

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes – I.A.
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público
municipal de São Bernardo do Campo

Ana Lúcia Fernandes Falkenburg

São Paulo - 2012

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes – I.A.
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público
municipal de São Bernardo do Campo

Ana Lúcia Fernandes Falkenburg

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Arte educação, linha de Pesquisa - Mediação cultural: histórias, políticas e metodologias, sob orientação do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, para obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo - 2012

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

F866p	Falkenburg, Ana Lúcia Fernandes, 1974- O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal em São Bernardo do Campo / Ana Lúcia Fernandes Falkenburg. - São Paulo, 2012. 164 f. ; il. Orientador: Profº Drº João Cardoso Palma Filho Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011. 1. Arte e educação. 2. Arte e cultura. 3. Ensino-aprendizagem. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título
-------	--

CDD – 370.

Nome: FALKENBURG, Ana Lúcia Fernandes.

Título: O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal de São Bernardo do Campo

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista para
obtenção do título de Mestre em Arte

Aprovado em: 14 / 02 /2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (Presidente) Instituição: Universidade Estadual Paulista

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Leila Alves Instituição: Universidade Metodista de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira Instituição: Universidade Estadual Paulista

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu filho César, que enriquece minha vida a cada dia e que está comigo em todos os momentos com suas poucas palavras porem carregadas de um significado singular.

Dedico também a meu marido, Maurício, meu companheiro de todas as horas!

A minha mãe que do seu exemplo nos ensinou a enxergar a realidade para além do próprio mundo através do amor ao próximo e da caridade...

Agradecimentos

Agradeço à João Cardoso Palma Filho pela confiança e determinação em me ver como uma mestranda nesta instituição de ensino.

À Marinês, minha irmã, minha referência, pessoa que esteve comigo em cada linha escrita desta pesquisa, ajudando-me a clarear as ideias e dividindo as angústias da realidade em que vivo diariamente... Mas agradeço, acima de tudo, por ter acreditado em mim e no meu potencial, em um momento difícil de vida, em que nem mesma eu acreditava ser capaz.

A esta duas pessoas, Palma e Marinês, minha eterna gratidão!

Agradeço aos professores José Leonardo do Nascimento, Percival Tirapeli, Rejane Galvão Coutinho, Luiza Helena da Silva Christov, Celso de Rui Beisiegel e João Cardoso Palma Filho, pelos valorosos ensinamentos.

Ao professor Pelópidas Cypriano de Oliveira pelas palavras elogiosas e de estímulo.

À professora Leila pelo engrandecimento da pesquisa e incentivo na permanência do trabalho.

A todos os professores e companheiros de trabalho da rede de Educação Municipal de São Bernardo do Campo, pela valorosa parceria e por oportunizar os momentos vividos que validaram este trabalho.

À Eleni Demarchi Martins pelo incentivo na formação continuada, caráter, ética, envolvimento e preocupação com a igualdade de direitos.

À minha irmã Jaqueline por ter apresentado a realidade da favela e à minha irmã Ivonete por me ensinar os valores e princípios de vida.

Aos meus pais, pelas orações, preocupação e motivação durante a caminhada.

À Willy pela amizade e solidariedade nos momentos de ausência, acolhendo meu filho e minha casa.

A todas as crianças, pelo carinho e cumplicidade...

Por fim e, desde sempre, agradeço ao Maurício, meu marido, por todo amor, compreensão, apoio e companheirismo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. Capítulo - Contextualizando o ensino público municipal da cidade de São Bernardo do Campo	15
1.1. O início da Educação Básica aos desfavorecidos	15
1.2. A constituição da cidade e das favelas de São Bernardo do Campo	23
1.3. A trajetória histórica do ensino público municipal de São Bernardo do Campo: estrutura e concepção de educação.	27
1.4. Diretrizes legais do ensino público municipal de São Bernardo do Campo	41
2. Aspectos metodológicos da pesquisa	46
3. Capítulo – A dialética entre cultura, classes sociais e aprendizagens: formas de linguagens, experiências e construções de saberes.	50
3.1. Contextualizando “cultura” – definições	51
3.2. A hibridação cultural na cidade de São Bernardo do Campo. Ano de 1950 - um marco entre culturas: migração externa e migração interna	56
3.3.A aprendizagem cultural	62
3.4.A diferença entre cultura, sociedade e as relações escolares.	66
3.5. Aprender com significado a partir da cultura e do contexto social	85
4. Capítulo – Aprender com a Arte a partir da cultura, ressignificando o ambiente educativo e a comunidade.	92
4.1. Análise das produções das crianças – o que se vê?	98
4.2. O papel do professor no contexto da educação da periferia	112
4.2.1. Arte na comunidade	114
5. Capítulo - O olhar de cada ator e as formas de diálogos existentes: Diferença aos diferentes	119
5.1.Com a palavra: os familiares	119
5.2.Com a palavra: os professores	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	159

RESUMO

Esta dissertação de mestrado busca compreender em qual papel a escola se coloca e em que medida o currículo de artes implementado no ensino público tem possibilitado a mediação do saber institucionalizado com a cultura local, cuja realidade social é à periferia.

Para tanto, esta pesquisa esteve embasada em referenciais teóricos que contextualizam os respectivos eixos - “Cultura - Arte - Educação”, composto por autores que conceituam a educação em sua amplitude, trazendo a questão da cultura como ponto importante para o percurso de ensino-aprendizagem. São eles: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Phillip Perrenoud, George Syniders, Pierre Bourdieu, Nestor Garcia Canclini, entre outros.

A pesquisa teve por referência uma escola pública, localizada na periferia do município de São Bernardo do Campo, que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos – a EMEB Octávio Edgard de Oliveira.

Nesta trajetória contextualizou-se a história da constituição das favelas no município, bem como o perfil socioeconômico dos munícipes e suas origens, considerando as mudanças desencadeadas pelas migrações internas (Região Nordeste).

Considerando os atores que compõem o cenário da pesquisa, retratou-se a dialética entre cultura, classes sociais e aprendizagens, as formas de linguagens, experiências e construções de saberes, para assim chegar ao ensino de Arte dentro do desenvolvimento cultural das crianças por meio da construção de um conhecimento que inclui a potencialização da recepção crítica, superando o estado de personalização, que insere a criança no lugar ao qual pertence ampliando para saberes mais elaborados.

A pesquisa expõe as principais questões acerca de todo o estudo desenvolvido em que se constituiu ao longo do trabalho investigativo, apresentando elementos que possam contribuir com a prática educativa dentro do contexto cultural da periferia.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand what role in the school places and to what extent the arts curriculum implemented in public schools has enabled the mediation of institutionalized knowledge with the local culture, social reality which is the periphery.

To this end, this research was based on theoretical frameworks that contextualize their axes -"Culture - Art - Education", composed by authors conceptualizes education in its breadth, bringing the issue of culture as an important issue for the journey of teaching and learning. They are: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Phillip Perrenoud, George Syniders, Pierre Bourdieu, Nestor Garcia Canclini, among others.

The research was reference to a public school located on the outskirts of São Bernardo do Campo, which serves children in kindergarten, elementary and high school youth and adults - Octavio EMEB Edgard de Oliveira. Contextualized in this pathway is the story of the creation of slums in the city, as well as the socioeconomic profile of residents and their origins, considering the changes triggered by internal migrations (Northeast Region).

Considering the actors that make up much of the research, retracted the dialectic between culture, social classes and learning the forms of languages, experiences and constructions of knowledge, so as to reach the teaching of art in the cultural development of children through construction of knowledge that includes the enhancement of critical reception, surpassing the personalization state, which places the child in place belongs to expanding to more elaborate knowledge.

The research sets out the main issues about the whole study that was developed in the course of the research work, with elements that may contribute to the educational practice within the cultural context of the periphery.

Introdução

Eu nada entendo da questão social.
Eu faço parte dela, simplesmente...
E sei apenas do meu próprio mal,
Que não é bem o mal de toda a gente,

Nem é deste Planeta... Por sinal
Que o mundo se lhe mostra diferente!
E o meu Anjo da Guarda, ele somente,
É quem lê os meus versos afinal...

E enquanto o mundo em torno se esbarronda,
Vivo regendo estranhas contradições
No meu vago País de Trebizonda...

Entre os Loucos, os Mortos e as Crianças,
É lá que eu canto, numa eterna ronda,
Nossos comuns desejos de esperanças!...

(QUINTANA, 2005. p.23) ¹

Eis-me aqui, com desejos de esperança, conhecendo mais da questão social em que me encontro. Eis-me aqui, buscando respostas, revisitando autores, e a prática pedagógica para que assim possa tecer a colcha de retalhos que passou a ser uma paixão, um ideal, uma busca, enfim aquilo que se torna uma opção de vida.

Esta pesquisa é fruto de verdadeiras paixões do tempo da adolescência e que duram até os dias atuais.

Crianças pobres, a educação e a arte são as responsáveis por este momento que vivencio. Elas trouxeram muitas alegrias, angústias e surpresas, que no percurso como educadora, aguçaram o olhar para uma realidade que não é a minha – a pobreza. Vinte anos de docência reunidos em experiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental, educação de

¹ A rua dos cataventos – V

adultos e gestão escolar, promoveu o ponto de partida diante do número de hipóteses que foram elaboradas no decorrer da prática pedagógica.

Tudo começou na década de 1980, conhecida como a década perdida em razão da estagnação econômica e da inflação descontrolada, marcada por uma intensa participação popular por meio de manifestações em massa após uma longa repressão da ditadura militar. Neste cenário político e econômico, diversas categorias, em pequenas ou em grandes proporções, criaram bandeiras de lutas nacionais e regionais em todo o país. Nesta década aconteceram muitas greves em busca da redemocratização e reivindicações diante das expectativas dos respectivos segmentos trabalhistas.

Foi neste cenário político, com treze anos de idade, cursando a sétima série de uma escola pública estadual e a partir de uma longa greve de professores, que afastou os alunos da sala de aula por 96 dias, que me proporcionou uma grande experiência de vida. Naquela época, minha irmã, professora eventual em uma das escolas públicas de São Bernardo do Campo convidou-me, considerando meu tempo ocioso em virtude da greve, para acompanhá-la e apoiá-la junto às crianças que estavam em processo de alfabetização. A localização da escola em que lecionava, não era nada favorável, muito pelo contrário, na época era a favela mais conflituosa de São Bernardo – o morro da Vila Esperança. Lembro-me que inúmeros episódios de tiroteios e bloqueios de traficantes e policiais, impediram minha irmã de trabalhar, considerando que a escola ficava no alto do morro e seu acesso era pela favela. O local era alvo de inúmeras formas de violência, com mortes, abusos sexuais, tráfico de drogas. Também faltava o mínimo necessário para aquela comunidade como saneamento básico, saúde, etc. Vivenciar o contexto social e político desta década de 1980, com todos os sentidos voltados para a mudança, as lutas sociais, fez com que acontecesse o grande marco da minha vida.

No momento em que acompanhei minha irmã, vivi uma das maiores frustrações e acredito que, de certa maneira, trouxeram-me para esta pesquisa. Aquela experiência aconteceu com crianças pobres em processo de alfabetização. Minha irmã, adotando um método tradicional de trabalho, buscava alfabetizá-las. Nos primeiros dias solicitou o acompanhamento de quatro crianças, as quais não conseguiam aprender e pediu que eu iniciasse o trabalho com as vogais, para que depois pudesse dar sequência, apresentando as famílias silábicas.

Eu, praticamente uma criança, tentando ensinar outras crianças, fiz de tudo o que até então me era possível: levei desenhos cujos nomes iniciavam com o som da vogal (exe.: a – avião), inventei histórias, fiz leituras incansáveis e, para o meu sofrimento, tudo parecia em

vão para aquelas crianças, pois não “apreendiam”. Na sala dos professores, no momento do café, escutava atenta a fala das professoras, sobre a dificuldade em trabalhar com a clientela local, que as crianças estavam na escola pela refeição e que era muito difícil desenvolver um bom trabalho em meio às condições tão adversas e com tamanha forma de negligência social. Para uma menina de treze anos, viver esta experiência com crianças desfavorecidas e depois contextualizar toda situação por meio da fala das professoras, fez com que elaborasse inúmeras hipóteses, que ainda trago comigo enquanto educadora agravada pelo simples fato de tê-las vivenciado inúmeras vezes ao longo da minha carreira no papel de educadora formada e “capacitada”.

Vivenciar a dura realidade das crianças da periferia não é algo simples. Muitas teorias que lemos nos livros não contemplam ou não consideram a miséria, a violência e a negligência vivenciada pelas crianças pobres diariamente. Mas será que tudo acaba aqui? O jeito é conformar-se que a criança pobre pouco avança em seus conhecimentos e ponto final? Será que a educação consegue fazer parte do contexto da periferia? Será que os educadores, pertencentes à outra classe social, conseguem estabelecer uma comunicação efetiva com as crianças pobres? Considerando que só existe aprendizagem quando há sentido dentro de um contexto social, será que os educadores conseguem entender e transpor para as aulas tais contextos da pobreza? A aula de Arte pode ser a porta de entrada para a inserção da cultura da criança de periferia? A disciplina de Arte pode ser ferramenta interdisciplinar para contextualizar a periferia, trazendo significado na prática pedagógica? E porque focar na área de conhecimento de Arte?

Também na adolescência, fui convidada por uma professora muito especial, a sair da “gaiola”- modo como a mesma se dirigia aos alunos quando solicitava a representação de uma forma de expressão. Por meio da arte, com suas ações pontuais, oferecia propostas diferenciadas de trabalhos interdisciplinares que aguçaram os olhares dos adolescentes a ponto de os mesmos verbalizarem suas expectativas para um tempo nada simples de ser vivido, a “adolescência”, tendo como painel político e social a década de 1980.

Muitas hipóteses surgiram ao longo da minha prática pedagógica; porém, diante da necessidade de estabelecer um foco, esta pesquisa traz a seguinte questão, considerando que a Arte é uma das áreas de conhecimento que mais favorece o diálogo entre a cultura e o saber: Como a arte pode favorecer a inserção da cultura da criança da periferia na proposta educativa privilegiando a experiência pessoal dos educandos, dando sentido ao mundo e às novas construções de saberes?

Considerando as hipóteses levantadas a partir da práxis e que a criança internaliza processos significativos construídos socialmente por meio de experiências e comportamentos culturais, pretende-se investigar em qual papel a escola se coloca e em que medida o currículo de artes implementado no ensino público tem possibilitado essa construção com a cultura local, dada a constatação de que a mesma deve ser mediadora nesse processo.

Para tanto, esta pesquisa está embasada em referenciais teóricos que contextualizam os respectivos eixos - “Cultura - Arte - Educação”, composto por autores que conceituam a educação em sua amplitude, trazendo a questão da cultura como ponto importante para o percurso de ensino-aprendizagem. São eles: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Phillip Perrenoud, George Syniders, Pierre Bourdieu, Néstor Garcia Canclini, entre outros.

A pesquisa tem por referência, uma escola pública, localizada na periferia de São Bernardo do Campo, que atende crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos – a EMEB Octávio Edgard de Oliveira. Uma escola localizada a margem da cidade, próxima da Represa Billings.

À luz dos referenciais teóricos, foram feitas a análise a partir das produções, dos projetos, de sequência de atividades e de atividades independentes em que a criança traz sua vivência, seu conhecimento e sua cultura para dentro dos muros escolares, bem como a construção e elaboração do seu conhecimento a partir de sua cultura.

Além da escola, fez-se necessário um mergulho na vivência da periferia, para que se pudesse entender a forma de comunicação e a vivência das crianças dentro do contexto comunitário. Foram realizadas entrevistas e preenchimento de questionários para o levantamento de dados dos “atores” que compõe este “cenário” – a criança, os profissionais da educação e pessoas da comunidade (pais das crianças, moradores, comerciantes, etc.), de maneira a compreender o diálogo existente, bem como a atribuição de significados nestas relações.

A partir dos dados coletados, foi feita a análise que buscou refletir sobre as hipóteses levantadas com a pretensão de se propor um diálogo, um caminho que poderá favorecer a mediação e as experiências proporcionadas pela escola.

Nesta escrita, será contextualizada, no capítulo um, a trajetória histórica do município. A constituição demográfica da cidade, a formação das favelas e suas características; o perfil socioeconômico dos munícipes e suas origens, considerando que a cidade sofreu um crescimento desordenado nos últimos 50 anos. Sobre a cultura, tratou-se a cultura popular do município de São Bernardo do Campo, considerando as mudanças

desencadeadas pelas migrações, “os processos simbólicos atípicos, bem como novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições de classes e etnias, estabelecendo instrumentos conceituais” (CANCLINI, 1997). Ainda neste capítulo, será apresentada a história da educação na cidade de São Bernardo do Campo, que se iniciou formalmente em 1960, além de um estudo detalhado dos documentos que norteiam as aulas dos educadores do Ensino Público Municipal.

O capítulo dois traz considerações acerca da metodologia, preparando o leitor para o que vem a seguir, mostra a trajetória realizada na pesquisa apontando os caminhos trilhados, os desafios encontrados, bem como os referenciais teóricos.

No capítulo três, é retratada a dialética entre cultura, classes sociais e aprendizagens, as formas de linguagens, experiências e construções de saberes. Adota-se como pressuposto que a educação é “[...] mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade” (BARBOSA, 2008, p. 12). A arte na educação vem complementar, visando influir positivamente no desenvolvimento cultural das crianças por meio da construção de um conhecimento que inclui a potencialização da recepção crítica, utilizando a linguagem aguçadora dos sentidos. Portanto a arte supera o estado de personalização, inserindo a criança no lugar ao qual pertence, ampliando seu mundo. Já no contexto cultural em que está inserida a escola, adota-se como pressuposto a influência do capital cultural, segundo Bourdieu, que se deixa “apreender sob a forma da relação constatada entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança, o que permite concluir que a ação do mesmo é quase exclusivamente cultural” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

No capítulo quatro buscamos entender como a arte pode favorecer a inserção da cultura da criança da periferia na proposta educativa privilegiando a experiência pessoal dos educandos, como fonte valiosa, cheia de significados, dando sentido ao mundo e às novas construções de saberes. Focamos neste capítulo a maneira como os educandos unem suas histórias pessoais e seus pontos de vista – pensando, sentindo, querendo e percebendo como suas histórias ajudam a construir o conhecimento, tendo como mediação o ensino de Arte.

O capítulo cinco traz por fim, o diálogo de cada “ator” que compõe este “cenário”, buscando compreender como são tecidas as relações, considerando a questão primeira, que é a construção do saber da criança a partir de sua cultura.

Nas considerações finais são expostas as principais questões acerca de todo o estudo desenvolvido em que se constituiu ao longo do trabalho investigativo, apresentando elementos que possam contribuir com a educação na prática educativa.

1. Capítulo – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

1. 1 – O INÍCIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA AOS DESFAVORECIDOS

Para efeito de organização da análise histórica, como um primeiro momento, esta pesquisa partirá daquele que retrata o período que convencionalmente, nos textos de história da sociedade e da educação brasileira, delimitam aspectos políticos da organização social do país, marcando permanentemente o perfil da sociedade, da cultura e da escola brasileira. Tal abordagem tem por objetivo estabelecer correlações entre as mudanças infraestruturais ocorridas na formação social brasileira e as ocorrências no campo da educação, com ênfase no percurso histórico da Educação Básica a partir de 1932, compreendendo assim, a constituição do sistema público educacional no Município de São Bernardo do Campo nos dias atuais.

Em um segundo momento, o capítulo traz as características fundamentais da organização educacional pública municipal e os respectivos documentos que norteiam a prática pedagógica dos educadores deste município.

A opção por referenciais teóricos das ciências sociais no desenvolvimento desta pesquisa se dá, inicialmente, pela necessidade constatada de tornar mais presente, no campo da educação, perspectivas históricas que contribuíram para o aprofundamento do estudo sobre o acesso à educação, considerando a processualidade das relações sociais e os aspectos que fazem parte deste contexto na sociedade.

Para formularmos a imagem do que é o ensino público no município de São Bernardo do Campo, vamos recorrer à lembrança dos acontecimentos históricos que impulsionaram a construção da escola pública e seu percurso, a partir da educação promovida pelo Governo do Estado de São Paulo.

Considerando o eixo da pesquisa, partir da oferta do ensino público aos desfavorecidos é traçar a trajetória histórica de políticas públicas, movimentos e ações que justificam as vivências educacionais em dias atuais nas periferias dos grandes centros urbanos, como acontece com o município de São Bernardo do Campo.

Esta contextualização parte do Manifesto da Escola Nova de 1932, que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita, fruto de um movimento ocorrido a partir de 1920, decorrente da crescente industrialização e urbanização em todo o mundo. Intelectuais brasileiros passam a se interessar pela educação diante da necessidade de preparar o país para

o desenvolvimento. “Os novos teóricos viam em um sistema estatal de ensino livre e aberto, o único meio efetivo de combater as desigualdades sociais”².

O desenvolvimento industrial acelerado provoca o aparecimento de novas forças sociais, como a burguesia industrial e o operariado urbano, que apesar de frágil nos primeiros anos da República, deu início à contestação da escola de elite no país. Neste contexto de pressões econômicas, sociais e políticas, acontece uma significativa alteração na organização escolar brasileira do ponto de vista da maioria da população. Segundo Xavier et al. (1994), constata-se inúmeras reformas que buscam a conquista de uma escola de qualidade para todos. São as reformas: “Francisco Campos, em 1931; Capanema, em 1942; Rivadávia Corrêa, em 1911; Carlos Maximiliano, em 1915; Rocha Vaz, em 1925; Francisco Campos, em 1931 e 1932”. Dentro deste ciclo de reformas, encontramos em Sampaio Dória, um marco para a história da educação no Estado de São Paulo.

Após o advento da República, verifica-se a cada década o aumento significativo dos setores da população brasileira, no sentido do ingresso e permanência na escola. A busca pela escola acontece à medida que o país vê necessidade de criar uma base industrial, diante da dependência gerada pela atividade do comércio exterior e a aceleração da urbanização.

É defendido, e, portanto difundido, um ideário de exercício de cidadania onde a instrução (a alfabetização e a escolarização regular) passa a ser entendida como um dever do Estado, agora republicano. (XAVIER et al., 1994, p. 201)

Neste contexto de pressões econômicas, sociais e políticas, Sampaio Dória, buscando resposta para a situação aflitiva “caracterizada pela existência de 231 mil vagas nas escolas para uma população em idade escolar de 380 mil crianças, propõe uma reforma para o estado de São Paulo”, com redução do ensino primário obrigatório e gratuito para dois anos, fixando a faixa etária a ser atendida entre nove e dez anos de idade, concentrando assim os programas existentes para atender a nova situação. Em 1920, Dória formaliza a proposta ao enviar uma mensagem ao Presidente do Estado:

Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema de igualdade; é criar o privilégio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado e uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a

² PALMA FILHO, J. C. *A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores* : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. p. 89.

inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servís, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano.³

Eis um dos momentos históricos que caracteriza o início de muitas outras ações em prol do Ensino Básico no estado de São Paulo, na busca por igualdades ao acesso à educação dos menos privilegiados.

Na reforma realizada por Sampaio Dória, um dos objetivos era diminuir a evasão escolar. Esta iniciativa era justificada pelo número de retenções ocasionadas da primeira para segunda série do ensino primário; quase 50% das crianças ficavam retidas na primeira série, considerando que esta série era destinada à alfabetização. A escola pública fazia uma espécie de “seleção” entre os alunos, uma vez que crianças com baixo rendimento encontravam várias barreiras para continuar seus estudos, ocasionando a retenção. “Parte da população era desbastada do ensino público e culpada por isso”⁴, sendo que na verdade a escola impunha padrões educacionais para manter um alto índice qualitativo, eximindo-se da responsabilidade com as crianças que apresentavam defasagem de conhecimentos. A democratização do ensino deu fim à forma de exclusão promovida pela escola, “em que colocava a criança na escola com uma mão e a tirava com a outra” (informação verbal)⁵. O ensino público oferecido pelo governo do estado de São Paulo precisou pensar em outras formas de ensinar, trabalhando com a totalidade da população.

Segundo Beisiegel (informação verbal)⁶, os professores na época, encontraram dificuldades em trabalhar com alunos com defasagem de conhecimentos e isso foi algo que se associou à redução da qualidade da educação, o que trazemos como herança histórica ainda nos dias atuais, quando discutimos a “Progressão Continuada”⁷. Em um passado não muito distante, e ainda não superado, o professor em toda a sua formação aprendia [e] a valorizar o bom aluno e era [são] remunerado ao apresentar bons índices de aprovação. A partir da reforma, o professor, tendo de trabalhar com a diversidade, com crianças com defasagens de

³ PALMA FILHO, J. C. *A república e a educação no Brasil: primeira República (1889 – 1930)*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010 apud DÓRIA, 1920, p. 93.

⁴ Dado coletado na disciplina - “Educação e Sociedade” ministrada pelo Prof.º Dr. Celso de Rui Beisiegel, na Universidade São Paulo, em São PAULO, em 17 ago. 2010.

⁵ Ibid., 17 ago. 2010.

⁶ Ibid., 17 ago. 2010.

⁷ Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Progressão continuada” (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>, acesso em 22/3/2011.

conhecimentos e repetentes, precisou ajustar-se às novas mudanças. A tarefa passou a ser mais complexa com crianças que representavam camadas mais pobres e desfavorecidas.

A preocupação da reforma de Sampaio Dória era ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino:

[...] sacudir o marasmo então existente em São Paulo, constituiu-se num dos fatores que mais contribuíram, certamente, em conexão com outras manifestações renovadoras surgidas em outros pontos do país, para o início da mudança dos rumos da educação brasileira, a qual iria adquirir uma nova dimensão com reformas logo mais empreendidas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e outros em diferentes estados. É importante lembrar que, sendo o ensino primário até essa época um assunto de exclusiva alçada estadual e fugindo a União a comprometer-se com o seu desenvolvimento, o movimento de São Paulo deve ter contribuído, pelo menos como um brado de alerta, para tornar a educação primária uma questão nacional, inclusive sob o ponto de vista da segurança do país e de suas instituições – e para facilitar o progressivo interesse da administração federal nesse domínio.⁸

O “Manifesto dos Pioneiros”, foi o responsável pela renovação educacional, originária de um significativo clima de discussões, ocasionando as inúmeras reformas que buscavam a conquista de uma escola de qualidade para todos. Parte desta renovação é descrita em uma carta, apresentando uma forma de organização que prioriza a educação em favor das crianças desfavorecidas em idade pré-escolar, com atendimento à saúde, ao esporte, ao lazer e à cultura:

VIII. O desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares: para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médicos dentários escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônia de férias e escolas para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios); para a criação de um meio natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares etc.); para a articulação da escola como meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulantes, museus, rádio e cinema educativo).⁹

Em 1934, a Constituição Federal é produzida por uma Assembleia Nacional Constituinte de tendência democratizante, afirmando a obrigação do Estado (nível federal, estadual e municipal) na manutenção e na expansão do ensino público como também a gratuidade do ensino primário e a tendência à gratuidade dos demais graus de ensino.

⁸ PALMA FILHO, J. C. *A república e a educação no Brasil: primeira República (1889-1930)*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010 apud ANTUNHA, 1967.

⁹ Id. *A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A era Vargas*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. p.92.

Determina ainda percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados em Educação (nunca menos de 20% pelos governos estaduais e de 10% pelos governos municipais). “Para a União é atribuída diretrizes da Educação Nacional” (XAVIER et al., 1994, p. 186).

A tendência democratizante acima descrita teve seus dias contatos. O movimento e o clima instalados no país por parte do “Manifesto dos Pioneiros” necessitou adequar-se diante do Golpe de Estado em 10 de novembro de 1937. “Getúlio Vargas com apoio militar, implantou o que se denominou de Estado Novo, o que na prática, nada mais era do que uma ditadura militar”. O congresso nacional foi fechado e o país passou a ser governado por meio de Decretos-Lei, estabelecendo a mais dura censura nos meios de comunicação, interferindo em todas as manifestações culturais, enfim, “cria-se um estado corporativista e imposta a tecnoburocracia a toda a população”¹⁰. A tendência antidemocratizante, desobriga o Estado (em nível federal, estadual e municipal) da manutenção e expansão do ensino público, institucionalizando o ensino pago. “Quanto aos percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados em Educação, nada era afirmado” (XAVIER et al., 1994, p. 186).

O movimento por parte dos intelectuais brasileiros em favor da educação fica sob a guarda do novo governo instituído. Desaparece a exigência de um plano nacional de educação. Quanto “às classes dos menos favorecidos” determina-se obrigação do poder público no papel do estado à oferta do ensino profissional:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma adequação às suas faculdades, aptidões e tendência vocacionais.¹¹

A partir de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema, publica uma série de Decretos-Leis que visam o ensino profissionalizante. Poucas ações são constatadas em favor do ensino básico e quatro delas editados durante o Estado Novo:

a)Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); c)Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).¹²

Já em 1940, assuntos relacionados à Educação Básica voltam a surgir e algumas manifestações de ação política visam à expansão da rede escolar no período que antecede a

¹⁰ PALMA FILHO, JC. *A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. p. 94.

¹¹ Ibid. p. 95, apud CAMPANHOLE E CAMPANHOLE, 1978, p. 452.

¹² Ibid. p. 95.

queda do Estado Novo, nas discussões são pontuadas à situação da população e da oferta de matrícula, apoiadas nas informações do recenseamento federal realizado nessa ocasião, como nos relata Beisiegel:

A expansão da rede de ginásios oficiais no conjunto das transformações que ocorreram no sistema escolar nesse período foi marcada por tentativas de reforma e por um esforço crítico continuado. A extensão da escolaridade obrigatória, "promoção continuada" no curso primário, criação de classes experimentais ou reivindicações de providências que importariam no reexame das atribuições da escola na formação do indivíduo e na reformulação dos papéis do Poder Público diante de suas tarefas na educação, encontram-se na maior parte das considerações constantes e que dizem respeito à necessidade de se alargarem as oportunidades educacionais em todos os níveis do ensino; paralelamente, formar professores capacitados e em número suficiente para atender à expansão; diversificar os cursos de maneira a atender à crescente diferenciação das ocupações; renovar o conteúdo dos programas e o tipo de ensino em vigor; eliminar a evasão escolar e o caráter seletivo ainda existente nos cursos; e adotar procedimentos racionais de atuação na organização e no desenvolvimento do sistema escolar.¹³

Voltam o clima democratizante e as garantias firmadas em 1934!

Em 1945, após a queda de Getúlio Vargas, ainda foram publicados mais quatro Decretos-Lei, pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, um deles voltado ao ensino primário (Decreto-Lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946), os outros três voltados ao ensino profissional. Com o fim da ditadura Vargas, sucede um clima de liberdade e de livre expressão de pensamento, favorecendo o ensino primário a mais adequada realidade brasileira, resgatando boa parte das ideias pedagógicas presentes no “Manifesto dos Pioneiros”.

Os efeitos dessa atuação no desenvolvimento do sistema escolar no Estado de São Paulo refletem o conteúdo e motivações da atuação política envolvida no processo.

Segundo Beisiegel¹⁴, o número de matrículas ofertadas à população aparece como característica relevante no desenvolvimento do sistema escolar no Estado de São Paulo, mediante a verificação simples de comparação dos números que expressam, de um lado, o crescimento demográfico da região; e, de outro, a evolução da matrícula nos cursos de ensino elementar, médio e superior na seguinte constituição:

Ensino elementar: segundo a nomenclatura adotada pelos órgãos divulgadores de informações a respeito da educação sistemática no país, o ensino elementar reúne os cursos pré-primário, primário fundamental comum, primário fundamental supletivo e primário complementar. O primeiro deles atende a crianças de três a seis anos de idade. Vem assumindo importância crescente na formação do educando, nas grandes cidades em particular, à medida que o estilo de vida urbano passa a exigir da escola o preenchimento de funções socializadoras que eram atribuídas à família, à Igreja ou aos demais grupos sociais antes das transformações ocorridas com o desenvolvimento urbano e industrial da região. O curso primário fundamental comum,

¹³ BEISIEGEL, Celso de Rui. "A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo", instrumento de análise e reflexão (versão preliminar e provisória). São Paulo, 16 p. Trabalho não publicado.

¹⁴ Ibid.

encarregado da transmissão de técnicas elementares da escrita, leitura e cálculo, e de elementos da cultura geral (ciências físicas, história e geografia, noções de higiene, preceitos e valores morais e cívicos), atende as crianças de sete a quatorze anos. O fundamental supletivo, destinado aos indivíduos que não frequentaram o curso primário fundamental comum na idade regulamentar, trata, mais particularmente, da educação de adultos. O complementar é frequentado por alunos que já concluíram o curso primário fundamental comum e atua como transição para o ensino médio.¹⁵

No Estado de São Paulo, em 1960, acontece grande expansão quantitativa do sistema, o que não se estendeu de igual maneira a todos os cursos do ensino elementar:

Neste contexto de pressões econômicas, sócias e políticas de diferentes origens, surgidas dentro de limites bastante marcados, que acontece uma significativa alteração, mais de ordem quantitativa que qualitativa. Mais de ordem quantitativa porque é uma ampliação que mantém de forma agravada os problemas tradicionais, visto que era impossível atender toda a população em idade escolar. Uma ampliação que, de um lado, com o aumento da população, representa em números o atendimento de um maior número de pessoas, e de outro, representa, também mais gente sendo reprovada e expulsa da escola logo após a entrada.¹⁶

Ainda segundo Beisiegel, são resultados que evidenciam quão pouco se conseguiu, dados os limites políticos, econômicos, sociais e culturais impostos por interesses das forças sociais minoritárias, mas dominantes. Assim:

[...] não se constatou alteração expressiva das condições de vida da maioria da população para que ela pudesse manter seus filhos na escola, nem criação de requisitos imprescindíveis a uma reorganização estrutural do aparato escolar, a fim de desenvolver atividades articuladas aos legítimos interesses dessa maioria.¹⁷

Segundo Beisiegel, o governo do Estado de São Paulo, em 1960, atendia minimamente às demandas. Os trabalhos que cuidavam do desenvolvimento quantitativo dos cursos do Ensino Primário Fundamental comum utilizavam “a comparação do aumento da população considerada em idade de frequentá-lo, com a evolução da matrícula efetiva”¹⁸, que correspondia ao número de alunos matriculados no fim do ano letivo, quando não mais ocorrem novas admissões ou eliminações. Os dados da tabela seguinte, assim elaborada, dão a medida dessa relação para o curso primário fundamental comum no Estado de São Paulo:

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

RELAÇÃO ENTRE POPULAÇÃO E MATRÍCULA EFETIVA NO CURSO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM NO ESTADO DE SÃO PAULO (*)

Ano	População	Índice	Matrícula	Índice
1940	7 180 316	100	554 322	100
1950	9 134 423	127	800 687	144
1960	12 874 088	179	1 353 033	244

(*) Dados de população para 1940 e 1950 obtidos em "Recenseamento geral do Brasil", 1º de setembro de 1940 e 1º de julho de 1950, IBGE, RJ. Dados de população para 1960 obtidos em publicação mimeografada de dados provisórios do censo demográfico federal de 1960, IBGE, São Paulo, 1961. Dados de matrícula efetiva para 1940 e 1950 obtidos em "Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum - dados retrospectivos - 1940/1957", Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Seção do Ensino Primário, Rio de Janeiro, pág. 104. Matrícula efetiva para 1960 obtida em "Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, 1960", Departamento de Estatística do Estado de São Paulo, pág. 11.¹⁹

Segundo Beisiegel:

[...] os dados relativos à evolução da matrícula efetiva no curso primário fundamental comum indicam, ainda, que os índices de expansão do número de alunos registrados para os anos de 1940, 1950 e 1960 não se distribuem de maneira homogênea entre as populações rurais e urbanas do Estado de São Paulo, tais considerações revelam que a demanda de vagas nos cursos do ensino primário fundamental comum vem sendo atendida de maneira satisfatória nas cidades, desde o início do período estudado, pelo menos no que diz respeito aos aspectos quantitativos da oferta²⁰.

Na realidade, há muito tempo a conquista da escola primária para todos deixou de aparecer como objeto de reivindicação social nas áreas urbanizadas do Estado de São Paulo. Nas grandes cidades - em particular nos municípios que compõem a "Grande São Paulo" - o ritmo de crescimento demográfico foi tão acelerado, que as providências adotadas por sucessivas administrações públicas para manter em equilíbrio a relação oferta-procura de vagas nas escolas primárias nem sempre alcançaram os seus objetivos.

São Bernardo do Campo encaixa-se neste momento histórico, em que a cidade viveu um crescimento desordenado, considerando a industrialização. No município encontram-se inúmeras escolas profissionalizantes, dando conta de qualificar a mão-de-obra para subsidiar as 658 indústrias instaladas na cidade²¹.

A educação precisou passar por uma organização, onde a prioridade se pautava na oferta de cursos profissionalizantes e formação de professores e de pessoal habilitado em determinados setores das atividades industriais: "preparação de pessoal qualificado em manutenção e operação de máquinas, fundição, serralheria, serviços de eletricidade, pintura, marcenaria, tipografia e encadernação"²², conforme relata Beisiegel:

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

²¹ ARMON, H. M. São Bernardo, cidade dos contrastes. Folha da tarde, Santo André, 31 out. 1977, Caderno A, p. 12.

²² BEISIEGEL, Celso de Rui. "A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo", instrumento de análise e reflexão (versão preliminar e provisória). São Paulo, 16 p. Trabalho não publicado.

[...] Os estudos relativos a este ramo do sistema escolar indicam que seu atual estágio de desenvolvimento ainda não atende nem às necessidades de reposição do pessoal qualificado para manter o atual parque industrial em funcionamento. Trabalhos realizados nas regiões do Estado em que o desenvolvimento industrial é mais intenso indicam que as empresas encontram dificuldades crescentes para conseguir mão-de-obra habilitada. A esse respeito, dirigentes das empresas que compõem o parque industrial de municípios como São Paulo, Santo André, **São Bernardo do Campo**, São Caetano do Sul e Guarulhos declaram que suas organizações recorrem sistematicamente à formação de pessoal habilitado nas próprias fábricas, porque o grau de desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino industrial na região não atende às solicitações do mercado de mão-de-obra especializada.²³

Embora já fossem adotados recursos de emergência para atender à demanda de vagas no ensino primário antes de 1940, é nos anos posteriores, que tais medidas são empregadas em maior escala no Estado de São Paulo. É, sobretudo, nas regiões onde o crescimento demográfico foi mais acentuado que se encontram as evidências mais expressivas desse procedimento. Segundo Beisiegel:

[...] em 1958, ano para o qual se dispõe de informações mais completas, uma população escolar de 364.535 crianças, frequentavam escolas de 3 horas, para 253.515 alunos, foi proposta a redução das horas diárias de aula no curso, a fim de aumentar o número de períodos de funcionamento da escola, acrescentam-se novos recursos de emergência: instalação de classes em salas ou dependências diversas de prédios situados nas proximidades do grupo escolar que não mais comporta o montante da procura de vagas e construção de prédios escolares de madeira (galpões escolares), sem condições materiais mínimas para a atividade docente. Instalam-se, também, no meio urbano, modelos de escolas até então utilizados somente nas áreas rurais: é o que ocorre com as escolas isoladas existentes já em grande número no Município da Capital.²⁴

1.2. A CONSTITUIÇÃO DA CIDADE E DAS FAVELAS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

O município de São Bernardo do Campo, neste momento histórico da década de 1950, influenciado pela linha desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, passou a abrigar instalações de grandes indústrias automobilísticas, com seis grandes montadoras - GM, Volkswagen, Scania, Ford, Toyota e Mercedes, recebendo o título de “Capital Nacional do Automóvel”. No início da década de 1950, com menos de 30 mil habitantes, passou a receber um número expressivo de migrantes vindos de inúmeras regiões do Brasil, com predominância do norte e nordeste brasileiro²⁵. Arquivos históricos relatam que em meados da década de 1960, “a cidade recebeu em torno de 13 famílias por dia, o que a fez crescer

²³ Pesquisa feita por BEISIEGEL, sobre a estrutura da empresa industrial em São Paulo, em realização no CESIT, Cadeira de Sociologia I da FFCL USP, grifo nosso.

²⁴ BEISIEGEL, Celso de Rui. “A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo”, instrumento de análise e reflexão (versão preliminar e provisória). São Paulo, 16 p. Trabalho não publicado.

²⁵ A vinda de migrantes para cidade é um dado importante considerando a grande miscigenação da cultural da cidade, assunto que será mais detalhado no decorrer da pesquisa.

desordenadamente, passando de 30 mil para 425 mil habitantes” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992a).

Em um artigo publicado no “Jornal Folha da Tarde”, em 1977, intitulado “São Bernardo, cidade dos contrastes”, descreve o que seria a cidade nas duas últimas décadas.²⁶ Segundo o artigo, o município com 658 indústrias e receita em torno de um bilhão, quatrocentos e quarenta milhões de cruzeiros, ocupava o segundo lugar em arrecadações no Estado de São Paulo. Toda essa riqueza era considerada aparente diante do fato de ter encravados em seus morros nada menos que “62 favelas, com cerca de 240 mil pessoas, morando nelas, destas 140 mil crianças” (ARMON, 1977, p. 12).

Não são os marginais, as pessoas que não querem empregar-se os que moram em favelas no município mais rico do interior do país. Cerca de 70% dos chefes de famílias faveladas trabalham na indústria, em órgãos públicos, no comércio, [...] recebendo entre um e três salários mínimos. Por estes salários, eles fazem o desenvolvimento. (RODRIGUES, HEGER, MÉDICE, MOTTA, 1978)

Segundo Brandão (1980), a rápida industrialização do país era vista como condição ao desenvolvimento; possibilidade de tirar a nação do estágio de economia subdesenvolvida. O preço desse progresso foi o reforço da entrada de capitais estrangeiros e a aceitação de benefícios. Segundo o autor, o populismo desenvolvimentista prometia um futuro melhor, uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos, com a abundância de oportunidades e a geração de riquezas. Isso tinha um significado muito específico para uma população que guardava na memória uma fase de restrições políticas.

A riqueza, no que diz respeito à arrecadação de impostos, não garantia melhorias nas condições de vida dos habitantes do município. O parque industrial instalado na cidade dava ideia de progresso, o que não era a realidade da época, diante das condições de vida da população que não contava sequer com hospitais públicos. “Eram em torno de 26.600 barracos, parte em madeira, parte em alvenaria, com precárias condições de saneamento básico e infraestrutura, instalados em sua maioria em morros devastados da Serra do Mar” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992a, p.4). Segundo informações da Secretaria Municipal de Planejamento e Economia do município de São Bernardo do Campo, a população infantil da cidade estava em torno de 38,5% do total de habitantes. O elevado número de crianças e adolescentes de baixa renda criou demanda de políticas públicas de proteção.

²⁶ ARMON, H. M. São Bernardo, cidade dos contrastes. Folha da tarde, Santo André, 31 out. 1977, Caderno A, p. 12.

