

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS/CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL E INTERVENTIVA PARA ALÉM DOS
MUROS DA ESCOLA:
BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS**

MARGARIDA MARQUES HENRIQUES

ARARAQUARA

2008

MARGARIDA MARQUES HENRIQUES

**A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL E INTERVENTIVA PARA ALÉM DOS
MUROS DA ESCOLA:
BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de concentração: formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

ORIENTADOR:

Prof. Dr. IRIS BARBIERI (*in memoriam*)

TÉRMINO DA ORIENTAÇÃO:

Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO

ARARAQUARA

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Margarida Marques Henriques

A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E INTERVENTIVA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus de Araraquara), sob orientação inicial do Prof. Dr. Iris Barbieri (*in memoriam*) e finalizada com o Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Presidente e orientador

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Assinatura: _____

RESUMO

Este estudo teve como preocupação dirigir um novo olhar à formação inicial do professor que vai atuar no cenário de globalização, afetado de forma marcante e descomprometida por políticas neoliberais que se desencadeiam sobre os contingentes populacionais que se formaram nas regiões mais afastadas do centro urbano, caracterizadas pela exclusão dos bens sociais. Realizada em regiões periféricas da cidade de São Paulo que abrigam estas precariedades econômicas e sociais, esta pesquisa foi vivenciada por estudantes pesquisadores, objetivando a conscientização sobre o contexto real onde as escolas se inserem. A reflexão sobre a situação encontrada no campo da pesquisa, além de sensibilizar os pesquisadores, desencadeou urgência da criação de atuações alternativas para a melhoria do cotidiano da comunidade. Desta forma, construiu-se a necessidade de novas práticas docentes, que possam intervir na transformação da escola de formação de professores, cuja função tem sido dialeticamente a de uma instituição de resistência/transformação, com práticas culturais mecanicistas, hierárquicas e acríticas. Numa outra perspectiva, a tese apresenta a necessidade da valorização da ecologia dos saberes, no sentido de articular os interesses sociais aos interesses científicos, atribuindo à universidade uma participação ativa na construção da coesão social, na luta contra a exclusão e na defesa da pluralidade cultural.

Palavras-chave: Transformação; Visibilidade social; Socialidade; Capital cultural; Escola/comunidade; Saber docente

ABSTRACT

This study is concerned with a new consideration of the initial formation of teachers that will work in the globalization scenery, strongly and without commitment affected by neoliberal policies that burst upon population contingents accumulated in areas far from downtown centers and characterized by the exclusion of social benefits. Conducted by student researchers in São Paulo outskirts regions, taken by economic and social precariousness, the survey's objective was to raise consciousness of the actual schools context. The reflecting upon the situation they met in the research's field, besides emotionally moving the students, unchained the urge for the creation of alternative solutions for the improvement of the community everyday living. So, it is constructed the need for new teaching practices that may intervene in the transformation of teachers' formation school, whose function has been that of a resisting/transforming institution, with mechanistic, hierarchical and acritical cultural practices. In another perspective, this thesis advocates the valorization of knowledge ecology, as a way to articulate social and scientific interests, assigning an active participation to university in constructing social cohesion, in the struggle against exclusion and for the support of cultural plurality.

Keywords: Transformation; Social visibility; Sociality; Cultural capital; School/community; Teaching knowledge

Dedicatória

*Ao Prof. Dr. Iris Barbieri (in memoriam),
pela amizade e pelo acolhimento diante das
minhas inquietações e pela sensibilidade e
envolvimento que sempre pelas questões sociais,
pertinentes ao cotidiano escolar.*

*Aos meus filhos, Adriana e Renato,
pelo companheirismo e incentivo que me
transmitiram no desvelar deste caminho.*

O ANDARILHO
(Dos Poemas, 1871-1888)

Um andarilho vai pela noite
A passos largos;
Só curvo vale e longo desdém
São seus encargos.
A noite é linda —
Mas ele avança e não se detém.
Aonde vai seu caminho ainda?
Nem sabe bem.

Um passarinho canta na noite:
"Ai, minha ave que me fizeste!
Que meu sentido e pé retiveste,
E escorres mágoa de coração
Tão docemente no meu ouvido,
Que ainda paro
E presto atenção? —
Porque me lanças teu *chamariz*?" —

A boa ave se cala e diz:
"Não, andarilho! Não é a ti, não,
Que chamo aqui
Com a canção —
Chamo uma fêmea de seu desdém —
Que importa isso, a ti também?
Sozinho, a noite não está linda —
Que importa a ti? Deves ainda
Seguir, andar,
E nunca, nunca, nunca, parar!
Ficas ainda?
O que te fez minha flauta mansa,
Homem da andança?"

A boa ave se cala e pensa:
"O que lhe fez minha flauta mansa,
Que fica ainda! —
O pobre, pobre homem da andança!"

(Friedrich Nietzsche, *Obras incompletas*, trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho, São Paulo, Abril Cultural, 1978, p. 404)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Íris Barbieri (*in memoriam*), que me orientou e acolheu as minhas inquietações e iniciativas de pesquisa de forma tão intensa e amiga, construindo entre nós uma relação mais humana e de abertura para o diferente, contribuindo de forma significativa para a elaboração deste trabalho, deixando muitas saudades...

À Professora Doutora Maria Leila Alves, que acompanhou de forma tão presente e amiga o percurso da construção deste trabalho, cuja sensibilidade e paixão pela educação contribuíram de forma marcante para o enriquecimento desta pesquisa.

