado, mas quando fizer junto o bicho vai pegar. A gente tem que falar. Tem que perguntar "por que você está aqui?", não é... Eu acho que é porque... não sei.</p> <p>[>Sujeito_3]: É que eu não tenho mais filho estudando aqui, mas se eu tivesse... Eu não tirei a C.?</p> <p>[>Sujeito_6]: Tirou mesmo, muito.</p> <p>[>Sujeito_3]: Eu não consegui tirar a C.? Com abaixo assinado de dez linhas? E eu provei com a mais b que ela rodava?</p> <p>[>Sujeito_6]: C. é uma diretora, ex diretora da escola.</p> <p>[>Sujeito_6]: Exatamente. Aí eu fiz uma denúncia, me chamaram para essa salinha aqui, foi um deus nos acuda. Ao invés de falar "C. qual o problema que você está expondo?", não. Me falaram que eu era uma pessoa antissocial, que eu era mal caráter, que eu tinha primeiro ter falado para a direção.... Eu mandei um e-mail para a Escola da Família. Daí então, colocaram lá embaixo de uma que se eu</p>

	<p>não saísse do programa, eu nunca falei isso, eles estão sabendo agora... se eu não saísse do programa, eles fechavam para a comunidade. "Ah então vai fechar, já que você não está satisfeito, fecha para todo mundo.", falei não, "deixa que eu saio e vocês continuam". Aí ela olhou para a... que no caso era uma moça chamada T., que era da Escola da Família (e que entrou no lugar), ela olhou para ela, a diretora no caso em questão era a senhora L., ela olhou e falou "tá bom para você?", falou "tá". Eu falei "então, tudo bem, mas eu não retiro nada do que eu escrevi.". Inclusive depois eu falei com o seu P., esqueci o nome do rapaz que é o da Escola da Família, ele me escutou... Eu mandei uns cinco e-mails também para a diretoria de ensino, FDE... Aí um dia ele veio, me atendeu aqui com a A., a A. que fez nós no aproximarmos aí, e eu expus o que aconteceu tudo, mas já eram águas passadas. Agora que se eu estou (mexendo com deita e rola), a A. faz questão de abrir e quando dá um jeito de não abrir a escola, ela avisa no decorrer da semana "olha, não vamos pode abrir por causa disso, disso, disso...".</p>
<p>12. Desqualificação dos movimentos sociais.</p>	<p>[>Sujeito_3]: No começo foi ruim. No começo, umas duas ou três vezes, eu tive que ir lá...</p> <p>[>Sujeito_3]: Umas duas ou três vezes eu tive que entrar lá de manhã e pedir para que eles parassem de usar maconha, porque o cheiro, lá no fundo, ninguém aguentava. Nem professores, nem alunos. O cheiro era demais, aí eu entrei umas três vezes lá e fui lá.</p> <p>[>Sujeito_3]: Está atrapalhando. Os alunos estão cheirando, estão respirando a maconha... Dá para vocês manerarem?". Falei com a J. que é uma da coisa, o Chileno que é um dos que estavam comandando, o líder...</p> <p>[>Sujeito_6]: Sem contar o lixo, né, que começaram...</p> <p>[>Sujeito_4]: Agora, no começo do ano, a C. teve que ligar e falar que ia fazer denúncia na tv, porque, antes de começar as aulas...</p> <p>[>Sujeito_6]: Eles cobriram, vinha até o portão de lixo...</p> <p>[>Sujeito_4]: Esse lado e o outro lado.</p> <p>[>Sujeito_3]: É, a gente andava na rua, porque não tinha, os alunos tinham que andar na rua, porque não tinha como passar. Aí tiraram...</p>

	<p>[>Sujeito_6]: Aí veio a prefeitura com um carro aí, dois caminhões para encher, tudo de lixo...</p> <p>[>Sujeito_3]: E é assim, o que está aí no assentamento, que você está falando, são pessoas que tem casa, que tem carro do ano. Tem carro melhor do que eu.</p> <p>[>Sujeito_6]: Já vi carrão parando aí...</p> <p>[>Sujeito_3]: É uma militância. Desculpa, eu não tenho nada porque eu não sou de partido nenhum...</p> <p>[>Sujeito_3]: A maioria de lá é petista.</p> <p>[>Sujeito_3]: Um que fica por aí é petista.</p> <p>[>Sujeito_3]: E não que dissesse que eles.... Gente, não precisa, tem muita família ali que tem casa para morar. Que invadiram por invadir.</p> <p>[>Sujeito_4]: Querendo ganhar...</p> <p>[>Sujeito_3]: Querendo ganhar em cima. Teve uma ali que está vendendo o barraco dela por quinze mil.</p> <p>[>Sujeito_3]: É. O outro vendeu por cinco, que eu sei que a pessoa que comprou pagou cinco mil...</p> <p>[>Sujeito_4]: Aqui no assentamento, que não é deles... Eles estão vendendo para gente que é mais louca que compra...</p> <p>[>Sujeito_6]: Eu fico imaginando o esgoto, pra onde que está indo?</p> <p>[>Sujeito_6]: Talvez fossa.</p> <p>[>Sujeito_3]: Eu tenho para mim, que o esgoto dali está sendo jogado lá naquele riozinho onde é cemitério da Puma. Não tem aquele córrego lá?</p> <p>[>Sujeito_2]: Será que aquele cheiro é por causa disso?</p> <p>[>Sujeito_1]: O cheiro, nós não aguentamos aqui na escola...</p> <p>[>Sujeito_4]: Teve que dispensar os alunos de manhã.</p> <p>[>Sujeito_3]: Eu tenho para mim que é... Mas eu descii outro dia, mas eu não fui até lá no final, eu fui até... porque os meninos estavam usando a maconha lá atrás e eu fui, falei "dá um tempo né gente? Vocês querem morrer, se mata, mas não matem a gente na escola não..."</p>
--	---