ESQUEMA DE ANÁLISE DE DADOS I

Distribuição da população por bairro no Município de São Bernardo do Campo ²⁷			
BAIRRO	Total de moradores	% de crianças e adolescentes	% de população favelada
Rio Grande	4.046	34.58	26.27
Fincos	6.058	43.72	3.64
Balneária	522	36.03	---
Botujuru	4.296	45.92	8.03
Demarchi	22.572	37.64	14.13
Alvarenga	20.354	43.38	13.17
Casa	31.628	39.80	20.61
Assunção	48.464	35.51	4.95
Cooperativa	4.455	38.92	25.90
Batistini	13.563	43.75	47.48
Independência	24.104	35.43	3.68
Planalto	29.027	38.85	39.22
Jordanópolis	19.065	37.77	1.06
Paulicéia	26.736	34.98	2.43
Taboão	27.111	36.85	---
Alves Dias	31.032	39.91	39.54
Rudge Ramos	48.444	29.56	---
Anchieta	19.751	31.96	---
Baeta	48.857	36.29	12.40
Nova Petrópolis	13.435	36.96	---
Centro	51.025	30.64	10.14
Santa Terezinha	17.670	38.38	---
Ferrazópolis	43.430	39.62	33.90
Montanhão	37.576	46.51	85.54

Como podemos constatar na pesquisa realizada em 1988, as favelas começaram a se constituir em áreas próximas a Serra do Mar, portanto às margens de bairros já estruturados.

Atualmente o número de favelas tem aumentado significativamente, como também a urbanização de algumas delas, constituindo-se novos bairros estruturados. Mesmo com a urbanização de algumas favelas, o município ainda apresenta uma demarcação territorial bem definida entre as favelas e áreas urbanizadas.

Segundo o geólogo Fernando Prandini²⁸, nas décadas de 1960 e 1970, faltavam critérios para a ocupação do solo e para as construções de casas e barracos. O Grande ABC²⁹, “pela sua potencialidade econômica, pelas oportunidades de trabalho e, sobretudo, pela

²⁷ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. Secretaria de planejamento e economia. Seção de Pesquisa e Banco de dados: Pesquisa Domiciliar. São Bernardo do Campo. 1988. 202 p.

²⁸ DIÁRIO DO GRANDE ABC. Santo André, [S, l, s.n.] , 28 fev. de 1988. Caderno A – Cidades. 8p.

²⁹ Região do Grande ABC ou ABC é uma região tradicionalmente industrial do Estado de São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo, porém com identidade própria. A sigla vem das três cidades, que originalmente formavam região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C). Essas três cidades possuíam nomes de santos, dados em ordem alfabética no ato de suas fundações, devido à influência da religião Católica na região, fato este que deu a origem da sigla "ABC" Paulista, a região dos três santos de São Paulo. Ao longo do tempo foram ocorrendo divisões políticas e atualmente a Região do Grande ABC possui sete cidades.

perspectiva de oferecer melhor qualidade de vida, transformou-se em verdadeira Meca de brasileiros oriundos de todas as partes do País”. Até 1983, não existia nenhuma estatística oficial sobre o total de migrantes que aqui aportaram. José Roberto Cappini, diretor do departamento de promoção social da Secretaria de Saúde de São Bernardo do Campo, em 1983, divulgou que a taxa de migração atingia cerca de 60% do número de habitantes da cidade, uma das mais altas do país. Segundo PANFA I³⁰, havia cerca de 240 mil habitantes favelados na cidade. Desses moradores, mais da metade eram migrantes vindos da região Nordeste - 39,68%; região Sudeste (interior de SP) – 26,11%; grande São Paulo – 11,41%; região Sul – 11,28%; região Centro-Oeste – 2,27%³¹. Considerando a quantidade de terras e morros sem ocupação, apenas com a vegetação característica da região, a partir do Vale do Ribeirão dos Meninos, famílias ocupavam terras de maneira desordenada, sem critérios, construindo barracos, desrespeitando a lei de proteção aos mananciais. Em pouco tempo, terras foram ocupadas para além dos limites urbanos (região pós-balsa), como válvula de escape de todas as demais superpovoadas e inchadas favelas, à custa da destruição do verde, das nascentes e da qualidade de vida de toda a população do Grande ABC.

Em escala quase industrial, as máquinas da Prefeitura vão derrubando ferozmente as matas, abrindo suas vielas, promovendo loteamentos irregulares, enquanto o departamento de Promoção Social se encarrega de doar os lotes, fornecer madeiras, telhas e até caminhão de mudança para novos moradores [...] para receber o benefício, bastava atestar sua condição de miséria, preencher ficha de cadastramento e esperar a chamada. A assistente social avisaria pessoalmente o beneficiado. (SISMAN, 1987)

Em 2005, o município ocupava o terceiro lugar entre as cidades da região Metropolitana de São Paulo com o maior número de favelas, tomadas por barracos, casa de alvenaria mal acabadas e ruas sem infraestrutura básica.

Hoje, as favelas ainda são territórios de exclusão. Mais do que alvenaria e asfalto, a urbanização não dá conta de contemplar a questão social (saúde, esporte e lazer). Em muitas favelas, o esgoto ainda corre a céu aberto. A grande queixa da população das grandes favelas é quanto à falta de áreas de lazer, bem como à falta de Unidade Básica de Saúde. Nas periferias a coleta de lixo é feita em dias determinados, mas sem horário estipulado, fato este que dificulta a higiene e limpeza adequada das ruas, principalmente, devido à grande circulação de animais, que reviram os sacos de lixo nas calçadas. Para muitas favelas, a Unidade Escolar é o único acesso cultural e de lazer da comunidade.

³⁰ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. PANFA I : *Pesquisa Amostral em Núcleos favelados de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo, 1983. Relatório.

³¹ DIÁRIO DO GRANDE ABC. Santo André, [S.l., s.n], 04 jun. de 1983. Caderno A – Cidades. p.4.

José Amilton de Souza³², afirma que essas ilhas da pobreza são consequência do grande movimento migratório que teve início nas décadas de 1940 e 1950 e que continua até hoje: “essas pessoas vieram atrás de um eldorado de oportunidades e não encontraram. Não foram atendidas por políticas públicas e ainda hoje ficam na dependência de que isso venha a acontecer”.

Os últimos dados do IBGE, informam que o número total de habitantes na cidade é de 765.463, em uma área de unidade territorial de 409 (Km²). Dados referentes ao “Mapa de Pobreza e Desigualdade”, indicam a incidência da pobreza em 28% do total do número de habitantes.

Em 2010, o número de escolas nas respectivas áreas de ensino, é de - 196 escolas de Ensino Fundamental; 166 escolas de Educação Infantil e 91 escolas de Ensino Médio. O total de alunos matriculados em 2010: 109.253 alunos no Ensino Fundamental (divididos entre o atendimento por parte do Município – crianças de 6 a 10 anos e o atendimento por parte do governo do Estado de SP – alunos de 11 a 14 anos), 26.232 alunos na Educação Infantil e 36.983 alunos no Ensino Médio.

1.3. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: estrutura e concepção de educação.

Com o crescimento da cidade e o processo de industrialização e urbanização, foram necessárias políticas públicas para atender às demandas da população, principalmente quando o assunto era o atendimento educacional às crianças das favelas.

Diante das reivindicações por parte dos munícipes e a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho, em três de fevereiro de 1960, inicia o que seria a Educação Infantil em São Bernardo do Campo. O prefeito da época, Lauro Gomes de Almeida, através da portaria nº 2.411,1 designou uma comissão para proceder aos estudos relativos à instalação de um “‘Jardim da Infância’ em imóvel próprio da prefeitura, situado a Rua Jurubatuba” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992b), atual acervo e memorial histórico da cidade. Nesse mesmo ano, em 20 de agosto, foi inaugurado o “Jardim da Infância Santa Terezinha”, cujo objetivo principal era a prevenção ao abandono e à marginalidade infantil.

Segundo Beisiegel³³, o ensino público primário na época, era de responsabilidade do governo do Estado de São Paulo, o que exigia uma série de medidas:

³² Cf. DIÁRIO DO GRANDE ABC. Santo André, 1983, 04 jun. Caderno A – Cidades. p.4

³³ BEISIEGEL, Celso de Rui. A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo, instrumento de análise e reflexão (versão preliminar e provisória). São Paulo, 16 p. Trabalho não publicado.

Sempre que uma escola estadual de ensino primário não tinha vagas em número suficiente para atender a todas as crianças que nela procuravam matricular-se no início do ano letivo, criava-se uma nova classe (classe de emergência), que era instalada, na maior parte das ocasiões, em locais improvisados. "Com o emprego sistemático de medidas dessa natureza o sistema escolar estadual no setor do ensino primário aparelhou-se para atender automaticamente à expansão da procura de vagas". Em meados de 1960, após longo período de improvisações, era a seguinte a situação material da rede de escolas estaduais de ensino primário nas áreas urbanas do Estado de São Paulo³⁴:

"PRÉDIOS DE GRUPOS ESCOLARES ESTADUAIS EXISTENTES EM 1960"

ESQUEMA DE ANÁLISE DE DADOS II

<i>TIPO DE PRÉDIO</i>	<i>CAPITAL</i>	<i>MUNICÍPIOS COM</i>		<i>TOTAL NO ESTADO</i>
Prédios de alvenaria de propriedade pública, construídos especificamente para escolas.	109 40,82%	50.000 ou + habts. 218 57,07%	-de 50.000 habts 804 67,22%	1 131 61,30%
Barracões de madeira ou prédios de alvenaria não construídos especialmente para escola	158 59,18%	164 42,93%	392 32,78%	714 38,70%
TOTAL	267 100%	382 100%	1 196 100%	1845 100%

É na Capital que as soluções de emergência foram mais utilizadas. Entretanto, o emprego de medidas de emergência para a extensão da matrícula no ensino primário é corrente também nos grandes municípios do Estado. Além do elevado número de escolas instaladas em acomodações precárias, encontra-se que, entre os grupos escolares existentes nas áreas urbanas dos municípios com cinquenta mil ou mais habitantes, em 1960, 60,5% deles funcionava com três ou mais períodos diários de aula.

A expansão da rede de escolas primárias municipais na Capital do Estado também foi realizada mediante o emprego de recursos de emergência. Todos os prédios disponíveis foram aproveitados para o aumento da capacidade de matrícula dos cursos de ensino primário fundamental comum. A grande maioria dos alunos do ensino primário municipal era atendida, em 1960, em escolas instaladas em galpões de madeira.³⁵

E assim se constituiu o cenário do que seria o ensino público primário por parte do Governo do Estado no município de São Bernardo do Campo, ora com escolas bem estruturadas de alvenaria no centro; ora em galpões precários de madeira, instalados na periferia da cidade.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

Em âmbito nacional, o cenário político muda radicalmente, o que interferiu significativamente nos movimentos políticos na cidade de São Bernardo do Campo. O país vivia um momento privilegiado, com manobras criadas para canalizar as forças do movimento popular, empunhando a bandeira das reformas de base, como resposta às pressões reivindicativas das várias camadas populares. As solicitações para uma educação popular naquele momento nada tinham a ver com as ênfases dadas até então (formação profissional, melhoria de serviços coletivos e produtividades). “As solicitações, após a inserção das organizações estudantis e da formação do MCPs – Movimento de Cultura Popular, ganharam cores políticas e ideológicas, parecidas com ritmos de campanhas” ³⁶ ocorridos a partir de 1963, sob o governo do então presidente da república João Belchior Marque Goulart – cujo codinome era “Jango”. Todo o movimento e clima democratizante vieram a acabar, quando em 1964, o golpe civil-militar depôs o respectivo presidente, colocando fim a 18 anos de regime político democrático.

O golpe militar extinguiu os movimentos culturais, os sindicatos receberam interventores e as forças conservadoras formadas pelo empresariado, pela ala reacionária da Igreja e pelas Câmaras Municipais, passaram a dominar o cenário político não só da cidade como também do país.

Nessa época, o atendimento educacional muda no município de São Bernardo do Campo em razão da nova política em vigor. Muitas instituições escolares foram construídas nas dependências dos salões das igrejas, agora nomeadas como - “Parques Infantis”, em divisão de terrenos com igrejas católicas. São elas: EMEB Pedro Morassi, EMEB Monteiro Lobato, EMEB Vital Brasil, entre outras. Ainda nessa época, o objetivo educacional era a prevenção quanto ao abandono e marginalidade infantil. As instituições ofereciam duas formas de atendimento educacional - para crianças 3 a 12 anos em meio período de aula e atendimento integral às crianças cujas mães comprovassem vínculo empregatício (semi-internato). Esse esquema de atendimento para crianças da Educação Infantil – 0 a 5 anos, acontece até a presente data, inclusive com o respectivo nome – SEMI.

Na época da criação da Educação Infantil Municipal, a concepção de educação, era pautada no assistencialismo, obedecendo aos princípios propostos por “Froebel e Decroly”³⁷, cujo trabalho era desenvolvido por meio de “Unidades de Experiências”

³⁶ Ibid.

³⁷ Concepção baseada na ideia de “centros de interesse” que convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Método Decroly” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=425>, visitado em 22/3/2011.

(expressão artística e expressão corporal). A dinâmica de trabalho e concepção pedagógica na década de 1960 se pautava nas “Unidades de Trabalho e Datas Comemorativas”. A recreação e o esporte eram o viés de trabalho e atribuídos aos professores essa tarefa. Neste momento, “a atividade artística era um importante instrumento de trabalho como forma de ‘recreação’ dentro da concepção que se tinha de ‘educação artística’” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992a).

O uso abusivo dos meios de comunicação de massa pelo governo militar, em propaganda que difundia sua ideologia por meio das datas cívicas, distorcia o verdadeiro sentido de cidadania e democracia na época.

Em 1979, o Departamento de Promoção Social da cidade passou a estruturar o atendimento educacional, instituindo as creches para crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade. Para crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, o atendimento foi ampliado com a criação de classes de “Jardim da infância” anexas aos “Grupos Escolares” de competência do Governo do Estado.

O aumento de atribuições da educação escolar, a considerável expansão da rede de escolas nos vários graus do ensino e a progressiva abertura das oportunidades educacionais às diversas camadas da população vem emprestando ao sistema escolar, no Estado de São Paulo, um caráter de empreendimento da sociedade para a produção e a distribuição de serviços à massa de indivíduos que a compõem. As diferentes escolas federais, estaduais, municipais e particulares aparecem como unidades componentes de empreendimentos mais amplos. Em esferas de competência definidas juridicamente, as iniciativas públicas – federal, estadual e municipal - e as entidades particulares atendem às várias operações necessárias ao funcionamento, à persistência e ao desenvolvimento do sistema escolar.³⁸

Ainda na década de 1970, o país enfrenta a problemática da repetência e evasão escolar nas primeiras séries do primeiro grau, o que no município de São Bernardo do Campo, era responsabilidade do governo do Estado de São Paulo. Com a pretensão de minimizar o problema da repetência, enfatizam-se ações governamentais junto ao município, no papel da pré-escola (Educação Infantil). A partir daí, o município passa a dividir com o Governo do Estado a responsabilidade no atendimento a criança até 6 anos de idade. À educação pré-escolar cabia então suprir as defasagens e os fracassos detectados nas primeiras séries do primeiro grau, por meio de programas educacionais compensatórios e de estimulação precoce.

Na década de 1970, o município entra em uma boa fase econômica, decorrente do crescimento da industrialização iniciada na década anterior e a administração municipal investe no ensino de Educação Infantil de forma acentuada.

³⁸ BEISIEGEL, Celso de Rui. A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo, instrumento de análise e reflexão (versão preliminar e provisória). São Paulo, 16 p. Trabalho não publicado.

Projetos arquitetônicos arrojados de pré-escolas são característicos desse período. Investe-se na ampliação do quadro de profissionais, na capacitação, na qualificação e na formação do corpo docente, mediadas por uma equipe de orientação técnica.

Em 1974, a administração municipal unifica o “Jardim da Infância e os Parques Infantis”, ambos prestando atendimento a criança de 4 a 6 anos de idade. A concepção pedagógica da época, embasada na educação compensatória, mantém as “Unidades de Trabalho” com o caráter lúdico, mas acrescentam o desenvolvimento de habilidades específicas para leitura e escrita, por meio de programas que deveriam estimular a linguagem e a coordenação motora, com treinos gráficos, noções de números e escrita de numerais, ações que justificavam o ingresso da criança na primeira série.

Ainda em 1974, após a crise do petróleo, o município de São Bernardo do Campo, recebeu ainda mais migrantes, especialmente do nordeste, diante da grave crise econômica e a inflação descontrolada no país. Como o município passava até então por uma boa fase econômica, foi colocado em destaque nacional e, conseqüentemente, atraiu ainda mais famílias vindas de outras regiões do Brasil em busca de uma oportunidade de trabalho.

Em 1977, o movimento sindical voltou a ganhar força em São Bernardo, diante do agravamento da situação econômica. Eclodem as grandes greves em 1978, 1979 e 1980, apoiadas por progressistas, intelectuais, partidos políticos e pelo Governo Municipal na época constituído pela oposição do Governo Estadual, então nomeados pelos militares. Nesta época, ainda criança presenciei todo este movimento. Aos olhos de uma criança de 6 anos, já percebia o estado de tensão no município. Lembro-me que as crianças eram levadas a comícios nas praças de igrejas, onde o povo participava de toda a situação política. Por algumas vezes, cheguei a ouvir o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva falando em palanques improvisados na praça do bairro. Essa vivência é bastante interessante, considerando a construção dos sujeitos e munícipes desta cidade.

Ainda em 1977, extinguem-se as classes de semi-internos e muitas EMEIs (Escola Municipal Educação Infantil) são transformadas em escolas de três períodos, visando atender o maior número de crianças. Neste ano, são criadas as Associações de Pais e Mestres (APM), cujo objetivo era a efetiva participação na tomada de decisões na vida escolar.

No clima da abertura democrática, na década de 1980, movimentos sociais são instaurados. As reivindicações eram pautadas por melhorias na educação, com mais escolas, principalmente em bairros de periferia. Este momento é reconhecido como modelo para o país, por meio de eventos, Congressos e Simpósios de Educação Pré-Escolar promovidos pela Administração, que é marcada pelo governo do então prefeito Antônio Tito Costa.

Anais do I Simpósio de Educação Pré-escolar do município registram aquele que foi um marco de discussões e formações de educadores, em 25 de julho de 1979. Fernando Leça, então secretário de Educação, Cultura e Esportes do município, justifica a realização do simpósio, “como incentivo e contribuição rumo a novas fronteiras e aos desafios da educação”. Ainda na abertura do Simpósio, Zilma Parente de Barros, representante do então Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Mattos Portella, dedica seu discurso “às igualdades necessárias entre políticas desenvolvidas em âmbito social, econômico com vistas à redução da pobreza”. A redução do índice da pobreza, particularmente localizada na área urbana municipal, era vista como perspectiva de “descentralização e regionalização da educação como forma de modernização, proposta pelo MEC para elaboração do III Plano Nacional do Desenvolvimento”.³⁹

Zilma Barros, em seu discurso, traz a preocupação com os índices de evasão e repetência no 1º ano do 1º grau, como um problema crônico, promovido pelo grande entrave a consecução dos objetivos educacionais decorrentes da falta de atendimento à criança em faixa etária que antecede a escolarização obrigatória, digna de ser combatida com ações promovidas pelo município. São elas:

- A. Minimizar, através de um intensivo atendimento médio-nutricional, as deficiências infantis para o processo de aprendizagem, decorrentes da precariedade das condições socioeconômicas de parte expressiva dessa população;
- B. Desenvolver habilidades preparatórias para o início da escolarização regular do 1º grau, através de uma metodologia lúdico-didática, totalmente inspirada nas necessidades e características do desenvolvimento psicológico infantil;
- C. Diminuir, enfaticamente, o índice de evasão da 1ª série pelo combate as causas biopsicossociais da clientela, preponderantes na intensificação do fenômeno.⁴⁰

Ainda na década de 1980, a rede pré-escolar foi ampliada com a construção de doze Escolas Municipais de Educação Infantil, ampliação de treze outras escolas e instalações de classes de Educação Infantil em prédios adaptados, representando a criação de 6.700 vagas.

As escolas construídas seguiam um modelo padrão que justifica a concepção de educação da década de 1980. A escola era composta de seis salas de aula, diretoria, sala dos professores, sala para material didático, auditório com palco, camarim e depósito, cozinha, despensa, vestiário, sanitários, playground, quadra de esportes, horta e área livre:

³⁹ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação e Cultura. Anais I Simpósio de Educação Escolar do Município de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo, julho de 1979. p. 12.

⁴⁰ Ibid., julho de 1979. p. 12.

PLANTA - ESTRUTURA ARQUITETONICA I



PLANTA - ESTRUTURA ARQUITETONICA II⁴¹



CEMEs - classes municipais de educação infantil do Bairro Battistini. Vários outros locais também dispõem de classes anexas a escolas estaduais e a Sociedade Amigos de Bairro.



⁴¹ Imagem integrante do impresso I Simpósio de Educação Escolar do Município de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo, julho de 1979. p. 12.

A ação da prefeitura, nesta ampliação aconteceu pela necessidade de atendimento, considerando que o crescimento desordenado da cidade acontecia nos morros e áreas de mananciais. Algumas escolas localizadas na periferia da cidade seguem esse padrão arquitetônico, aqui ilustrado.

Diante da grande demanda de atendimento educacional, a secretaria de educação estabeleceu diretrizes para Educação Infantil às crianças de 4 a 6 anos. Uma delas foi estabelecer o limite de alunos de 32 crianças por classe. O preenchimento de vagas obedecia aos seguintes critérios: primeiramente seriam atendidos todos os alunos com 6 anos de idade, em seguida os de 5 anos de idade e por último os de 4 anos de idade. Em tempo, é importante esclarecer que tal critério ainda é usado em dias atuais.

A metodologia de ensino utilizada na época era desenvolvida por unidades didáticas, organizadas de forma a englobar as várias disciplinas, voltadas para a experiência e a realidade das crianças. O trabalho era desenvolvido a partir de um plano mensal, por meio de um programa de atividades. O “papel do professor era o de ‘agente de desenvolvimento’, que tinha como atributo despertar em cada aluno seus talentos diante da realidade em que estava inserido” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992a).

De 1983 a 1987, o Governo Municipal preocupou-se em planejar ações no campo da cultura, promovendo à população acesso ao cinema e ao teatro, com oferta de 279 espetáculos adultos e 162 espetáculos infantis. Quanto à música, a programação buscava atender a população, por meio de diferentes gêneros, considerando a diversidade cultural de uma população constituída por migrantes. A Pinacoteca Municipal contava com 354 obras e foram realizadas 121 exposições com 292 artistas, em 18 espaços. Tais promoções sociais, educativas e culturais aconteceram no governo de Aron Galante, tendo Dulce Donadelli Pinto como secretária da Educação, Cultura e Esporte.

Em 1985, em virtude do aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, buscando alternativas de renda familiar, uma vez que era grande o desemprego, uma mobilização de diretores faz a administração pública municipal retomar o atendimento às crianças em período integral.

Foi nesse contexto, que alguns “educadores começaram a expressar a necessidade de mudanças, as fazendo isoladamente, quase que secretamente” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992b). Afirmavam que o conteúdo curricular não mais atendia às necessidades de seus alunos.

Um marco significativo se viabiliza em 1988, respondendo a anseios de grupos sociais organizados, pois através da Nova Constituição do país, é conferido o direito a educação da criança de 0 a 6 anos, em creche ou pré-escolas.

O estatuto do Magistério Municipal nesse mesmo ano torna-se lei e prevê a formação de equipe multidisciplinar para a pré-escola ampliando sua composição com as funções de pedagogo, assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e professor de educação física. (SÃO BERNARDO DO CAMPO – 1992a, p.22)

O Departamento de Educação, visando à formação dos educadores, incentivou a frequência dos profissionais da educação, em cursos promovidos pelo FAED (Fundo de Assistência à Educação). O material “Recordando e Renovando” foi resultado dos encontros dos educadores. Este material sistematizava as atividades a serem trabalhadas com as crianças. Também pelo FAED criavam-se novas condições para uma assistência mais ampla aos alunos economicamente desfavorecidos. O Fundo de Assistência à Educação dispunha de recursos próprios, provenientes da cobrança de preços públicos, pelo uso de próprios municipais; receita oriunda de promoções da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes; resultados de reembolsos de bolsas de estudo concedidas pelo “Poder Público Municipal”; produto parcial da arrecadação de contribuições devidas às APMs (Associação de Pais e Mestres) das escolas da rede municipal de ensino; “como também rendimentos provenientes da ampliação de seus recursos, doações, legados, auxílios, subvenções e contribuições de diversas naturezas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 50).

Em 1989, o Governo Municipal mantém seus objetivos de formação e capacitação dos profissionais da educação promovendo dois importantes momentos. Foi ofertada aos professores da Educação Infantil, formação continuada a partir de três projetos: Projeto de Alfabetização e Cidadania (PAC); Projeto de Alfabetização Municipal de Jovens e Adultos; e o de Educação Ambiental. Já os diretores e equipe técnica (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais), por meio de cursos, cuja base teórica era em “Emília Ferreiro”, o resultado das discussões foram encaminhados para as escolas auxiliando na ampliação da participação comunitária nas unidades escolares a partir dos Conselhos de Escola.

Em âmbito nacional, segundo Brandão (1980), a educação era considerada uma espécie de alavanca social com capacidade de tirar populações inteiras do estado de pobreza e atraso cultural, consideradas como características do subdesenvolvimento - a fome, a doença e a ignorância. Seria então, por meio da superação da ignorância, que os outros dois males seriam sanados. Entendia-se que o atraso social era uma questão educativa. A conscientização, enquanto processo pedagógico de construção de consciência crítica era de ordem ideológica, cujos envolvidos tinham no seu ponto de partida, uma postura de seres submissos, indefesos e ingênuos que durante o processo criativo e por meio dele, se tornariam possuidores de uma consciência histórica, criadores de cultura, responsáveis por suas escolhas

e donos do próprio destino. Tal discurso teórico fundamentava os grupos como os de educação de base ou cultura popular.

Ainda segundo o autor, um dos aspectos mais difundidos do “Método Paulo Freire”, era o número recorde de horas que se empregava para alfabetizar um indivíduo.

Toda essa manobra buscava canalizar o rendimento político desse dinamismo instalado.

[...] Era preciso fortificar suas bases eleitorais, e o apoio popular às suas metas. Alfabetizar (produzir eleitores) e manter mobilizada a massa eram os dois grandes trunfos, além do ganho de aliados (conscientes ou não) da classe média. E, diante das crescentes pressões externas e da progressão dos índices da inflação, não havia muito tempo a perder, visto a necessidade de consolidar uma resistência. Todas as campanhas e movimentos eram, portanto “bem-vindos”, desde que não ultrapassassem certo grau de provocação. (BRANDÃO, 1980, p.29)

Em 1990, com orientação da Dra. Maria da Gloria Seber, profissional contratada pelo governo municipal para capacitação e orientação pedagógica, “promoveu-se a realização do projeto de pesquisa ‘Criança - Professor: Fazendo e Aprendendo’” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004b, p. 50).

Na década de 1990, há continuidade no processo de mudança em função da nova concepção do espaço educacional. Novas contratações são feitas por meio de concurso público – “ajudante geral, merendeiras, dirigentes, psicólogos, pedagogos e assistente social, contratações que visavam o aperfeiçoamento do trabalho, com investimento na formação profissional e educacional” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992b, p. 22).

Os educadores, já atuantes, buscavam oportunidades de aperfeiçoamento, formando grupos de estudos e discussões de experiências educacionais, promovendo a reflexão da prática pedagógica.

O que antes era transmissão de saber pronto e acabado do saber constituído recebeu uma “roupagem nova”. Era inadmissível continuar com a pura transmissão de conhecimentos acabados e prontos, sem que os próprios agentes populares participassem de sua construção.

A necessidade cada vez maior de adequar o “velho” ao “novo”, justificou a propriedade dada à formação. Assessores foram contratados para discutir os conteúdos referentes ao Projeto Pedagógico Educacional – PPE, Língua Portuguesa, Rotina, Matemática e Período Integral; a estratégia de formação adotada era a de socialização e tematização de práticas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 50)

Diante dessa nova concepção, em 1992 foi publicada “uma Proposta Integrada para o trabalho em creches e EMEI’s, cuja fundamentação teórica era apoiada nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992b, p. 23). Os estudos

iniciaram-se em 1993, realizados nas unidades escolares por professores, diretores sob a coordenação dos orientadores pedagógicos.

Em 1995, foi designada uma comissão do departamento de educação, com a tarefa de promover estudos de um novo regimento comum das escolas. O regulamento foi publicado em 1996, trazendo expresso o seguinte:

A educação infantil tem por objetivo contribuir para a formação de um cidadão crítico, solidário, participativo, criativo, autônomo, dinâmico, expressivo na manifestação de suas ideias, sentimentos e afetos, que vá gradativamente se percebendo como agente no processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade.⁴²

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação. O texto apresenta referências específicas à Educação Infantil, que passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da Educação Infantil, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art.89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”.

Diante das novas responsabilidades delegadas ao Estado e Municípios, surgem os documentos e chamados “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998)”, e no município de São Bernardo do Campo, alguns anos depois a “Proposta Curricular (2004a)”.

Apesar de críticas sobre este material, adota-se no município, o pressuposto que o Referencial Curricular é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que pôde subsidiar os sistemas educacionais, na elaboração de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

Com a publicação dos RCNEI e a distribuição para os professores da rede pública de ensino municipal, inúmeras discussões aconteceram e cursos foram oferecidos para a formação nas respectivas áreas de conhecimento – Matemática, Língua Portuguesa e formação na área de Arte, práticas do Brincar, Corpo e Movimento e Ciências. Neste ano, em 1999, ingressei na prefeitura como professora de Educação Infantil e participei de cursos dentro do horário de trabalho com a formadora Teca Alencar, autora que compôs o Referencial Curricular (RCNEI) na área de conhecimento - Música. O investimento em cursos

⁴² SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. Notícias do Município, São Bernardo do Campo, SP, 07 de fevereiro de 1996.

neste ano foi intenso, como também as discussões nas unidades escolares nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

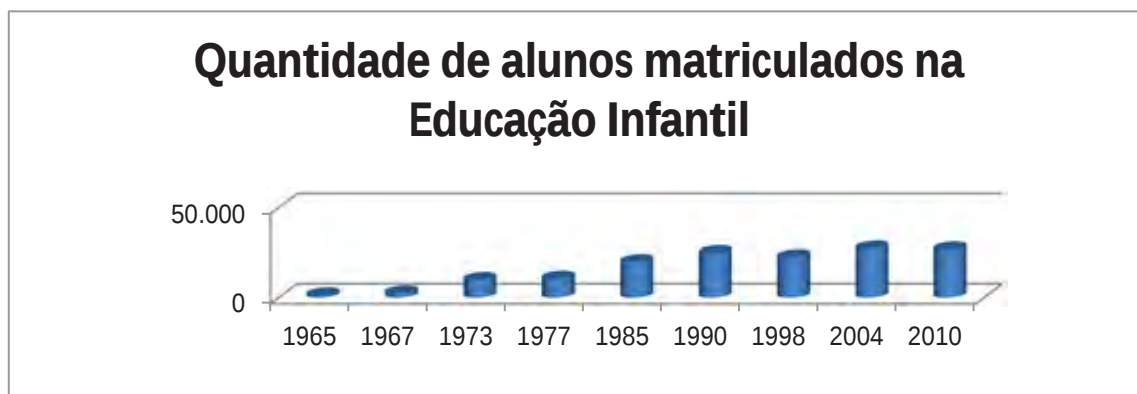
No mesmo ano de 1999, a carga horária do professor da Educação Infantil sofre alteração de 22 horas para 24 horas de trabalho semanal, com o objetivo de proporcionar a formação continuada e capacitação desse profissional. É instituído o HTPC em duas horas semanais.

Em 2001, a partir dos grupos de estudos, socializações de práticas e diagnósticos levantados, muitas produções foram realizadas e as mesmas publicadas e apresentadas em uma significativa consolidação de novas possibilidades de ensino/aprendizagem. A partir deste material, o “Departamento de Ações Educacionais, lançou os Cadernos de Validação: Artes Visuais Volume I e II; Rotina na Educação Infantil; Período Integral para crianças de 0 a 6 anos” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 52).

A formação dos profissionais continuou sendo realizada através dos cursos em parceria e encontros de equipes de gestão das unidades escolares e Equipe Técnica. Em 2004, foram abordados temas como Avaliação, Gestão Democrática, Música, Artes, Corpo e Movimento, Inclusão e Projeto Pedagógico Educacional (PPE). Os trabalhos formativos visavam atender as necessidades das unidades escolares e as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura, para a melhoria da educação, destinada a 27.137 alunos.

Atendimento educacional – Educação infantil – 1964 a 2010.⁴³

GRÁFICO I



⁴³ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta Curricular de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo: Rettec Artes Gráficas, 2004a., v. II.

A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO

BERNARDO DO CAMPO

O ano de 1998 começou com grandes perspectivas de ampliação e mudança na área da educação; no mês de abril, iniciou-se o processo de municipalização das escolas estaduais de ensino fundamental, nos seus quatro primeiros anos, processo que se consolidaria em 2004, com todas as escolas desse nível incorporadas a rede municipal. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 53)

Foram vinte e seis escolas estaduais que, naquele momento, passaram a constituir a Educação Básica do Município, número esse ampliado com a construção de mais três unidades que, no ano seguinte, entraram em funcionamento.

Um processo de reestruturação ocorria paralelamente na Secretaria de Educação e Cultura, com o deslocamento de funcionários da Seção de Educação Infantil para incorporar a Seção de Ensino Fundamental, compondo a equipe de orientação técnica.

Como educadora atuante na Educação Infantil deste município, pude participar do processo de municipalização e deste processo observamos inúmeras situações em que duas propostas educativas – Educação Infantil e Ensino Fundamental; precisou “conviver” e adequar-se enquanto concepção de educação. Dentro do percurso histórico da Educação Infantil, pudemos perceber as formas de investimento junto aos profissionais da educação e na capacitação educacional, o que se diferenciava significativamente das discussões e concepções dos profissionais do Ensino Fundamental, então vinculados com ao Governo do Estado de São Paulo. A parceria da Prefeitura junto ao Estado efetivou o convênio destes profissionais e, durante a implementação da municipalização, alguns conflitos de ideias e concepções foram instaurados: o Governo do Estado de São Paulo com profissionais voltados à tendência de um ensino tradicional; e profissionais da prefeitura de São Bernardo voltados à tendência construtivista.

Diagnosticados estes conflitos, grupos de trabalhos foram criados, cujo objetivo era “compartilhar experiências e oferecer formação, de modo a aproximar o trabalho das escolas e da Secretaria de Educação a uma proposta educacional que atendesse às expectativas do Município”. O objetivo dos grupos de trabalho, além da discussão e reflexão sobre os temas da educação e da avaliação das discussões através de documentos sistematizados, “era também formar multiplicadores que promovessem essas reflexões nas escolas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 54).

Segundo a Proposta Curricular do Município (2004a), paralelamente à instituição dos ciclos e à adoção da progressão continuada, algumas medidas estruturais foram implementadas, como o apoio pedagógico e, durante algum tempo, as classes de aceleração. O

primeiro tinha como objetivo complementar as aulas regulares, em período contrário e era destinado àqueles alunos que estavam em defasagem com relação aos objetivos propostos; as classes de aceleração funcionaram somente um ano e tiveram como proposta a aceleração dos estudos para os alunos que apresentavam muita defasagem em relação à idade/ano/ciclo.

Nos seis anos que se seguiram, “o processo de municipalização do Ensino Fundamental, passou de vinte e seis unidades em 1998, para sessenta e sete unidades, e o atendimento, de 19.069, para 50.571 alunos em 2004” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 55).

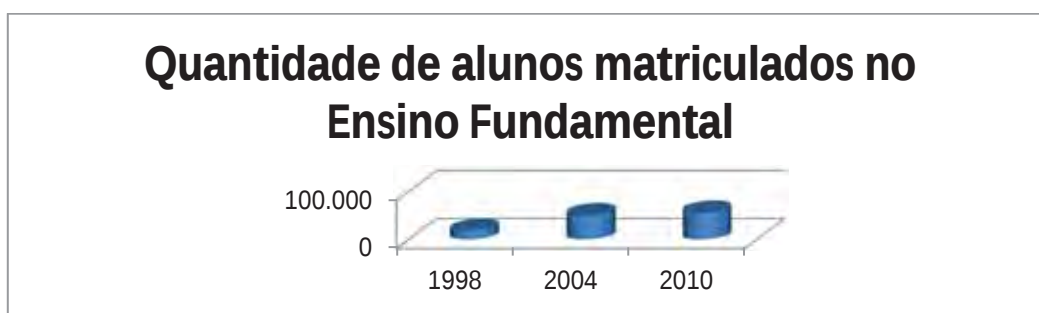


GRÁFICO II

O processo de organização do Ensino Fundamental desenvolveu ações, dando início às instalações dos laboratórios de educação tecnológica nas escolas (LAB), como também com a utilização das bibliotecas escolares interativas (BEI). Ambos os programas ainda oferecem, atualmente, modernização e metodologia de trabalho e de pesquisa, como também espaços de leitura e utilização de mídias variadas, ampliando as possibilidades do trabalho educativo.

Segundo a Proposta Curricular do Município (2004a), a ideia de eficiência no trabalho com o Ensino Fundamental, “implicava permanentemente entender as transformações que aconteciam na sociedade, nos alunos, na educação”, de maneira a pensar o currículo escolar como forma de conhecimentos não fragmentados, “mas coerentes com os saberes, os problemas e as necessidades do mundo na velocidade e sintonia do atual século” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a).

Atualmente, crianças do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), desfavorecidas financeiramente estão sendo atendidas em um programa chamado “*Tempo de escola*”, instituído pela Secretaria de Educação, diante de questões sociais de vulnerabilidade, cujos objetivos são ampliar oportunidades educativas que as auxiliem - em situação de negligência ou riscos; a desenvolver seu potencial criativo e a interagir socialmente de forma autônoma e construtiva.

Este programa visa oferecer a ampliação da jornada, de forma progressiva, aos alunos do Ensino Fundamental, atendendo ao dispositivo legal e à concepção de educação voltada ao desenvolvimento integral dos alunos. Estas ações têm como objetivo a ampliação de tempo, espaços e oportunidades educativas aos alunos. Os critérios de encaminhamento dos alunos ao programa são: alunos com vulnerabilidade social (crianças que ficam em casa sozinhas ou sob a guarda de irmãos menores de idade; ou que ficam a maior parte do tempo na rua) e alunos com questões relacionadas às aprendizagens.

A iniciativa do programa justifica a demanda em que os munícipes desta cidade apresentam nos dias atuais, fato este que vem acontecendo no decorrer da história como já pudemos constatar.

1.4. DIRETRIZES LEGAIS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Quando o assunto são as diretrizes legais, o município de São Bernardo do Campo não foge a referência nacional. Os princípios que direcionam o Ensino Público Municipal, com foco na relação às diferenças existentes na sociedade, na cultura e na vivência dos alunos, bem como as garantias legais que sustentam estas diferenças, direcionam o ensino público de Educação Básica.

Na Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2004a) responde ao artigo 29 da LDB: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Tal artigo insere e contempla a relação social e familiar para dentro dos muros escolares.

A Resolução CNE/CEB nº01/1999, estabelece as diretrizes para o currículo de Educação Infantil enumerando em seu artigo 3º, oito incisos que subsidiarão as escolas na elaboração de seus PPEs (Projeto Pedagógico Educacional) e dentre eles, quatro apontamentos no que se refere ao reconhecimento e respeito às questões sociais presentes na diversidade de atendimento educacional:

I – As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos de Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II- As instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situam;
III- As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível;

IV- As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprio, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir das atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim para o provimento de conhecimentos básicos para a constituição de conhecimentos e valores;⁴⁴

A Proposta Curricular (2004a) do município de São Bernardo do Campo, têm por base a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, nº 9394/96, no artigo 26:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

No artigo 32 também pela LDB, de maneira mais abrangente dispõe o currículo do Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos, obrigatório, gratuito na escola pública, tendo por objetivo a formação básica do cidadão mediante os artigos:

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

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

Ainda no artigo 3º pela LDB, salvo as diretrizes para o Ensino Fundamental, cujo artigo aponta a diversidade cultural e social provenientes das experiências de vida dos alunos, constatamos:

III – as escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são construídas pela interação dos processos de conhecimento como os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Observamos que, legalmente, já existe certo embasamento com vistas no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. As diretrizes legais da Educação Municipal, atribuí a educação à responsabilidade deste desenvolvimento, complementando a

⁴⁴ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

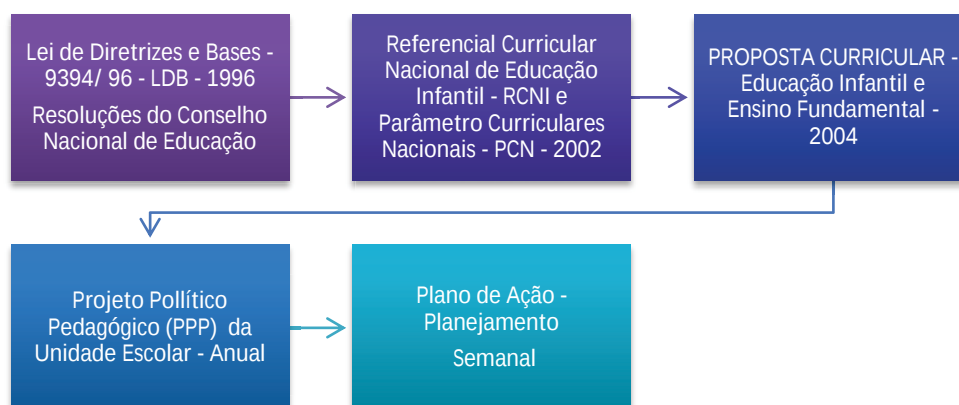
ação da família e da comunidade, bem como explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal, favorecendo a construção da identidade deste ser, mediando o convívio consigo próprio, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, a partir das atividades intencionais, favorecendo os aspectos da vida cidadã; contribuindo assim para o provimento de conhecimentos básicos, para a constituição de conhecimentos e valores.

Em outubro de 2003, foi elaborado o Plano Municipal de Educação, tendo como intenção definir objetivos e metas para a educação do Município no período de 2003 a 2010. Foram definidos princípios gerais para Escola Pública Municipal, a partir de diagnósticos feitos por representantes dos vários segmentos da sociedade civil como: Sindicatos, ONGs, funcionários públicos, munícipes, comunidade escolar, Dirigente de ensino e membros do Conselho Municipal da Educação.

O Plano Municipal de Educação tem por objetivo estabelecer melhorias da qualidade do ensino em todos os níveis; elevar a escolaridade da população; reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência na escola pública e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo ao princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e ou equivalentes. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004a, p. 15)

Neste contexto é que se colocam a hierarquia em que se compõe a organização educacional no município: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Federal nº 9394/1996; as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo; o Projeto Político Pedagógico; e o Plano de Ação do Educador.

ORGANOGRAMA I



Assim é constituída a ordem que direciona o Ensino Público Municipal.

O “Referencial Curricular Nacional (RCN) e Parâmetro Curricular Nacional (PCN)”, ambos compõem um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação e implementação de práticas educativas promovendo e ampliando as condições necessárias para o exercício da cidadania.

A Proposta Curricular (2004a) é um documento que subsidia as Unidades Escolares Municipais, na organização e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo este um instrumento que formaliza a construção coletiva do trabalho pedagógico e expõe para toda a comunidade a proposta educacional elaborada por cada unidade escolar. A realização do PPP é também uma exigência legal prevista pela LDB.

Compõe o Projeto Político Pedagógico:

- identificação e caracterização da Unidade Escolar;
- endereço da unidade escolar;
- descrição dos recursos físicos, materiais e humanos;
- perfil da comunidade (pais de alunos, familiares);
- recursos disponíveis nas proximidades da escola;
- objetivos gerais e específicos da escola;
- definição de metas e ações;
- plano de formação continuada ;
- plano de curso mantido pela escola;
- plano de ação técnico administrativa;
- controle e avaliação do processo educacional;
- agrupamento de alunos;
- quadro curricular;
- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC);
- calendário escolar;
- horário de trabalho e escala de férias de funcionários;
- objetivos, conteúdos e estratégias específicas para cada ano/ciclo;
- plano de aplicação dos recursos financeiros;
- projetos especiais.⁴⁵

E como última sistematização da organização pedagógica, a partir da organização do PPP, cada educador planeja o trabalho a ser realizado com seus alunos, sistematizando seu planejamento em um documento chamado - “Plano de Ação”, que tem por objetivo o planejamento contínuo, a reflexão da ação e uma forma de avaliação do seu trabalho, portanto é um instrumento formativo, que promove a reflexão sobre a clareza dos objetivos do professor e a intencionalidade de suas ações na práxis.

O documento “Plano de Ação” do professor contém:

- objetivos e conteúdos planejados por trimestres, segundo as áreas de conhecimento;
- intervenções didáticas planejadas semanalmente (quadro de rotina) dos objetivos e conteúdos;

⁴⁵ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. Caderno de validação. Gestão Escolar – 1º Compêndio do Ensino Fundamental. São Bernardo do Campo: SEC, 2004b, p.15- 18.

- avaliação processual do trabalho.⁴⁶

Dentro desta pesquisa, no capítulo 4, retomaremos o “Plano de ação”, desenvolvido pelos educadores, buscando neste documento a efetivação da proposta com o ensino de Arte, bem como sua periodicidade.

Finalizando este capítulo, pudemos constatar através da abordagem histórica, social e educacional da cidade de São Bernardo do Campo, que o acesso a educação dos menos favorecidos aconteceu por uma necessidade de inserção do cidadão no processo de industrialização bem como a sua capacitação para o mercado de trabalho. Entendemos que mesmo sendo por estas vias, esse acesso foi benéfico, visto que a população menos favorecida passou a ter garantias à educação.

A seguir, será abordada a metodologia da pesquisa, possibilitando ao leitor complementar o cenário da pesquisa, como também o caminho em que se buscou trilhar.

⁴⁶ Ibid., p. 62.

2. Capítulo - **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este breve capítulo traz considerações acerca da metodologia, preparando o leitor para o que vem a seguir, que mostra a trajetória realizada na pesquisa, apontando os caminhos trilhados, os desafios encontrados, bem como os referenciais teóricos.

Compreendemos que todo o processo de conhecimento na investigação social acaba permeado pelas diferentes visões de mundo, tanto dos atores sociais como do pesquisador que, por sua vez, também acaba nessa interação social.

A pesquisa buscou, a partir de uma abordagem configuracional, observações das relações sociais e culturais estabelecidas entre os envolvidos – professores, alunos e comunidade dentro de um contexto histórico, social, econômico e cultural; tendo em vista uma região caracterizada pela pobreza. Entendemos que os dados coletados não podem ser traduzidos em números, considerando o foco de análise nas relações escolares, caracterizando esta pesquisa como qualitativa.

A partir deste pressuposto metodológico, buscamos analisar as configurações do contexto educativo e cultural da pobreza dentro do ambiente escolar, propondo análises dos processos culturais, fazendo um recorte da realidade, para melhor delimitar o foco do estudo e compreender o objeto da pesquisa.

Sendo esta uma pesquisa descritiva, traz características de uma determinada população. Para descrevê-la, utilizamos como técnica padronizada de coleta de dados, a observação assistemática no momento em que fomos coletando e registrando as informações pertinentes ao cotidiano escolar, ilustrando as relações estabelecidas. Também utilizamos como recurso para coleta de dados a observação sistemática no momento em que elaboramos questionários em busca de organizarmos a análise da hipótese levantada na pesquisa. No decorrer deste processo, posicionamo-nos atentos no dia a dia da escola o que nos possibilitou momentos de observação das práticas pedagógicas e das produções das crianças e destas observações, nos foi possível construir um banco de dados a partir de imagens do contexto social (entorno da escola).

Fomos resgatando e analisando os indícios apontados pela escola quando o assunto era a construção do conhecimento da criança, a partir da sua cultura, e deste trabalho fomos verificando e buscando responder as hipóteses levantadas e analisadas à luz dos referenciais teóricos.

Acrescentamos que compõe como base teórica metodológica o recurso da história oral, como apoio necessário para alcançar os objetivos propostos de investigação e análise, por considerarmos o contexto da pobreza.

A linguagem utilizada na construção do questionário foi simples e direta, por já termos clareza da dificuldade de compreensão de uma linguagem proveniente da norma culta.

Para entender como a arte pode mediar a cultura da criança da periferia, buscamos analisar as produções artísticas, bem como as propostas educativas que favoreceram esta mediação.

Dentro do contexto em que foi construída esta pesquisa, faz-se necessária, a descrição do ambiente em que configurou e subsidiou os dados que a compõem, possibilitando ao leitor a construção do pano de fundo das relações em que são estabelecidas. Neste sentido, fazer a descrição do ambiente físico da escola e do seu entorno, apenas contextualiza aquilo que será visto nos próximos capítulos. Portanto, faremos a descrição da EMEB Octávio Edgard de Oliveira, um espaço educativo segmentado entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a unidade escolar, que se situa no Parque Los Angeles, é a única unidade escolar que atende aos três segmentos educativos do bairro. O bairro não conta com a escola do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); portanto, ao término da escolaridade (5º ano), os alunos desta EMEB são encaminhados para uma unidade escolar estadual, localizada no Jardim da Represa.

Segundo registros do PPP, a região sofreu grandes transformações em sua paisagem e estrutura social e econômica, em virtude das obras do Rodoanel⁴⁷, com grandes áreas desmatadas, desapropriações de casas e restrição do acesso à represa.

Quanto ao bairro, as mudanças aconteceram com relação aos acessos. Foram criadas três rotatórias, o que aumentou o percurso de viagem dos moradores em mais de dois quilômetros, isolando ainda mais a região do grande centro urbano.

Em 2007, quando iniciadas as obras do Rodoanel, alguns poucos benefícios dos moradores foram suprimidos, como por exemplo, a destruição do único meio de lazer da região, o campo de terra utilizado para a prática do futebol, que foi transformado em canteiro de obras. A população também passou por outros transtornos, como o tráfego intenso de

⁴⁷ Obra realizada pelo governo do Estado de São Paulo, com 57 quilômetros, mais um prolongamento de 4,4 km de extensão, entre São Bernardo do Campo e Mauá, o que dá um total de 61,4 km. A obra interliga as rodovias Anchieta e Imigrantes com o trecho Oeste, em Embu, que faz conexão com Régis Bittencourt, Raposo Tavares, Castello Branco, Bandeirantes e Anhanguera, cobrindo 7 das 10 rodovias que chegam a São Paulo. Disponível em <<http://www.rodoanel.sp.gov.br/portal.php/sobre>>, acesso em 05/09/2011.

caminhões, a falta de água devido às novas instalações da SABESP e as grandes oscilações na energia elétrica, os dois últimos fatos ainda frequentes e que afetam a rotina da unidade escolar.

Com as obras do Rodoanel, muitos trabalhadores fixaram suas moradias na região. Pessoas de outros estados, vieram em busca de emprego e instalaram-se nas imediações.

Quanto à caracterização do local em que está inserida a escola, podemos afirmar que a região conta com pequenos comércios – padaria, mercadinhos, bares, depósito de materiais de construção. No entorno da escola, podemos encontrar igrejas evangélicas, um pequeno galpão pertencente à igreja católica do bairro Battistini e uma associação de bairro.

O tipo de habitação do entorno caracteriza-se por casas pequenas e simples, barracos de madeira e sobrados. A região é favorecida pela geografia, pois é plana.

Ainda segundo o PPP, a principal reivindicação dos moradores refere-se à falta de áreas de lazer, bem como a falta de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). A UBS mais próxima encontra-se no bairro vizinho.

Outra característica bem própria desta região desprovida de recursos, e que representa uma forma de sobrevivência dos moradores, é a criação de equinos e galinhas, que muitas vezes são encontrados soltos pelas ruas.

Um dos maiores problemas diagnosticados pelos moradores é referente à coleta de lixo, que atualmente é feita em dias determinados, mas sem programação de horários; fato este que dificulta a higiene e limpeza adequada das ruas, considerando a grande circulação de animais, já mencionado anteriormente, bem como cães que reviram os sacos de lixos nas calçadas.

Também podemos observar que alguns moradores pouco conscientes, descartam pertences como sofás, colchões, fogões velhos em terrenos baldios.

Conforme já descrito, a região não possui área de lazer. A escola é o único espaço educativo e de lazer do bairro. A quadra da escola, antes utilizada pela população nos finais de semanas e feriados, foi desativada em 2009, devida às precárias condições físicas. Esta decisão foi tomada pelo Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Associação “Amigos do Bairro”. O local apresentava riscos para seus frequentadores, com fiação elétrica solta e desencapada, além das irregularidades no piso, com buracos ocasionados pela fossa da unidade escolar. Até a presente data (05/09/2011) a mesma não foi disponibilizada aos alunos e nem aos munícipes em virtude de sua reforma, que acontece há cerca de um ano. A unidade contará com a inauguração do espaço ainda no ano de 2011.

Com relação aos espaços disponibilizados na unidade escolar, os alunos contam com uma biblioteca, inaugurada em 2003, com grande acervo, entre obras literárias e livros para pesquisa, DVDs, periódicos, todos disponíveis para alunos e para os munícipes uma vez por semana.

Devido à precariedade de ofertas culturais e de lazer no entorno desta unidade escolar, a equipe gestora juntamente com os órgãos colegiados, busca exaustivamente melhorias no prédio escolar, visando atender e suprir a carência da região.

Para além dos recursos físicos, a unidade escolar diagnosticou, através da ficha cadastral dos alunos, uma grande diversidade cultural, composta por migrantes de vários estados, principalmente advindos da Bahia, Ceará, Paraíba, Maranhão, entre outras regiões. Este dado será abordado no capítulo três.

Após a contextualização histórica do contexto educativo e cultural da pobreza em São Bernardo do Campo, dentro dessa sistematização metodológica, optamos por dividir em três, o percurso da pesquisa: “*A dialética entre cultura, classes sociais e aprendizagens: formas de linguagens, experiências e construções de saberes*”; “*Aprender com a arte a partir da cultura, ressignificando o ambiente educativo e a comunidade escolar*”; e “*O olhar de cada ator e as formas de diálogos existentes: diferença aos diferentes*”, capítulo que traça o diálogo entre os autores frente à construção das relações culturais e escolares mediadas pela arte dentro do contexto educativo da pobreza.

Relatar e descrever dados históricos que compuseram este ambiente fundamenta o que focaremos a seguir. Buscamos nesta fundamentação situar o leitor, de maneira que possa construir o pano de fundo para as relações que são estabelecidas dentro deste contexto. É importante deixar claro que o foco da análise da pesquisa não está especificamente na escola enquanto espaço físico, e sim nas relações dadas entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, buscamos entender aqui, por quais vias de aprendizagem se estabelecem estas relações e de que maneira professores-comunidade-alunos convivem com diferentes culturas e classes sociais. Portanto, no próximo capítulo buscamos entender as relações interculturais e o papel da educação na superação das marcas históricas instituídas no decorrer das décadas e das classes sociais, bem como dentro deste ambiente educativo.

3. Capítulo - A DIALÉTICA ENTRE CULTURA, CLASSES SOCIAIS E APRENDIZAGENS: formas de linguagens, experiências e construções de saberes.

A música que me faz rir ou chorar, o alimento que me apetece ou me é indigesto, a carícia que alegra ou me entristece: tudo isso está relacionado às minhas próprias raízes culturais, às minhas aspirações e àquelas formas específicas de entender e sentir a vida, que são peculiares à cultura à qual pertença. (Rubem Alves)⁴⁸

Iniciamos este capítulo trazendo um trecho do livro de Paulo Freire “Pedagogia da Esperança” (1997), que mostra, segundo o próprio autor, um dos momentos mais marcantes de vida, e que fundamenta este capítulo, ajudando a organizar o caminho que se quer trilhar.

Paulo Freire, em uma de suas palestras, falou a um grupo de pessoas de uma comunidade em Vasco da Gama - Recife, no centro social do SESI chamado Presidente Dutra. A palestra tinha por objetivo dialogar sobre a construção do código moral construído pela criança e a representação mental do castigo. O intuito era defender uma relação dialógica e amorosa entre pais, mães, filhas e filhos, com vistas à substituição do uso dos castigos violentos pelos familiares. Segundo Freire, mesmo preocupado com o ordenamento e com o desenvolvimento das ideias, fazia quase como se estivesse falando a alunos da universidade. Disse quase porque, na verdade, sua sensibilidade já havia advertido quanto às diferenças de linguagens, as diferenças sintáticas e semânticas, entre a dos operários e operárias para quem discursava e sua própria linguagem. No término da palestra, já aberta à discussão, deu-se o fato:

[...] um homem jovem ainda, de uns 40 anos, mas já gasto, pediu a palavra e me deu talvez a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador.

Não sei seu nome. Não sei se vivo ainda está. Possivelmente, não. A malvadez das estruturas sócio econômicas do país, que ganham cores mais fortes do Nordeste brasileiro, a dor, a fome, a indiferença dos poderosos, tudo isso deve havê-lo tragado desde há muito.

Pediu a palavra e fez um discurso que jamais pude esquecer que me acompanha vivo na memória por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência. Quase sempre, nas cerimônias acadêmicas em que me torno doutor honoris causa de alguma universidade, reconheço quanto devo também a homens como o de quem falo agora, e não apenas a cientistas, pensadores e pensadoras que igualmente me ensinaram e continuam me ensinando e sem os quais e as quais não me teria sido possível aprender, inclusive, com o operário daquela noite. É que, sem a rigorosidade, que me leva a maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso. Quase sempre, nas cerimônias acadêmicas, eu o vejo de pé, numa das laterais do salão grande, cabeça erguida, olhos vivos, voz forte, clara, seguro de si, falando sua fala lúcida.

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”

“Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam.” Me fitou manso, mas penetrantemente e perguntou:” dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?” Começou então a descrever a geografia precária de suas

⁴⁸ Cf. MARTINS; PICOSQUE; GUERRA. 1998, p.49.

casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.

Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse:

- Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

- Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

- Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de “oitão livre”. Deve ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha Arno”, um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama “ingresa” (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livreria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

- Agora, veja doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

Isso é saber de classe, digo eu agora.” (FREIRE, 1997, pp 13 – 4, grifo nosso)

O propósito de iniciar este capítulo através do relato de Freire é provocar no leitor uma sensibilização e mudança de olhar e de lugar, quando o assunto é cultura, classes sociais e a educação. A perspectiva adotada nesta pesquisa busca revelar as relações que configuram as cadeias de interdependência, através dos processos culturais dos quais as crianças da periferia fazem parte. Para isso nos colocamos a serviço de um aprofundamento teórico que fundamentasse a interdependência neste processo cultural e educacional.

3.1. CONTEXTUALIZANDO “CULTURA” – DEFINIÇÕES

Quando Freire traz...

[...] pensadores e pensadoras que igualmente me ensinaram e continuam me ensinando e sem os quais e as quais não me teria sido possível aprender, inclusive, com o operário daquela noite. É que, sem a rigorosidade, que me leva a maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso. (FREIRE, 1997, p. 13)

Freire nos auxilia nesta questão trazendo, a partir do senso comum, suas importantes reflexões. Acredita que o senso comum deve ser respeitado, considerando que nele há sempre importantes doses de bom senso e que por meio do qual é possível entender melhor a vivência do outro, mesmo do ponto de vista de outra classe social. Freire trará a

partir do senso comum, “o saber de experiência feito” (FREIRE, 1997), que nada mais é que olhar para os saberes que cada sujeito traz de sua cultura e suas experiências, para construção e elaboração de novos saberes, ampliando sua visão de mundo e proporcionando a tão esperada emancipação e libertação a partir da educação.

O primeiro passo em busca deste diálogo é estabelecer, logo de início, uma análise profunda e reflexiva, a partir do conceito da palavra “Cultura” em suas diferentes possibilidades, bem como o viés em que tal palavra será inserida dentro desta pesquisa.

A ideia de cultura aqui estabelecida afasta-se de uma definição unívoca, que situe o termo num sistema teórico determinado e livre das conotações equivocadas da linguagem comum. O posicionamento será baseado em um protocolo de observação rigoroso, que remeta ao conjunto de fatos, de processos sociais, nos quais o cultural possa registrar-se de modo sistemático. Para esta análise nos reportamos a - Canclini (2006) Sacristán (2004), Snyders (1981) e Bourdieu (2002).

Considerando os contextos em que a palavra “Cultura” pode estar dentro da sociedade, a primeira noção e a mais óbvia, é a que continua a apresentar-se no uso cotidiano, quando se assemelha “cultura” aos valores atribuídos: a educação, a ilustração, o refinamento e a informação ampla, por exemplo. “Nesta linha, cultura é o acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas. Reconhece-se esta corrente no uso coloquial da palavra cultura sustentado na filosofia idealista” (CANCLINI, 2009, p.37).

Entre as muitas críticas que se podem fazer a esta distinção taxativa entre civilização e cultura, uma delas é a que naturaliza a divisão entre o corporal e o mental, entre o material e o espiritual, e, portanto, a divisão do trabalho entre as classes e os grupos sociais que se dedicam a uma ou outra dimensão. Esta distinção provoca inúmeros equívocos por parte dos pouco informados, desconsiderando a cultura de uns, em detrimento da cultura de outros. Neste sentido, “naturaliza igualmente um conjunto de conhecimentos e gostos que seriam os únicos que valeria a pena difundir, formados numa história particular” (CANCLINI, 2009, p 37). Esta pesquisa não tem por objetivo explorar este viés que distingue cultura de civilização.

Ao conceituar deste modo, afirma-se que a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. Consideramos que a cultura apresenta-se como processos sociais, cuja análise verificará como um mesmo objeto pode transformar-se através do uso e reapropriações sociais, como também ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais. Neste sentido buscamos focar as formas de relações estabelecidas no meio

escolar, comunitário e dentro deste ambiente analisamos as diversas possibilidades de interação cultural e construções de saberes. Portanto, a pesquisa assume como pressuposto que a cultura é criada por todos os homens em todas as sociedades e em todos os tempos. Toda a sociedade tem cultura e, portanto, não há razões para que uma discrimine ou desqualifique as outras. Entende-se que a consequência política desta definição foi o “relativismo cultural”⁴⁹: admitir que cada cultura tem o direito de dotar-se das suas próprias formas de organização e estilo de vida. Observou-se a partir das ideias de Canclini (2009, p. 39) que o “reconhecimento sem hierarquias de todas as culturas como igualmente legítimas implica uma indiferenciação que as torna incomparáveis e incomensuráveis”.

Freire (1979a) também contextualiza cultura, traz a ideia que na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e leva respostas aos desafios que lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor e por este fato cria cultura.

Para ele, a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

Freire ainda dirá que:

[...] a cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem. (FREIRE, 1979a, p.21)

Neste sentido, Freire afirma que é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam.

Sacristán (2002) também traz uma ideia semelhante à de Paulo Freire, afirmando que a primeira incorporação dos sujeitos na cultura e na sociedade realiza-se através de “relações sociais de convivência primários” (2002, p.42), motivo pelo qual a “transmissão cultural opera em um clima de laços afetivos fortes e nutre-se deles” (2002, p.42). A diversidade cultural, forma peculiar da individualidade, não faz com que sejamos diferentes somente em relação aos outros, mas também em relação a nós mesmos ao longo do tempo e

⁴⁹ Segundo IAVELBERG (2003), o relativismo cultural considera as diferentes culturas; valoriza e respeita a diversidade cultural, diretamente articulada ao conceito de respeito e apoio aos direitos dos povos e suas respectivas formas de expressão cultural e artística.

espaço biográfico, portanto a cultura não consiste apenas em um legado fixo e petrificado, mas é construída também por significados compartilhados, tem uma dimensão intersubjetiva, podendo ser compreendida como algo que agrupa as pessoas e compartilha alguns significados.

Canclini (2009) afirma que a cultura abarca o “conjunto de processos sociais de significação” (2009, p.40) ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o “conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2009, p.40).

Ainda nesta linha de reflexão, Sacristán (2002) contribuirá dizendo que, nós seres humanos, “somos criados natos de significados (cultura em geral) e de relações que nos vinculam de maneira mais ou menos estreita com os demais (cultura social)” (2002, p.99), porque temos a capacidade mental e necessitamos explicar para dar sentido ao que nos rodeia e a nós mesmos, e também por necessitarmos de outras pessoas. São duas capacidades e necessidades inerentes a nossa natureza - cultura e sociabilidade não podem ser separadas:

[...] A primeira impregna tudo, porque é criação de significados sobre o que vemos, fazemos e desejamos; portanto, também influi nas relações sociais: as formas como percebemos o outro, o interpretamos, de acordo com determinados significados. Se por cultura entendemos as formas de vida, as sociais constituem uma parte importante da mesma. A cultura é, por outro lado, a base de um potente vínculo social que nos aproxima das pessoas com quem compartilhamos as representações do mundo, os traços culturais em geral e os modos de comunicação, formando um genérico “nós cultural”. Se a concebemos como uma esfera bem delimitada em relação a outras, pode ser também um potente motivo da cisão que fazemos entre um “nós”, formado pelo que consideramos parecidos culturalmente, e um “eles”, aos quais nossas representações situam como “diferentes”. (SACRISTÁN, 2002, p.100, grifo do autor)

Ainda definindo “cultura”, Canclini (2009) menciona quatro vertentes contemporâneas que destacam diversos aspectos da perspectiva processual, a qual considera ao mesmo tempo, o sociomaterial e o significante da cultura, que contribuíram para nortear as análises dentro da comunidade escolar:

- A primeira tendência é a que vê a cultura como a instância em que cada grupo organiza sua identidade, não só dentro de uma etnia nem apenas dentro de uma nação, mas em circuitos globais, e fazendo com que cada grupo possa abastecer-se de repertórios culturais diferentes. “Nesta configuração transversal, o sentido confere complexidade a cada sistema simbólico”. É possível observar que os processos culturais não são apenas o resultado de uma relação de cultivo, e “não derivam unicamente da relação com um território no qual nos apropriamos dos bens ou do sentido da vida nesse lugar” (CANCLINI, 2009, pp.43 - 4). Portanto, nosso bairro,

nossa cidade, nossa nação são cenários da identificação, de produção e reprodução cultural. A partir deles, apropriamo-nos de outros repertórios disponíveis no mundo.

- A segunda vertente é a propósito dos valores, conforme a cultura é vista como uma instância simbólica da produção e reprodução da sociedade. “A cultura não é um suplemento decorativo, entretenimento dominical, atividade de ócio ou recreio espiritual para trabalhadores cansados, mas algo constitutivo das interações cotidianas” (CANCLINI, 2009, p.45), à medida que no trabalho, no transporte e nos demais movimentos comuns se desenvolvem processos de significação. Observa-se então que em todos estes comportamentos, estão entrelaçados à cultura e à sociedade, ao material e ao simbólico.
- Uma terceira linha é a que fala da cultura como uma instância de “conformação do consenso e da hegemonia, ou seja, de configuração da cultura política e também da legitimidade” (CANCLINI, 2009, p.46). A cultura é o cenário em que adquirem sentido as mudanças, a administração do poder e a luta contra o poder. Os recursos simbólicos e seus diversos modos de organização têm a ver com os modos de o autor representar-se e de representar os outros nas relações de diferença e desigualdade, ou seja, nomeando ou desconhecendo, valorizando ou desqualificando. O uso restrito da própria palavra cultura pode designar comportamentos e gostos de povos ocidentais ou de elites a um ato cultural pelo qual se exerce o poder. “A recusa desta restrição, ou sua reapropriação quando se fala de cultura popular, também o são” (2009. p.46).
- A quarta linha é a que fala da cultura como dramatização eufemizada dos conflitos sociais. A frase não é de Pierre Bourdieu, mas contém uma palavra que ele usa com frequência no que se refere à “noção de eufemismo, o que quer dizer que, quando em uma sociedade se joga, se canta ou se dança, fala-se de outras coisas, não só daquilo que se está fazendo explicitamente. Alude-se ao poder, aos conflitos.” (CANCLINI, 2009, p.46) Também nas sociedades contemporâneas, a partir desta perspectiva indireta que passa pelas sociedades chamadas primitivas, aquilo que ocorre na vida social, “tem de influir na forma de eufemização dos conflitos sociais”, como dramatização simbólica do que está acontecendo. Conclui-se que a “eufemização dos conflitos não se faz sempre da mesma maneira nem se faz ao mesmo tempo em todas as classes” (2009, pp. 46 - 7).

Essas quatro vertentes nortearam e conceituaram “cultura” dentro daquilo a que se propôs investigar no contexto escolar: a cultura na complexidade de cada sistema simbólico

(o bairro e a reprodução cultural); na produção cultural local e sua respectiva simbologia; nas formas de valores dentro da organização cultural; e na dramatização simbólica local. Neste sentido, concordarmos com Canclini e Freire, quando afirmam que a cultura é parte de todas as práticas sociais. Afirmamos seu entrelaçamento constante e que em uma análise não sectária, chegamos a recompor a totalidade e ver seu funcionamento, dando sentido à sociedade em que foi proposta a análise. “Neste processo, a cultura aparece como parte de qualquer produção social e, também, da sua reprodução” (CANCLINI, 2009, p.46).

Desta maneira, dizer que a cultura é uma instância simbólica na qual cada grupo organiza sua identidade é dizer muito pouco nas atuais condições de comunicação globalizada. É preciso analisar a complexidade que assumem as formas de intenção e de recusa, de apreço, discriminação ou hostilidade em relação aos outros, nestas situações de confrontação assídua. (CANCLINI, 2009, p.44)

Então podemos dizer que, considerando que “cultura” abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social, fez-se necessária a compreensão de um fenômeno, cada dia mais recorrente e significativo, que são os processos de miscigenação provenientes da globalização, dentro da educação escolar no município de São Bernardo do Campo.

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvidas, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação, de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. (FREIRE 2000, p. 31)

3.2. A HIBRIDAÇÃO CULTURAL NA CIDADE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. Ano de 1950 - um marco entre culturas : migração externa e migração interna

[...] uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras [...] (CANCLINI, 2006, p.XIX)

Segundo fontes históricas, a primeira população da cidade de São Bernardo do Campo no início do século XVIII e XIX, com cerca de 2.500 habitantes espalhados por toda a atual região do ABC, bem como as primeiras relações culturais instituídas nesta região, foram fruto da colonização das Américas, resultado do processo de migração externa de três agrupamentos étnicos. Com as instalações dos núcleos coloniais no final do século XIX, a cidade recebeu grande contingente populacional advindo da Itália, Polônia e Alemanha. A composição destes grupos e de seus descendentes passaria a representar uma parcela muito significativa da população até meados do século XX. Portanto, ainda hoje, a cidade apresenta parte desta tradição cultural no que diz respeito às famílias, fruto deste processo migratório externo.

FOTOGRAFIA I



Dentro do movimento cultural da cidade, é possível constatar estas tradições culturais por meio das festas que reúnem descendentes dessas três etnias. Podemos dizer então, que antes de 1950, a cultura predominante na cidade, era proveniente destas três etnias.

Como pudemos ver no capítulo um, em 1950 a cidade passou a abrigar instalações de grandes indústrias automobilísticas, sendo para o resto do país uma referência econômica, ligada ao processo de industrialização. Para os governantes da época, a rápida industrialização era vista como condição ao desenvolvimento, como também a possibilidade da entrada de capitais estrangeiros e a aceitação de benefícios como a abundância de oportunidades e a geração de riquezas. O parque industrial instalado na cidade dava ideia de progresso.

Este fato histórico tem grande relevância, pois a partir dele a cidade ganha uma nova característica. Como já foi dito, a cidade com cerca de 30 mil habitantes, após a década de 1950, passou para cerca de 420 mil habitantes em 1980. Segundo censo do IBGE (1980), cerca de 290 mil habitantes eram provenientes da migração interna, em sua maioria “mineiros e nordestinos”. Portanto, considera-se a década de 1950 um marco histórico para este município, que sofreu grande mudança em sua estrutura econômica, política, social e cultural.

A presença destes principais grupos migratórios internos (nordestinos e mineiros) buscou cultivar e fazer valer sua cultura na cidade, fato este implementado através das manifestações culturais. Comércio, espaços coletivos, modos de falar, de vestir, de

comportamentos, passaram a compor e disputar o espaço cultural com a população já existente no município através de inúmeras manifestações: da culinária que ainda em dias atuais se expressa nas atividades de diversos restaurantes típicos e armazéns especializados – cujos principais exemplos são as chamadas “Casa do Norte”, voltadas ao público nordestino; por meio de atividades artísticas e religiosas, como as “Folias de Reis” e a “Congada”; ou ainda através de danças – como o forró e outras manifestações artísticas. Vale ainda lembrar, como exemplo da atuação destacada de migrantes, que dos onze prefeitos que governaram São Bernardo do Campo desde sua emancipação em 1945 até 1992, nove não eram nascidos na cidade.

Após sessenta anos, marcas das duas culturas, frutos da migração externa (descendentes de italianos, poloneses e alemães) e da migração externa (nordestinos e nortistas) são presentes no dia a dia da cidade. A população ainda administra e busca a versatilidade das identificações e das formas de tomar posição dos bens simbólicos produzidos pelas culturas.

FOTOGRAFIA II



Um exemplo desta busca e versatilidade cultural na cidade aconteceu no último domingo do mês de agosto, com a tradicional “Festa de San Bartolomeo”, uma tradição de cerca de 50 anos, ainda mantida pelas famílias dos descendentes dos migrantes italianos. A 54ª edição da tradicional festa de São Bartolomeo, sediada no Parque Municipal

Estoril, no Riacho Grande reuniu 1.500 pessoas e integra o calendário dos festejos de aniversário da cidade, contando com o apoio da Prefeitura por meio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo.

A festa é organizada pela colônia italiana do município desde 1958, a comemoração é realizada com a ajuda de diversas famílias de descendentes de italianos, entre as quais Guazzelli, Bechelli, Rosa, Zoboli, Roco, Lunardi, Marotti, Tolloti, Marson, Cerchiari, Zampieri, Battistini, Capassi, Finco, Martinelli, Negri, Daneluz e Coppini, entre outros.⁵⁰

⁵⁰ SÃO BERNARDO DO CAMPO. São Bernardo do Campo: 54ª Festa de São Bartolomeo reúne 1.500 pessoas no Parque Estoril. Correio Cidadão. 28 ago. de 2011. Disponível em: <<http://correiocidadao.com.br/sao-bernardo-do-campo/54%C2%AA-festa-de-sao-bartolomeo-reune-1-500-pessoas-no-parque-estoril>> acesso em 15/09/2011

FOTOGRAFIA III



Esta tradição cultural é promovida anualmente no Parque Estoril sempre no último domingo de agosto. Criada a partir da “pasquetta”, festa típica italiana e das tradicionais “festas de quintal”, que eram piqueniques feitos em família, o evento tomou corpo em 1957 com o início da construção da capela de São Bartolomeo, localizada dentro do parque. Todos os anos, a abertura deste festejo acontece com uma missa campal celebrada em italiano pelo padre Ervino Vivian. A ocasião contou também com exposição de aproximadamente 300 fotos antigas das famílias tradicionais, bem como documentos históricos. Durante a comemoração (o almoço comunitário) pudemos apreciar apresentações de músicas e danças do folclore italiano.

FOTOGRAFIA IV



Neste mesmo parque em que acontece esta festa tão tradicional, também pudemos observar a outra cultura existente em São Bernardo, em que habitantes da periferia da cidade frutos da migração interna (nordestinos), como já descrito no capítulo um, utilizam o parque para tomar banho de represa. Neste dia de sol, era possível escutar de um lado do parque o forró, por parte dos banhistas da represa⁵¹ e do outro lado do parque a música italiana. Naquele momento, ficaram muito claros os limites existentes entre as culturas e delas, a forte característica sócio econômica.

A teoria de Bourdieu traz algumas explicações:

A obra bourdieana elaborou esta interação entre sujeitos e estruturas no campo estético. A manifestação aparentemente mais livre dos sujeitos, o gosto, é o modo pelo qual a vida de cada um adapta-se as possibilidades estilísticas oferecidas pela sua condição de classe. O “gosto pelo luxo” dos profissionais liberais, baseado na abundância do seu capital econômico e cultural, o “aristocratismo ascético” dos professores e funcionários públicos que optam pelos ócios menos custosos e pelas práticas culturais mais sérias, a pretensão da pequena burguesia ou a “escolha do necessário” a que devem resignar-se os setores populares são maneiras de escolher que não são

⁵¹ Fotografias - I, II, III, IV referente captação de imagens realizada dia 28/08/2011, as 14h30.

escolhidas. Mediante a formação de *habitus*, as condições de existência de cada classe, de cada cultura e de cada gênero vão impondo inconscientemente um modo de classificar e experimentar o real. Quando os sujeitos selecionam, quando simulam o teatro das preferências, a rigor estão representando os papéis que o sistema social lhes fixou. (CANCLINI, 2009, p.196)

Tendo como relevância tal fato histórico na cidade de São Bernardo, encontramos nas teorias de Freire uma fundamentação daquilo que seria uma “invasão cultural” (FREIRE, 1977, p. 41). O autor explica que esta pressupõe a invasão do espaço histórico-cultural, que possibilita a visão de mundo, organizando os indivíduos em novos sistemas de valores. “O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.” (1977, p. 41). O que pressupõe que toda invasão cultural é fruto de uma conquista, da manipulação e dos esforços para manter-se dentro de um espaço histórico-cultural. Neste percurso, a cultura invasora descaracteriza-se pela “cultura invadida”, rompendo seu perfil, enxertando seus “subprodutos” (1977, p. 42), para poder se manter. Neste sentido, compreender o processo de miscigenação a partir da migração nordestina do país para a cidade de São Bernardo do Campo é entender a constituição e a possibilidade de uma nova cultura, fruto da problemática da desigualdade que se manifesta, sobretudo, na questão socioeconômica intrínseca neste processo. Deste modo, constatamos que as diferenças culturais além de sua dimensão histórico-cultural, passam a ser vistas também como características formadas em etapas nas quais a desigualdade opera de maneira distinta.

Indivíduos e sociedade, cultura e sujeito, processos e enculturação e de subjetivação (aludindo com esse termo ao processo de chegar a ser o sujeito, o que acontece graças à cultura) são realidades e fenômenos interdependentes. Explicar a sobrevivência de uma cultura e as mudanças que ocorrem nela implica necessariamente, atender e entender os processos de apropriação de seus conteúdos ou de suas características - sua aprendizagem ou sua subjetivação – por parte dos indivíduos. Quando um objeto ou uma característica de uma cultura difunde-se e universaliza-se, o que queremos dizer é que os indivíduos apropriam-se deles. De forma recíproca, pode-se postular que, para entender a construção da subjetividade em um dado momento, é preciso compreender os processos que ocorrem na cultura como um meio em que “nos fazemos”. Se a cultura não fosse subjetivada, ficaria objetivada em qualquer depósito da memória, como livros, obras de arte e museus, definitivamente estabilizada como conjunto de realizações culturais sem relevância para os sujeitos. Se estes se apropriam dela, interpretam-na e reavivam-na de alguma forma; então, os significados do legado cultural ganham a presença renovada. A sobrevivência da cultura como trama de significados e informações precisa da subjetivação de seus conteúdos por parte dos seres humanos. Essa aprendizagem ou subjetivação são, portanto, condições para a sustentação de uma cultura como algo vivo e compartilhado entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que é possibilidade para que eles se transformem em membros da mesma, em seres culturizados. (SACRISTÁN, 2002, p. 31)

Ainda segundo Canclini (2009, p.197) é por isso que temos a ilusão de sermos sujeitos inteiramente livres e que poderíamos mudar a identidade nacional, de classe e de gênero, ilusão esta que se evapora quando os aspectos étnicos ou a gestualidade tornam visíveis a história dos nossos pertencimentos numa fronteira ou nas outras aduanas vigiadas das sociedades contemporâneas. O autor ainda esclarece que:

Cabe esclarecer que as práticas não são meras execuções do habitus produzido pela educação familiar e escolar, pela interiorização das regras sociais. Nas práticas, atualizam-se tornam-se o ato as disposições habitus que encontram condições propícias para se exercerem e talvez consigam transcender a repetição. Existe, portanto, uma interação entre a estrutura das disposições e os obstáculos e oportunidades da situação presente. Embora o habitus tenda a reproduzir as condições objetivas que o engendraram, um novo contexto, a abertura de possibilidades históricas diferentes, permite reorganizar as disposições adquiridas e produzir práticas transformadoras. (2009, p. 197)

O que podemos considerar dentro desta pesquisa, no que diz respeito à fusão das culturas, é que ao deslocar o objeto de estudo, de identidade para heterogeneidade e a hibridação intercultural em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. Observamos que as diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação.

Nestes processos culturais, apontamos algumas questões educacionais, a fim de abarcar as relações interculturais, fruto da migração nordestina para cidade de São Bernardo do Campo:

Ao propormos estudar o cultural, abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram as relações com outros, ou seja, as diferenças ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível (local e global) e os atores que a abrem para o possível. (CANCLINI, 2009, p.49)

Segundo Sacristán (2002, p.46), “os deslocamentos humanos transportam a língua e as experiências e são promotores na expansão cultural entre pessoas e territórios, tecendo redes amplas graças a essa irradiação de significados” que se denominou globalização. Portanto, nesta pesquisa encontramos questões da ordem comunicativa e de linguagem que de certa forma influenciam no processo educativo.

Segundo Canclini (2009, p.201), “imaginamos o que significa ser sujeito não só a partir da cultura em que nascemos, mas também de uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento”. Podemos cruzá-los e combiná-los. Somos estimulados a fazê-lo com a frequência a partir da diversidade oferecida pelo mundo. Trata-se, antes, de colocar-se nas interseções, nos lugares em que os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e ser transformados. Converter os condicionamentos em oportunidades para exercer a cidadania.

[...] Poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. Mas essa multiplicação de oportunidades para hibridar-se não implica em indeterminação, nem liberdade irrestrita. A hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações, segundo se estima na vida de muitos migrantes. Outra das entidades sociais que auspiciam, mas também condicionam a hibridação são as cidades. [...] (CANCLINI, 2006, p.3 XXX)

3.3. A APRENDIZAGEM CULTURAL

Segundo Sacristán (2002), desses processos de universalização refletidos na subjetivação ou aprendizagem da cultura, nós, membros de uma cultura, somos nutridos por seus componentes e formamos comunidades com os que estão na mesma situação, portanto compartilhamos identidades com eles. A identidade está impregnada de conflitos, não é passiva e sim repleta de singularidades pessoais, tomadas de posição de conflitos culturais e contrastes com os demais. Construimo-nos como sujeitos em um processo contínuo, o qual se desenvolve recebendo significados que nos proporcionam diferentes fontes e canais de experiência. “E tudo isso ocorre estando situados, como sujeitos pessoais e fazendo parte de grupos sociais em uma complexa rede de relações com os demais” (2002, p. 33).

Nesta perspectiva, observamos que a população da cidade de São Bernardo do Campo, precisou e ainda precisa dar conta de acomodar-se com o processo de migração nordestina ainda nos dias de hoje. O simples fato na escolha do lugar de compras (mercado, roupas, eletrodomésticos, etc.) denota as escolhas culturais distintas da população, o que justifica a fala de Canclini quando afirma que a cultura abarca processos sociais de significação que afetam a produção, a circulação e o consumo dos bens culturais.

Considero atraente tratar a hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e os outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Talvez a questão decisiva não seja estabelecer qual desses conceitos abrange mais e é mais fecundo, mas sim, como continuar a construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio a suas diferenças, e a aceitar o que cada um ganha e esta perdendo ao hibridar-se. (CANCLINI, 2006, p.XXXIX)

Existem pontos da cidade de São Bernardo, como a avenida Marechal Deodoro, o Bairro Ferrazópolis, que agrupam grande parte da produção, circulação e consumo dos bens simbólicos, e que ilustram a produção cultural nordestina com a cultura paulista.

Além das vertentes contemporâneas de Canclini, que destacam diversos aspectos da perspectiva processual da cultura, nos reportamos à teoria de Sacristán (2002) para compreender como se dá a relação entre os sujeitos na comunidade escolar, a partir dos quatro princípios da interação e processo de apropriação subjetiva da cultura e que também justificam a heterogeneidade cultural nos dias atuais:

a) A subjetivação acontece como um processo de aquisição e de adaptação dos indivíduos à cultura, que os transforma em membros de certa comunidade cultural e social. A cultura é inerente à capacidade de ser reproduzida, de forma não idêntica para os indivíduos e os grupos, por isso certa heterogeneidade é inevitável na maneira e no grau que os indivíduos inserem-se no tecido social e cultural, portanto esta adaptação ocorre de maneira individualizada e singular. Cada um de nós é uma construção social feita com os “materiais” que a cultura oferece (SACRISTÁN, 2002, pp. 31-2)

b) Os processos de enculturação nem sempre são, ou não são em todos os sujeitos na mesma medida, respostas unicamente adaptativas destes ao que já existe, posto que nesse caso, a mudança cultural a partir da própria cultura seria impossível. No transcurso da enculturação, produz-se a inovação que os sujeitos introduzem na cultura que está sendo apropriada por eles. A reprodução cultural não é um processo de cópia, mas uma perpetuação recriada através da subjetivação particular que os indivíduos fazem. A reposta deles não é de simples e pleno ajuste. As formas de aprender a cultura, a profundidade da aprendizagem e a dinâmica que gera os indivíduos fazem com que a subjetivação cultural também se transforme em um meio de criar cultura e refazê-la. Este é um resultado da enculturação (que nunca é de todo determinista), o qual é preciso cuidar para sociedade, entre a dissidência pessoal e o consenso com os outros. A individualização é um fato antropológico e, acreditamos, deve ser uma norma para educação. (SACRISTÁN, 2002, p. 32)

c) Se somos feitos de cultura, porque esta nutre a subjetividade, significa que se refletirão nos sujeitos, de algum modo, os processos dinâmicos que afetam a cultura, isto é, o que esteja ocorrendo nela em um dado momento, que é o que nos faz ter filhos do tempo que nos toca viver. Desta forma, as mudanças culturais substantivam-se, decantam-se em uma determinada direção e firmam-se de alguma forma ao serem subjetivadas através dos significados aprendidos. A estrutura da subjetividade responde e relacionam-se as características da cultura e a dinâmica de seus conflitos. Na dinâmica das culturas que tiveram um importante desenvolvimento histórico, podem ser destacadas determinadas relações visíveis entre as formas que a subjetividade adota ou as maneiras de enriquecê-la e certas mudanças sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam decisivamente as relações sociais, a cultura e, por conseguinte, a educação. (SACRISTÁN, 2002, p. 33)

D) A incorporação dos processos de mudança que implicam a globalização e a mestiçagem presentes nas redes sociais em que nos movemos. A assimilação cultural transforma-nos em indivíduos determinados, embora construídos de cultura globalizada e mestiça. Daí que as identidades culturais puras sejam radicalmente impossíveis nas culturas afetadas por processos que as transformaram em mesclas “impuras”. Em todo caso, serão identidades seletivas de características da cultura, ou seja, artificialmente construídas. Se o processo de mestiçagem ocorre nos sujeitos – a subjetividade cultural –, de alguma forma será um processo com traços idiossincráticos em cada um deles, motivo pelo qual tampouco cabe pensar em uma identidade grupal absolutamente homogênea. A diversidade de fontes de experiências que hoje podemos ter nas sociedades complexas transforma-se em fontes de determinação dos sujeitos que, embora sejam aproveitáveis na educação escolar, ultrapassem, contaminam, apoiam e destroem os efeitos da escolarização. O equilíbrio entre a possibilidade de individualização nos processos educativos e de enculturação, por um lado, e a função adaptativa à rede ou tecido social e cultural que cria os vínculos de propriedade, por outro, deve ser pensado nesse macro de cruzamentos culturais na sociedade global. (SACRISTÁN, 2002, p. 33, grifo nosso)

Vemos nos atuais dias no município de São Bernardo do Campo, justificativas de todo um percurso histórico entre riqueza, desenvolvimento e pobreza e as interações entre cultura e processo de apropriação subjetiva. Sacristán (2002) justifica que esta disposição dos indivíduos varia de uma sociedade e cultura para outra, assim como ao longo da história de cada uma delas, constituindo uma característica decisiva das mesmas e um critério de suma importância para avaliá-las. A tipificação que iguala ou homogeneiza os indivíduos não são a única função da sociedade e da cultura, mas também sua potencialidade para fazê-los

singulares e heterogêneos. A possibilidade de individualizar-se faz parte dos processos de enculturação em relação à dialética dos processos de integração social e cultural.

Ainda dentro dos processos de universalização refletidos na aprendizagem da cultura chegamos à forma em que tal processo acontece e como o mesmo acontece. É por meio da “experiência” que a aprendizagem é adquirida, seja pelas vias de comunicações diversas, seja pela vivência da pessoa por si mesma. A teoria de Dewey (1974) afirma que somente se pode falar de experiência se existir esse impacto sobre nós e se isso tem consequência, pois agir não é suficiente. Aprendemos por experiência quando relacionamos o que fazemos sobre as coisas com as consequências que se derivam para nós. Portanto, a primeira fonte de aquisição cultural, vivida como tal, ocorre graças ao desenvolvimento da experiência direta, ao entrarmos em contato com o que existe em nosso meio circundante, que é fonte de percepção de estímulos, de interrogações, de desafios e motivo de elaboração de crenças. São o resultado de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais, as condensações de culturas, até que, por fim, aconteçam as aprendizagens culturais. Portanto as apropriações culturais ou as aprendizagens significativas e de caráter mais vivo são as que ocorrem graças às vivências diretas que temos em nossos encontros com o mundo.

O sujeito a partir da observação desse mundo complexo, ou pelas ações sobre ele, obtém informações e elabora contato com o mundo exterior. Nesta troca e atuação do sujeito com o mundo, acontecem inúmeras experiências que são intencionais ou inesperadas. As experiências podem, mas nem sempre estão conectadas umas com as outras, portanto a “ordem da experiência é a do acontecer” (SACRISTÁN, 2002, p.36).

Nós a recordamos pela ordem temporal em que se produziram, por suas contigüidades com outras, pelo que representaram para cada um. É um universo coerente de significados, embora sem uma ordem pretendida— como se tratasse da formação de uma cidade desordenada, ainda que harmoniosa, que se constrói pouco a pouco caprichosamente – mas que tem sempre sentido para nós porque nos construímos ao mesmo tempo em que tal universo[...] (SACRISTÁN, 2002, p.36)

À medida que os intercâmbios entre pessoas e entre grupos humanos aumentam, também se tornam mais fluídos os intercâmbios e a mescla entre as culturas de que todos somos portadores. Sendo a rede de relação social simples (família ou em comunidades pequenas), a cada indivíduo é possível conectar-se com todos os demais, podendo compartilhar as experiências pessoais com todos eles.

A experiência individual é mediada e nutrida pela dos semelhantes com os quais participamos, já que o ser humano é um ser social, portanto um ser cultural. Muitos dos significados que povoam nossa experiência acumulada, o senso comum com que enfrentamos as situações na vida cotidiana, procedem dessa trama da qual participamos: um acúmulo de conhecimentos tingidos de emoções que colore os significados e impregnam a imagem que temos de nós e das pessoas com as quais

nos comunicamos. O aprendido nessas relações será sentido e referido a alguém, ficando o saber vinculado a comunicação com o outro. O exemplo mais claro para aprender essa experiência em que não se diferencia o cognitivo do afetivo é o da criança recém-nascida. Nasce em um mundo social complexo que, para ela, reduz-se ao estreito núcleo das poucas pessoas que a sustentam. O conhecimento que vai adquirindo desse mundo é constituído pelas experiências ou sensações em que o “outro” fica ligada a satisfação-insatisfação de suas necessidades vitais. No começo da vida, o processo de socialização ocorre em um círculo de relações afetivas que coincide com o das relações sociais, âmbito que são o único meio do qual a criança extrai e com o qual compartilha cultura. O ambiente de experiência da qual extrai significados cognitivos é o mesmo que o de suas vivências afetivas e culturais, formado pelo mesmo círculo de pessoas. A partir dessas primeiras experiências irão diferenciando-se na criança, pouco a pouco, os âmbitos de relações das quais ela observe experiências afetivas, amplia-se o âmbito de suas relações sociais e aquele do qual assimila significados. No entanto, o conhecimento, as emoções e a relação social continuarão estreitamente unidos em suas vivências dentro desse ambiente primário. (SACRISTÁN, 2002, p.41)

Esse processo de apropriação pessoal dos significados que o mundo tem para nós, graças à experiência direta, pertence a cada indivíduo e seu conteúdo dificilmente pode ignorar a presença dos demais e suas experiências. Segundo Sacristán (2002, p.37), “a aprendizagem requer a presença de outras pessoas em nossas vidas”, pois se compreende a importância dos significados emprestados por outros para nossa experiência direta, na necessidade de entrar no processo de compartilhar a cultura. A educação em geral proporcionada pela família, pela escola ou por qualquer outro agente, como processo de comunicação de experiência, supõe trazer e tornar disponível, em um determinado espaço geográfico à relação e interação com o outro. Sem esta relação com o outro, alcança-se muito pouco do mundo construído. O percurso de interação entre os sujeitos cria uma rede de expansão de experiências compartilhadas, de forma que cada um possa utilizar parte do que outros viram, acreditaram, sentiram e disseram sobre o mundo, enfim precisamos do outro para redescobrir um mundo que já foi descoberto.

As experiências facilitadas e condicionadas pela cultura darão lugar a construção de um mundo interior que é um conglomerado híbrido, o qual nos separa de alguma forma do exterior. Uma vez dados os primeiros passos nesse caminho, a riqueza das experiências dependerá da amplitude do mundo interior, dos significados adquiridos e interiorizados previamente. Seremos a medida de nós mesmos. Para cada um, o visível, o inteligível depende do que viu e entendeu. A consciência com seus conteúdos é o que marca uma parcela particular para cada um que distingue o dentro e o fora. Essa fronteira é a área em que ocorrem nossas atuais e futuras experiências desde já para sempre mediadas. (SACRISTÁN, 2002, p.38)

Sacristán (2002, p.38) esclarece que;

[...] esta condição da experiência pessoal anula qualquer pretensão bem-intencionada, embora ingênua, de que a educação possa aspirar a alcançar experiências pessoais como se fossem puros descobrimentos e de que confie em todos os seus esforços no que pudéssemos descobrir [...].

Seria como se o conhecimento fosse elaborado de maneira absolutamente autônoma ou já estivesse previamente em nossas mentes, sendo que na verdade o grande

desafio educativo passa a ser “o de como transformar em material significativo revivido para si o que é ‘*experiência emprestada*’ de outros” (SACRISTÁN, 2002, p.40, grifo do autor).

Diante de tudo o que fundamentamos, desde o percurso histórico cultural de São Bernardo do Campo em detrimento do processo de migração e seus limites não apenas culturais como também de classe social, até a contextualização da aprendizagem cultural e a maneira como somos inseridos nela e aprendemos com ela, focaremos a seguir, naquilo que é o eixo da pesquisa, buscando entender como acontecem todas estas relações culturais no ambiente educativo e quais desdobramentos podem partir destas hipóteses.

3.4. A DIFERENÇA ENTRE CULTURA, SOCIEDADE E AS RELAÇÕES ESCOLARES

Retomando o texto inicial deste capítulo o trabalhador diz para Paulo Freire:

[...] dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós? Começou então a descrever a geografia precária de suas casas... Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. (FREIRE, 1997, p. 13)

Este relato traz parte do que fala esta pesquisa. O trabalhador chama Freire para olhar sua vivência e sua cultura, enfim, aquilo que ele tem de real e possível em sua vida. Mesmo Freire, sendo alguém extremamente envolvido com a classe popular e defensor dos direitos desta classe, surpreendeu-se com abordagem do trabalhador. O discurso do trabalhador levou Freire a este encontro, o que fez com que mudasse sua percepção ao reconhecer a diferença social, cultural entre ele e o trabalhador.

Será que nossos educadores estão preparados para essa mudança, voltando seus olhares para uma nova perspectiva? Nossas crianças pobres, nem sempre dão conta de discursar e perceber o que está implícito entre suas vivências e as vivências dos educadores e, conseqüentemente, aceitam mesmo que de maneira superficial os conhecimentos adquiridos através da escola que, na vida real, não farão sentido algum.

Ao pensarmos nesta questão, enfrentamos uma problemática significativa entre educadores que atuam na periferia e as crianças que vivenciam a periferia. Os valores simbólicos das produções culturais se distinguem e, nesta relação, mais uma vez, seriam evidenciados os valores simbólicos do educador, que na maioria vezes, acredita ser o detentor do conhecimento por ser de uma classe social mais privilegiada que a classe social do seu aluno.

Para nortear a pesquisa nesta diferença entre cultura e sociedade e as relações de poder implícita entre elas, reportamos às teorias de Pierre Bourdieu, um sociólogo que teve como propósito, averiguar a necessidade e dar conta das formas de globalização da interculturalidade.

Bourdieu mostrou em suas investigações diferenças entre cultura e sociedade em dois tipos de relações: “as de força, correspondentes ao valor de uso e ao de troca; e, dentro delas, entrelaçadas com estas relações de força, há relações de sentido, que organizam a vida social, as relações de significação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.41).

Considerando os processos simbólicos dentro da cultura do município de São Bernardo do Campo, tendo como foco a pobreza, recorreremos às duas questões elaboradas por Bourdieu: “1) Como são estruturadas – econômica e simbolicamente – a reprodução e a diferenciação social? 2) Como se articulam o econômico e o simbólico nos processos de reprodução, desigualdade e construção do poder?”(2004, p.72).

Para respondê-las, Bourdieu retoma duas ideias centrais do marxismo: “a sociedade está estruturada em classes sociais e as relações entre as classes são relações de luta” (2004, p.72). No entanto, sua teoria social incorpora outras correntes dedicadas a estudar os sistemas simbólicos e as relações de poder.

Para Bourdieu (2004, pp.72-3), “as classes se diferenciam, tal como no marxismo, pela sua relação de produção, pela propriedade de certos bens, mas também pelo aspecto simbólico do consumo, ou seja, pela maneira de usar os bens, transformando-os em signos”:

Como são indissociáveis o econômico e o simbólico, a força e o sentido, é impossível que um destes elementos se subtraia a unidade social e determine privilegiadamente, por si só, toda a sociedade. É necessário “romper o pensamento linear, que só conhece as estruturas de ordem simples de determinação direta”, e tratar de reconstruir em cada investigação “as redes de relação sobrepostas, que estão presentes em cada um dos fatores”. Dizer que esta “causalidade estrutural de uma rede de fatores” é irreduzível à eficiência simples de um ou vários deles não implica negar que os fatos sociais são determinados: se, “através de cada um dos fatores, exerce-se a eficiência de todos os outros, a multiplicidade de determinações conduz não a determinação, mas ao contrário, a sobre determinação”. (CANCLINI, 2009, p.74 apud BOURDIEU, 1979a, p. 117)

Que consequências serve esta reformulação para o estudo das classes sociais quando o foco é também a cultura?

Segundo Bourdieu, em uma de suas análises, reconhece que as famílias materialmente e culturalmente dominantes possuem um patrimônio próximo da cultura inculcada pela escola e transmitem-nos pouco a pouco nem que seja pelo exemplo, pela observação, por uma simples exclamação, como por exemplo - a prestar atenção aos monumentos, à harmonia das paisagens; ao ponto das crianças ganharem autonomia e de saberem o que é contemplar um quadro, por exemplo. São estas as expectativas geradas pela

escola e esperadas nas crianças, a partir deste modo de sensibilidade construído socialmente pela família.

Bourdieu mostrou que, para conhecê-las, não é suficiente estabelecer como participam das relações de produção; também constituem o modo de ser de uma classe ou fração de classe o bairro em que membros vivem, a escola para a qual enviam seus filhos, os lugares que passam férias, o que e como comem. Essas práticas culturais são mais do que características complementares ou consequências secundárias da sua posição no processo produtivo; compõem um conjunto de características auxiliares que, a maneira de exigências táticas, podem funcionar como princípios de seleção ou de exclusão reais, sem jamais serem formalmente enunciadas. (CANCLINI, 2009, pp.74-5)

Bourdieu, ao conceber a sociedade como uma estrutura de classes e de luta reconhece a especificidade dos modos de diferenciação e desigualdade cultural e constrói um novo esquema ordenador que é sua “teoria dos campos”:

Neste enfoque, gerou-se os mercados dos bens simbólicos, sujeitos sociais operam a correlação e a complementação entre os campos, ampliando para três níveis culturais denominados “gosto legítimo, gosto médio e o gosto popular”. (CANCLINI, 2009 apud BOURDIEU, 1979, p. 14)

A diferença entre os níveis culturais entre burguesia/classes médias/ populares, e pelas ideologias político-estéticas que se expressam, estabelecem três sistemas coexistentes dentro da mesma sociedade capitalista, porque esta organiza a distribuição (desigual) de todos os bens materiais e simbólicos. A diferença não se estabelece nos bens apropriados e sim no modo de usá-los.

[...] As concepções democráticas da cultura - entre elas, as teorias liberais da educação – supõem que as diversas ações pedagógicas colaboram harmoniosamente para reproduzir um capital cultural que se imagina como propriedade comum. No entanto, os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos). Não basta que os museus sejam gratuitos e as escolas se proponham transmitir a cada nova geração à cultura herdada só terá acesso a este capital artístico ou científico quem entrar com os meios, econômicos e simbólicos para dele se apropriar [...] (CANCLINI, 2009, p.80)

Segundo Bourdieu, o sistema escolar cobraria dos estudantes, explicita e implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar.

A escola reforça a hierarquia entre bens simbólicos, acreditando que os indivíduos, sendo eles capazes de produzir, conhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 43)

Perrenoud (2001, p. 53), também traz esta ideia, afirmando que é sabido que quando um aluno faz parte de uma cultura que tem por hábito inserir a criança em ambientes com leituras, livros, conversas intelectuais; ao ingressar na escola, a criança só não estará familiarizada com as formas particulares dos trabalhos escolares e da relação pedagógica. No

entanto, os que cresceram em terrenos baldios, nas ruas, terão outras vivências não tão valorizadas pela escola, portanto terão de percorrer uma distância maior para alcançar os objetivos traçados por ela.

[...] quando se fala das diferenças na escola: as desigualdades de desenvolvimento intelectual, de capital linguístico e cultural, todo grupo classe é heterogêneo. Assim é evidente que uma ação pedagógica totalmente indiferenciada só favorecerá os favorecidos e desfavorecerá os desfavorecidos, se ser favorecido significa possuir atitudes, os códigos, os conhecimentos prévios, os instrumentos de representação e de comunicação que permitam a aquisição de novos saberes: ou melhor ainda possuir total ou parcialmente os saberes a serem adquiridos frutos de aprendizagens extra-escolares. (PERRENOUD, 2001, p. 88)

A desigualdade de tratamento pedagógico com a desigualdade de predisposições poderia ser suficiente para explicar a desigualdade das aquisições de saberes.

Canclini (2009, p.81) ao falar da teoria de Bourdieu, coloca o motivo da diferenciação social fora do cotidiano, coloca-o no simbólico e não no econômico, no consumo e não na produção, cria a ilusão de que as desigualdades não se devem àquilo que se tem, mas àquilo que se é.

A estética popular, enquanto a estética da burguesia, baseada no poder econômico, caracteriza-se pelo “poder de manter a distancia à necessidade econômica”, segundo Bourdieu as classes populares guiam-se por uma “estética pragmática e funcionalista”. Recusariam a gratuidade e a futilidade dos exercícios formais, de toda arte pela arte. Tanto suas preferências artísticas quanto as escolhas estéticas de roupa, móveis ou maquiagem, se submeteriam ao princípio da “escolha do necessário”, no duplo sentido daquilo que é tecnicamente necessário, “prático”, e daquilo que “é imposto por uma necessidade econômica e social que condena as pessoas ‘simples’ e ‘modestas’ a gostos ‘simples’ e ‘modestos’”. Sua recusa à ostentação corresponderia à escassez dos seus recursos econômicos, mas também à distribuição desigual de recursos simbólicos: uma formação que os exclui da “sofisticação” nos hábitos de consumo leva-os a reconhecer, com resignação, que carecem daquilo que torna os outros “superiores”. (CANCLINI, 2009, pp.84 - 5)

Não só nos bens simbólicos da comunidade escolar, como também dentro da perspectiva da escola de periferia, observamos que a estética popular está organizada pela divisão marcante na escolha dos alimentos ou das roupas que se opõem às roupas e aos alimentos de todos os dias pela classe média, que designa para os ambientes da casa, opondo-se aos lugares cotidianos, segundo uma antítese que é, aproximadamente, aquela entre o “decorativo” e o “prático”.

É perceptível na escola da periferia esta diferenciação. Tipos de roupas, maneiras de se portar, de falar, de andar, de se alimentar, enfim, os gostos se diferenciam de maneira significativa entre educadores e educandos e seus familiares. Essa diferenciação, muitas vezes acarreta em superioridade para uns e inferioridade para outros, o que pode prejudicar ainda

mais a aproximação da criança e de seus saberes com as expectativas da escola e com a construção de novos saberes.

Pertencer às classes populares equivaleria “a renunciar aos ganhos simbólicos” e reduzir as práticas e os objetos à sua função utilitária: o corte de cabelo deve ser “limpo”, a roupa “simples”, os móveis “sólidos”. Mesmo as escolhas aparentemente luxuosas tem como regra o gosto da necessidade. Afirma Bourdieu sobre a estética aristocrática e a estética popular, ironizando simultaneamente os economicistas, que o gosto por migalhas de fantasia e acessórios impactantes, que povoam as salas das casas modestas, inspira-se numa intenção desconhecida pelos economicistas, a de obter o máximo de efeito ao menor custo (isto impressionará muito), fórmula que, para o gosto burguês, é a própria definição da vulgaridade (já que uma das intenções da distinção é sugerir com o mínimo efeito possível o maior gasto de tempo, dinheiro e engenhosidade). (CANCLINI, 2009 apud BOURDIEU, 1979, p. 442, grifo do autor)

FOTOGRAFIA V



A fotografia V ⁵² ilustra nossa reflexão! Ao observarmos e refletirmos sobre esta imagem, notamos as diferenças de classe social, de gosto, de cultura, de formação acadêmica. Tal imagem deixa evidenciar o quanto o ambiente do entorno da escola é socialmente distante do universo dos professores.

Em uma apresentação do projeto “Expresso lazer”, a secretária da educação do município de São Bernardo do Campo ⁵³, Cleuza Repulho, apresentou uma fala condizente com esta pesquisa. Dizia que ao visitar as escolas, em virtude das inaugurações das quadras,

⁵² Fotografia V captada em passeio pelo bairro, a professora Karina acompanhava seus alunos neste estudo do meio.

⁵³ Reunião realizada dia 19/07/2011, para orientação das equipes gestoras quanto aos programas instituídos nas escolas no segundo semestre de 2011.

percebia que a escola era o que existia de mais belo na comunidade e se deparou com familiares apresentando os espaços escolares com orgulho diante da beleza e qualidade.

Afirmou que muitas escolas do município são o único espaço em que a comunidade tem para o lazer e para a cultura, portanto as ações da Prefeitura buscam melhorias nestes espaços em virtude desta necessidade e demanda de atendimento frente a realidade social e cultural dos bairros e regiões periféricas da cidade.

Nas visitas pelas escolas, dizia a secretária, que as crianças dão verdadeiras aulas sobre como é viver nestas comunidades e que muitas vezes o assunto “drogas”, foi algo em pauta nas conversas informais. Dizia que não adiantava ficar chocada com a abordagem de crianças tão pequenas sobre este assunto, e sim que a preocupação era olhar para o fato e oferecer para estas crianças outras possibilidades para além das drogas, como por exemplo - cultura, esporte e lazer. Neste momento, algo de bastante relevância foi dito pela secretária:

- As crianças da Vila Ferreira, por exemplo, vivem uma realidade que muitos de nós não temos dimensão. Oferecer oportunidades dentro do ambiente escolar é uma forma de tornar a vida destas crianças menos dura, menos difícil, fazendo com que elas se desenvolvam em um ambiente saudável. A escola é um lugar seguro para estas crianças e deve ser um lugar de expressão e desenvolvimento.⁵⁴

Quando o assunto é a pobreza, seja nos bairros, nas escolas, nas igrejas, enfim na sociedade em geral, surge uma demarcação efetiva, fruto dos limites socioeconômicos. Os gostos, as vivências, as rotinas, a transmissão de conhecimento oral, os valores, os princípios, tudo se diferencia significativamente. Seja uma pessoa minimamente privilegiada financeiramente frente a uma pessoa miserável, de pronto consegue observar inúmeras diferenças entre o modo de olhar, escutar e viver as realidades de cada mundo. Para cada pessoa, seja ela financeiramente privilegiada ou não, não lhe é possível viver a vida e experiência diária do outro. Como dizia a secretária: “- *Muito educadores não conseguem compreender a dimensão da vida da criança pobre, por não viver aquela realidade diariamente.*”

Conforme pudemos ver também no texto de Freire: “[...] Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é [...]” (FREIRE, 1997, p. 13). Nesta perspectiva, observamos que o menos favorecido conhece e reconhece a cultura do mais favorecido e vice versa, o que não podemos afirmar é que tal reconhecimento constrói saberes.

Em uma conversa com professor Gerson⁵⁵, falávamos sobre a diferença entre ver o que o outro vive e viver a vida do outro. Falávamos que ficava claro diagnosticar a pobreza

⁵⁴ Reunião realizada dia 19/07/2011, para orientação das equipes gestoras quanto aos programas instituídos nas escolas no segundo semestre de 2011. Fala da secretária da educação do município de São Bernardo do Campo, em 19/07/2011.

⁵⁵ Conversa realizada dia 26/04/2010, em horário de planejamento de atividade pedagógicas para alunos da EJA.

e a riqueza apenas nos limites conceituais, e no calor da discussão este meu amigo professor, em uma brilhante visão disse - “*O pobre não consegue se colocar no lugar do rico e o rico não consegue se colocar no lugar do pobre...*” E complementa sua reflexão: “– *O pobre não viajou de avião pra Disney e o rico nunca carregou um colchão em uma enchente*”. Simples, mas brilhante. É exatamente isso! Vemos tais fatos, mas não construímos saberes a partir deles pelo fato de não termos vivido a experiência do outro.

Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 37) afirma que “em cada campo de produção simbólica existe um palco de disputas, entre dominantes e pretendentes, relativizando os critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos”. É possível dizer que no conjunto da sociedade, os agentes travam lutas, mais ou menos explícitas, em torno dos critérios de classificação cultural. Nestas lutas, os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada. Esta estratégia é denominada por Bourdieu, como “violência simbólica” (2004., p.37), que seria a imposição da cultura de um grupo, como a verdadeira ou a única forma cultural existente. Para aqueles que, reconhecendo a superioridade da cultura dominante, esforçam-se e almejam a apropriação da cultura dominante visando reverter à posição ocupada, Bourdieu denomina de “boa vontade cultural”(2004, p. 37).

Neste sentido, a contribuição de Bourdieu é central no que concerne à análise da escola como reprodutora das condições sociais vigentes, uma vez que a escola é uma das instituições que impõe a força simbólica aos grupos dominados, inculcando nesses grupos ações pedagógicas que os grupos dominantes consideram dignas de ser reproduzidas, cujo objetivo é gerar um *habitus*, no momento em que essas práticas são aceitas pelos grupos dominados como um ideal a ser alcançado, tanto a partir de um esforço pessoal de reconhecimento, quanto de uma atenção familiar para que tais ações se realize.

Vemos atuante e frequente na escola da periferia, o que denomina Bourdieu - “violência simbólica” e “boa vontade cultural”: a primeira quando os educadores negam a cultura do aluno, que não é a cultura que se enquadra nos padrões da escola; e a segunda quando vemos educadores orientando aos pais na educação dos filhos, indicando programações culturais que, talvez, não fizessem sentido para aquele tipo de organização familiar e cultural⁵⁶. Acreditamos que as intenções buscam aproximar a cultura e educação familiar aos moldes e padrões desejados da cultura e educação escolar, portanto cobra-se dos alunos estilos de falar, de escrever e até mesmo de se portar, o que não supera as expectativas,

⁵⁶ Vide entrevista e respectiva análise a luz do referencial teórico no capítulo 5.

pois essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Diante desta teoria de Bourdieu, é possível levantar a hipótese de que sendo os professores de uma classe social mais favorecida economicamente, compreendem que suas escolhas e gostos são imprescindíveis, tendo em vista as questões sociais, culturais e econômicas em que ambos vivem – crianças e professores. Nesta relação, podemos constatar que existe o risco de haver uma desconsideração da cultura e da vivência da criança pobre no processo educativo, em virtude da desvalorização desta cultura por parte dos educadores, mesmo que de maneira implícita, ou seja, cria-se a hipótese de que a criança pobre não tem com o que contribuir, considerando sua vida miserável, difícil e fora das expectativas dos educadores na construção de bens simbólicos valorizados por outra classe social.

Bourdieu (CATANI; NOGUEIRA, 2002) nos auxilia a refletir sobre esta relação – professor e criança pobre, a partir da ideia do “capital cultural”, levantando questões frente à análise do desempenho escolar nas diferentes classes sociais. Relaciona o “sucesso escolar” à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Tal pressuposto rompe “com a visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeitos das aptidões naturais, quanto à teoria do ‘capital humano’” (2002, p. 73).

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz a reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do capital humano que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a serviço. (CATANI; NOGUEIRA, 2002)

Bourdieu (CATANI; NOGUEIRA, 2002, p.74-9), traz em sua teoria três estados do capital cultural:

- O estado incorporado do capital cultural:

As propriedades do capital cultural podem “inferir-se no fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação”. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo de investimento pessoal pelo investidos. Neste caso, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus”. Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente, apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, “está mais predisposto a

funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de “(des)conhecimento””, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido.

- O estado objetivado do capital cultural:

Tem seu objetivo em suportes materiais (pinturas, monumentos, etc.) e “é transmissível em sua materialidade, na sua propriedade jurídica e não na condição de apropriação específica”, ou seja, adquirir um bem material não agrega na atribuição de significados ao qual o bem traz de maneira implícita.

- O estado institucionalizado do capital cultural: Este capital cultural “é objetivado sob a forma do diploma. Essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional”, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura ao qual “lhe é atribuído relativa autonomia ao seu portador”.

Ao definir os três tipos de capital cultural, retomamos a ordem em que busca esta pesquisa, quando faz um recorte ao considerarmos a pobreza e a educação, que são afetadas significativamente nesta intrínseca relação.

Do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui o elemento de herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A sociologia da educação de Bourdieu se notabiliza pelo fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares.

Segundo afirma Bourdieu, a escola é mera reprodutora desta desigualdade quando:

Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamentos, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura.

A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação as desigualdades reais frente ao ensino e frente à cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (NOGUEIRA; NOGUEIRA, apud BOURDIEU, 1998d, p. 53).

Snyders (1981, pp. 24-5), também vem ao encontro desta ideia quando diz que “daí vem a hipocrisia da ideologia igualitária, quando se finge ignorar tudo que se passa fora da escola, sendo que dentro dela as disparidades têm livre curso”. O sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais, e mais, duplica-as na medida em que consagra através de resultados escolares parte desta omissão, considerando que os mesmos logo se

transformam em apreciação da pessoa em si o que alguns devem à sua família e não aos investimentos escolares.

Considerando as culturas das classes sociais, concordamos com Bourdieu (CATANI; NOGUEIRA, 2002, p. 42) quando afirma que é preciso considerar os níveis culturais das famílias, ao avaliarmos as vantagens e desvantagens dentro do percurso educativo. Bourdieu vai mais além, ressaltando a importância de avaliar não só o capital cultural da família, como também dos ascendentes, no que diz respeito à categoria sócio profissional. Essa variável ocasiona diferenças sutis ligadas ao acesso à cultura e ao êxito social e, conseqüentemente, ligado ao êxito escolar, o que justifica a ideia acima.

Perrenoud (2001), também afirma que certas diferenças favorecem os favorecidos: esse é o caso das escolas melhor localizadas, as quais dispõem de professores mais estáveis, qualificados e experientes; de infra estrutura e equipamentos mais modernos; de ambiente mais propícios aos estudos e de profissionais efetivos menos sobrecarregados. Como complemento às ideias de Perrenoud, diria também que as famílias das escolas melhor localizadas, são também melhor favorecidas financeiramente o que exige destas escolas, políticas públicas e profissionais com maiores compromissos com o percurso educativo na educação das crianças. Como a atuação da família é mais presente, acaba tendo maior atenção dos governantes e dos gestores escolares, ou seja, acabam por fazer valer seus direitos, o que exatamente familiares da periferia não o fazem.

Seguindo nesta linha de reflexão, Bourdieu levanta uma importante questão que é referente ao valor dado à instituição escolar por parte das famílias, que transmitem a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados; o significado que tem o ato de aprender e a importância da instituição escolar dentro da cultura familiar.

Segundo Heloisa Szymanski (2007, p.20), a família é a instituição responsável pelo processo de socialização das crianças, mediante a realização de práticas e ações contínuas e habituais. A aprendizagem social, apesar de não ser um conhecimento sistematizado, é passada de geração em geração com finalidade da transmissão de saberes, hábitos, conhecimentos e procedimentos, calcados em valores e crenças, conforme a herança cultural.

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções - o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal. (SZYMANSKI, 2007, p. 22, grifo do autor)

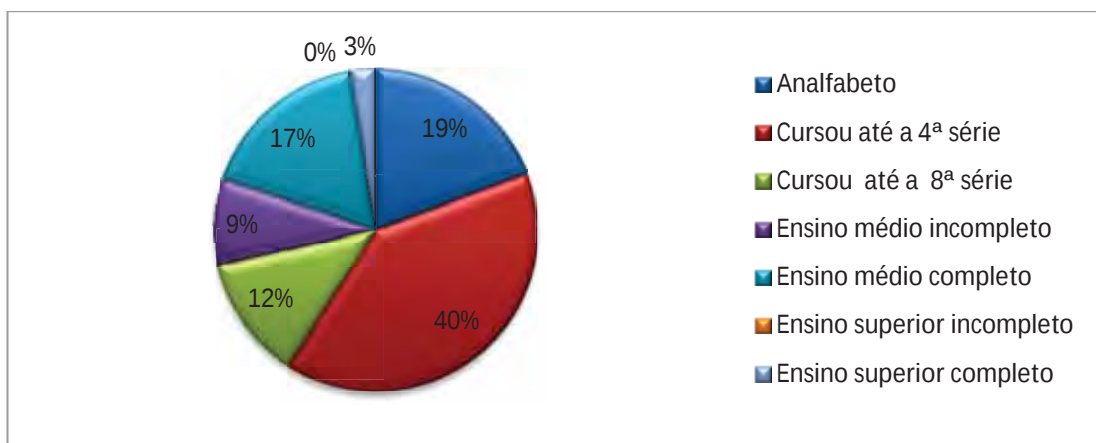
O ambiente familiar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança em uma ação intencional e nestas ações podem e acontecem muitas divergências, de possibilidades e oportunidades de desenvolvimentos.

A escola desconsidera o conhecimento de matemática de crianças de classe trabalhadora, desconhece a capacidade de fazer analogias num grupo de crianças de meio social desfavorecido economicamente e focaliza atividades de detalhamento que não foram desenvolvidas no seu ambiente doméstico. [...] a escola desqualifica a capacidade das crianças vindas das camadas sociais de baixa renda acabam influenciando a família – que passa a conformar-se com a incapacidade dos seus filhos e tratá-los como incapazes, o que é pior. (SZYMANSKI, 2007, p. 27)

A incompreensão dos pais e familiares para com as ações da escola e com as questões pedagógicas, que já são excludentes, é também justificada pela falta de escolaridade destas famílias da periferia, ou seja, a incompreensão é marcada por pressões materiais e por urgências temporais no cotidiano, considerando sua deficiência frente ao mundo letrado e a exclusão a partir da tecnologia. Esta cobrança da classe popular para com a educação das crianças se intensifica e é esperado um sucesso escolar maior dos filhos, considerando as condições adversas destes familiares no histórico de sua escolaridade. Entende-se que exista a cobrança e a expectativa destes familiares o que não se pode garantir por parte do seu acompanhamento, justificada pela dificuldade que estas famílias carentes têm de se comunicar e se fazer entender para escola.

Em uma pesquisa realizada na comunidade do Parque Los Angeles, pudemos constatar um número significativo de sujeitos que não completaram seus estudos.

GRÁFICO III - ESCOLARIDADE DOS FAMILIARS DOS ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR EM NOVEMBRO DE 2011



Uma pesquisa detalhada encomendada pela seção da Educação de Jovens e Adultos em 2011, apontam os seguintes dados:

Familiares dos alunos da unidade escolar	Analfabeto	Cursou até a 4ª série	Cursou até a 8ª série	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo
Pai	15	66	55	42	102	-	12
Avô Paterno	68	160	30	15	17	-	0
Avó Paterna	99	129	40	10	09	-	03
Mãe	17	36	53	50	128	-	16
Avô Materno	64	144	45	17	15	-	05
Avó Materna	62	132	57	12	21	-	06

Ao considerarmos o número de familiares que não concluíram sua escolaridade, nos remetemos à ideia de que o valor dado à educação não seja tão significativo se comparado aos familiares de classe média/alta. Bourdieu afirma que a ajuda escolar fornecida pela família intensifica-se à medida que se eleva o nível social, deduzimos então que a ausência da mesma pode prejudicar o rendimento escolar das crianças, considerando que ainda é presente certo número de famílias em que os adultos não são alfabetizados e as crianças provenientes destas famílias estão inseridas na escola e buscam alfabetizar-se⁵⁷.

[...] ajudar a proporcionar a cada um para percorrer o caminho. Aí surge o problema da indiferença às diferenças. Imaginemos que pessoas de diferentes condições queiram atingir o mesmo pico. As mais treinadas precisarão de guia, enquanto as mais desfavorecidas precisarão de uma equipe inteira para chegar ao cume. Se propusermos a cada, uma ajuda padronizada, no momento da chegada, reencontramos as desigualdades iniciais: as mais bem preparadas chegarão primeiro, enquanto a mais fraca nem alcançarão o objetivo. (PERRENOUD, 2001, p. 21)

Bourdieu acredita que a ascensão educacional está ligada ao capital cultural, que está ligado intrinsecamente à relação familiar. E como está a formação educacional das famílias da classe popular?

⁵⁷ Pesquisa realizada pela Educação de Jovens e Adultos em dezembro de 2010, traçando a demanda de atendimento para esta modalidade de ensino para o Parque Los Angeles, localizado no município de São Bernardo do Campo. Análise dos dados feitas pela equipe gestora da EMEB Octavio Edgard de Oliveira.

Para a população pobre, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é imprescindível. A partir dela, capacita-se familiares que estarão no convívio diário com as crianças e jovens, gerando apoio e incentivo aos esforços em busca de uma educação emancipatória e que faça sentido para esta população. Voltar os olhares para a educação das famílias das crianças pobres é uma tentativa de equacionar os déficits sociais e econômicos.

Em campo, pudemos presenciar e acompanhar um procedimento feito a partir do levantamento das crianças que apresentavam defasagem de conhecimento dentro do ambiente escolar. Este levantamento aconteceu no conselho de ano/ciclo⁵⁸, com apontamento das dificuldades de cada aluno e encaminhamentos administrativos e pedagógicos que visavam ao avanço das crianças com defasagem em seu processo de ensino-aprendizagem. Parte do procedimento contemplava, após o momento do conselho, a convocação dos pais para tomar ciência do processo educativo do aluno com defasagem. A coordenadora pedagógica, após a realização da entrevista com a família, pedia a autorização dos mesmos para dar outros encaminhamentos, como por exemplo, encaminhamentos médicos, para assistente social (quando o aluno sofre de negligência familiar), para Equipe de Orientação Técnica - EOT (fonoaudióloga e psicóloga) e para Orientadora Pedagógica (OP). Estas crianças também eram encaminhadas para o Projeto de Apoio a Aprendizagem (PAA) ou até mesmo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando assim fosse diagnosticada (por profissionais devidamente capacitados) certa deficiência como, por exemplo: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV) ou Deficiência Intelectual (DI).

Dentro deste procedimento, a equipe gestora, na fala da diretora, elegeu a entrevista com a família um dos momentos mais importantes dentro desta busca por sanar déficits de aprendizagens. Desta entrevista foi possível compreender com maior clareza a origem do problema diagnosticado na escola.

Ao participar dos quatro momentos em que aconteceram os conselhos de ano ciclo (1º, 2º 3º e 4º anos), observamos certa frequência nas falas dos professores. A justificativa sobre a defasagem de conhecimentos das crianças é quase unânime, alegando pouco estímulo

⁵⁸ O Conselho de Ano/Ciclo ou Ciclo é um colegiado previsto na legislação e no regimento escolar, que trata da avaliação/promoção/retenção de alunos. A finalidade do Conselho de Ano/Ciclo ou Ciclo é a discussão do rendimento escolar dos alunos tendo como princípio a avaliação contínua, o que implica em replanejamento constante visando alcançar os objetivos da aprendizagem. O Conselho de Ano/Ciclo ou Ciclo é composto preferencialmente por professores do mesmo ano/Ciclo ou Ciclo. Pelo menos dois membros da equipe de gestão deverão participar, sendo um deles responsável pela coordenação.

familiar se comparado às expectativas de aprendizagem do projeto pedagógico, como relatou esta professora (informação verbal)⁵⁹:

O aluno JV, não consegue reter as informações. Não avança na hipótese de escrita, ainda está pré-silábico, mas também com a família que tem, fica difícil o menino avançar. Estes dias a mãe veio conversar comigo e disse que não conseguia ajudar o filho porque também não sabe ler e escrever. Conversamos bastante na porta na hora da saída, até que convenci a mulher a procurar a EJA. Agora ela está estudando aqui à noite!

Este menino é carente (pobre). Quando a noite faz muito frio e vem com pouca roupa e cheirando lenha. Perguntei se estava com frio, ele disse que sim... A gente percebe que existe muita dificuldade financeira.

Após o momento do conselho, preocupada com o pouco avanço deste aluno, a equipe gestora da Unidade Escolar, chamou os familiares para uma conversa. A conversa aconteceu após 15 dias do conselho e o que era hipótese da professora se confirmou. Pudemos presenciar a conversa com a família e nesta conversa algo muito interessante aconteceu. Os familiares, ao chegarem à escola, foram recepcionados pela coordenadora pedagógica que se apresentou formalmente e explicou para a família em uma linguagem mais simples, seu papel dentro da escola e o motivo da convocação. Naquele momento iniciou-se a entrevista:

Coordenadora – Chamamos vocês aqui para conversar sobre a aprendizagem do aluno JV. Precisamos entender um pouco mais como é o aluno em casa, o que ele gosta de fazer, enfim como é o dia a dia dele. Precisamos saber o que ele gosta, o que chama a atenção do JV para usarmos isso também na escola e assim fazer com que ele aprenda mais.

Pai – O JV é um bom menino, costuma me obedecer. Quando me pede alguma coisa e não posso dar ele fica meio emburrado, mas logo passa.

Coordenadora – É comum os pais não darem tudo o que o filho pede... o senhor não precisa se preocupar com isso. O que é que ele fica pedindo para o senhor? O que é que ele quer tanto?

Pai – Às vezes ele fica emburrado porque eu não compro pão para o café da manhã e ele gosta de comer pão. Daí eu digo que só vai ter café puro, ele fica emburrado, mas logo passa. O J é um bom menino, mas eu também estou preocupado com ele na escola porque ele não consegue aprender a ler e escrever, mas eu quero explicar o que aconteceu.

Começa o relato do pai:

Nós viemos de Minas, meio que fugidos, porque lá estávamos jurados de morte. Saímos com a roupa do corpo, porque certo dia encostou uma moto com um cara com uma arma, ia matar todos nós. Não pensei duas vezes, catei a molecada e caímos na estrada, só que os caras ficaram atrás de nós lá nas cidades da redondeza e o JV ficou mudando de escola quase que o ano todo. Quando os caras descobriam onde nós estávamos, tínhamos que sair às pressas e o JV tinha de mudar de escola de novo. Foi isso que fez ele ficar atrasado.

Neste momento a coordenadora escutou atenta toda a história e registrou o fato.

Perguntou na sequência:

⁵⁹ Reunião com professores para levantamento do percurso educativo dos alunos do 2º ano ciclo I- dia 22/08/2011. Conselho de ano/ciclo.

O senhor sabe ler?

Pai – Sei sim, mas a mãe dele não sabe não. Agora que ela entrou pra estudar aqui à noite, vamos ver se ela aprende.

Coordenadora – O senhor costuma ajudar o JV nas tarefas que ele leva pra casa?

Pai – Olha.... Quando eu consigo ficar em casa, eu tento ajudar... mas eu preciso ficar fazendo um bico aqui e outro lá pra por o que comer em casa.⁶⁰

A coordenadora deu sequência na conversa, falando sobre o procedimento da escola em colocar o aluno no Projeto de Apoio a Aprendizagem (PAA) e que havia pensado em organizar um horário em que pudessem vir para o apoio o filho e a mãe, que agora era aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com esta experiência podemos ilustrar a diferença entre culturas em virtude das classes sociais. A coordenadora, ao dizer para o pai que era comum negar algumas coisas para criança, estava falando da sua cultura e da sua vivência. Estava pensando nas coisas supérfluas que as crianças de sua classe social costumam pedir para os pais, como os games, brinquedos, roupas e sapatos de marca, entre outros bens consumíveis. Quando o pai relata que o filho pedia pão para comer no café da manhã, fez com que a coordenadora se calasse, denunciando o quanto duas pessoas que vivem com aquele aluno, podem pensar coisas diferentes e o quanto a comunicação entre eles é deficiente. A dificuldade na comunicação se deve ao fato de ambos os lados viverem culturas diferentes, portanto a produção e consumo dos bens simbólicos apresentam-se antagônicos e distintos.

O Governo Municipal faz investimentos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Observamos que as escolas são tecnicamente equipadas, com professores parcialmente capacitados que, em suas aulas, buscam atingir o potencial das crianças. Por sua vez, essas crianças, quando chegam a suas (seus) casas/barracos, deparam-se com adultos analfabetos e os saberes construídos na escola se perdem no meio do caminho, pois não há experiências e relações para se estabelecer, se completar e trocar com seu contexto social e cultural.

Um familiar não letrado dentro do ambiente social e cultural da criança não promove e não possibilita a ampliação e desenvolvimento educativo, seja pelo exemplo, seja pela valorização dentro do percurso educativo.

Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica como uma relação formalmente igualitária, e esta ação acaba por produzir e legitimar as desigualdades. O autor ainda sustenta que a escola sanciona, valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto

⁶⁰ Entrevista com familiares dia 06/09/2011, as 19h30.

de referências culturais e linguísticas, mas também um modo específico de relacioná-las ao saber, exigindo que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação.

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas do sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva bourdieusiana, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, pp. 93-4)

Neste percurso, as crianças de classes populares são duplamente prejudicadas na assimilação da cultura, bem como com a propensão em adquiri-la. As oportunidades objetivas de ascensão social, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola, condicionam as atitudes determinantes para definir as oportunidades de aderir valores ou normas de nela ter êxito, de realizar, portanto, uma ascensão social.

Crianças oriundas de meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom [...] (CATANI; NOGUEIRA, 2002, p. 45)

Compreende-se então por que a classe média (classe de transição) adere mais fortemente aos valores escolares, vendo na escola chances razoáveis de satisfazer todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural, diferentemente das crianças das classes populares. Mesmo nas escolas públicas, é comum, vermos famílias de classe média entrar mais facilmente em contato com o professor, comparecerem às reuniões, aceitarem ou solicitarem entrevistas, reagindo às perguntas e às considerações. Este contato favorece a obtenção de elementos de informações e de apreciação sobre as condições de vida da família, o lugar da criança, sua relação com os pais ou irmãos, seu lazer, seus interesses, os mecanismos de conflitos, as práticas e valores educativos dos familiares.

Crianças que contam com o privilégio de ter estas famílias, têm parte do seu percurso educativo contemplado, já na educação da periferia, foco desta pesquisa, a grande responsabilidade, é prover “materiais culturais alheios” (SACRISTÁN, 2002, p.95) para aqueles que não os têm à sua disposição. A educação deve ser motivo de progresso para os sujeitos, porque deve transformá-los, conduzindo-os ou ajudando-os a ir além de onde estão. A escola é um agente que estende cultura, globaliza conteúdos e contribui para esse processo

de civilização, homogeneizador e natural. “Não expandir conteúdos culturais para aqueles que não os tem é exercer inevitavelmente a violência simbólica” (2002, p. 95).

[...] A escola é um lugar em que cabem poucas experiências diretas sobre o mundo em geral, por mais que queiramos aproximá-la da vida e tirá-la dos muros em que se encerrou. Como instituição, construiu um ambiente onde se pode adquirir experiências vitais. Nele podem ser provocadas inúmeras vivências diretas. Deveriam ser oferecidas com mais frequência oportunidades de obter experiências diretas em contato com as coisas, as pessoas, o meio geográfico, os lugares históricos, as atividades humanas, etc., saindo dos recintos escolares. Contudo, o espaço-tempo escolar se limitaria muito se servisse basicamente para proporcionar experiências diretas. [...] a educação é um meio de proporcionar os materiais para compreender os aspectos implícitos do mundo a partir dos quais teremos a experiência direta. Em um mundo complexo, onde poucas coisas e fenômenos são evidentes por si mesmos, a primeira incumbência ilustradora da educação consiste em ajudar a decodificar bagagem cultural disponível. A grande potencialidade da educação reside em aproximar os sujeitos de muitas outras experiências vicárias tidas por outro em diferentes tempos e lugares, de modo que possam mediar as próprias e as alheias revividas. Não ver dessa forma nos situaria em um horizonte muito limitado e pobre para as instituições educacionais. A educação dentro da escolarização é uma oportunidade privilegiada para decodificar a experiência como não será possível em outras ocasiões. (SACRISTÁN, 2002, p.38)

Precisamos entender que cada classe social proporciona aos sujeitos experiências únicas e, a partir destas experiências, construções de saberes. Em regiões de miserabilidade, quase sempre, professores são de classe social diferente de seus alunos e nesta dialética é preciso ter clareza que a disponibilidade de “materiais culturais alheios” (SACRISTÁN, 2002, p. 40) para construir o mundo de cada um, não terá a vivacidade, a profundidade e a significação que têm as genuínas vivências que alcançamos com as experiências diretas, o que quer dizer que a educação não consegue garantir aos alunos certas experiências, simplesmente pelo fato de não poder interferir em sua classe social e sua cultura. Portanto a incorporação desses materiais através da aprendizagem acontece de forma limitada, o que significa que o esforço deve ser redobrado na periferia.

Esta distância cultural é perceptível e fato relevante dentro das escolas de periferia. O grande desafio é promover um trabalho diferenciado com as crianças pobres, consciente do trabalho árduo, pois nem sempre os profissionais da educação que lidam com a comunidade da periferia, lidam com crianças cooperativas, simpáticas, bem educadas, divertidas, limpas. Neste trabalho é comum enfrentar a tensão com alunos resistentes à aprendizagem, fato este justificado pelo significado que tem a aprendizagem para crianças com construções simbólicas diferenciadas daquelas esperadas pela escola. São crianças que vivem parte do dia na rua, vivendo seus próprios limites, enquanto seus familiares trabalham para manter uma família, que habitualmente não é composta de poucas pessoas. Na rua, aprendem muitas coisas que geralmente não são valorizadas e contextualizadas na escola.

Portanto o conhecimento e o saber escolar, não faz parte do contexto social daquela criança o que a faz negá-lo, ou seja, resistir à aprendizagem.

Quando há distância da prática pedagógica da realidade da periferia e o professor não tem ideia da realidade de seus alunos, os problemas são imensos e a escola na periferia lida com situações muito dramáticas. O professor, no ensino público, quando tem clareza da realidade do seu local de trabalho, acaba por propor em sua prática pedagógica momentos diferenciados, visando contemplar os desfavorecidos, enfrentando as diferenças culturais e pessoais, frutos das respectivas culturas, deixando de lado toda e qualquer forma de preconceito.

Quando o professor não considera a realidade cultural do seu local de trabalho, ignorando as diferenças culturais entre a sua cultura e a do seu aluno, deixa evidenciar aos alunos a distância que os separa do mundo, fazendo com que os alunos percebam as poucas chances que lhes são oferecidas para a escolha de suas trajetórias, evidenciando que a escola por si só não reúne as condições de romper este ciclo vicioso. Ainda que, nem os pais, nem os alunos tenham sido ouvidos, percebe-se que o sistema escolar aí construído fica refém da conjunção perversa existente em um território simbólico da cidade, a “periferia”. É por isso que vale a pena ver qual é, na visão dos professores entrevistados, o impacto que a escola pode ter na vida de seus alunos, o que será abordado no capítulo cinco.

Compreender em que momento a escola pública vive e desenvolve essa teoria é fundamental para a educação, pelas intenções de inserção cultural dos alunos, potencializando as práticas pedagógicas, ultrapassando e indo além do imediato, do local e do cotidiano escolar. Segundo Sacritán (2002, pp.39-40) a instituição escolar só terá sentido se estender a experiência cultural que não é acessível na experiência cotidiana, levando o mundo não visível diretamente para os sujeitos. A escola é o lugar para a experiência desterritorializada e destemporalizada, não atual e quase sempre emprestada de outros. A educação só terá sua função universalizadora ou globalizadora se nela os sujeitos puderem ver o que não conseguem com seus próprios meios, o que dá sentido na busca em ampliar o universo cultural que se expande.

Esta duas tendências – globalização e afirmação da diferença- supõem projetos em confronto ou incompatíveis para educação? São posições nitidamente contrapostas? Não deveríamos considerar que o que está ocorrendo é que o particularismo é uma forma de tornar singular e de localizar a globalização, enquanto esta é uma maneira de particularidades o que se universaliza? De como resolvamos essa perguntas se justificará ou não a possibilidade de políticas, instituições escolares e currículos comuns para todos. Que desafio apresenta tudo isso para a educação e que missão lhe corresponde na sociedade cada vez mais global? Deve deter-se no que é particular o uno que nos relaciona e, nesse sentido, é universalizador? Dirigindo a interrogação mais ao fundo do problema:

há alguma razão apoiada por todos – universal – que possa sustentar um projeto com conteúdos válidos para todos sem perder a identidade de cada um e das culturas? Consideramos que se deva manter essa pretensão no contexto da pós-modernidade que anuncia a perda de apoios ao projeto racionalista iluminista? O que a escolaridade pode fazer pelos sujeitos cuja autonomia vê-se ameaçada, tanto pela perda de referentes que o processo globalizador acarreta quanto pelo chamamento para que sejam membros militantes defensores da homogeneidade do grupo e das diferenças com os outros? Enfim trata-se de um novo desafio para educação democrática, que deve tornar possível a compatibilidade de instituições sociais como espaços públicos, como são as escolas, válidos para todos, nos quais seja possível a manutenção das liberdades individuais e a diversidade cultural. (SACRISTÁN, 2002, p.94-5)

Constatamos nesta pesquisa, que para regiões pobres, a instituição escolar tem papel fundamental, promovendo o diálogo daquilo que não seria possível através dos recursos próprios da comunidade a partir das situações de socialização. Também afirmamos aqui, que a cultura em que está inserida a escola, deve ser um dos focos educativos da instituição escolar e a partir dela a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Entendemos que a escola é diretamente “afetada” pela cultura, pela simples razão de que os fenômenos educacionais são os fenômenos culturais. Os movimentos que a cultura segue projetam-se nos conteúdos a transmitir, aos quais atribuímos uma validade, assim como nos modos de comunicá-los. “A imagem da cultura imaginada incide na educação porque nos proporciona critérios para legitimá-la e vice-versa” (SACRISTÁN, 2002, p.70). Não é em vão que atualmente, vemos que o tema “cultura” constitui um dos motivos mais importantes nas narrativas ou orientações de progresso da educação.

Nós, humanos, construímo-nos em “lugares” singulares nos quais se deposita a interculturalidade que nos mesticiza. A educação não pode esquivar-se desse contexto e não poderá evitar o dilema de precisar optar entre a resistência localista e a utilização inteligente das novas possibilidades. Algo que hoje não sabemos muito bem como responder, mais ainda quanto às formas de pensá-la, organizá-la e realizá-la (SACRISTÁN, 2002, p.92).

Segundo Sacristán, a educação deve ser entendida como uma forma de universalizar traços da cultura porque incide sobre os sujeitos, afeta os conteúdos escolares, a relação escolar e o meio externo, as políticas educacionais e as razões com as quais legitimamos as decisões que tomamos em todos esses aspectos.

Nesta pesquisa assumimos como pressuposto, que a educação, no modo como está constituída hoje, reproduz o que é consequência das classes sociais, como também acreditamos que, na periferia, o papel da família, cada dia mais fragilizado, marca fortemente esta reprodução no momento em que não assume parte da responsabilidade na educação dos filhos pela não valorização ou por questões estruturais. A família não assumindo o investimento simbólico desta educação, intensifica cada dia mais aquilo que Bourdieu define como “reprodução”.

Para que as diferenças e desigualdades sejam minimizadas, é fato que crianças da classe popular devem deter o maior número de conhecimento possível e, conhecendo e reconhecendo a atuação das famílias nos dias de hoje, este caminho não irá acontecer se não for pelas vias da educação formal. E qual seria este caminho?

Apesar de assumirmos como pressuposto a “teoria da reprodução” de Bourdieu, buscamos trazer como contraponto as ideias de Paulo Freire, um autor que não só entendia as limitações da escola, como as questionava, em busca da renovação e construção de um conhecimento significativo na perspectiva desta educação voltada para a pobreza.

3.5. APRENDER COM SIGNIFICADO A PARTIR DA CULTURA E DO CONTEXTO SOCIAL

As ideias de Paulo Freire contribuem nesta pesquisa, a partir de uma educação libertadora, que contribui para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

O projeto educativo de Paulo Freire (1979a, p. 8) também contribui com esta pesquisa, pelo fato de ser um projeto não somente de denúncia – “a das situações de dominação que impedem ao homem ser homem”. Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação e diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades. Segundo Freire (1979a, p.16), essa é a proposta de renovação cultural, que, “[...] propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação”:

Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito;
Se queremos que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe;
Se queremos que o homem se relacione com os outros homens – e com Deus – com relações de reciprocidade;
Se queremos que através de seus atos seja criador de cultura;
Se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que “descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção”;
se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora nos períodos de transição (períodos particulares porque exigem opções fundamentais e eleições vitais para o homem);
Se é todo o anterior o que desejamos, é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.
Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. (FREIRE, 1979a, p. 22)

Seguindo esta linha de reflexão, buscamos dentro da proposta educativa, entender como a escola na periferia tem trabalhado com esta concepção de educação libertadora.

Buscamos compreender em que momento a Educação Municipal trilha este caminho e em que ponto está nesta caminhada. Segundo Freire, para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do seu meio de vida concreto, ou seja, propõe que a educação deve partir da realidade de cada educando, de sua cultura, do que é real em sua vida e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto. Segundo Freire, caso seja desconsiderada esta reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto. “Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não é adaptada ao homem concreto a que se destina” (FREIRE, 1979a, p.19). Todas as concepções de Paulo Freire em matéria de educação e toda a sua ação educativa – tal como se pode observar no Nordeste brasileiro – estão orientadas por esta convicção, por esta primeira “ideia-força” (1979a, p.19).

Conforme pudemos já constatar nas teorias de Canclini e Sacristán, Freire (1979a, p.19) também afirma que “cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes e espaço-temporais”.

Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. E isto o que expressam frases como: “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade ao qual o homem está radicado.” (FREIRE, 1979a, p.19)

Concordamos com Freire (1979a, p.20) quando diz que “uma educação deve procurar desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, libertando os educandos, em lugar de submetê-los, de domesticá-los, de adaptá-los”.

O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. “Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas idéias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conforma com ela, no questionamento da rotina em que vivem...” Por caminhos diferentes e muito fecundos – mais fecundos pelo fato de se integrarem numa preocupação de promoção global da pessoa. (FREIRE, 1979a, p.20)

Freire afirma que na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e se compromete, constrói a si mesmo. Tal teoria é nomeada como “ideia-força” (FREIRE, 1979a , p.20) cabendo duas afirmações:

a) O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de

reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento. Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre).

b) Através destas relações é que o homem chega a ser sujeito. O homem, pondo em prática sua capacidade de discernir, descobre-se frente a esta realidade que não lhe é somente exterior (... não pode, por outro lado, ter relações mais que com algo ou alguém exterior a si mesmo, nunca consigo mesmo), mas que o desafia, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamento: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tentado a reduzir os outros homens à condição de objeto, coisas que são utilizadas para o proveito próprio.

Diz Freire (1979a, p. 21) que no ato de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, “o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação [...]”. Toda essa coisa pela qual se cria a pessoa e que faz dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas um ser “integrado”. “É pela ação e na ação, que o homem se constrói como homem”, no sentido de obrigá-lo ou convidá-lo ao diálogo, às relações humanas que não sejam de dominação, mas de simpatia e reciprocidade.

Portanto é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Freire (1979a, p. 28) elabora alguns princípios voltados à conscientização, entendendo que este é o primeiro objetivo de toda a educação. A ideia é que da conscientização aconteça atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação e que nesta discussão os sujeitos reconheçam-se a si mesmos como criadores de cultura, como também:

- a existência de dois mundos, o da natureza e o da cultura;
- o papel ativo do homem na realidade e com ela;
- o papel de mediação, que joga a natureza nas relações e nas comunicações entre os homens;
- a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador;
- a cultura como aquisição sistemática da experiência humana;
- a cultura como incorporação – crítica e criadora – e não como uma justaposição de informações ou de prescrições superadas;
- a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental;
- a aprendizagem da leitura e da escrita como chaves com as quais o analfabeto começará sua introdução no mundo da comunicação escrita;
- o papel do homem, que é o de sujeito e não de simples objeto.

E como essa educação acontecerá dentro da práxis?

Em primeira análise, Freire afirma exatamente aquilo que vimos ser essencial e fundamental até então nesta pesquisa, que é o respeito à construção do sujeito a partir de sua cultura. Neste sentido Freire (1997, p.30) traz a ideia do “saber da experiência feito”. Afirma que:

[...] se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “*senso comum*”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘*saber de experiência feito*’, parta do conhecimento sistemático do (a) educador(a) [...]

A partir desta reflexão de Freire, podemos entender que se caso não seja aceitável o senso comum dentro da instituição escolar, equivocado seria não considerar o saber dos educandos provenientes de suas experiências reais.

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “*aqui*” e o seu “*agora*” são quase sempre o “*lá*” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “*aqui-agora*”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “*aqui-agora*” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “*aqui*”, para que este sonho se realize tem que partir do “*aqui*” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “*aqui*” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1997, p. 31, grifo do autor)

Freire defende que a educação deve partir do “*saber de experiência feito*” dos educandos. “Partir” significa colocar-se a caminho, deslocar-se de um ponto a outro e não “*ficar nele*” em torno deste saber. Nesta ideia é fundamental entendermos que este “partir” acontece no sentido de respeitar aquilo que o educando traz de seu mundo e a partir de seus conhecimentos, propor novas elaborações, construindo novos conhecimentos e neste ciclo, ir promovendo sua redenção e libertação, a partir de uma educação consciente, crítica e reflexiva, ou seja, transpor o “saber de experiência feito”, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis.

E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo. (FREIRE, 1997, p. 43)

Segundo Freire (1997) estas considerações defendem a necessidade de jamais subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos”, com que os educandos chegam à escola:

Evidentemente que há diferenças na forma como lidar com esses saberes, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 1997, p.44)

Freire (1997) sugere que é preciso deixar claro que, em coerência com a posição dialética percebemos nas relações “mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto”(1997, p. 54), a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares, nem pode tal leitura reduzir-se a um exercício dos educadores como prova de respeito à cultura popular e que silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem. Ao pensarmos na educação para pobreza, em termos de aprendizagem democrática, podemos ainda imaginar como a escola lida com o percurso educativo e as aprendizagens de cozinheiras, zeladores, vigias, pais e mães, na superação do "saber de experiência feito” por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. “Este é um direito das classes populares, o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 1997, p.43).

Freire, sugere que o processo educativo deva estar para além dos muros da escola com acesso à rua, invadindo a cidade... a vida. Afirma que o processo de conscientização não é possível apenas com o olhar de dentro da escola para comunidade e sim para além da escola, atuante na comunidade. Observamos nesta pesquisa, que para o educador engajado com a causa popular não limita-se a conscientizar apenas dentro da sala de aula, mas também assume a árdua tarefa de conscientizar a comunidade.

Não podemos esperar que uma escola seja comunitária numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas e de classes. (FREIRE, 1997, p. 13)

Freire acredita que a educação deva ser o caminho para esta descoberta e caso não o faça, favorecerá as camadas populares aquilo que denomina “cultura do silêncio”(FREIRE, 198), que nada mais é que a experiência que reforça as estruturas e as relações entre o dominador e o dominado refletindo no contexto social e na assimilação dos mitos culturais do dominador.

Freire também fala da neutralidade da educação, como forma de expressão de uma vontade de mistificação. Afirmar que o educador tem suas próprias opções e considera as mais perigosas para uma educação libertadora aquelas que se transmitem sob a cobertura da autoridade pedagógica.

Do mesmo modo que não existe neutralidade na educação, Freire (SZYMANSKI, 2007, p.32) também envolve a família neste processo de reflexão e libertação a partir da “Praxis libertadora na família”. A análise de Freire nos aponta que existe certa desconsideração da experiência da criança e do adolescente e que não se faz a escuta das urgências e opções dos filhos/educandos, ou seja, é o adulto que pensa, que sabe, que diz a palavra, que opta, que atua; portanto é o sujeito do processo. O que se espera é que a criança e o jovem adaptem-se e se ajustem.

Esse ajustamento é visto como uma necessidade para as famílias das camadas empobrecidas da população, pois conscientes da discriminação social e racial que sofrem, aliam o medo adicional de que seus filhos caiam na marginalidade. (SZYMANSKI, 2007, p. 32)

Freire, como sempre, faz uma nova proposta, a favor do amor aos filhos:

[...]o comprometimento com o sujeito que os pais tem diante de si; um amor também, mediatizado pelo amor ao mundo, expresso no respeito ao outro com autêntico outro, como projeto e na confiança de seu poder de fazer e refazer. “A confiança, vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 1970, p.82) e esse companheirismo permite a contínua constituição das bases da educação familiar. Na família, como *locus* educacional, também pode estar se formando sujeitos históricos e transformadores – sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como diz Freire (1996, p. 19) – e isso não é possível senão como sujeitos éticos. (SZYMANSKI, 2007, pp. 33 - 4)

Segundo Freire, a família também deve ser comprometida com uma mudança na sociedade, apresentando uma visão libertária de mundo e repudiando qualquer tipo de opressão. Neste percurso, a escola tem um importante papel, mediando as trocas com as famílias, oportunizando condições para mudanças de “hábitos antigos de passividade para hábitos novos de participação” (SZYMANSKI, 2007, apud, GADOTTI, 1996, p. 96).

Para o exercício das práticas educativas familiares numa perspectiva libertadora há também a necessidade de um saber específico sobre o desenvolvimento humano e a prática crítica de pais que delas se utilizam. A troca entre pais, pesquisadores e profissionais pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento não só na educação familiar, como também na educação de cada sujeito enquanto processo emancipatório de conhecimento.

Assim como a competência profissional é fundamental para uma prática libertadora na escola, também o é no ambiente doméstico. Saindo-se da perspectiva naturalizada da família e da mulher, tem sentido pensar-se no desenvolvimento da competência educativa de pais e mães. Os resultados de pesquisa devem sair das prateleiras das bibliotecas e chegar às famílias. (SZYMANSKI, 2007, p. 39)

Fazer com que os alunos possam descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural e assim enfrentá-la de uma maneira nova é condição necessária para provocar a mudança das estruturas que são postas socialmente para as famílias. Uma pedagogia para libertação tem de atuar a partir da ação cultural. Quanto mais acontece a problematização das situações existenciais dos educandos, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. “Na medida em que a ‘desvelam’, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres” (FREIRE, 1979a, p. 45).

Quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas. Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas, o que não se pode esperar da direita. Também não pode haver conscientização popular para a dominação. Somente para a dominação a direita inventa novas formas de ação cultural. [...] Enquanto a ação cultural para a liberdade se caracteriza pelo diálogo e seu fim principal é conscientizar as massas, a ação cultural para a dominação se opõe ao diálogo e serve para domesticá-las. Uma problematiza, a outra emite “slogans”. Já que a ação cultural para a liberdade está comprometida no esclarecimento científico da realidade, ou melhor, na exposição dos mitos e das ideologias, tem de separar a ideologia da ciência. (FREIRE, 1979a, p.46)

O caminho para esta pedagogia não pode chegar apenas pelo esforço intelectual, mas junto com ela a práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão. Neste percurso se dará o capítulo quatro, em que buscamos dentro da proposta educativa, entender como a escola na periferia tem trabalhado com a concepção de uma educação libertadora, fazendo da arte o elo nas possibilidades do fazer pedagógico e cultural.

4. Capítulo - **APRENDER COM A ARTE A PARTIR DA CULTURA, RESSIGNIFICANDO O AMBIENTE EDUCATIVO E A COMUNIDADE ESCOLAR.**

*Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte é ninguém, fundo sem fundo*

*Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão*

*Uma parte de mim pesa, pondera
Outra parte delira*

*Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta*

*Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente*

*Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem*

*Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte?*

Poema de Ferreira Gullar (CANCLINI, 2006, p.XXXIX)

No capítulo quatro buscamos entender como a arte pode favorecer a inserção da cultura da criança da periferia na proposta educativa, privilegiando a experiência pessoal dos educandos como fonte valiosa, cheia de significados, dando sentido ao mundo e às novas construções de saberes. Focamos neste capítulo a maneira como os educandos unem suas histórias pessoais e seus pontos de vista – pensando, sentindo, querendo e percebendo como suas histórias ajudam a construir o conhecimento, tendo como mediação o ensino da Arte.

Para isso, necessitamos contextualizar a arte nesta pesquisa, buscando compreender as transformações exigidas frente às culturas de um povo ou uma classe social e suas respectivas identidades simbólicas em função de uma práxis transformadora. Esta busca está embasada na ideia de que a arte contemporânea traz elementos que influenciam na formação do gosto de cada ser humano graças às possibilidades de comunicação. Portanto, assumimos como pressuposto que o ensino da arte abrange não só a compreensão das obras de arte, como também as respectivas transformações, levando novos sentidos à produção, à circulação e ao consumo do gosto de cada ser humano. Dessa maneira, a arte deixa de ser

concebida apenas como um campo da atividade social e passa a ser também um modo de praticar a cultura.

Em tempo, ressaltamos que as produções das crianças foram analisadas sem a divulgação dos nomes e das situações familiares. A proposta foi buscar compreender como as práticas pedagógicas no ensino de Arte podem favorecer a mediação entre o saber institucionalizado e a cultura da criança da periferia. Professores, crianças e comunidade não terão seus nomes divulgados. A análise metodológica e a publicação aconteceram apenas a partir dos relatos.

É importante também esclarecermos que a pesquisa buscou apenas fazer a análise das práticas que favorecem esta mediação e não o contrário, portanto não analisaremos práticas equivocadas, considerando que esta é uma necessidade formativa e que este não é o foco da pesquisa.

Segundo Guerra; Martins; Picosque (2009), a ideia de contextualizar a arte, parte da necessidade de compreendermos a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo pelas várias linguagens. Desde os tempos das cavernas, o ser humano manipula formas, gestos, cores, sons, em busca de dar sentido a algo e comunicar-se com o outro. A dificuldade, muitas vezes, está em entender as formas de linguagem e de comunicação, o que faz dela uma necessidade de nos dedicarmos para a aquisição das linguagens da arte. A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola, garantindo o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas.

É por meio dela que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos, em sentido amplo, entre culturas. (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009, p. 13)

A criação estética desvela em cada um de nós o nosso modo singular de captar e poetizar a realidade, através das imagens sonoras, visuais e cênicas, combinando a percepção, imaginação, repertório cultural e histórico. Lemos o mundo e o apresentamos a nossa maneira, sob um ponto de vista único, o nosso! É neste sentido que entendemos que a arte é conteúdo e forma, em um processo simultâneo e inseparável.

Cada pessoa, de maneira não passiva, tem uma forma de receber as linguagens que o mundo oferece através dos seus sentidos, fazendo um recorte da realidade,

selecionando o que é sensível e o que toca cada um. Dessa forma, uma produção artística terá, inevitavelmente, a marca, a história e a ótica de cada produtor.

O ensino da Arte abre esta perspectiva, exigindo uma reflexão que enfoque a dimensão das concepções, dos conceitos, do conhecimento da produção artístico-estética e sua contextualização conceitual, histórica e cultural, o que leva o professor a pensar sobre o desenvolvimento expressivo dos alunos.

Nesta pesquisa, adotamos como metodologia a análise da prática pedagógica no ensino da Arte, com vistas à construção de novos saberes a partir da cultura do aluno. Portanto nos pautamos teoricamente nas contribuições de Miriam Celeste, Gisa Picosque, M. Therezinha T. Guerra, Ana Mae Barbosa, Fischer e Iavelberg.

As contribuições por parte destes autores traz o ensino de Arte como um modo singular de captar e poetizar a realidade, combinando a percepção, a imaginação, o repertório cultural e histórico, lendo o mundo e desafiando cada educando a apresentá-lo à sua maneira. Portanto ao viver e significar os fatos, os contextualizando historicamente e culturalmente a partir da produção artístico-estética no processo de ensino-aprendizagem da arte, fica posto o desafio de trabalhar a percepção e a construção de conceitos artísticos que fundamentem esse contexto.

Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (IAVELBERG, 2003, p. 10)

Neste sentido é que se entende que desde a Educação Infantil, deve-se garantir o direito de conhecer, ampliar e aprofundar os saberes artísticos não no sentido das transmissões de técnicas, mas sim como forma das crianças estabelecerem as marcas de sua autoria, a partir da compreensão e criticidade das vivências do seu tempo e espaço.

Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos que fornecem aos sujeitos, autores e contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-se objeto de reflexão.⁶¹

Reconhecendo toda essa importância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

⁶¹ BORBA; GOULART. In: MEC/FNDE. *Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental*, 2006. p. 47

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, também registram o marco curricular frente às reivindicações de identificar a área não mais como educação artística e de incluí-la na estrutura curricular como área de conhecimento, com conteúdos e objetivos próprios ligados à cultura artística.

Na educação deste município, conforme consta na Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2006), a arte é posta como uma área de conhecimento, conforme as diretrizes legais. Portanto em nenhum momento estaremos desmerecendo os conteúdos e objetivos próprios da área de conhecimento de arte ao fazer dela articuladora da cultura dentro daquilo que propomos investigar.

Já existe um importante debate nas escolas municipais de São Bernardo do Campo sobre como incluir a dimensão artístico-cultural na formação das crianças, caminhando na direção do acesso e da apropriação da produção existente, e também da organização da escola como espaço de criação estética. Neste contexto, a arte não está a serviço da educação, mas constitui-se como experiência estética e humana, tão importante no âmbito escolar. Portanto a arte, a linguagem e o conhecimento, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais entre outras, estabelecem novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo.

Segundo a Proposta Curricular do Município de São Bernardo do Campo, os eixos de aprendizagem para o ensino da Arte são baseados nos estudos de Iavelberg (2003, p.48):

- **O fazer artístico** que envolve todo um leque de experiências proporcionadas pelo professor, visando incentivar o aluno na busca pela criação através das várias linguagens artísticas: dramatização, dança, canto, artes visuais. Desenvolvendo habilidades e um percurso pessoal enquanto produtores de arte;
- **A apreciação** das formas artísticas que abrange experiências de percepção, atribuindo significados e estabelecendo relações entre a arte e suas vivências pessoais a partir das observações, informações e contextualizações;
- **O conhecimento/reflexão** que refere-se à pesquisa, às informações sobre a cultura, à história da arte e aos princípios formais das várias linguagens artísticas.

As escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental buscam trabalhar dentro destas três perspectivas. O educando é colocado no papel de aprendiz, produtor e leitor da arte a partir de situações proporcionadas pela família, pela escola, por sua cultura e seu modo de estar no mundo, com suas referências, repertórios, medos, anseios, desejos, saberes e potencialidades. O que mostra a importância no ensino/aprendizagem da

arte nas escolas, “desafiando os alunos em seu desenvolvimento, incentivando as transformações, apropriações e empréstimos da cultura” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009, p.87).

Os objetivos que norteiam o trabalho de arte no município estabelecem que ao término do Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de:

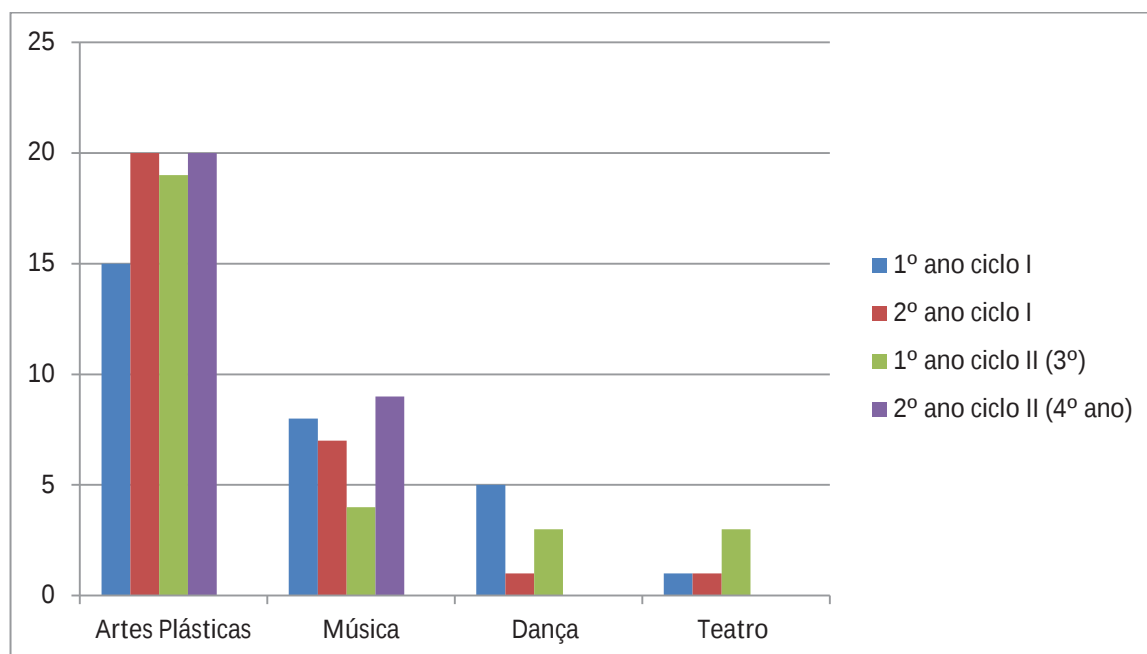
- valorizar os bens artísticos e o patrimônio cultural humano;
- respeitar e apreciar as produções artísticas de diversas culturas;
- conhecer e valorizar as produções artísticas locais;
- respeitar a própria produção e a dos colegas, refletindo sobre o processo de criação;
- conhecer aspectos das produções biográficas de artistas de diferentes épocas e culturas;
- conhecer e pesquisar diferentes fontes e espaços de divulgação social de artes visuais, teatros, dança e música;
- desenvolver autonomia no uso dos materiais artísticos;
- expressar-se por meio das linguagens artísticas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004b, p. 138)

Como podemos constatar, o trabalho com as formas de linguagem da arte (a dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas) são diretrizes e propostas para o trabalho na escola e em sala de aula, considerando que as mesmas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Apesar de já constituídas as diretrizes, pudemos perceber que dentro do plano de trabalho dos professores, das quatro linguagens da arte, constatou-se maior ênfase no trabalho com artes plásticas, dança e música. A constatação aconteceu pela análise do plano de ação⁶² das salas de Ensino Fundamental, referente à escola descrita no capítulo 2.

Os dados analisados foram compilados a partir do levantamento de aulas planejadas para o ensino de arte, entre os meses de fevereiro a agosto de 2011. Segundo o Caderno de Validação (2004b, p. 43) do Ensino Fundamental, a Educação Municipal de São Bernardo do Campo orienta os professores a planejarem suas aulas sugerindo na organização do quadro curricular uma aula de arte por semana, conforme legislação específica. Portanto, fazendo o levantamento dos meses, com as turmas do Ensino Fundamental, seriam ministradas no período de fevereiro a agosto, cerca de 30 aulas e dentre elas observamos a seguinte divisão no que compete às quatro linguagens do ensino de arte.

⁶² Instrumento de caráter formativo, cujo objetivo é organizar o planejamento do professor, atendendo as diretrizes do plano de ensino. O plano de ação (planejamento) deve conter: objetivos e conteúdos por área de conhecimento; intervenções didáticas; e avaliação ao término do trimestre.

GRÁFICO IV



Com base na análise dos dados, observamos que as diversas linguagens artístico-culturais que constituem modos de conhecer e de explicar a realidade, tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos das ciências, são minimamente trabalhadas dentro da proposta educativa.

Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão.⁶³

Quando a escola valoriza mais o sistema de linguagem oral e escrita, acaba deixando de oportunizar a realização de experiências, tão importantes na ampliação da competência simbólica, como acontece a partir das aulas de arte.

A seguir buscaremos analisar as produções das crianças, com foco em artes visuais, considerando esta a linguagem artística mais trabalhada nas aulas, analisando as possibilidades de inserção cultural da comunidade, conforme as propostas pedagógicas dos professores, bem como a relações postas entre crianças e educadores.

⁶³ BORBA; GOULART. In: MEC/FNDE. *Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental*, 2006. p. 53

4.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS – o que se vê?

Como seres da cultura, atribuímos sentido a tudo o que vemos. Segundo Guerra; Martins; Picosque (2009, p. 21), perigosamente, na produção artística, o conceito de representação pode nos levar a reduzir esta produção, como uma transposição do mundo real.

A dimensão expressiva cada vez mais deixa de ser **representação** para tornar-se **presentificação**. É sutil a diferença: enquanto representar é estar no lugar de outra coisa, presentificar quer dizer ter semelhanças com outra imagem ou coisa, mas **sendo uma nova imagem** ou coisa, original e autônoma. Um exemplo é uma foto 3x4; ela não nos representa; ela nos presentifica: muda a dimensão, a textura, a profundidade, a cor do representado, no mínimo. Assim, o significado não está fora do texto [...] a expressão já é conteúdo, em si. (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009 apud OLIVEIRA, Sandra Ramalho, 2006 p. 67, grifo do autor)

Conforme a constatação da pesquisa observa-se que a ênfase dada no trabalho com arte dentro da instituição escolar acontece pelas vias das Artes Visuais. Portanto nos resta submeter à análise as produções das crianças, tendo como critério o cuidado na observação no que diz respeito ao que é *presentificado* e o que é *representado* a partir destas produções.

Dentro dos três eixos de trabalho segundo a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, observamos a partir da produção das crianças que o desenho é um dos recursos mais utilizados. O trabalho com desenho apresenta-se com conteúdos próprios, fornecendo aos professores inúmeras possibilidades de expressão e de compreensão por parte das crianças.

Frente à singularidade de cada criança, buscamos olhar para cada produção gráfica com o seguinte norte:

O desenvolvimento do desenho pode ser comparado a um processo orgânico de crescimento quando uma nova imagem emerge de outra previa, vagarosamente, ou quando imagens mudam abruptamente desenhadas.

O desenvolvimento do desenho, é dependente de apropriações e empréstimos de imagens da arte de uma cultura.

A produção do desenho depende de habilidades individuais desenvolvidas e atitudes incluindo o desejo de desenhar, memória visual, competência motora e de observação, imaginação, inventividade e preferências estéticas.

Finalmente, o desenvolvimento é afetado pela oportunidade de aprender e adaptar habilidades de desenho, do encorajamento para desenhar e do tipo de instrução recebida. (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; apud MARJORIE; WILSON; HURITZ, 1987 p. 18)

Contemplar e compreender cada traçado feito pela criança da periferia faz com que busquemos a compreensão de tudo o que o envolve e o contextualiza, considerando que o modo simbólico de estar no mundo, sustenta “o centro do processo de ensino-aprendizagem,

seja formal ou informal. A criança constrói signos para objetos, ações e conceitos” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009, p. 95).

Um dos trabalhos que puderam ilustrar um pouco da concepção de ensino da Arte desenvolvido pela escola, aconteceu a partir do tema “Brincadeiras de Criança”. Este projeto, cujas etapas tinham por objetivo fazer a inserção da comunidade dentro da cultura escolar, contemplou o resgate das brincadeiras, convidando a comunidade do Parque Los Angeles para uma simples entrevista. O objetivo desta entrevista era coletar relatos de experiências da infância e das brincadeiras infantis. A etapa seguinte do trabalho foi comparar as informações dos convidados entrevistados com as obras de Ivan Cruz⁶⁴, que também retrata inúmeras brincadeiras. O resultado do trabalho nos mostra o quão significativo foi para as crianças e para a comunidade ver parte de suas vidas representadas dentro de um contexto histórico e cultural. Também podemos observar a partir das produções das crianças a representação daquilo que lhes tocaram.

FOTOGRAFIA VII



FOTOGRAFIA VI



INSTALAÇÃO ARTÍSTICA
OBRA : AMARELINHA
Fotografia VI e VII

⁶⁴ O artista Plástico **Ivan Cruz** nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, e brincava pelas ruas de seu bairro como toda criança. Retrata em suas obras: piões, crianças pulando corda, jogando bola-de-gude, pulando amarelinha, soltando pipa, pulando carniça e muito mais. GALERIA virtual Ivan Cruz. Apresenta reproduções virtuais da obra do artista plástico Ivan Cruz. Disponível em: < <http://www.brincadeirasdecrianca.com.br>>. Acesso em: 19 de set. de 2011

FOTOGRAFIA IX



FOTOGRAFIA X



FOTOGRAFIA XI



FOTOGRAFIA VIII



Representação da brincadeira - CIRANDA (fotografia IX), CAVALINHO DE PAU (fotografia VIII) e BOLINHA DE GUDE (fotografia X e XI)

PRODUÇÃO EM TELA , FEITAS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FOTOGRAFIA XII



FOTOGRAFIA XIII



FOTOGRAFIA XIV



Apreciação do trabalho pelas crianças e comunidade no momento da exposição das produções

Fotografias - XII, XIII e XIV.

FOTOGRAFIA XV

Apreciação da exposição das produções artísticas das crianças por parte dos familiares e comunidade.

Fotografia XV.



Percebe-se e constata-se que tais resultados foram possíveis diante da clareza que só é possível trabalhar com a linguagem da arte, com o fazer artístico. Nessa perspectiva, uma aprendizagem da arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. Vemos que foi por meio dela que a criança pôde colocar em jogo formas de representação do mundo que lhe é sensível aos olhos e aos sentidos.

O ensino-aprendizagem de arte envolve a fruição e coloca o conhecimento de cada aluno em jogo, “somados às especificidades dos conceitos, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009, p. 129).

No trabalho realizado a partir do tema “Brincadeira de criança”, pudemos constatar que as crianças colocaram em jogo não só parte da sua cultura, como também a ampliação do seu repertório, quando lhes foi possibilitada a apreciação das obras de Ivan Cruz.

Vemos também que, não só as crianças estiveram envolvidas nesta construção do saber, como também parte da comunidade e das famílias, que estiveram em contatos com a

reprodução de obras de arte, bem como puderam apreciar um ambiente educativo diferenciado de sua realidade social, abrindo novos horizontes e perspectivas de interação.

O trabalho desenvolvido possibilitou a inserção da cultura da comunidade em meio à cultura escolar, e ambas puderam valorizar-se mutuamente.

Neste outro trabalho realizado em 2010, procurou-se trabalhar os conteúdos e objetivos para o ensino de arte, a partir das obras de Candido Portinari. O objetivo da professora era estabelecer relações a partir da apreciação das obras de Candido Portinari, bem como a trajetória histórica do pintor, que revelou em suas obras muito de sua vida e das questões sociais da época. Para cada obra apreciada, as crianças produziam através do desenho, da pintura ou de colagens, o que era significativo para si e para sua vida. É importante registrar que a professora em questão (como todas as professoras da rede pública municipal de São Bernardo), não é arte educadora e sim uma professora polivalente do ensino básico. Este trabalho foi realizado com uma turma de 6 anos. A apreciação das obras de Candido Portinari foi realizada através de pranchas de reprodução gráfica, respeitando as cores e o tamanho original da obra. Com o objetivo de transpor a arte para além da escola, a professora disponibilizou a obra, para que as famílias também pudessem apreciar o trabalho realizado, dialogando com os filhos a respeito das propostas realizadas na escola. O projeto sobre vida e obra de Candido Portinari foi realizado durante seis meses por todas as turmas da unidade escolar, e todo o material produzido foi exposto para comunidade ao término do ano.

FOTOGRAFIA XVI

Fotografia XVI

Apreciação do auto retrato a partir da obra de Candido Portinari.

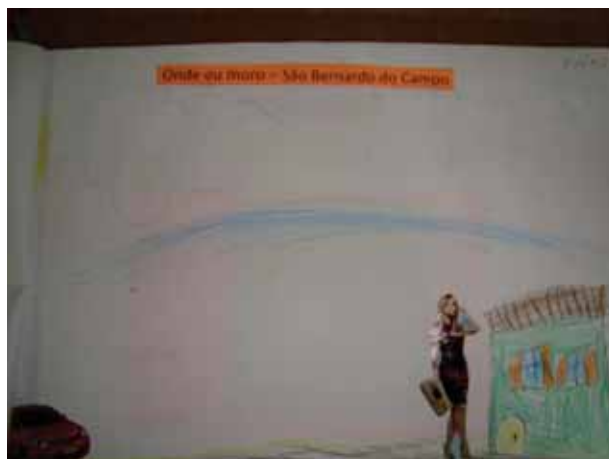
Produção de um auto retrato a partir da própria imagem.



Fotografia XVII

Apreciação da obra Brodósqui. Cidade em que nasceu e viveu Candido Portinari

Produção artística a partir de materiais para representação da cidade em que vive – São Bernardo do Campo.



FOTOGRAFIA XVIII

Fotografia XVIII

Apreciação da obra – “Retrato de Maria”, obra que retrata a esposa do pintor.

Produção de retrato de alguém especial para o aluno.



FOTOGRAFIA XIX

Fotografia XIX

Apreciação da obra “Carneirinho”. Candido estimava e retratava sempre este animal em suas obras.

Produção artística: representação do animal mais estimado pela criança



Fotografia XX

Apreciação da obra “Futebol”, brincadeira retrata nas obras de Candido Portinari.

Produção artística: representação da brincadeira preferida da criança.

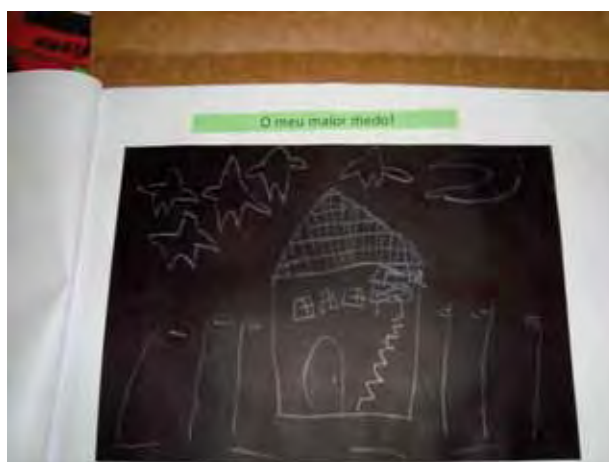


FOTOGRAFIA XXI

Fotografia XXI

Apreciação da obra “Espantalho”

Produção artística: representação do que causa o medo na criança .



FOTOGRAFIA XXII

Fotografia XXII

Apreciação da obra “O circo”. Situação da infância de Candido que o encantou.

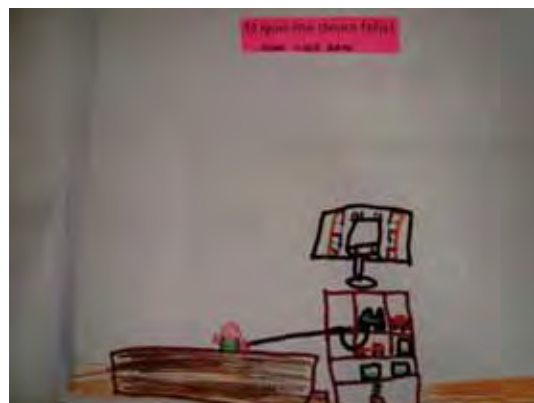
Produção artística: representação dos momentos de lazer da criança.



Fotografia XXIII

Conhecimento da trajetória histórica do pintor, seu primeiro contato com a arte. Um momento feliz para Candido Portinari.

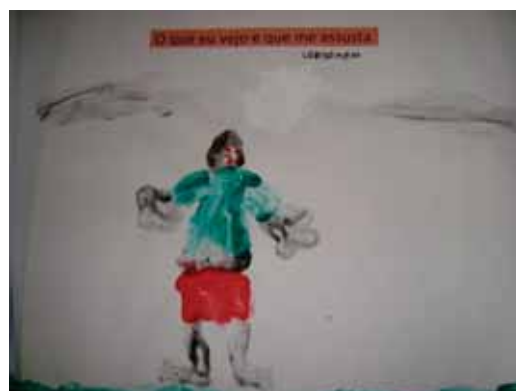
Produção artística: representação de situações da vida da criança que a deixa feliz.



Fotografia XXIV

Apreciação da obra “Retirantes”. Momento em que Candido traz em suas obras, questões sociais que o chocavam.

Produção artística: representação daquilo que choca a criança.



Ao fazer a análise do desenho, podemos observar que a criança pôde colocar em jogo a conduta da função simbólica e da imagem mental desenvolvida a partir de um tema de interesse e que possibilitou estabelecer relações entre a vida do pintor e sua própria vida. É por meio do desenho que a criança coloca em jogo a influência da cultura em seu cotidiano, por materiais e suportes com que fez seus trabalhos.

Pudemos comprovar, a partir dos estudos de Iavelberg (2003, p. 83), que através das produções das crianças estão presentes as seguintes influências culturais:

- local e época histórica em que vive;
- suas oportunidades de aprendizagem;
- suas ideias ou representações sobre o que é desenho e para que serve desenhar;
- seu potencial para fazer desenho e refletir sobre a produção de desenhos;

Observamos que é a partir do desenho que a criança representa tais experiências, construções, transformações e aprendizagens no percurso escolar. “A penetração da realidade é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos, ou seja, acontece a construção

que se realiza pela representação de objetos, ideias e conceitos” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009, p 32).

Como pudemos ver através das produções das crianças, trabalhar com arte favorece momentos de reflexão do “estar-no-mundo”, trabalhando na linguagem artística “seu coração e sua mente” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 2009, p. 35).

Quando a criança trabalha em uma produção artística, deposita em cada gesto a cor, o movimento, uma postura, o traçado. Para cada ação, são colocados em jogo os sentidos, a intuição, a imaginação, o intelecto, as sensações, revelando o modo singular de captar e pensar a realidade.

Como podemos observar a partir das produções acima, o desenho não é apenas a representação do mundo visível e sim uma linguagem, com características próprias, com fortes marcas de decisões individuais, culturais e coletivas. Portanto é fato afirmarmos que o desenho tem forte influência do contexto sociocultural.

Observamos também que através do processo educativo, novos sentidos e saberes possibilitam a construção de conhecimentos e vendo-se desafiadas, as crianças colocam em jogo a imaginação, a sensibilidade, a cognição e a memória. Partindo destas ações, com o lápis, a tinta e o papel; com as palavras escritas e orais; os educandos aguçam o olhar, a escuta, o movimento, constituindo formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro e sobre o espaço escolar.

Percebe-se que na apreciação das imagens, as crianças puderam identificar possibilidades de sentir e refletir sobre ações no sentido crítico da constituição da sociedade.

O trabalho realizado por parte destas professoras buscou ser reflexivo e contextualizado, estabelecendo relações com o mundo da criança e o fazer artístico.

Outra experiência realizada na escola e relatada por uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental (2º ano ciclo II), também nos dá mostras do importante papel do ensino de arte dentro do processo educativo. Relata esta professora que, ao trabalhar com apreciação musical, trouxe para aula uma ópera e buscou explicar um pouco da história daquela música, bem como a composição dos instrumentos. Os alunos, que em suas rotinas não costumam apreciar tal tipo de música, ficaram atentos à explicação da professora, até que um dos alunos buscou uma relação com a vida cotidiana, dizendo: “- *Professora, às vezes, eu escuto esta música no desenho da TV – Tom e Jerry ou Picapau*”. Neste momento a professora buscou explicar que este recurso é utilizado, pois a música apresenta um ritmo que possibilita a associação dos movimentos juntamente com a história dos personagens.

Podemos constatar a partir deste relato, as importantes relações que as crianças estabelecem com o ensino da arte. Mesmo sendo crianças da periferia, que não vivenciam concertos musicais, ainda assim estabelecem relações com o que é possível na vida cotidiana. A professora, ao trabalhar com determinado conteúdo, possibilitou a ampliação do repertório cultural da criança, abrindo novas perspectivas para além daquela situação real da periferia.

Vemos através das produções escolares, como a proposta educativa pode proporcionar ao educando a reflexão sobre a sua realidade, sobre sua situação concreta, tornando-o mais consciente, comprometido e pronto para intervir e mudar sua realidade.

A ideia de Freire já nos orientou sobre a construção de saberes a partir das vivências dos alunos – “saber da experiência feito”, e não desmerecemos o fato de que se faz necessário que as crianças avancem na construção destes saberes de maneira significativa e reflexiva sobre o mundo. Entendemos que alguns conteúdos são importantes para assimilação dos saberes universais ou para a inclusão da cultura da comunidade na qual a escola está inserida. O aluno se aproximará desses saberes de modo distinto, conforme seu momento de desenvolvimento e de suas aprendizagens anteriores, dentro e fora da escola. Portanto, a escola deve ter um cuidado especial ao olhar para estes conteúdos.

Na periferia, vemos que a arte é um instrumento essencial dentro do processo educativo. É por meio dela que os professores, muitas vezes, compreendem a cultura de seus alunos como uma cultura diferente da sua.

Outro relato também traz, a partir de uma proposta de trabalho realizada por uma professora do segundo ano (2º ciclo I), as possibilidades de compreensão da rotina de cada criança, através de uma simples atividade de desenho utilizando como recurso alguns materiais diferenciados e que eram novidade para seus alunos (giz pastel, lápis metalizado, lápis de cor fluorescente e canetão). O objetivo era explorar o material nunca usado pelas crianças e de uma atividade com pouca intencionalidade pudemos comprovar o quanto da representação social e do imaginário infantil uma simples atividade pôde denunciar.

Nesta atividade, pedimos maior atenção para o desenho Y. Trata-se do desenho de um aluno que é acompanhado pela escola, no que diz respeito à negligência familiar. Esta criança é acompanhada pela assistente social, por agente comunitário e pela UBS (Unidade Básica de Saúde), em virtude de inúmeras situações de negligência da família, com falta de cuidados básicos de higiene (a criança apresenta mau cheiro) e cuidados com relação a sua saúde, com sérias alergias respiratórias e de pele, apresentando ferimentos no rosto e nariz.

A criança Y, dentre todos os desenhos da turma, no momento da apreciação da sua produção, compartilhou com o grupo, dizendo que havia desenhado a represa Billings e

seu pai pescando. Seu desenho diferencia-se pela noção de perspectiva e pela representação social que o compõe, com a Rodovia Imigrantes e torres de eletricidade. O desenho desta criança não é uma exceção dentro do contexto da periferia e sim um padrão. Percebe-se que a dura realidade destas crianças, seu modo diferenciado de vida, a vivência da rua, em comparação com as crianças de outra classe social, possibilita uma produção artística bem diferenciada. Levanto a hipótese de que crianças como esta apresentem maiores competências de representação que as crianças de outras classes sociais, hipótese essa que não poderá ser respondida nesta pesquisa.

FOTOGRAFIA XXV



Fotografia XXVI

Refeitório - O espaço reservado para aulas de arte.

FOTOGRAFIA XXVI



Fotografia XXV

No momento da apreciação, o aluno socializou sua história. Uma baleia que engoliu peixes e os mesmo tentavam fugir pela ventosa, antes de serem engolidos por um tubarão.

FOTOGRAFIA XXVII



Fotografia XVI

A aluna desenhou uma cena com princesa, príncipe e um coração brilhante, simbolizando o amor.

FOTOGRAFIA XXVIII



Fotografia XVI

Representação da família.

FOTOGRAFIA XXX



FOTOGRAFIA XXIX



Fotografia – XXX e XXIX

Desenho Y – aluno em situação de negligência familiar. Representou a realidade em que vive em uma atividade de produção livre.

FOTOGRAFIA XXXI



Fotografia XXXI
O aluno desenha o carro que o pai gostaria de ter para trabalhar com entregas

FOTOGRAFIA XXXIII



FOTOGRAFIA XXXII



Fotografia XXXII
Representação do campinho de futebol do bairro

FOTOGRAFIA XXXIV



Fotografia XXXIV
Representação da oficina de barcos, localizada perto da escola.

A produção das crianças, revelou um envolvimento intenso com a realidade em que vivem, seja através do imaginário infantil, seja pela realidade social. As propostas de trabalho para o ensino da arte oportunizaram às crianças o momento privilegiado de trazer para a cultura escolar a cultura de cada um. Puderam colocar em jogo, aquilo que é sensível aos olhos, pensando e discutindo sua cultura, sua forma de vida, sua ótica de enxergar o mundo e os conflitos existentes neste mundo, que nem sempre são perceptíveis aos professores, considerando que muitos deles não participam desta realidade da periferia. As aulas de arte abrem esta perspectiva, fazendo com que os professores possam enxergar à realidade da criança a partir da apreciação de suas obras, podendo entender e contextualizar o

seu trabalho. As aulas de arte permitem aos professores perceber e entender a criança em sua totalidade, no âmbito cultural, social, político e educacional.

4.2. O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DA PERIFERIA

FOTOGRAFIA XXXV



Pudemos perceber que o ensino de arte, coloca em jogo, as diversas relações, sejam elas cultural, interpessoal ou intrapessoal. Considerando a cultura das classes sociais e dos diferentes atores que compõe este cenário educativo – criança e professor, é de extrema importância considerar a formação cultural de ambos. Conforme pudemos observar a partir das reflexões de Canclini e

Bourdieu, os conceitos, explicações, raciocínios, linguagens, ideologias, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de comportamento, tipo de organização familiar, profissional, econômica, social, tecnológica, etc., podem diferenciar-se entre crianças pobres e professores em razão das diferenças de classes. É fundamental que estas diferenças sejam entendidas, refletidas pelos professores, ou seja, o professor deve ter clareza dessas diferenças de maneira a trazer para sua práxis propostas educativas que respeitem a cultura do aluno, como também sua cultura e que juntos possam elaborar e construir novos saberes. Este processo não pode ser ingênuo, como tem acontecido nos dias de hoje.

Reiteramos que devemos considerar também que dentro desta pesquisa estamos trabalhando com professores polivalentes, ou seja, professores que ministram as diversas disciplinas dentro do currículo, e com a arte não é diferente, já que na educação pública deste município não existe o profissional arte-educador.

Em campo, pudemos observar que quando o professor gosta de arte, ensina e aprende com a própria arte. Constatamos que sua prática pedagógica é privilegiada e seus alunos se favorecem de boas propostas não só no ensino aprendizagem da arte como também de outras áreas do conhecimento.

Quando o professor apresenta este perfil, coloca-se no lugar de mediação entre a arte, a cultura e a escola. Sua mediação é cuidadosa e provocadora, principalmente quando lida com crianças da periferia e de outra classe social diferente da sua.

Dentro deste quadro, considerando a polivalência, observamos que alguns professores que atuam na periferia costumam oferecer recursos que as crianças não teriam em seu ambiente familiar, propiciando com estes meios conceitos e princípios que favorecem o processo educativo, ciente de que o aluno é quem transforma tais informações em conhecimentos.

Como já foi dito no início do capítulo, podemos constatar a construção do currículo a partir das necessidades e experiências da comunidade escolar. Vimos que o próprio contexto educativo pode gerar conteúdos de inclusão da cultura local a partir do ensino aprendizagem da arte. Vimos o quanto é importante o envolvimento da escola não só na cultura de sua comunidade sem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, e o quanto esta relação torna-se importante “fortalecendo a identidade dos seus agentes educativos que desenvolvem projetos culturais” (IAVELBERG, 2003, p. 22). Vimos que dentro das propostas educativas existentes na escola para o ensino aprendizagem da arte, os professores que buscam uma prática educativa libertadora elegem os conteúdos e objetivos a partir do que é real e significativo dentro da vivência do aluno, estabelecendo relações com contextos comunitários próximos, para assim “elaborar construções dos contextos comunitários distantes, produzindo motivação para aprender, promovendo à educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e ampliando a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço” (IAVELBERG, 2003 p. 22). Neste sentido, vimos que a arte no currículo tem papel fundamental, favorecendo sua identificação com os conteúdos da aprendizagem, com as seguintes propostas:

A maioria das produções realizadas nas escolas pode ser divulgada nas comunidades (mostras e espetáculos), promovendo parcerias com pais, instituições culturais, ONGs, universidades; comprometendo seus participantes em discussões mais amplas, que tem propósitos claros de educação ética, de formação para a cidadania participativa e de recuperação da autoestima dos educandos, considerados cidadão com direitos à cultura e à educação. (IAVELBERG, 2003, p. 22)

Concordamos com Iavelberg, pois entendemos que na periferia esse percurso é essencial. A pobreza traz experiências singulares, totalmente diferentes das experiências das classes mais favorecidas. A fome, a falta de recursos, a negligência, são questões que colocam os sujeitos suscetíveis emocionalmente, portanto falar em resgate e elevação da autoestima é pertinente nesta pesquisa.

Autoestima, igualdade de direitos, acesso à educação e à cultura estão sendo colocados em uso mais comumente no meio educativo. Portanto, profissionais da educação precisam adquirir consciência e desejo de propiciar melhorias na vida de todas as crianças,

principalmente daquelas em situação de pobreza, considerando que não foi escolha delas e não depende do esforço delas a permanência nesta condição.

4.2.1. ARTE NA COMUNIDADE

Vimos que a escola busca, mesmo que de forma tímida, valorizar a comunidade local e a arte produzida no entorno, visando promover o trabalho de elevação de autoestima dos alunos.

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não preconceituosa com a diversidade das culturas. (IAVELBERG, 2003, p. 12)

Tal citação é de grande importância, somada à ideia de Paulo Freire, do “saber de experiência feito”, que parte dos saberes de cada sujeito para novos saberes. Iavelberg e Freire concordam que a construção dos saberes, independente da área de conhecimento só terão sentido se partirem da vivência dos alunos e ambos concordam também que tais saberes não devem desmerecer saberes ainda mais elaborados.

Partindo desta reflexão, podemos afirmar que para a periferia este processo é ainda mais significativo e complexo, considerando a diversidade cultural entre educadores e educandos, como já vimos anteriormente. É importante ressaltar que tais construções mais elaboradas do conhecimento são condição para a libertação do aluno da periferia, promovendo sua inserção no mundo.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança. A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer não, na hora apropriada, na perspectiva de permanente sim à vida, já não seria ética do mercado. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo. (FREIRE, 2000, p. 118)

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este relato de experiência é fundamental e embasa esta teoria de Freire. Dentro da comunidade que propomos tal estudo,

nos felicitamos ao encontrar entre os alunos da EJA, o aluno Gilberto. Este aluno, também habitante do bairro, faz da arte sua vida.

FOTOGRAFIA XXXVI

Fotografia XXXVI
Residência da família do aluno Gilberto.

Três famílias moram neste local.

A casa foi construída pela família e o Gilberto foi quem idealizou o projeto da fachada.



Certo dia, o aluno Gilberto nos chamou na sala de aula e nos mostrou um pequeno pedaço de madeira e perguntou o que se conseguia enxergar naquele material. Logo respondemos que víamos apenas um pedaço de madeira e para nossa surpresa, o aluno tira de sua mochila uma réplica de um pequeno barco, que comporia uma de suas produções artísticas futuras.

Vendo o potencial daquele aluno, a escola o convidou para trabalhar com os demais alunos, associando arte ao tema “Economia Solidária”, projeto desenvolvido pela EJA. Desde então se contextualiza as aulas de arte com produções artísticas a partir das ideias do aluno Gilberto.

Neste mesmo projeto, outra forma de linguagem também é contemplada com a Educação de Jovens e Adultos. É por meio do projeto “Memórias” ⁶⁵, que foi inserido o trabalho com a música. Os alunos resgatam as músicas de suas origens e são convidados a apreciarem um repertório musical novo, ampliando assim seus conhecimentos musicais.

⁶⁵ Projeto “Memórias”: parceria com o Instituto Avisa Lá e Museu da Pessoa, juntamente com a EMEB Octávio Edgard de Oliveira. Capacitação e momento formativo junto às professoras do primeiro segmento da EJA (CB, 3º e 4º termos) na organização e viabilização do projeto. O objetivo do projeto é construir a história a partir dos sujeitos na construção da memória social.

FOTOGRAFIA XXXVII



Fotografias - XXXVII e XXXVIII
Aluno Gilberto e o professor Ronne, parceria entre professor e aluno no projeto “Economia Solidária”.

FOTOGRAFIA XXXVIII



FOTOGRAFIA XXXIX



Fotografia XXXIX
Projeto “Memórias”

Trabalho com o resgate do repertório musical dos alunos e ampliação deste repertório para novos estilos musicais.

Segundo Ana Mae Barbosa (2008, p. 229), a partir deste reconhecimento é importante que os educandos possam interpretar, apreciar e valorizar a arte local, como também possam ter uma participação crítica. O ensino de arte, dessa forma, realiza os objetivos educacionais para uma prática educativa que busca a mudança social através do processo de conscientização.

Essa proposta educativa deve muito às ideias de Paulo Freire: “a educação é um processo político que ou reforça as injustiças sociais, pelo controle da consciência ou promove mudanças pelo processo de reflexão crítica chamada ‘conscientização’” (BARBOSA, 2008, p. 230).

Freire enfatizou a posição do “aprendente” em relação ao mundo como propiciando as condições essenciais à interpretação. Assim, é fundamental considerar o contexto que envolve o ato de aprender.

Segundo Barbosa (2008, p. 233), a arte que existe em nossa vida cotidiana é invisível. Já a arte local é interpretada a partir de seu contexto, e essa interpretação aciona não só uma maior compreensão da arte em si, mas também de uma análise crítica da produção de sistemas de produção de valores nela refletidos. O estudo da arte, própria da cultura dos alunos favorece o desenvolvimento destas habilidades, para que possam interpretar, questionar e participar conscientemente na cultura e sociedade local.

A experiência cultural como pudemos ver, é recurso imprescindível na educação e o trabalho com arte é intrínseco à experiência. Dentro deste trabalho, tanto na Proposta Curricular do município, quanto na teoria de Ana Mae Barbosa, são apresentados os três princípios no trabalho com arte: o fazer, o criar e o apreciar.

Ana Mae Barbosa propõe uma metodologia de ensino da arte, levando o educando a produzir, a ver e entender seu lugar na cultura através do tempo:

Quando falo em conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Nenhuma das áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte. (IAVELBERG, 2003, apud BARBOSA, 1991, p. 31 -2)

A apreciação como ato de criação estética, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas produz, está ligada ao grau de intimidade com as diferentes linguagens e produções artísticas. Intimidade essa que permite a apropriação de sua história, característica e técnica própria e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação; que constrói o olhar, que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão de vidas. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão e pela crítica. “Olhar que rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerência e divergência, estranha, admira e se surpreende para então estabelecer novas formas de ver o mundo”.⁶⁶

Considerando as boas práticas no ensino de arte, podemos perceber que a ação da escola pode favorecer na construção e mediação da identidade pessoal de cada educando, bem como na importância do seu reconhecimento diante da diversidade de pontos de vistas na perspectiva da



FOTOGRAFIA XXXX

⁶⁶ BORBA; GOULART. In: MEC/FNDE. *Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental*, 2006, p. 51.

educação para compreensão. Expor os educandos não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às artes, como também como parte da sua cultura e da cultura de outras sociedades.

FOTOGRAFIA XXXX I



Como podemos ver e presenciar na prática educativa, o ensino de arte pode mediar a compreensão da realidade dos educandos, favorecendo a ampliação do olhar e da percepção do que os rodeiam, de maneira questionadora, construindo pontos de vistas, não só diante das experiências cotidianas, mas também diante das realidades distantes do seu tempo e espaço.

Quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecida.

Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas educativas, que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola e que o ensino de arte pode constituir reflexos do que se vive em sociedade.

5. Capítulo – O OLHAR DE CADA ATOR E AS FORMAS DE DIÁLOGOS EXISTENTES: diferença aos diferentes

O objetivo deste capítulo é dar voz aos “atores” que compuseram esta pesquisa, buscando validar as experiências. Nesta organização, primeiramente formulamos um questionário com perguntas abertas aos familiares da EMEB Octávio Edgard de Oliveira. A escolha por esta organização partiu da preocupação de não sugestionarmos ou induzirmos os pais às respostas, portanto os familiares registraram suas ideias conforme a questão apontada. Convidamos os familiares dos alunos e alunas a respondê-lo e desta ação obtivemos a contribuição de 143 questionários. As respostas foram analisadas de maneira quantitativa - expressas através dos gráficos; e qualitativas - a partir das indicações das porcentagens analisadas a luz da fundamentação teórica e dos registros escritos dos familiares. Esta é a primeira organização que irá compor este último capítulo.

A segunda ação aconteceu através da contribuição dos professores que concederam entrevistas e preencheram um questionário elaborado com perguntas abertas, também considerando a primeira preocupação, ou seja, a de não intervirmos na concepção posta de cada professor. As contribuições dos professores deram sentido e validaram algumas hipóteses levantadas nesta pesquisa, como também ilustraram a fundamentação teórica. Desta ação, buscamos articular e tecer uma rede de relações estabelecidas entre cultura, classes sociais e aprendizagens.

Todas estas contribuições fundamentaram a função eminentemente cultural e social, baseada nas relações e sistemas simbólicos, que acabam por interferir na experiência individual, como também no imaginário da comunidade no dia a dia do ambiente educativo.

Os dados a seguir nos auxiliaram a compreender como as funções culturais, sociais e simbólicas integram aos substratos da realidade compartilhada em condições desiguais e a forma como é produzida e distribuída a cultura dentro do território de cada sujeito.

5.1. COM A PALAVRA: OS FAMILIARES

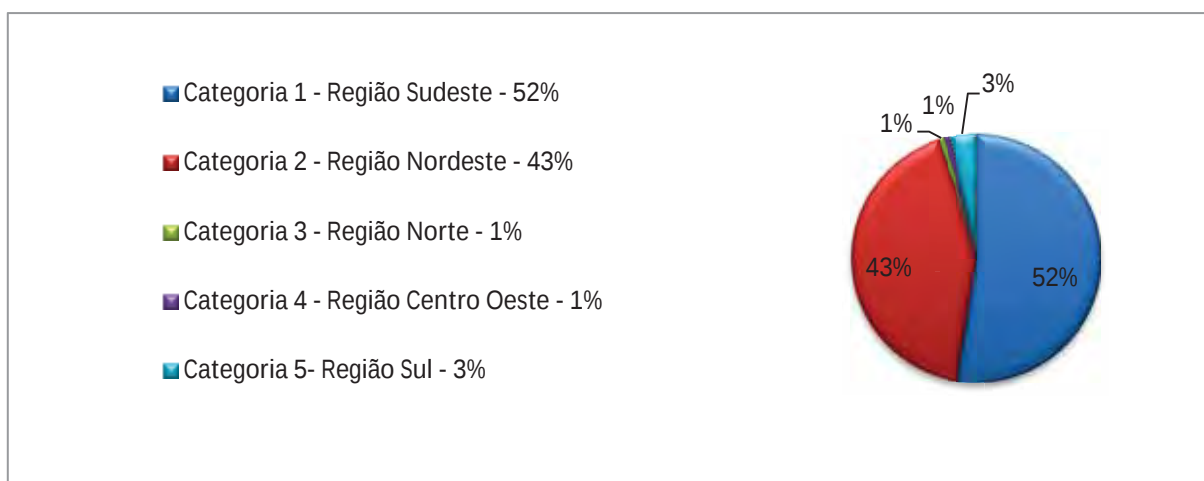
Análise da questão 1

A questão um teve por objetivo investigar a origem dos familiares da escola, considerando a dinâmica cultural da cidade, a fusão das culturas e o processo de migração

interna, fruto da década de 1950 e do desenvolvimento industrial, que fez da cidade um polo de indústrias automobilísticas, como também promoveu seu crescimento desordenado. Neste sentido, buscamos compreender se ainda é relevante o regionalismo dos familiares dos alunos desta unidade escolar.

QUESTÃO 1 – “QUAL É A ORIGEM DOS PAIS DO (A) ALUNO (A)?”

GRÁFICO V



A análise quantitativa nos remete à hipótese de que o processo de migração interna de São Bernardo não só significou mudanças no perfil cultural, social e econômico da cidade em 1950, como ainda vem modificando e contribuindo para estas mudanças nos dias atuais.

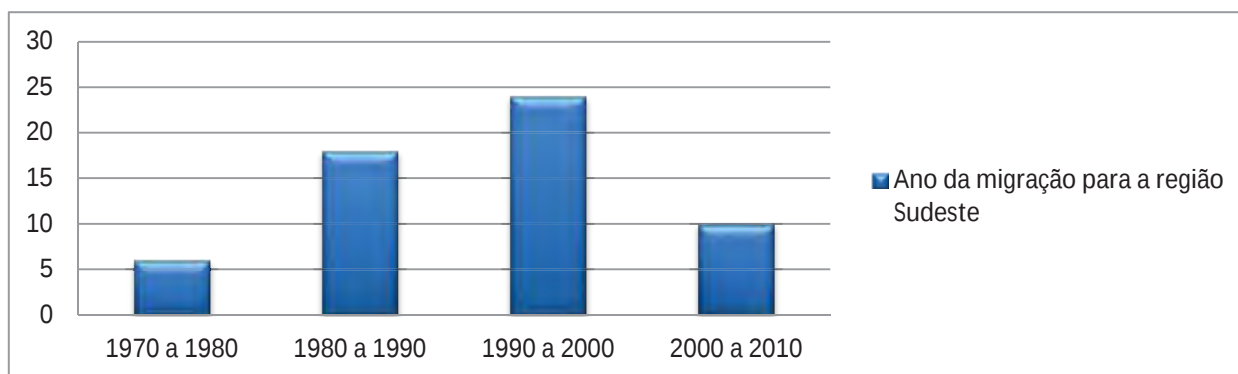
Podemos observar, a partir deste gráfico, que o regionalismo ainda é bastante significativo, considerando que familiares de origem nordestina representam uma parcela considerável do contexto cultural desta população. Portanto, é fato que o processo de migração ainda vem ocorrendo nesta região. Conforme já citamos nesta pesquisa, a população ainda administra e busca a versatilidade das identificações e das formas de tomar posição dos bens simbólicos produzidos pelas culturas.

Análise da questão 2

A questão dois teve o propósito de analisar o período em que 43% destes familiares vieram para o Estado de São Paulo, mais especificamente para a cidade de São Bernardo do Campo. O objetivo foi buscar compreender em que tempo, histórico e cultural, inseriram estes familiares na cultura paulistana, compreendendo como aconteceu esta miscigenação. Dentro desta amostragem obtivemos os seguintes dados:

Questão 2 – “Caso não seja da região Sudeste. Em que ano vieram para esta região (sudeste)?”

GRÁFICO VI



Analisando este resultado, podemos inferir que o processo de migração dos familiares para a cidade de São Bernardo aconteceu, em sua grande maioria, nas décadas de 1980 a 2000, portanto levantamos a hipótese de que estes familiares ainda trazem consigo parte da cultura regional da cidade materna, o que nos remete à problemática já levantada nesta pesquisa, do choque entre as culturas e a invasão cultural. Deste modo, constatamos que as diferenças culturais ainda são significativas dentro desta comunidade e dentro do ambiente educativo considerando ser relativamente recente o tempo de migração.

A indicação deste gráfico valida algumas hipóteses levantadas diante deste recente movimento migratório, como também é recente aquilo que Freire nomeia de “invasão cultural” (1977, p. 41). Constatamos na pesquisa que parte desta parcela da população, constitui a possibilidade de uma nova cultura, somada à problemática da desigualdade manifestada, sobretudo nas condições socioeconômicas.

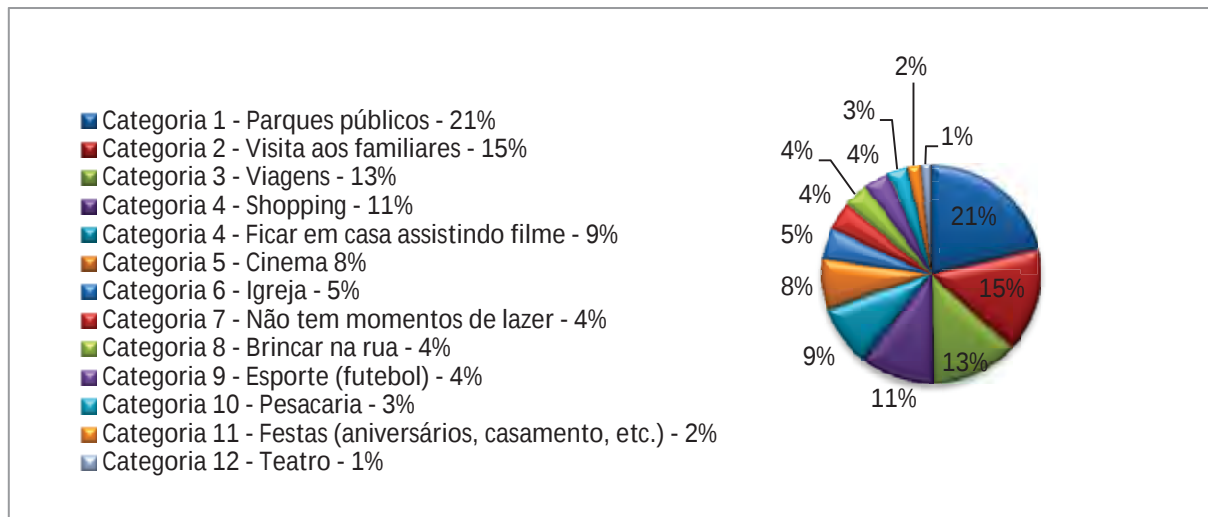
Análise da questão 3

A questão três teve por objetivo buscar compreender as relações culturais dos familiares. Compreendemos que fazer um levantamento dos momentos de lazer dos familiares nos ajudou a inferir as aprendizagens culturais dentro do ambiente familiar, nutridas pelos seus componentes e formadas por pessoas que estão na mesma situação, compartilhando identidades, singularidades pessoais; enfim, desenvolvendo significados proporcionados por diferentes fontes e canais de experiências.

Para tanto, buscamos entender quais possibilidades de lazer são disponibilizadas aos alunos desta unidade escolar e que pode inferir as relações culturais desta comunidade.

Questão 3 – “Quais são os momentos de lazer da família?”

GRÁFICO VII



Na análise da questão três nos foi possível entender a perspectiva dos familiares e sua participação na construção de conhecimentos, a partir das aprendizagens culturais.

A escolha pelas atividades de lazer nos mostra, de maneira subjetiva, as características da cultura e a dinâmica que envolve esta parcela da população. Vemos que grande parte das relações sociais remete às possibilidades de lazer de baixo custo, como por exemplo, acesso aos parques públicos (21%). A cidade de São Bernardo, na última década, inaugurou três parques públicos – “Salvador Arena, Raphael Lazzuri e Parque da Juventude Città di Maróstica⁶⁷”.

A procura por esse tipo de passeio tem crescido. Prova disso é o aumento no número de visitantes aos finais de semana nos parques, o que também é endossado por esta pesquisa que diagnosticou este dado a partir da indicação dos familiares que utilizam este espaço público para promover momentos culturais e de lazer para as crianças. Os parques possuem uma ampla área verde, com locais de contemplação para o público relaxar com cascatas e pequenos riachos, playground para crianças, pistas de caminhada e uma área para o passeio com bicicletas. Segundo artigo, são cerca de 6 mil visitantes aos finais de semana, contra uma média de 2,5 mil por dia, de segunda a sexta-feira.

Outro dado também bastante interessante é referente ao número considerável de possibilidades de viagens (13%) que se agrega aos 15% do índice da categoria 2 – visita aos familiares. Na pesquisa, muitos familiares atribuíram a possibilidade de viajar com a família

⁶⁷ SEQUIM, Amanda. Parques de São Bernardo são atração aos finais de semana. **Rudge Ramos on line, São Bernardo do Campo, 20 dez 2011. Disponível em:** <<http://www.metodista.br/rronline/rrjornal/2011/ed.967/parques-de-sao-bernardo-sao-atracao-aos-finais-de-semana>>. Acesso em: 20 dez 2011.

ao fato de terem parentes em outras regiões. Também podemos considerar tal dado como um desdobramento do processo de migração interna recente de muitos familiares e que buscam sua terra natal em época oportuna para rever parentes e amigos, retomando laços afetivos e vínculos culturais, alimentando, portanto, constantemente sua cultura materna.

Da análise deste gráfico, podemos inferir que a condição sócio econômica da família define os momentos de lazer, fato este já mencionado por esta pesquisa, tendo por base as ideias de Bourdieu na “teoria dos campos”. O conceito de “campo” é utilizado por Bourdieu para se referir a certos espaços de posições sociais em que determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, apud Bourdieu, 1983c, p. 36). Portanto, no conjunto de uma determinada sociedade, os sujeitos estabelecem critérios de classificação cultural, distinguindo e diferenciando os bens simbólicos de cada classe social, como pudemos observar neste gráfico em que os familiares desta comunidade, apontam sua possibilidade de lazer às opções de baixo custo. Conforme já dito no capítulo três, membros da classe popular valorizam os bens simbólicos a partir da sua utilidade, praticidade e funcionalidade, aspectos estritamente ligados às necessidades materiais. Conseguimos observar o quanto o fator econômico predomina nas escolhas culturais que, além de ser alimentadas pelos gostos, acabam tendo por critério os recursos possíveis dentro condições das financeiras de cada família.

Com relação às aprendizagens culturais, vimos através das indicações dos familiares muitas possibilidades concretas com o mundo físico (ir ao cinema – 8%; frequentar uma igreja – 5%; brincar na rua - 4%; praticar um esporte - 4%; pescar - 3%; ir a festas – 2%; ir ao teatro -1%) o que possibilita construções simbólicas graças ao convívio com outras pessoas, às relações sociais, até que por fim, aconteçam as aprendizagens culturais, frutos destas vivências.

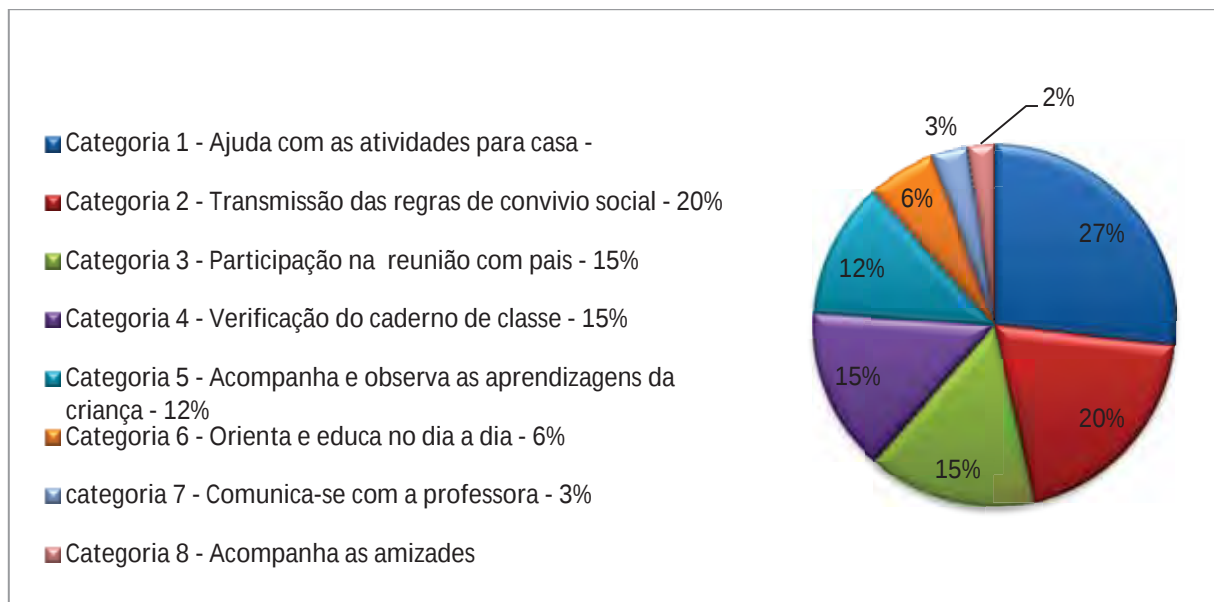
As questões a seguir, entram no mérito do percurso educativo dos educandos, bem como as parcerias e relações que possam contribuir no percurso de ensino aprendizagem de cada criança.

Análise da questão 4

A questão quatro teve por objetivo compreender o posicionamento da família no percurso educativo dos alunos e alunas, não como meros expectadores, mas como parte atuante no processo de ensino aprendizagem. Buscou também compreender o que a família entende por atuação na educação escolar das crianças.

Questão 4 – “Você participa da educação do seu (a) filho (a). O que você faz para contribuir?”

GRÁFICO VIII



Fazendo a leitura dos 143 questionários, ficou muito claro que os familiares desta comunidade consideram a educação do filho em grande parte como responsabilidade da escola, consideração esta feita a partir dos dados analisados, quando constatamos que estes familiares acreditam que a contribuição dispensada à educação dos filhos se dá na ajuda com as tarefas de casa (27%) .

Temos na categoria 2 – transmissão das regras de convívio social, a porcentagem de 20%. Este valor é atribuído ao fato de os familiares entenderem que auxiliar na educação das crianças é também ensinar regras de convívio social, como por exemplo ensinar a criança a agradecer, a respeitar os mais velhos, o professor, etc. Compreendemos que tais regras são aprendizagens culturais, aprendidas pelo modelo familiar no momento em que se compartilha a cultura, estabilizando e compreendendo a importância dos significados que são emprestados por outras pessoas para a experiência direta de cada um.

Dentro desta perspectiva, Heloisa Szymanski (2007, p. 20) afirma que a família é a instituição responsável pelo processo de socialização das crianças, mediante a realização de práticas e ações contínuas e habituais.

Muitos familiares não se percebem como parte da educação transmitida para criança. Mesmo sem ter a compreensão desta grandeza, acabam fazendo na dinâmica de compartilhar a cultura, proveniente do percurso de interação entre os sujeitos, criando uma

rede de expansão de experiências compartilhadas, de forma que cada um possa utilizar parte do que outros viram, acreditaram, sentiram e disseram sobre o mundo.

Na leitura das respostas dos familiares, algumas contribuições destacaram-se e são relevantes para esta pesquisa. Compreende-se que tais contribuições vieram de familiares cuja cultura difere-se da cultura de familiares da extrema pobreza e que de alguma forma conseguem perceber parte da responsabilidade da família no percurso educativo das crianças:

Procuró ficar a par do seu aprendizado;

Coloco o que meu filho aprendeu nas coisas do cotidiano, fazer contas no mercado, induzindo a usar as lições aprendidas. Familiares – origem: Região Sudeste.

Procuró mantê-lo atualizado em diversos assuntos. Familiares – origem: Região Sudeste.

Dando educação, participando do convívio dela com as pessoas;

Converso, dou bronca, ponho de castigo quando precisa;

Acompanhando sua vida escolar, o quanto posso e acho que devo participar mais;

Possibilitando que ela expresse suas necessidades e desejos. Familiares– Origem : Região Nordeste.

Procuró transmitir conhecimentos que talvez ele não tenha acesso na escola. Familiares – origem : Região Nordeste e Sul.

Estas contribuições nos mostram que alguns familiares possuem um capital cultural diferenciado, mesmo inseridos em um contexto educativo e cultural menos favorecido socialmente e economicamente.

Outras contribuições também ilustram o valor dado à educação do filho e ao percurso educativo. Através destas duas escritas, podemos ver a diferença de capital cultural e da estrutura familiar que representa a pobreza:

Todos os dias vejo o caderno dele e pergunto o que ele comeu. Familiares – origem: Região Nordeste.

Pergunto se tem lição, se tiver mando fazer. Familiares – origem: Região Nordeste.

Diante destes relatos, podemos compreender que tal pensamento passa a ser fruto do capital cultural desta parcela da população.

As demais categorias e seus respectivos índices nos mostram o esforço dos familiares em acompanhar e auxiliar o percurso educativo das crianças, por acreditarem que é por meio deste percurso que surgirão para seus filhos as oportunidades objetivas de ascensão social, ou seja, acreditam que é pelo condicionamento das atitudes e investimentos deles que determinarão as oportunidades de aderir valores ou normas, de realizar, portanto, uma ascensão social.

Análise da questão 5

Tivemos por objetivo na questão cinco, compreender as expectativas dos familiares em relação às características de um bom professor.

Questão 5 - “Para você, quais características deve ter um bom professor?”

GRÁFICO IX



Analisando este gráfico podemos observar as expectativas dos familiares com relação às características de bons professores. Os cinco primeiros índices revelam que os pais esperam que os professores sejam primeiramente pacientes, o que nos remete à ideia de que esperam que os professores respeitem o ritmo de trabalho e de aprendizagem das crianças, como também em situações conflituosas provenientes de comportamentos diferenciados, ou

seja, refere-se à paciência com que estes profissionais devem ter no convívio com crianças de outra cultura.

Observamos também neste gráfico algo bastante interessante e que vem ao encontro da primeira análise. Os familiares atribuíram na categoria 5, 10% à expectativa do respeito aos seus filhos. Vemos também na categoria 4, 10% referente ao cuidado e preocupação que esperam que os professores tenham frente às dificuldades e na categoria 3, 12% referentes a atenção dispensada às crianças.

Somadas as quatro porcentagens (10% respeito aos alunos, 10% preocupação em acompanhar as crianças individualmente, 17% paciência ao ensinar e 12% atenção), temos o total de 49%, valor bastante significativo para esta pesquisa, que busca compreender a complexa relação entre classes sociais e diferenças culturais dentro do ambiente educativo e as expectativas dos familiares frente ao professor, está relacionada à paciência, ao respeito, à atenção e à preocupação em acompanhar de perto as aprendizagens das crianças desta comunidade.

Os demais índices representam alguns apontamentos também significativos dentro do contexto educativo: 14% que o professor saiba dar uma boa aula; 9% que seja educado; 8% que exija disciplina de seus alunos; 8% que goste da profissão; 7% que seja qualificado e 5% que seja parceiro da família.

Algumas contribuições ilustram as expectativas dos familiares, em relação ao professor:

Interação e controle dos alunos, que consiga trabalhar a dificuldade do aluno trazendo melhoria. Familiares – origem: Região Sudeste.

Prestar atenção nos alunos na sala. Educar e ensinar não só as matérias, mas também outros assuntos do dia a dia. Familiares – origem: Região Nordeste.

Manter sempre o respeito pelas pessoas para ser respeitado; deve passar para os pais o que está acontecendo. Familiares – origem: Região Nordeste.

Estimular as crianças a se dedicar mais para ser igual a professora. Familiares – origem: Região Sudeste.

Também encontramos nas contribuições dos questionários, familiares que compreendem o papel da escola e a interação que devem ter nesta relação:

Que seja firme e busque mudanças de atitude dos alunos.

Busque o conhecimento e que tenha um bom planejamento. Familiares – origem: Região Nordeste.

Respeite as diferenças existentes entre os alunos.

Que seja observador. Familiares – origem: Região Sudeste e Sul.

...que respeite o limite de aprendizagem de cada aluno. Familiares – origem: Região Sudeste e Nordeste.

Um bom professor precisa ser uma pessoa bem equilibrada, ter formação pedagógica adequada, preparação psicológica e ter uma boa relação com os alunos e pais de alunos. Familiares – origem: Sudeste e Norte.

Gostar da profissão; ter habilidades para lidar com as diferenças de cada criança. Familiares - origem: Região Nordeste.

Vemos que os índices desta pesquisa nos indicam aquilo que já levantamos como hipótese. Os familiares, mesmo que de maneira implícita, indicam critérios de bons profissionais, considerando a distância cultural existente na relação professor/aluno, como já abordamos nos capítulos anteriores.

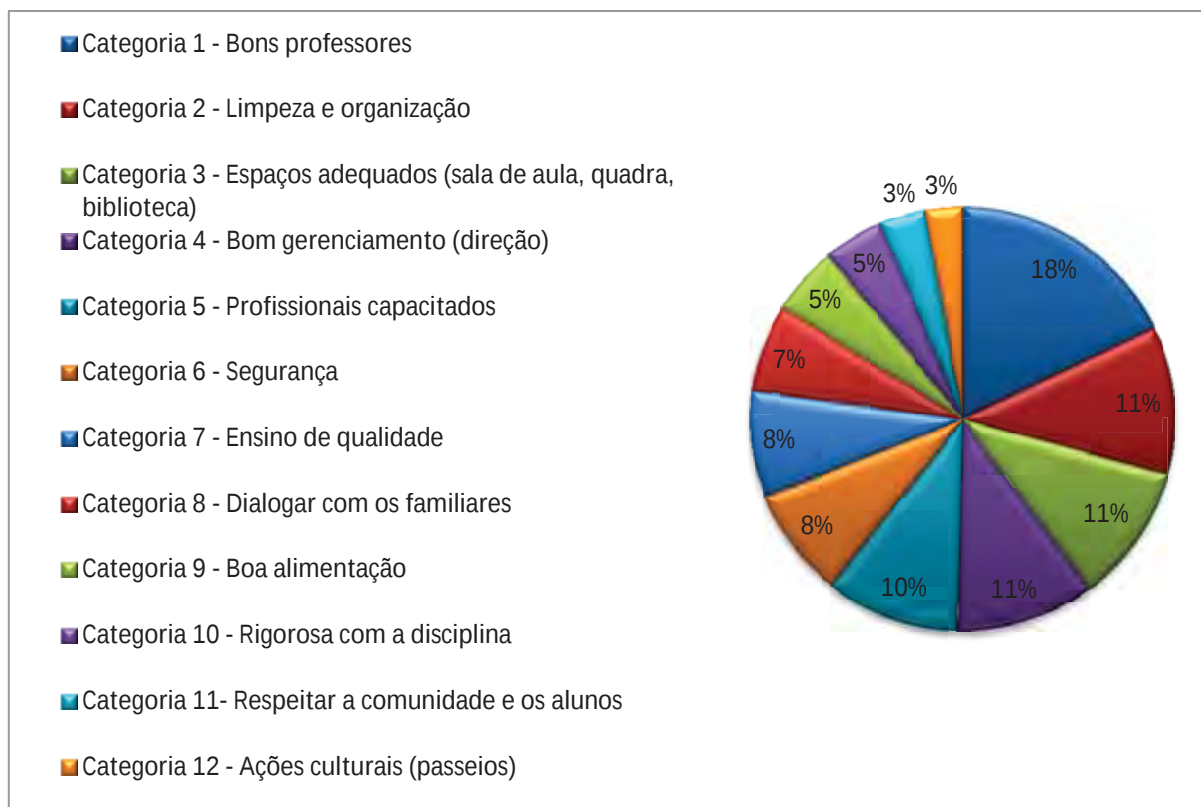
Na expectativa dos pais, o professor deve ser sensível às questões dos alunos, deve saber integrá-los e escutá-los, saber enxergar a realidade do aluno, atendendo suas necessidades.

Análise da questão 6

O objetivo desta questão foi compreender a expectativa dos familiares no que diz respeito à escola enquanto ambiente educativo, social, físico e cultural.

Questão 6 - “Para você, quais características deve ter uma boa escola?”

GRÁFICO X



Inferimos através do quantitativo deste gráfico, que os familiares depositam grande expectativa de uma escola de qualidade no papel do professor dentro do percurso educativo das crianças. Compreendem a importância deste papel dentro da instituição escolar e, juntamente com este quantitativo, esperam que o ambiente escolar seja limpo, organizado e com os recursos e espaços adequados para qualificar as aulas. Acreditam que uma escola de qualidade começa por um bom gerenciamento (no papel do diretor escolar), que de maneira competente deve capacitar e qualificar os profissionais envolvidos no ambiente escolar. Observamos as indicações dos pais e constatamos que mesmo sendo egressos de uma região com desvantagens financeiras, sociais e culturais, os familiares conseguem ter clareza da estrutura de uma escola de qualidade. Podemos dizer que mesmo sendo de um capital cultural diferenciado das classes mais privilegiadas financeiramente, conseguem ter claro o que seria ideal para as crianças.

Algumas contribuições nos apontam as expectativas dos familiares, que esperam que a escola:

Seja limpa, organizada, que favoreça o ensino/aprendizagem e que tenha participação ativa na comunidade. Familiares – origem: Região Sudeste.

Que tenha atividades extras; que possa trazer benefícios para o bairro e que tenha uma boa estrutura. Familiares – origem: Região Sudeste.

Tenha foco, prepare seus alunos para que sejam cidadãos conhecedores do meio em que vivem para que tenham atitudes responsáveis; acho que a escola que temos precisa de mudanças. Familiares - origem: Região Nordeste.

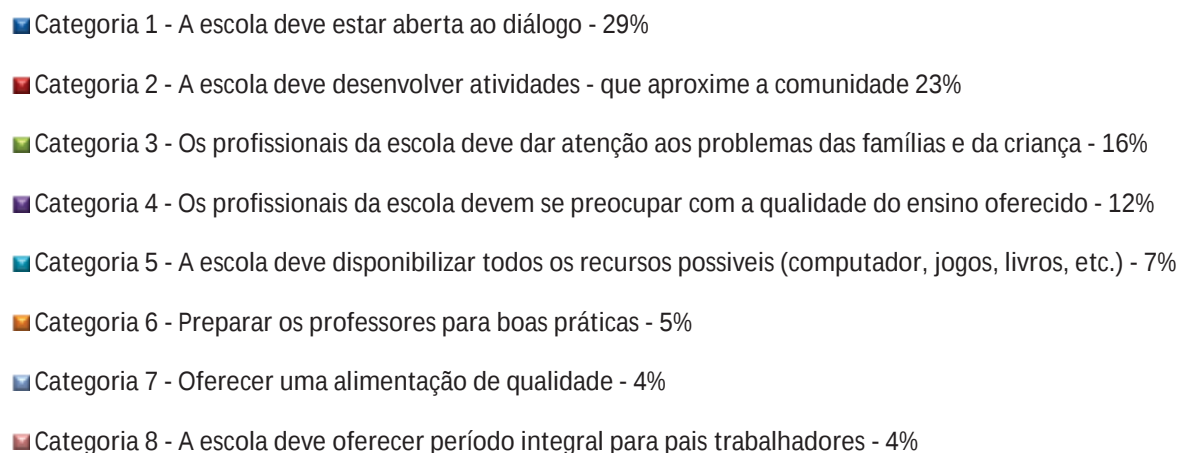
Pelo relato dos familiares, podemos observar que a comunidade reconhece na escola, a instituição responsável por mudanças na vida dos alunos e do bairro. Já citamos nesta pesquisa o quanto a instituição escolar tem papel fundamental, promovendo o diálogo daquilo que não seria possível através dos recursos próprios da comunidade.

Análise da questão 7

O objetivo desta questão foi compreender as necessidades dos familiares e das crianças, considerando a especificidade do ambiente educativo e da pobreza.

Questão 7 - “O que a escola deve fazer para atender às necessidades da família e da criança?”

Gráfico XI



A questão sete foi bastante significativa para esta pesquisa. Ao perguntarmos aos familiares quais eram as necessidades da família e das crianças e quais contribuições a escola poderia oferecer frente estas necessidades, nos deparamos com um resultado surpreendente. Os familiares esperam que a escola esteja aberta ao diálogo e que acolha a comunidade com atividades que aproximem a cultura escolar da cultura local, ou seja, esta porcentagem revela o quanto os pais necessitam e apreciam o contato com o ambiente escolar, considerando um espaço rico para trocas de experiências, de culturas e de aprendizagens. A terceira categoria também nos revela a necessidade que os familiares sentem de ver no papel da escola uma parceria de acolhimento das situações conflitantes para os familiares.

Tal consideração aparece nas respostas, quando os familiares esperam que a escola auxilie nas seguintes necessidades:

A escola tem que ser mais próxima da família. Familiares – origem: Região Nordeste.

Ouvir as necessidade da família e passar para os responsáveis, tentando ajudar as famílias. Familiares – origem: Região Nordeste.

Se adaptar as necessidades de alguns alunos; promover ações entre as famílias e alunos na escola. Familiares – origem: Região Nordeste.

Realizar cursos para comunidade; ajudar crianças carentes; continuar com programas de ensino de tempo integral “Tempo de Escola”. Familiares – origem: Região Sudeste.

Mais idas a museus, teatros e outros eventos culturais. Familiares– Origem: Região Nordeste e Sul.

Mais diversão da família junto com a escola; mais cultura – teatro, passeios. Familiares – Origem: Região Sudeste.

Dando atenção para os problemas que eles estiverem enfrentando (crianças), mesmo que não dê para resolver, só o fato de escutar e aconselhar já vale. Familiares – Origem: Região Sudeste.

Sempre estar dispostas a nos escutar. Familiares – Origem: Região Sudeste.

Não deixar o aluno achar que é só mais um. Familiares – Origem: Região Nordeste.

Reuniões para que a família conheça a proposta da escola e a escola conheça a realidade da família. Familiares – origem: Região Nordeste.

Mediar a participação da família de forma crítica, com palestras, discussões, trocas. Familiares – origem: Região Nordeste.

Conversar sempre – pais e professores e professores e pais; atividades que aproximem mais a família da escola. Familiares - origem: Região Sudeste.

As respostas dos familiares presenteiam esta pesquisa com aquilo que levantamos nos capítulos anteriores. As famílias indicam as necessidades de maior parceria, união e trocas em prol da educação. Sentem no ambiente escolar um espaço fundamental de desenvolvimento, como também uma expectativa grande no que diz respeito às mudanças que tal espaço pode proporcionar na vida das crianças e das famílias.

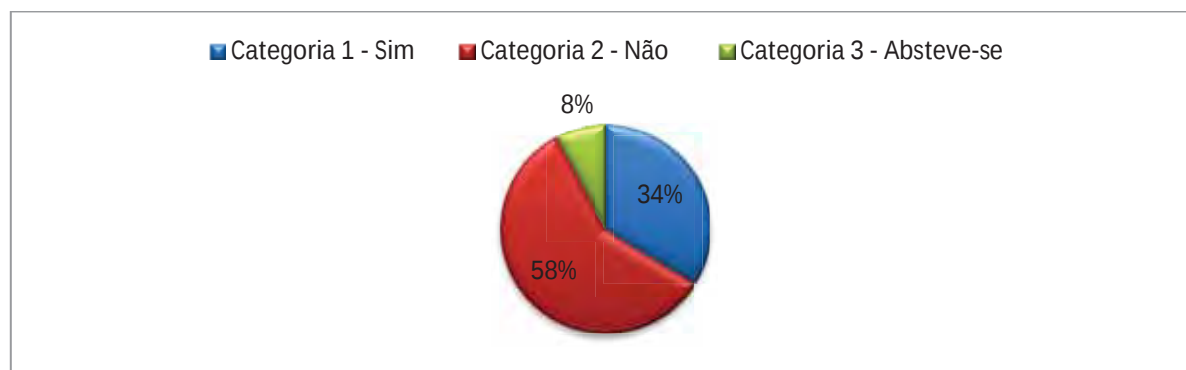
Vimos que a escola, sendo o único espaço educativo do bairro, acaba por ganhar um papel de destaque nesta região de carência social e econômica. As expectativas dos familiares é que a escola ultrapasse o local, o imediato e o cotidiano escolar, estendendo a experiência educativa para além dos muros escolares. Sacristan também defende esta ideia, quando afirma que *“a escola só terá sua função universalizadora ou globalizadora se nela os sujeitos puderem ver o que não consegue com seus próprios meios”* (2002, p. 39-40), o que dá sentido na busca em ampliar o universo cultural.

Análise da questão 8 e 9

O objetivo das questões oito e nove foi compreender se os familiares conseguem perceber a diferença cultural existente entre professores e comunidade. Os familiares que indicaram que sim, que percebem certa diferença, deveriam indicar na questão nove, ao menos duas diferenças culturais.

Questão 8 – *“Você vê diferença entre a cultura das famílias dos (as) alunos (as) e a cultura dos professores?”*

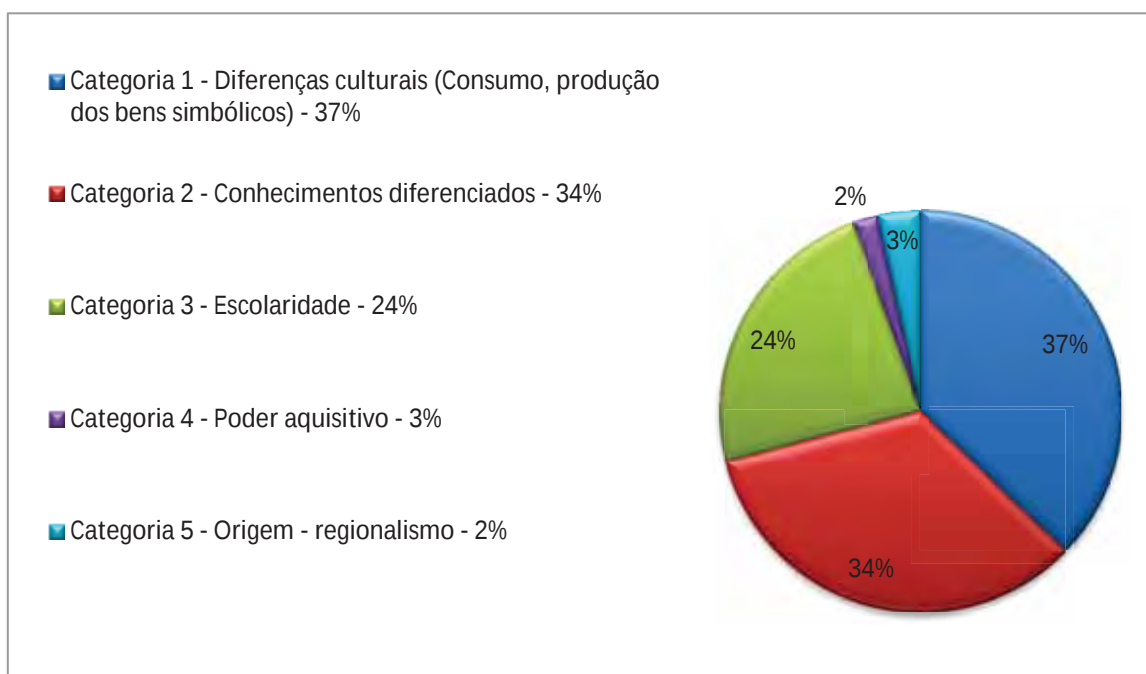
Gráfico XII



Considerando os indicativos percentuais desta questão podemos constatar que grande parte dos familiares não se percebe como uma cultura diferenciada dos educadores. Podemos também considerar que tal gráfico aproxima-se do gráfico que indica as origens familiares (regiões do Brasil) e que talvez familiares de origem paulistana não percebam diferenças culturais entre eles e os educadores. Já os familiares de origem nordestina indicam as diferenças.

Questão 9 – “Se você respondeu que sim, indique duas diferenças entre a cultura do professor e das famílias.”

GRÁFICO XIII



Os familiares que percebem as diferenças culturais atribuem estas diferenças ao modo de vida de cada sujeito, ou seja, atribuem diferenças aos bens simbólicos – na produção, consumo e circulação dos mesmos.

Relatam:

Parece que hoje em dia, em lugares periféricos, (não generalizo) os professores devem se adaptar à cultura das famílias, as quais geralmente são afastadas dos interesses de seus filhos. Dessa forma, algumas crianças são desobedientes com os professores, tendo ainda certo apoio em casa referente a sua educação (já vi caso de pai brigar com o professor porque repreendeu o filho). Familiares – origem: Região Sudeste e Centro Oeste.

Porque o professor não conhece o que se passa no dia a dia da família e das crianças. Familiares – Origem: Região Nordeste.

Em alguns casos, percebo nas famílias pessoas muito humildes, que foge da realidade de alguns professores. Não que seja problema, mas é onde entra a diferença de classe social. Familiares – origem: Região Sudeste e Nordeste.

Eu sou de um lugar , o professor é de outro. Eu estudei menos e o professor estudou muito mais. Familiares - origem: Região Nordeste.

Muitas famílias, por não ser da mesma região, têm conceitos diferentes, o que gera indisciplina de algumas crianças, prejudicando o trabalho do professor e por sua vez, o bom desempenho de outras crianças. Familiares – origem: Região Sudeste.

Os professores têm uma faculdade e muitos pais não estudaram e não estão abertos ao aprendizado. Familiares – origem: Região Sudeste.

Tem diferença, mas não sei explicar. Familiares – origem: Região Nordeste.

Conseguimos perceber com a análise das respostas dos familiares que cada classe social proporciona aos sujeitos experiências únicas e, a partir destas experiências, construções de saberes. Em regiões de miserabilidade, quase sempre professores são de classe social diferente de seus alunos e nesta dialética é preciso ter clareza que a disponibilidade de materiais alheios não terá a vivacidade, a profundidade e a significação que tem as genuínas vivências que alcançamos com as experiências diretas.

Na dialética desta troca de vivências entre classes sociais, cultura e ensino aprendizagem da arte, buscamos compreender as ideias da outra face desta relação – o professor. Buscamos compreender como este profissional, atuante em uma escola de periferia, convive com a cultura local e qual visão e perspectiva apresenta para com o percurso educativo dos educandos desta região.

Para isso, solicitamos a cada professor predisposto a contribuir com a pesquisa, o preenchimento de um questionário com questões abertas e destas questões obtivemos considerações de grande valia para esta pesquisa e que fundamentam e validam algumas hipóteses aqui levantadas.

5.2. COM A PALAVRA: OS PROFESSORES

Análise da questão 1

O objetivo desta questão foi buscar compreender a concepção que o educador tem de cultura, bem como identificar a ideia que o educador tem da cultura do educando com quem tem atuado.

Questão 1 – “*Qual é o perfil cultural das crianças com quem você trabalha? Relate as características mais semelhantes entre seus alunos.*”

[...] As crianças do Parque Los Angeles não têm muito acesso a bens culturais além dos divulgados em televisão e rádio. Predominam as novelas e músicas populares, estilo funk e pagode. Observa-se que algumas famílias valorizam o acesso à leitura e sempre levam seus filhos à biblioteca escolar quando ela é aberta à comunidade. Também valorizam quando a escola promove outros acessos, com circo e teatro.

De baixo nível sócio econômico social limitado, acesso à cultura, esporte e lazer. A falta de estrutura familiar.

A maioria dos alunos é de origem nordestina.

A maioria é de origem nordestina. A característica mais marcante é o sotaque e a preferência alimentar que é arroz com feijão e farinha.

Podemos dizer que o perfil cultural está ligado à situação sócio econômica de cada família. Levando em conta que os alunos residem em área de difícil acesso, com poucos recursos de lazer, onde os passeios se restringem aos finais de semana a idas a igrejas e casa de parentes.

Perfil cultural está associado à situação socioeconômica. Tal situação não impede, porém, os alunos de irem junto com a escola a passeios pedagógicos.

Meus alunos gostam muito de ouvir música, a maioria também brinca na rua de bola, anda de bicicleta. Nos finais de semana os passeios são ir à casa de algum parente ou à igreja.

Filhos de migrantes nordestinos, linguagem oral apresenta muitas palavras e expressões dos Estados do Nordeste, são apreciadores de música e ritmos com muita percussão que convidam à dança e ao movimento e as preferências alimentares são muito semelhantes.

A maioria dos alunos são evangélicos, possuem família presente, mesmo tendo os pais separados. Uma parte destes alunos é de origem nordestina.

No bairro existem muitas igrejas e, portanto temos vários alunos evangélicos. A maior parte das crianças são filhos de pais separados e moram com a mãe, no entanto temos vários casos de crianças que não moram nem com o pai e nem com a mãe. Varias crianças ficam o período contrário da aula sozinhos já que os responsáveis estão trabalhando.

São crianças de poder aquisitivo baixo, convivem com avôs ou pais separados, possuem irmão de diferentes pais, mas são crianças felizes, alegres e gostam de brincar. Já os adultos são trabalhadores braçais, cansados e com sono, as mulheres domésticas e algumas com idade avançada, mas que têm o sonho de aprender a ler e escrever.

São crianças que vivem em um bairro periférico de São Bernardo do Campo onde praticamente a metade dos alunos tem suas origens na cultura nordestina do Brasil e suas famílias são relativamente pobres. Há alguns casos de famílias envolvidas com uso de drogas ou álcool, mas no geral, estes elementos não interferem muito no cotidiano das crianças na escola. Há um grande interesse por esportes (futebol, capoeira, etc.) A TV é o principal veículo de informação e também de lazer, especialmente os canais abertos. Poucos têm acesso à Internet e aqueles que têm, usam mais os sites de rede sociais.

Observamos pela escrita dos professores uma identificação muito clara quanto aos fatores sociais das crianças e que corresponde ao perfil cultural traçado pelos familiares. As respostas apontam e traçam um perfil cultural, fruto de uma cultura nordestina, com predominância econômica e social de baixa renda, com poucas possibilidades de ampliação cultural e educativa.

Conseguir compreender, através destas respostas, a clareza que o professor consegue ter das origens sociais de seus alunos, não quer dizer que lhe é permitido vivenciar a experiência destas crianças.

Como já foi dito, o professor, no ensino público, quando tem clareza da realidade do seu local de trabalho, acaba por propor em sua prática pedagógica momentos diferenciados, visando contemplar os desfavorecidos, enfrentando as diferenças culturais e pessoais, fruto das respectivas culturas, deixando de lado toda e qualquer forma de preconceito.

Análise da questão 2

O objetivo desta questão assemelha-se com o objetivo da questão nove, destinada aos familiares. Buscamos compreender se os professores conseguem perceber a diferença cultural existente entre eles e a comunidade.

Questão 2 – “*Você vê diferenças entre sua cultura e a cultura da criança que você trabalha atualmente? Relate algumas diferenças.*”

Sim. São crianças que não têm acesso, por falta de recursos no bairro, desconhecimento dos pais, entre outros fatores. Acredito que eu também passei por isso na minha infância e observo que agora tenho muito mais acesso a bens culturais, primeiro pela disseminação da internet, que divulga eventos e partilha música e vídeos. Além disso, experiência da universidade (USP), depois a docência e a participação em um movimento de juventude da igreja católica expandiu muito meus horizontes culturais.

Sim, apenas em termos de visão cultural e valorização da mesma. Acesso a bancas de jornal, teatro, cinema, espaço de lazer.

Não muitas, pois meus pais também são nordestinos e com isso consigo compreender algumas atitudes e alguns hábitos.

Sim, em algumas coisas me vejo diferente, sotaque por exemplo.

Sim, nossa cultura é tão ampla e as crianças se restringem ao que podemos oferecer na área da educação e aos passeios que a escola oferece. Já como educadora e por conta da cultura passada de pais para filhos, conhecemos um pouco mais e temos acesso a museus, Pinacotecas, lugares históricos, etc.

Sempre há diferenças culturais, você acaba aprendendo muito, trocando mesmo. Cada aluno traz sua bagagem cultural, suas resistências, outros se permitem experimentar, aprender coisas novas.

Pouca diferença. Percebo que em casa gostamos mais de ler por prazer e vamos ao cinema e teatro às vezes.

As diferenças que vejo hoje se devem ao acumulado das minhas experiências de vida e às oportunidades de conhecer diferentes regiões, costumes, ter mais condições de acesso a lazer e atividades culturais. Porém, considerando minha infância e o lugar onde cresci vejo muitas semelhanças, por também ser nordestina.

Existem algumas diferenças como: religião, gosto musical, lugares frequentados.

Sim. Sempre fui criada com meus pais, dentro de casa em uma educação muito rígida, porém dialogada. Muitas das músicas que eles gostam eu julgo impróprias para a idade deles. Além disso, muitas coisas que eu gosto ou gostava quando tinha a idade deles não é tão comum para eles.

Sim, a criança com quem trabalho adora músicas altas, principalmente funk e pagode, falam alto e assistem televisão, assim como muitos dos adultos.

Sim, principalmente em relação à música e programas de TV. As crianças preferem músicas eletrônicas, sertanejas, funk, pagode, axé e forró. Eu prefiro MPB, músicas internacionais, italiana. Também percebo que as crianças têm pouco acesso a cinema e teatro, embora demonstrem grande interesse quando a escola propicia este tipo de contato. Com relação aos programas de TV, suas preferências são por programas de auditório, policiais, novelas, programas infantis de lutas, etc. Raramente ouço algum comentário de aluno referindo-se a programa ou sites educativos.

Ao ler os registros das professoras, fica bastante clara a questão do regionalismo dentro das diferenças culturais, além dos gostos e costumes referentes a escolha dos bens simbólicos de cada classe social.

Vemos também algo bastante interessante, quando duas professoras de origem nordestina que se identificam com a cultura de seus alunos por ser da mesma origem regional. A questão dois não inferiu sobre o regionalismo, mas mesmo assim este volta a surgir nas respostas de maneira muito expressiva.

Constatamos por estas respostas que grande parte dos professores percebem-se diferentes da cultura de seus alunos. Podemos até mesmo inferir que alguns professores estabelecem alguns critérios de julgamento frente a uma cultura diferenciada da sua, o que valida a hipótese levantada nesta pesquisa, que sendo os professores de uma classe social mais favorecida economicamente, compreendem que suas escolhas e gostos como imprescindíveis, tendo em vista as questões sociais, culturais e econômica em que ambos vivem.

Análise da questão 3

O objetivo da questão três foi buscar compreender até que ponto o professor tem clareza da realidade do aluno, considerando a especificidade regional.

Questão 3 – *“Você conhece o lugar onde seu (sua) aluno (a) mora, tipo de residência, meio em que vive, brincadeiras que gosta, relação familiar e comunitária, etc. Indique aquilo que lhe é perceptível.”*

Sim, a maioria mora próximo à escola, em casas ou “cortiços”. Brincam na rua ou na casa de colegas. A maioria conta ter brinquedos e jogos. Os meninos parecem ter vídeo game.

Sim, porque é feito um levantamento do perfil do aluno no início do ano letivo, o que reforça a discrepância do nível cultural.

Há uma discrepância muito grande no bairro, pois alguns moram em casas boas e a maioria em casas semiacabadas.

Sim, conheço alguns que moram mais próximo da escola.

Conheço apenas o que é relatado por eles...

As crianças moram em casas simples, gostam de brincar na rua, a maioria frequenta igreja evangélica.

Conheço superficialmente, mas percebo que a religião é determinante na vida das famílias com relação ao modo de ver a vida, aspirações e aceitação. Conservam a aproximação e ajuda mútua entre os vizinhos; a condição social e econômica é semelhante e passam pelas privações comuns a todos no que se refere às carências na área da saúde e lazer.

Todos os alunos moram ao redor da escola, residem em casas de alvenaria e, por se tratar de bairros distantes do centro, participam de praticamente todas as atividades oferecidas para a comunidade, gostam de brincar às margens da represa Billings.

Parcialmente, já que não moro na cidade. As crianças moram em casas simples, porém todas que eu conheço são de alvenaria, a comunidade é tranquila, existem alguns comércios. A maioria das famílias vive com pequena renda familiar. As crianças gostam muito de skate, bicicleta, etc.

Sim, de algumas, pois moram próximas à escola, são crianças que moram com muitas famílias no mesmo quintal. Muitas pagam aluguel, outras moram nas casas de seus avôs em casas simples, sem conforto algum e em algumas falta até a limpeza. Brincam com os irmãos ou ficam na rua, são cuidadas por outras pessoas ou avôs, frequentam os espaços do bairro, a maioria não possui carros ou motos para locomoção e se limitam aos espaços da rua, da escola e da própria casa.

Sim. As casas são, em geral, construções simples, mas relativamente confortáveis. Porém, existem barracos de madeira também, sem saneamento básico. O bairro não oferece nenhuma forma de lazer (praças, parques, etc.) e as crianças se divertem em brincadeiras de rua (futebol, bicicleta, pipa) pescar, nadar ou brincar nas margens da represa ou jogos eletrônicos em casa. A comunidade se organiza em torno de igrejas e, eventualmente, se mobiliza para conquistar algum investimento (ex.: orçamento participativo promovido pela prefeitura), mas no geral, a mobilização é baixa.

Observamos com esta questão, que os próprios professores indicam conhecer parcialmente a vida do aluno fora da escola. Constatamos que os professores conseguem ter percepção do que seria a vida do seu aluno pelo que observa nos arredores da escola, pela fala do seu aluno no dia a dia. Como já foi dito nesta pesquisa, não é possível viver a experiência do outro, portanto os professores conseguem apenas ter informações desta vivência diária.

Considerando que os professores observam diferenças culturais nesta relação, vale lembrar a importância da compreensão da realidade cultural do aluno, já que ignorar estas diferenças acaba por evidenciar aos alunos a distância que os separa do mundo, fazendo com que percebam as poucas chances que lhes são oferecidas em suas trajetórias, evidenciando que a escola por si só não reúne as condições de romper este ciclo vicioso da falta de oportunidade das desigualdades que impera no ambiente da pobreza.

Análise da questão 4

O objetivo desta questão foi buscar compreender as expectativas dos professores com relação à família. Buscamos elaborar esta questão, para podermos relacioná-la com a questão também elaborada aos familiares.

Questão 4 – “*Quais são suas expectativas com relação ao apoio familiar, quando o assunto é a relação ensino aprendizagem?*”

Apoio e valorização da escola. Sempre espero que a família auxilie o aluno a conseguir dar conta de suas responsabilidades, como cuidar de seus materiais e lembrar-se de fazer a lição de casa, vir uniformizado e pontualmente à escola.

A parceria fica limitada porque os familiares não são alfabetizados ou com o mínimo grau de instrução, ficando apenas o apoio desenvolvido e aceitação no que se refere ao trabalho desenvolvido na escola.

A base começa em casa, e quando a família se interessa pela vida escolar do filho fica mais fácil.

Minha grande expectativa é com a participação efetiva da família dentro da escola, pois só assim poderemos estabelecer as trocas de conhecimentos entre ambos e nos aproximar das realidades vividas entre estes contextos e estabelecer compreensão e vínculos.

Na maioria dos casos a família está presente, se preocupa com o aprendizado e se interessa pela criança em suas dificuldades.

Acredito que haja incentivo por parte dos familiares, apoio mesmo! É valorizar o esforço do outro em querer aprender. Deixar suas casas para ir à escola para tentar melhorar suas vidas.

Que os pais acompanhem a vida escolar do filho, olhando o caderno, fazendo perguntas, verificando o material, ficando atentos aos bilhetes e calendários.

Que participem das reuniões, eventos e campanhas promovidas pela escola. Que entendam o papel da escola como condições de crescimento pessoal e qualidade de vida e que quanto maior for a participação deles na escola, melhor ela pode se tornar e favorecer quem se favorece dela.

A família é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Quando a família é presente, a aprendizagem ocorre na maioria das vezes de forma positiva, sendo que esta valoriza a escola e conseqüentemente o aluno também a valoriza.

Espero que os pais incentivem seus filhos a estudar, acompanhem o caderno, cobrem a frequência e o cumprimento das atividades, consultem a escola sobre a proposta e o rendimento de seus

filhos, que possam ler com eles e peçam para as crianças lerem para eles e, principalmente, que compareçam à reunião de pais.

As expectativas são grandes, porém nem sempre são correspondidas, pois os pais não querem ter comprometimento algum, alguns por serem analfabetos (avôs), outros por serem muitos jovens (mães) e não terem paciência para atender aos pedidos da escola para qualquer tipo de ajuda, achando sempre que compete à escola esse assunto.

Apesar de ter grandes expectativas e desejar que a família se torne parceira no processo de ensino aprendizagem, quase sempre minhas expectativas são frustradas pela baixa participação e pouco comprometimento das famílias. Em alguns casos, percebo que há muita acomodação da família ou, em direção oposta, uma expectativa da família de que a escola dê conta de todas as necessidades da criança (social, cultural, educativa, afetiva, familiar).

Muitas são as expectativas dos professores! Buscando traçar relações entre as expectativas dos pais com relação à escola e aos professores e as expectativas dos professores com relação aos pais, verificamos que ambas as partes se preocupam com a relação ensino aprendizagem e que buscam auxiliar naquilo que lhes é possível. Vemos nesta relação alguns conflitos de ordem cultural, econômica e social, que acabam por frustrar algumas expectativas.

Quando vemos nas expectativas dos professores um acompanhamento mais efetivo no processo de ensino aprendizagem, vemos também a impossibilidade de alguns pais neste acompanhamento por falta de condições, considerando seu pouco ou quase nenhum nível de escolaridade. Alguns professores conseguem identificar esta impossibilidade focando suas expectativas em um acompanhamento mais assistencial para com os filhos.

Análise da questão 5

O objetivo desta questão foi analisar como o professor vê a relação entre escola e família, considerando a unidade escolar onde tem atuado.

Questão 5 – *“Como você vê a relação da família com a escola?”*

É uma relação muito boa. Os pais estão sempre muito presentes (na maioria dos casos), apoiam os professores, valorizando a escola e a aprendizagem.

A escola acaba se tornando o único acesso à cultura, ao lazer e ao desenvolvimento intelectual das crianças.

Muitas famílias gostam de ajudar, querem participar das atividades juntamente com o filho. A escola, por sua vez, tem que agarrar esta oportunidade e trabalhar em parceria com as famílias.

Poderia ser mais aberta e haver mais eventos que favoreçam as trocas além das reuniões de APM (Associação de Pais e Mestre) e Conselho Escolar. Poderia haver palestras com profissionais de outras áreas: nutricionistas, médicos, fonoaudiólogos, como também oficinas.

Presente e participativa!

Relação de apoio e incentivo!

Essa comunidade parece gostar da escola, isso é bom porque os alunos também gostam (minha turma apresentava poucas faltas).

Percebo uma relação de respeito e satisfação por entender que a escola é um dos espaços da comunidade que favorece a vivência de novas experiências, suprimindo as carências vividas na comunidade. Porém ainda não se apropriaram do conceito de gestão democrática.

A relação da família com a escola deve ser de parceria para se alcançar um objetivo, que é o sucesso do aluno, mas em muitas situações esta parceria se transforma numa convivência de conflitos, na qual a escola precisa expor situações do cotidiano sobre o aluno e a família faz, em algumas situações, papel somente de ouvinte ou um papel de ausência.

As famílias respeitam a escola, mas mantêm um distanciamento dela. Envolvem-se pouco no cotidiano escolar e, na maioria das vezes, a participação se dá apenas em momentos muito específicos (entrega de kits escolares, festas abertas a comunidade ou quando a família é chamada pela coordenação – geralmente quando há problemas graves de comportamento de algum aluno). Mas geralmente as famílias de que mais precisamos da presença, são as mais ausentes.

As contribuições dos professores já indicam suas expectativas. Alguns professores até mesmo apresentam as mesmas expectativas dos pais, quando o assunto é a promoção de ações que a escola pode ter para aproximar os familiares da equipe escolar. Percebe-se que, mais uma vez, a escola acaba sendo a instituição responsável por promover mudanças na vida dos sujeitos envolvidos, sejam eles profissionais da educação, seja a comunidade escolar; ambos os lados apostam neste espaço como troca de experiências e de oportunidades.

Famíliares e professores inferem que a educação deve ser motivo de progresso para os sujeitos, contribuindo com a transformação, conduzindo ou ajudando a ir além de

onde estão. Esperam que a escola estenda a cultura, globalizando os conteúdos e contribuindo para esse processo de civilização.

Análise da questão 6

A questão seis teve por objetivo compreender a expectativa dos professores, com relação ao papel da escola, considerando uma educação voltada a uma cultura bastante diferenciada da cultura escolar.

Questão 6 – *“Considerando o perfil das crianças mais pobres, qual deveria ser o papel da escola e dos educadores?”*

Em relação à cultura, proporcionar o acesso a diferentes bens culturais desse nosso imenso Brasil.

Desenvolver e instigar a criticidade do aluno.

Proporcionar a estas crianças oportunidades que a família não conseguiria sozinha.

A escola não pode assumir um papel de assistencialismo, mas pode promover intercâmbios em reunião com pais, tais como: troca de currículos para emprego de quem trabalha com quem está desempregado, entre outras formas de ajudar, sem se envolver.

Estar mais atenta às dificuldades de cada criança, pois muitas vezes os educadores são a extensão da família.

Incluí-los nas ações educativas dando apoio, orientando em suas necessidades pedagógicas e questões assistenciais.

Aceitar o aluno como ele é, porém oferecer elementos que talvez ele não tenha em casa, como por exemplo : livros, filmes, músicas diferentes, jogos e brincadeiras.

Não subestimar sua capacidade de ser, agir, pensar e realizar. Oferecer diferentes oportunidades e vivências, considerando o contexto em que vivem para que as aprendizagens possam ser significativas para a vida deles, projetos que resgatem o que eles têm de melhor e o que podem fazer para melhorar.

O papel da escola diante das crianças mais pobres é mostrar a todos os alunos que somos todos iguais em direitos e deveres como cidadão e que também somos diferentes em relação à classe social, comportamento, etc. E a escola tem por obrigação mostrar esta diferença social e não acobertar com discurso que todos são iguais.

Acredito que o papel da escola continua sendo o mesmo: o de ensinar e preparar para a vida através de aprendizagens, conversas, orientações para tomada de decisões, entre outros conhecimentos essenciais. Não acredito que a escola deva ser um lugar que supra tudo o que qualquer outra entidade falhou ou um lugar onde todos usam uniformes e comem unicamente a merenda para *“fazer de conta”* que todos somos iguais.

Um papel acolhedor, porém não assistencialista. Devemos formar alunos críticos, participativos, atuantes, mas sem querer fazer da escola a segunda casa da criança. Deve-se deixar claro o papel da escola, ensinar, alimentar, acolher, ouvir. O papel dos pais é dos pais e cabe a eles dar o amor necessário e educar as crianças. Uma criança amada tem um comportamento muito diferente daquela que não recebe carinho ou qualquer tipo de afeto.

Culturalmente falando, acredito que a escola deve propiciar aos alunos o contato, o conhecimento sobre toda a diversidade cultural. Por isso, que a escola precisa realizar excursões, passeios e

visitas monitoradas a cinemas, teatros, espetáculos, parques, etc. Por sua vez, os educadores deveriam trazer para o universo cultural dos alunos mais elementos, de forma que eles possam escolher a partir de critérios pessoais, mas com conhecimento, aquilo que mais lhe satisfaz. Não desprezando os elementos que já fazem parte da cultura deles, o que pode até ser usado como auxílio na aprendizagem. Socialmente, as crianças mais pobres normalmente são aquelas que apresentam mais dificuldades na aprendizagem e de relacionamento com os colegas (geralmente são mais violentas). Já são estereotipadas e vão carregando mais esse peso e incorporando-o ainda mais. Existe uma teoria de que “o aluno é da escola”, mas na prática geralmente não acontece. A escola como um todo, deveria ter um olhar diferente para esses alunos e num trabalho conjunto (professores, profissionais do apoio, oficiais, direção, coordenação, etc.) darem um maior acolhimento eles. Seria interessante que fizesse formação para todo quadro de funcionários da escola, procurando mudar o olhar para essas crianças, verem de outra forma, não como aluno problema, ou impossível e sim como um aluno que merece um tratamento diferenciado, não no sentido de passar a mão na cabeça, mas de ser tratado com mais carinho e atenção.

Ao lermos as contribuições dos professores, observamos alguns pontos de vista diferentes. Vemos professores que apoiam ações assistencialistas para com os alunos, considerando o contexto da periferia; vemos também professores que são a favor de deixar clara as diferenças entre classes sociais e culturas. Mas a contribuição que mais vem ao encontro desta pesquisa e que nos mostra o perfil de um educador voltado para uma educação libertadora é desta professora:

Não subestimar sua capacidade de ser, agir, pensar e realizar. Oferecer diferentes oportunidades e vivências, considerando o contexto em que vivem para que as aprendizagens possam ser significativas para a vida deles, projetos que resgatem o que eles têm de melhor e o que podem fazer para melhorar.

Freire sugere exatamente isso, que “o processo educativo deva estar para além dos muros escolares com acesso a rua, invadindo a cidade... a vida” (1997, p. 43). Afirma que o processo de conscientização não é possível apenas com o olhar de dentro da escola para comunidade e sim para além da escola, atuante na comunidade.

É deste lugar que Paulo Freire fala, quando aborda a educação libertadora. Considerar cada sujeito como único e com potencialidades de construir novos saberes a partir do que lhe é significativo.

Análise da questão 7

O objetivo desta questão foi investigar o papel em que cada educador se coloca frente a um contexto social e cultural que não é o dele: a pobreza.

Questão 7 – “*E você, como professor? Como é lidar com a situação da pobreza?*”

Às vezes é difícil perceber que a própria criança se preocupa com a situação da pobreza, como me avisando uma possível falta, para que eu justificasse e ela não perca o benefício do “Bolsa Família”, ou dizendo que ela cuida da casa porque a mãe trabalha, entre outras situações. Isto

normalmente corta o coração, e vejo a escola como único refúgio desta criança, o único lugar onde ela é realmente criança.

Nada interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Todos os alunos precisam estar inseridos nos ambientes da escola, se sentir bem na escola e ter vontade de voltar sempre, é a sensação que o professor precisa inserir no aluno.

Para mim isto é comum e lamentável, não é mais uma questão social que certamente envolve a educação, mas estas questões deveriam ser vistas pelos nossos governantes.

Trabalhar com a inclusão e diferenças, em alguns casos encaminhar para a direção para que tomem as devidas providências.

Procuro sempre incluir, trabalhar com as diferenças, auxiliar os que precisam mais; fazer encaminhamentos sociais.

O que me entristece é que alguns alunos, mesmo sendo muito pobres, não valorizam o que recebem de graça da escola.

É preciso focar no nosso papel de educadores, considerando que a qualidade do trabalho que realizarmos poderá ou não favorecer a mudança na sua condição social instrumentalizando com conhecimentos, respeito e acreditando que ser pobre não é condição imutável.

Na sala de aula, eu procuro conscientizar os meus alunos de que todos somos cidadãos e que cada um tem a sua personalidade, gostos. Alguns possuem condições financeiras melhores que outros, porém ninguém é melhor que ninguém por ter mais dinheiro.

É muito difícil porque além de profissional sou um ser humano sensível aos problemas a meu redor. Me envolvo e, se estiver ao meu alcance, tento ajudar e tento ajudar em órgãos que possam dar apoio, mas não tento de modo algum convencer a criança que o problema não existe.

É bastante complicado. A pobreza é feia, suja e maltrata a criança. Lidar com ela é horrível!

Normalmente me apego com as crianças mais carentes, que na sua maioria trazem consigo não apenas carência material e sim em todos os aspectos, principalmente o lado afetivo.

Percebemos pelas contribuições dos professores ideias diversas, como na questão anterior. Alguns professores colocam o contato diário com a pobreza de seus alunos como algo que choca, mobiliza e emociona, o que é muito comum considerando que ao ver uma

criança privada de recursos básicos, como uma blusa de frio no inverno, um tênis confortável, quando vem com o chinelo do pai (nº42), entre outras situações que só quem as enfrenta diariamente é que consegue perceber, sentir e se mobilizar. Temos professores que não aceitam o comportamento diferenciado posto pela cultura da periferia, discordando de certas atitudes frente aos benefícios assistenciais de programas governamentais. Outras professoras, mesmo sensibilizadas pela questão social das crianças, ainda sim, conseguem trazer a questão para as possibilidades educacionais:

É preciso focar no nosso papel de educadores considerando que a qualidade do trabalho que realizarmos poderá ou não favorecer a mudança na sua condição social instrumentalizando com conhecimentos, respeito e acreditando que ser pobre não é condição imutável.

Quando vemos nesta contribuição a professora relatar sobre a qualidade do trabalho educativo como fonte de mudanças e possibilidades desta realidade, a professora vem ao encontro das ideias de Freire, ao dizer que é da práxis do professor que sujeitos reflexivos e críticos podem favorecer e mudar suas realidades.

Retomando as ideias de Freire, acredita que a educação deva ser o caminho para esta descoberta e, caso não o faça, favorece as camadas populares aquilo que denomina “cultura do silêncio” (FREIRE, 1981). Afirmar que o educador tem sua própria opção e a considera mais perigosas, aquelas que se transmitem sob a cobertura da autoridade pedagógica.

Análise da questão 8

O objetivo desta questão começa a se aproximar do ensino de arte dentro deste ambiente educativo da periferia. Buscamos elaborar esta questão, visando identificar a concepção educativa dos professores e seu modo de trabalhar as questões da realidade do aluno dentro da sua proposta pedagógica.

Questão 8 – *“Como é que você apresenta a sociedade, a realidade da cidade para as crianças? Você aborda este tema? Como?”*

Diretamente assim, não. Mas acredito que isso aparece nos trabalhos do eixo de história e geografia, como por exemplo, no trabalho do álbum de figurinhas, em que as crianças puderam refletir sobre diferenças históricas, sociais e culturais.

Trabalhando com pesquisa constantemente, como também através do desenvolvimento histórico do aluno.

Tentamos inserir os temas abordados nos projetos desenvolvidos de forma clara e objetiva.

Sim, nas diferenças individuais e sociais, abordando a solidariedade e a humanidade neste mundo tão desigual em que vivemos.

Inserindo as crianças na própria sociedade, abrindo espaço para que elas participem de atividades onde a comunidade esteja presente. Esta é uma oportunidade para que elas conheçam diferentes culturas e realidades.

Inserindo o aluno na sociedade, dando oportunidade dele fazer parte dela, participando de eventos, de associações, reuniões, tornando-o um ser participativo.

Discutimos esse assunto nas aulas de geografia quando abordamos os temas zona rural e urbana, tipos de moradias, Regiões do Brasil.

Nosso modo de ser e agir, nas orientações diárias é uma forma de apresentar a sociedade. Nos passeios, nas informações dos acontecimentos da cidade através de folhetos é outra forma de apresentar a cidade.

Este tema é abordado sempre em minhas aulas, pelo fato de estarmos auxiliando na formação de cidadãos. Desta forma, procuro apresentar a sociedade e a nossa realidade de maneira que todos entendam que temos os mesmos direitos e deveres. Porém neste mundo, existem as desigualdades sociais, como a pobreza, falta de moradia, baixos salários, etc.

Sim, tento mostrar com um realismo sobre o que existe, porém com muita esperança sobre o que pode mudar se cada um fizer a sua parte. Apresento-lhes evidências de que nossas atitudes fazem a diferença na vida pessoal, na família e na sociedade e, portanto, somos corresponsáveis pelo bem estar social.

Procuro ser o mais sincera possível, porém dependendo da idade não dá para ser clara, mostro a realidade a partir da vivência deles, dos problemas deles para então observarmos o todo, mas é bastante complicado explicar certas coisas a crianças tão pequenas. Nas rodas de conversa aparece a oportunidade e então exploro ao máximo, fazendo com que eles falem sobre os problemas para então propormos algumas soluções possíveis. Já com os adultos, os projetos nos auxiliam bastante para enfrentar muitos problemas e enxergar o papel deles na sociedade.

Sim, muitas vezes as próprias crianças trazem aspectos desta realidade com os quais tomaram conhecimento na TV ou na própria comunidade. Estes aspectos, em sua maioria, se relacionam com a violência ou com a criminalidade. Abordo este tema com conversas e reflexões, provocando os alunos a se posicionarem diante dos problemas. Por exemplo: se um aluno traz a notícia de um assassinato ocorrido, converso sobre a importância de valorizarmos a vida existente no outro e em nós mesmos. Costumo dizer “trate seu colega da forma como gostaria de ser tratado”. Quando algum aluno agride outro, procuro conversar com ele, em particular, e depois com as partes envolvidas, fazendo com que ao final da conversa, se desculpem. Mostro a eles que o diálogo é a forma mais racional na solução de conflitos e, geralmente, tenho bons resultados.

Vemos nestas contribuições algumas concepções de educação. Percebe-se que os professores não conseguiram perceber a subjetividade da questão. A questão subentendia que, sendo a comunidade escolar habitantes de um lugar periférico e com poucas oportunidades, como a cidade era apresentada para as crianças, considerando este distanciamento entre cidade (centro urbano) e Parque Los Angeles (área de periferia). Podemos levantar a hipótese de que tal incompreensão aconteceu pelo fato de o professor ainda não compreender efetivamente este distanciamento. Mesmo com todos indicativos dos professores sobre a região, a falta de recursos, etc., ainda não percebem que existe uma realidade diferenciada entre estas regiões e que as crianças precisam conhecer e compreender a cidade – o centro

urbano. Levantamos também a hipótese de que, sendo o professor deste centro urbano, não considera importante e relevante trabalhar tais questões por não ser da vivência das crianças, ou seja, trabalham apenas o contexto em que estão inseridos, sem ampliar estes horizontes.

Algumas contribuições se aproximam da concepção de uma educação libertadora, quando a professora relata o trabalho realizado em torno da cidadania, ou de discutir e refletir sobre fatos do dia a dia.

Conforme as contribuições de Freire, uma pedagogia para libertação tem de atuar a partir da ação cultural. Quanto mais acontece a problematização das situações existenciais dos educandos, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de desvelar esta essência. *“Na medida em que a desvelam, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres.”* (FREIRE, 1979)

Análise da questão 9

Para finalizar o rol de questões, a questão nove teve por objetivo compreender como é estruturado o trabalho do professor, quando o intuito é trabalhar com a cultura do aluno e da comunidade local.

Questão 9 – *“Qual área de conhecimento favorece sua percepção o fazendo entender melhor a cultura do (a) seu (sua) aluno (a)? Indique a área de conhecimento e uma situação (atividade, projeto) de sala de aula que lhe ajudou a perceber a cultura de seus alunos.”*

Trabalho de arte, em que eu possibilito a criação livre, demonstrou principalmente no início do ano certa dificuldade: as crianças não sabiam o que fazer ou sempre faziam as mesmas coisas. Elas sempre me perguntavam: “Pode desenhar o que quiser Prô?” Aos poucos, com interferências e rodas de apreciação, as crianças foram ampliando seu repertório de criação, arriscando-se mais a produzir novas formas.

Foi o projeto trabalhado neste ano de 2011 “Projetos Ritmos do Brasil”.

O projeto identidade e o projeto “Ritmos do Brasil”, através de pesquisas, gráficos e relatos de alguns alunos.

Conhecimento de mundo – em ciências;

Projeto identidade;

Projeto Ritmos do Brasil – com pesquisas, mapas, relatos da comunidade e dos alunos.

Algumas rodas de conversa ajudaram a perceber melhor a cultura dos alunos (em todas as áreas). O Projeto Ritmos do Brasil ajudou a perceber o tipo de música e dança que as crianças mais gostam e ouvem em casa.

Um tipo marcante foi uma aula interdisciplinar onde fizemos uma árvore genealógica da família. Muitas crianças sequer sabiam os nomes dos avós e sua naturalidade. A partir deste momento houve interação das famílias e resgate das origens e cultura. Muitas crianças ficaram orgulhosas em dizer qual era a sua origem e de onde vieram.

Acredito que se tivermos como objetivo compreender, perceber ou entender melhor a cultura do nosso aluno, podemos conseguir alcançar este objetivo em qualquer área e em todas elas oferecendo cada vez mais elementos e informação e, principalmente, conhecendo um pouco das famílias.

Os projetos - Memória, Identidade e Ritmos do Brasil foram trabalhos que me ajudaram a perceber a cultura dos meus alunos. Mas, lembro-me de um em especial, que realizei no ano de 2007 com crianças da creche “Minha casa, meu lugar – Eu moro no Limpão”. Durante o ano a turma visitava a casa de uma criança e por fim a da professora. Tirávamos a foto da frente das casas e fizemos a maquete e as histórias das visitas que contavam também sobre o percurso de ida e volta. Foi um dos trabalhos mais ricos que vivi.

As áreas de conhecimento que favoreceram a minha percepção para entender melhor a cultura dos meus alunos foram em língua portuguesa e história nas quais, através do projeto memória local na escola, pude conhecer um pouco mais da cultura da comunidade e principalmente a dos alunos, sendo que através deste projeto eles contaram, escreveram e desenharam histórias de suas vidas.

Na verdade todas as áreas nos dão pistas sobre o aluno quando estamos dispostos a encontrar estas informações, mas acredito que quando estudamos história, artes e produções de textos conseguimos estas informações com muito mais facilidade, já que nestas áreas eles acabam imprimindo mais a sua realidade, seus costumes e vivências.

Nas aulas que envolvem a arte, o desenho, o teatro, a linguagem, a escrita percebo mais claro de onde ele vem, o que faz e o que gosta. Enfim, dependendo da atividade, fica muito claro o ambiente que o aluno convive. Em aulas em que são propostas músicas, ou filmes, deixando cada um expor o seu gosto, consigo ver a cultura na qual ele está inserido, nas listas de comidas, os lugares que gostam de frequentar, o que gostam beber, atividades com entrevistas, relatos pessoais, enfim são inúmeras as atividades que propomos e com clareza percebemos o ambiente do nosso aluno.

Geralmente a área que mais favorece esta percepção é a artística, principalmente aquelas que possam ficar mais livres. Quando deixo, por exemplo, dançarem livremente, geralmente imitam danças sensuais que veem na TV ou danças de rua.

Este ano desenvolvemos o projeto Ritmos do Brasil, minhas classes focaram o estado de Pernambuco e sua capital Recife, onde estudamos vários aspectos culturais daquele estado/cidade. Nas rodas de conversas, em sala de aula, sempre algum aluno trazia alguma informação cultural, por ter familiares que moram ou vieram de lá. Costumo perguntar o que eles sabem sobre tal assunto e, assim, vou descobrindo sua cultura. Quando perguntei, por exemplo, sobre o frevo e que iríamos apresentar essa dança, um aluno logo foi dizendo que seu tio dançava muito bem e foi logo já mostrando alguns passos.

Esta última questão fecha as análises qualitativas e quantitativas cujo objetivo buscava compreender e relacionar as expectativas dos familiares e dos educadores diante das questões culturais, sociais e econômicas, considerando a realidade da periferia e abre a perspectiva do ensino de Arte dentro deste contexto, auxiliando e mediando nesta relação.

As contribuições dos professores foram de grande valia. Percebe-se que existe um movimento educativo que busca compreender a realidade dos alunos e sua cultura. Conforme registra uma professora: “[...] as áreas nos dão pistas sobre o aluno quando estamos dispostos

a encontrar estas informações [...]”. É exatamente isso! O professor precisa querer e estar disposto a estar próximo da cultura das crianças.

Vimos nesta última questão que muitos professores apostam na arte quando o assunto é a busca por compreender a cultura de cada sujeito dentro do meio educativo e é nesta aposta que esta pesquisa busca investir.

Nas aulas que envolvem a arte, o desenho, o teatro, a linguagem, a escrita percebo mais claro de onde ele vem, o que faz e o que gosta, enfim dependendo da atividade fica muito claro o ambiente que o aluno convive. Em aulas em que são propostas músicas ou filmes, deixando cada um expor o seu gosto, consigo ver a cultura na qual ele está inserido, nas listas de comidas, os lugares que gostam de frequentar, o que gostam beber, atividades com entrevistas, relatos pessoais, enfim são inúmeras as atividades que propomos e com clareza percebemos o ambiente do nosso aluno.

Como esta professora, acreditamos que a arte pode sim ser mediadora dentro deste percurso educativo.

Observamos pelo relato de algumas professoras uma forma que a equipe docente encontrou de trabalhar com esta mediação utilizando como estratégia didática um projeto institucional muito citado, que fizeram deste projeto – “Ritmos do Brasil⁶⁸”, um instrumento de mediação entre a cultura local e a cultura escolar.

Acreditar na educação como um espaço de possibilidades é acreditar nos processos de aprendizagens vividos coletivamente. Para isso é preciso que a escola não seja apenas um lugar de mediação das experiências e sim um espaço pensado para favorecer as relações que se criam na vivência destas experiências, promovendo a interpretação dos significados e das identidades postas pelos educandos e educadores. Foi por este viés que observamos toda esta trama de relações, por meio de trabalhos no desenvolvimento de projetos, tanto o projeto institucional Ritmos do Brasil, como também projetos estabelecidos pelos professores nos respectivos anos/ciclos.

O Projeto Ritmos do Brasil teve como justificativa a identificação da diversidade cultural da cidade de São Bernardo do Campo, decorrente do processo de migração, considerando a necessidade de trabalhar com os alunos a questão da diferença cultural, como também ressaltando a diversidade de hábitos e costumes existentes. O objetivo do projeto foi de aproximar os alunos de culturas diferentes daquelas que os mesmos traziam consigo, utilizando a linguagem artística musical em produções individuais e coletivas.

⁶⁸ Projeto Ritmos do Brasil é um projeto institucional da EMEB Octávio Edgard de Oliveira que pode ser encontrado no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar no ano de 2011.

O projeto escrito orientou os professores a promover aos alunos, o contato com o mundo visual, contemporâneo e a complexidade do discurso visual e audiovisual, ampliando seu repertório e aprofundando modos de ver, observar, expressar e comunicar imagens e outras formas de linguagens artísticas, contemplando para cada etapa três momentos:



FAZER: envolver os caminhos educativos a serem percorridos durante o curso com os alunos. Organizam-se por meio de etapas, sequenciadas (início, meio e fim de uma ou mais aulas) e de diversas técnicas pedagógicas (observação, pesquisa, problematizações artísticas e estéticas, jogos individuais ou em grupos de alunos) selecionadas para o desenvolvimento das atividades em que os alunos assimilem novos saberes, habilidades, hábitos, atitudes, convicções nessa área (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 103) A organização do espaço deve possibilitar acesso fácil da variedade de materiais artísticos.

APRECIAR: toda obra de arte é destinada a alguém ou a algum grupo social, portanto deve ser apreciada. O professor deverá aproximar seus alunos com a linguagem artística os fazendo perceber, sentir, pensar, imaginar, expressar e ampliar suas possibilidades de produção e leitura de mundo, da natureza e da cultura, favorecendo com sua atuação nesses campos seja mais ampla e consciente.

REFLETIR/ CONTEXTUALIZAR: tem por objetivo oferecer possibilidades de o aluno vivenciar e conhecer novos lugares (exposições, museus, ateliês, teatro, apresentações musicais, festivais de dança, etc.), possibilitando a ampliação de seus conhecimentos referentes às produções existentes nesses locais e também as que existem na sua região, complementando o trabalho de sala de aula. É importante que os alunos conheçam todo o contexto social, político-cultural entendendo como se insere no momento de sua produção, fazendo relações com a sua vida.

O produto final culminou com a apresentação das danças e exposição dos instrumentos, vestimentas e exposição dos materiais confeccionados no decorrer do ano letivo.

O trabalho desenvolvido pelos professores pressupõe, mesmo que ainda de maneira “túmida”, uma educação a partir de uma experiência integradora, que respeite a diversidade, possibilitando vínculos de pertencimento às respectivas culturas, como desenvolvimento dentro da perspectiva real da vida de cada sujeito, ressignificando e dando sentido ao saber institucionalizado.

Definitivamente, projetos educacionais baseados em experiências artísticas como impregnadoras e mediadores de sentido, que permitam estabelecer relações dotadas de significado para reconhecermos o que é verdadeiramente importante na complexidade de cada situação cultural. (ABAD, 2010, p. 21)

Considerando a Arte como disciplina que favorece a dinâmica de integração escolar, social e cultural, observamos pelas propostas relacionadas, respostas às demandas atuais bem como a reflexão crítica, inovadora e rica na diversidade.

Constatamos que a partir de um projeto institucional, estratégias foram criadas e estabelecidas, com as quais os professores aplicaram e contextualizaram as artes em seu

próprio percurso de construção de realidade; ou seja, a arte como mediadora de significados, produtora de um contexto de relação e de significados construídos de acordo com essa necessidade de interpretar a realidade social, considerando as diferenças de classe e a pobreza.

[...] Quando as artes desempenham essa função contextualizada em cada situação de realidade, outorgam ao individual uma forma pública da qual outros podem participar, como convite a uma construção coletiva dos significados e como manifestação desta. Desse modo, a educação artística concretiza e aplica as funções que as artes desempenham, nos diferentes contextos de desenvolvimento por atenderem aos valores e manifestações culturais que cada comunidade que apoia na representação de cada indivíduo, e vice-versa [...] (ABAD. 2010, p.19)

Acreditamos que as artes permitem realizar uma interpretação da cultura de cada contexto, como resultado da ação de pessoas concretas que se organizam em formas singulares de viver.

Segundo Aguirre e Jiménez (2010, p. 31) a atenção à diversidade cultural tornou-se uma preocupação prioritária para a educação nos dias de hoje. Esta atenção educacional é postas de duas maneiras:

1. Como convivência entre culturas; ou seja, olhando com respeito para fora das fronteiras do que consideramos nosso ambiente cultural, reconhecendo a diferença entre “nós” e os “outros”, renunciando à uniformidade como valor e promovendo o respeito aos sistemas de valores de grupos humanos diferentes do nosso.
2. Como convivência dentro da mesma cultura, reconhecendo a existência de desigualdades dentro do nosso próprio nicho, combatendo a marginalidade e promovendo a inclusão.

FOTOGRAFIA XXXX III



A educação, quando se preocupa e volta sua atenção para estes dois pontos, acaba por promover uma educação democrática e preocupada com a diversidade, com igualdades de oportunidades educacionais. Em outras palavras, compreende-se que nem todos os iguais se encontram dentro do território da cultura local, das mesmas fronteiras.

O ensino de arte não só possibilita a mediação cultural, como também acaba por auxiliar nas expectativas dos familiares frente ao percurso educativo.

Quanto uma instituição escolar integra a arte em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), conseqüentemente acaba integrando a comunidade, o espaço físico, a equipe docente e

até mesmo políticas públicas, considerando que o PPP é um instrumento de reivindicação e divulgação do trabalho desenvolvido na escola. O sucesso desta ação só é possível diante de uma equipe comprometida, uma educação libertadora, objetivos educacionais claros e com as portas abertas, favorecendo momentos de aprendizagens para além dos muros escolares e, nesta integração, vimos a arte sendo a grande responsável por aproximar culturas, diminuir desigualdades e distâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao enfrentarmos a problemática significativa entre educadores que atuam na periferia e as crianças que nela vivenciam, vemos conflitos instalados no ambiente educativo a partir de duas prerrogativas: a primeira pela diferença de classe social, o que acaba por diferir a cultura; a segunda somada às diferenças culturais provenientes das origens em que cada um se constitui sujeito, fruto do processo de migração interna ainda frequente nas regiões de periferia da cidade de São Bernardo do Campo.

Nesta relação, vemos que os valores simbólicos das produções culturais se distinguem, sendo evidenciados os valores simbólicos dos educadores, considerando a práxis educativa e a dinâmica de sala de aula, como também as estruturas estabelecidas no percurso de ensino aprendizagem instituído nos dias atuais. Os professores compreendem que suas escolhas e gostos são imprescindíveis, tendo em vista as questões sociais, culturais e econômicas em que ambos vivem – crianças e educadores. Pudemos constatar a possibilidade de haver uma desconsideração da cultura e da vivência da criança pobre no processo educativo, considerando a ideia de que a criança pobre poderia não ter com o que contribuir, considerando sua vida miserável, difícil e fora das expectativas escolares na construção de bens simbólicos valorizados por outra classe social.

Quando o assunto é a pobreza, esta demarcação é efetiva, fruto dos limites sócio econômicos. Os gostos, as vivências, as rotinas, a transmissão de conhecimento oral, os valores, os princípios, tudo se diferencia significativamente. Uma pessoa minimamente privilegiada financeiramente frente a uma pessoa miserável, de pronto consegue observar inúmeras diferenças entre o modo de olhar, escutar e viver as realidades de cada mundo.

Por conta desta demarcação e desta perceptível diferença é que vemos atuantes na escola da periferia, o que denomina Bourdieu por “violência simbólica e boa vontade cultural”: a primeira quando os educadores negam a cultura do aluno, que não é a cultura que se enquadra nos padrões da escola e a segunda quando vemos educadores orientando aos pais na educação dos filhos, indicando programações culturais que, talvez, não fizessem sentido para aquele tipo de organização familiar e cultural. Acreditamos que as intenções buscam aproximar a cultura e a educação familiar aos moldes e padrões desejados da cultura e educação escolar; portanto cobra-se dos alunos estilos de falar, de escrever e até mesmo de se portar, o que não supera as expectativas, pois essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Diante da distância cultural perceptível dentro do ambiente escolar a que nos propomos investigar, vimos o grande desafio dos profissionais envolvidos na busca por promover um trabalho diferenciado com as crianças pobres e o quanto este trabalho é árduo, pois nem sempre lidam com crianças cooperativas e solícitas. O que vemos é a tensão em lidar com alunos resistentes à aprendizagem, fato este justificado pelo significado que tem a aprendizagem para crianças com construções simbólicas diferenciadas daquelas esperadas pela escola. São crianças que vivem parte do dia na rua, vivendo seus próprios limites, enquanto seus familiares trabalham para manter uma família que habitualmente não é composta de poucas pessoas. Na rua, aprendem muitas coisas que geralmente não são valorizadas e contextualizadas na escola. Portanto o conhecimento e o saber escolar, não faz parte do contexto social daquela criança o que a faz negá-lo, ou seja, resistir à aprendizagem.

Quando há distância da prática pedagógica da realidade da periferia e o professor não tem ideia da realidade de seus alunos, os problemas são imensos e a escola na periferia lida com situações muito dramáticas. O professor, no ensino público, quando tem clareza da realidade do seu local de trabalho, acaba por propor em sua prática pedagógica momentos diferenciados, visando contemplar os desfavorecidos, enfrentando as diferenças culturais e pessoais, frutos das respectivas culturas, deixando de lado toda e qualquer forma de preconceito.

Como já foi dito, consideramos imprescindível compreender em que momento a escola pública vive e desenvolver essa teoria é fundamental para a educação, pelas intenções de inserção cultural dos alunos, potencializando as práticas pedagógicas, ultrapassando o imediato, o local e o cotidiano escolar. A instituição escolar só terá sentido se estender a experiência cultural que não é acessível na experiência cotidiana, levando o mundo não visível diretamente para os sujeitos. A escola é o lugar para a experiência desterritorializada e destemporalizada, não atual e quase sempre emprestada de outros. A educação só terá sua função universalizadora ou globalizadora se nela os sujeitos puderem ver o que não conseguem com seus próprios meios, o que dá sentido à busca em ampliar o universo cultural que se expande.

A grande expectativa dos pais, como também dos professores, é fazer da escola um lugar cujo papel seja fundamental dentro do contexto da pobreza. Delegam a esta instituição a responsabilidade de promover o diálogo daquilo que não seria possível através dos recursos próprios da comunidade, a partir das situações de socialização. Nesta ação vemos que a escola é diretamente “afetada” pela cultura, pela simples razão de que os fenômenos educacionais são os fenômenos culturais.

Partindo desta grande expectativa, vimos que a arte tem papel fundamental nesta ação educativa. A ideia de contextualizar a arte parte desta necessidade de compreender a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo pelas várias linguagens. A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas. O ensino da arte abre esta perspectiva, exigindo uma reflexão e contextualização conceitual, histórica e cultural, o que leva o professor a pensar sobre o desenvolvimento expressivo dos alunos.

As produções artísticas das crianças revelaram que as propostas de trabalho para o ensino da arte oportunizaram momentos privilegiados de troca entre a cultura escolar e a cultura de cada um. Vimos colocar em jogo aquilo que é sensível aos olhos, pensando e discutindo sua cultura, sua forma de vida, sua forma de enxergar o mundo e os conflitos existentes neste mundo, que nem sempre são perceptíveis aos professores, considerando que muitos deles não participam desta realidade da periferia. As aulas de arte nos mostram esta perspectiva: a apreciação da realidade da criança a partir de suas obras, permitindo entender e contextualizar o seu trabalho. As aulas de arte permitem aos professores perceber e entender a criança em sua totalidade, no âmbito cultural, social, político e educacional.

Na prática educativa, o ensino de arte faz a mediação entre a compreensão da realidade dos educandos, favorecendo a ampliação do olhar e da percepção do que os rodeiam, de maneira questionadora, construindo pontos de vistas, não só diante das experiências cotidianas, mas também diante das realidades distantes do seu tempo e espaço. Vimos que quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecida.

Além das produções, vimos que os professores acreditam que o ensino de arte pode fazer a mediação entre a cultura de cada sujeito dentro do meio educativo e para a efetivação deste trabalho, a equipe docente utilizou como estratégia, além de sequências didáticas para cada ano/ciclo, o projeto institucional “Ritmos do Brasil”, um instrumento de mediação entre a cultura local e a cultura escolar favorecendo as relações vivenciadas nesta experiência, promovendo a interpretação dos significados e das identidades postas pelos educandos e educadores.

O trabalho desenvolvido pelos professores pressupõe, mesmo que de maneira “tímida”, uma educação a partir de uma experiência integradora, que respeite a diversidade possibilitando, vínculos de pertencimento às respectivas culturas, como desenvolvimento

dentro da perspectiva real da vida de cada sujeito, ressignificando e dando sentido ao saber institucionalizado.

A expectativa da família também vem ao encontro desta reflexão. Os familiares esperam que a escola esteja aberta ao diálogo e que acolha a comunidade com atividades que aproximem a cultura escolar da cultura local, ou seja, apreciam o contato com o ambiente escolar, considerando um espaço rico para trocas de experiências, de culturas e de aprendizagens. Veem no papel da escola uma parceria de acolhimento das situações conflitantes, buscando nos profissionais da educação a paciência, o respeito, a atenção e a preocupação em acompanhar de perto as aprendizagens das crianças desta comunidade.

Vimos através das ideias de Paulo Freire, que uma pedagogia para libertação tem de atuar a partir da ação cultural. Quanto mais acontece a problematização das situações existenciais dos educandos e de seus familiares, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. “Na medida em que a ‘desvelam’, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres (FREIRE, 1979a, p. 45)”. Fazer com que os alunos possam descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural e assim enfrentá-la de uma maneira nova é condição necessária para provocar a mudança das estruturas que são postas socialmente para as famílias.

Estamos finalizando este trabalho com grande emoção e vimos, nesta música, um pouco do trajeto desta pesquisa:

5x Favela

MV BILL

Nasceu pobre, nasceu gente
Nessa guerrilha só mais um sobrevivente (Diz aí!)
Que tá no gueto, tá na pista
É vilão no asfalto mas no morro é artista

Vem comigo! Ta na chuva é pra se molhar
Se ta no alto deixa voar
A lei da selva é cruel pra quem não sabe julgar
Traga luz que reluz o mundo ao meu redor
Pra comunidade ter uma passagem de ano melhor
O sonho que não morre, tá na vida ta no corre
Nível superior vai deixar a coroa feliz
Ter orgulho daquele moleque é o que sempre se quis
Por um triz, a vida pode ganhar nova direção
Tem que ficar esperto, que de perto até o certo é vilão
Como um concerto para violinos
Ter esperança no olhar de vários meninos,
De meninas, nas esquinas, personagens com alta frequência em várias chacinhas

Filme repetido! Morador tratado como bandido
 É sem valor a vida! O remetente coloca o endereço do inocente na bala perdida
 [...] Vamos lá!
 Nação carente, o convívio no miolo é chapa quente
 Junto na corrente para que a luz se acenda
 Entre o certo e o errado entre a fonte de renda
 Sem merenda, vira lenda, ainda dá pra sonhar...
 Mas se as portas não se abrem o monstro pode acordar
 E decidir atravessar a ponte
 O indivíduo tá sem renda em busca da fonte
 Pra deixar de ser ferida social
 Mais um número na estatística
 Num mundo surreal...
 [...] Fazer a escolha errada custa caro
 Pode ser tarde pra tentar mudar
 Respeito pelo outro é caso raro
 Tem que ser livre pra deixar voar
 No batuque dos tambores, celebrar as cores
 E deixar muito mais bonito esse lugar
 Felicidade vai chegar irmão...
 Tirando a tristeza do olhar
 É pode crer!⁶⁹

Iniciar esta dissertação com Mario Quintana e finalizar com MV Bill, acaba por ilustrar aquilo que acreditamos - na troca de vivências e de experiências. A oportunidade de fazer um curso de pós-graduação e chegar até aqui foi um caminho árduo, mais árduo ainda foi fazer o caminho inverso! Olhar para a falta de escolaridade, para pessoas simples e humildes da pobreza e observar sua cultura e as possíveis contribuições deste mundo tão distante do mundo acadêmico exigem do educador sensibilidade, humanidade, respeito e permitir-se deixar de pensar em estudos elaborados e complexos por alguns minutos, para escutar pensamentos, fruto do senso comum e não considerar-se mais que estas pessoas cujos pensamentos ainda estão tão distantes da ciência. É voltar, olhar, pensar junto, respeitá-las naquilo que têm para contribuir e resgatá-las, tirando-as da ignorância e trazendo-as para um mundo que possa libertá-las.

⁶⁹ CIFRA CLUB. Letras.mus.br. MV Bill. 5x *Favela*. Disponível em: < <http://letras.terra.com.br/mv-bill/1848288/>>. Música. Acesso em: 19 de set. de 2011.

Referência Bibliográfica

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação Contemporânea: consonâncias*. São Paulo: Cortez, 2008. 432 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. 194 p.

BURGOS, M. B.; RANDOLPHO, A. *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009. 280 p.

CANCLINI, Nestór Garcia. *Culturas híbridas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 230 p.

CANCLINI, Nestór Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 284 p.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A. (Org.). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002. 256p.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. 254 p.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. 149 p.

FREIRE, Paulo . *A pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997. 245 p.
Disponível em: < www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp>

FREIRE, Paulo. *Conscientização - Uma teoria e prática de libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a. Disponível em: < www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp>

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979b. 79 p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977. 93 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000. 134 p.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M. C.; PISCOQUE, G. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009. 206 p.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. 102 p.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.
- PERRENOUD, P. *A pedagógica na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 230 p.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 269 p.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1981. 406 p.
- SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Líber, 2007. 135 p.
- TORRES, C. A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981. p.181.
- XAVIER, M. E. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. 304 p.

Bibliografia de artigo

- ABAD, Javier. Usos e funções das artes na educação e no desenvolvimento humano. In: AGUIRRE, I; JIMÉNEZ, L.; PIMENTEL, L. G. *Educação artística, cultura e cidadania*. Madrid: Fundação Santillana, 2010. 17 – 23.
- AGUIRRE, Imanol; JIMÉNEZ, Lucina. Diversidade cultural e educação artística. In: AGUIRRE, I; JIMÉNEZ, L.; PIMENTEL, L. G. *Educação artística, cultura e cidadania*. Madrid: Fundação Santillana, 2010. 31 - 43.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002. 7 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A construção da Escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo, instrumento de análise e reflexão (versão preliminar e provisória)*. São Paulo.
- BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: MEC/FNDE. *Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental*. Brasília: Estação Gráfica, 2006. p. 47-55.
- DEWEY, John. Tendo uma experiência (cap. Do livro *Arte como Experiência*). In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril SA Cultural e Industrial, p 247–263, 1974.
- PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. p. 85 - 103.

QUINTANA, Mario. *A rua dos cata ventos* V. 2. ed. – São Paulo: Globo, 2005. p.23.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. De JK a Fernando Henrique. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de Formação de professores : Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. p. 103-34.

Bibliografia de instituições

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.6.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para educação infantil*. Brasília, 1998. v. 1, 2 e 3.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de planejamento e economia. *Seção de Pesquisa e Banco de dados: Pesquisa Domiciliar*. São Bernardo do Campo: [S.l.: s.n], 1988. 202 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo - Uma proposta integrada para o trabalho em creche e EMEI's*. São Bernardo do Campo: [S.l.: s.n], 1992b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Conselho Municipal dos direitos da criança e do adolescente de São Bernado do Campo* : [S.l.: s.n] dez de 1992a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. PANFA I: *Pesquisa Amostral em Núcleos favelados de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo: [S.l.: s.n], 1983. Relatório.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Proposta Curricular de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo: Rettec Artes Gráficas, 2004a., v. II e III.

Simpósio de Educação Escolar do Município de São Bernardo do Campo, I. 1979, São Bernardo do Campo. *Anais I* . São Bernardo do Campo: [S.l.: s.n], 1979.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação. *EMEB Octávio Edgard de Oliveira: Projeto Político Pedagógico*. São Bernardo do Campo: [S.l.: s.n] ,2011. 214 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Caderno de validação**: Caderno de Educação Municipal - gestão escolar - 1º compêndio. São Bernardo do Campo: [S.l.: s.n], 2004b.

Bibliografia de dissertações e teses

CANTERAS, G. T. *Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática*/ Gislaine Trazzi Canteras; orientador João Cardoso Palma Filho. São Paulo, 2009. 78p.

GIANOTTI, S. *Dar forma é formar-se: processos criativos para a infância*/Sirlene Gianotti; orientadora Marina Celia de Moraes Dias. São Paulo: s.n., 2008. 235 p.: il

Bibliografia de legislação

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-41.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 1/99*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.6.

Bibliografia de periódicos

ARMON, H. M. São Bernardo , cidade dos contrastes. **Folha da tarde**, 31 de out de 1977. Caderno A, cidades , 12p.

DIARIO DO GRANDE ABC. *Santo André*, [S.I, s.n] , 4 de jun de 1983. Caderno A – Cidades. 8p.

DIARIO DO GRANDE ABC. *Santo André*, [S.I, s.n], 28 de fev de 1988. Caderno A - Cidades. 8p.

JORNAL DIÁLOGO. *São Bernardo do Campo*. [S.I, s.n], 23 de out de 1987. Caderno A – Cidades São Bernardo. 3 p.

RODRIGUES, Alzira; HEGER, Iara; MÉDICE, Ademir et al. **São Bernardo, o contraste do desenvolvimento**. Folha de São Bernardo , 29 de ago de 1978. Caderno A, seção cidades, p. 11.

SISMAN, E. SBC incentiva invasão dos mananciais. **Diário do Grande ABC** , 7 de out de 1987. Caderno A, cidades. p. 8.

Bibliografia de materiais especiais

CIFRA CLUB. Letras.mus.br. **MV Bill**. 5x Favela. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/mv-bill/1848288/>>. Música. Acesso em: 19 de set. de 2011

ESTADO DE SÃO PAULO. Governo Estadual. **Sobre o Rodoanel**. Conheça a obra. São Paulo, [S. I]. Disponível em: <<http://www.rodanel.sp.gov.br/portal.php/sobre>>. Acesso em: 05 de set. de 2011.

GALERIA VIRTUAL IVAN CRUZ. **Apresenta reproduções virtuais da obra do artista plástico Ivan Cruz**. Disponível em: < <http://www.brincadeirasdecrianca.com.br>>. Acesso em: 19 de set. de 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil. **Painel das cidades**. 10 ago. de 2011. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=354870#>> acesso em 08/10/2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Progressão continuada" (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>>, acesso em 22/3/2011

SÃO BERNARDO DO CAMPO. São Bernardo do Campo: 54ª Festa de São Bartolomeo reúne 1.500 pessoas no Parque Estoril. **Correio Cidadão**. 28 ago. de 2011. Disponível em: <<http://correiocidadao.com.br/sao-bernardo-do-campo/54%C2%AA-festa-de-sao-bartolomeo-reune-1-500-pessoas-no-parque-estoril>> acesso em 15/09/2011

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Sumário dos dados 2010**. São Bernardo do Campo, 20 de maio de 2020. [S.I: s.n.], 2010. 1 CD-ROM.

SEQUIM, Amanda. *Parques de São Bernardo são atração aos finais de semana*. **Rudge Ramos on line**, São Bernardo do Campo, 20 dez 2011. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ronline/rjornal/2011/ed.967/parques-de-sao-bernardo-sao-atracao-aos-finais-de-semana>>. Acesso em: 20 dez 2011.

Obras consultadas

FREIRE, Paulo . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983. 218 p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983. 150p.

GONÇALVES, N; GONÇALVES S. A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRACIANI, M. E. S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

PÔRTO JUNIOR, G.; CUNHA, J. L. (Org.). *Anísio Teixeira e a Escola Pública*. Pelotas. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000.

TORRES, C A. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. 148 p.

LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.