Ao Professor Doutor João Cardoso Palma Filho, que lançou o desafio deste desejo: de continuar os meus estudos e que me incentivou a cada momento de incertezas.

Ao Professor Doutor Edson do Carmo Inforsato, que acatou prontamente minha solicitação para dar encaminhamento a este trabalho, diante da dolorosa ausência do Professor Doutor Íris Barbieri.

Aos Professores Doutores da UNESP, que planejaram e coordenaram de forma tão dedicada o projeto de formação da Pedagogia Cidadã, responsáveis pela confiança e crença que foi se construindo relacionada à formação de professores, que tanto contribuíram com seu conhecimento e amizade, propiciando vivências enriquecedoras nos pólos de formação de professores.

À Professora Doutora Maria Teresa Miceli Kerbauy, pela contribuição aos questionamentos e estudos sobre fundamentos das políticas públicas e educacionais que auxiliou de forma significativa na construção deste trabalho.

À Professora Doutora Mariana Claudia Broens, pela força e pela perspicácia de luta que soube indicar e pontuar de forma tão pertinente em momentos difíceis desta trajetória.

Ao Professor Doutor José Vaidergorn, pelo novo olhar e pela perspectiva crítica que contribuiu de forma marcante na metodologia e produção da pesquisa deste estudo.

À Professora Doutora Marlene Marques Machado, minha irmã, que me confortou nas horas de dúvidas e de ansiedades durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Profª Maria de Lourdes Toledo, minha amiga, que, pela crença que depositou em meu trabalho, possibilitou a criação de espaços diversos para que a pesquisa fosse realizada no sentido de enriquecer a formação dos alunos do curso de Pedagogia.

Aos meus filhos Adriana e Renato, pela paciência e conforto que me dedicaram em momentos de questionamentos e de incertezas.

À criança que espalha luz em meu caminho, Matheus, e que fornece ânimo de luta para transformar a educação "dos que virão".

Aos meus queridos irmãos e cunhados pelo apoio e compreensão.

Ao meu amigo Frank, que auxiliou na organização deste trabalho com valiosas contribuições, enriquecendo a qualidade da produção.

Aos estimados amigos que possibilitaram a produção de constante energia para que eu pudesse seguir este caminho, apesar das dificuldades que se revelavam a cada momento.

Ao Alberto Dias Junior, pela confiança e certeza que sempre depositou em mim.

Às minhas queridas alunas pesquisadoras, que me ensinaram a vislumbrar novos horizontes na formação do professor e cujo envolvimento da investigação e da vivência me incentivaram a desenvolver este estudo, no compromisso da parceria e na busca da transformação sociocultural da escola.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ORIGENS E CIRCUNSTÂNCIAS	1
INTRODUÇÃO	5
PRIMEIRA PARTE: A Educação diante da nova realidade sociocultural: um convite à reflexão	12
Capítulo I O CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIOCULTURAL	13
1.1. O contexto de transformação decorrente do processo industrial	13
1.2. A industrialização, a emergente urbanização e a participação popular	14
1.3. O novo panorama neoliberal e as novas regras	19
1.3.1. Ampliar a perspectiva privatização/estatização, redefinir caminhos	24
1.3.2. Desenvolver a visibilidade social e reinserir a solidariedade	26
1.3.3. A necessidade de se tecer uma rede social de aproximação	27
1.3.4. A solidariedade e a criação da interface	28
1.3.5. Conscientização, solidariedade e inclusão: uma proposta de transformação das práticas docentes	29
Capítulo II A CULTURA COMUNITÁRIA E SUA SINGULARIDADE	32
2.1. O convívio comunitário na dimensão da socialidade	37
2.2. O contorno da socialidade e o cotidiano	40
Capítulo III FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL ...	42
3.1. O cotidiano escolar e sua problematização no processo de interação escola-comunidade	43
3.2. A organização escolar como garantia do capital cultural	47
3.3. Uma nova cultura social universitária cria possibilidades e alternativas	51
3.4. A necessidade do educador pesquisador reflexivo, diante da nova realidade escolar	53
SEGUNDA PARTE: A pesquisa como proposta de ampliação do campo de atuação docente	58
Capítulo IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1. A pesquisa	61
4.2. A pesquisa bibliográfica	61
4.3. A análise documental	62
4.4. Os questionários	62
4.5. As entrevistas coletivas e semi-estruturadas	63
4.6. A observação	64
Capítulo V BREVES HISTÓRIAS E MARCANTES ATUAÇÕES	65
5.1. A Favela Coréia e o seu contexto	65
5.2. O Centro Social Esperança	67
5.2.1. Espaço físico e organização	70
5.2.2. A demanda	71
5.2.3. Funcionários e voluntários	72

5.2.4. Os pais e sua relação com o Centro Social.....	73
5.2.5. Atuações realizadas pelas estagiárias	73
5.2.5.1. "Sua saúde começa com a higiene"	74
5.2.5.2. "Saúde ocular: primordial para a vida"	74
5.2.6. Relatos das estagiárias	75
5.3. Centro de Saúde Umuarama.....	76
5.3.1. A importância da contribuição do Centro de Saúde para a pesquisa.....	77
5.4. Emei Cora Coralina	78
5.4.1. Apresentação da escola	78
5.4.2. Um breve histórico	79
5.5. Atuações realizadas pelas estagiárias	80
5.5.1. "Tarde comunitária"	80
5.5.2. "O olho é a janela do mundo": teste de acuidade.....	81
5.5.3. "Seja sadio, comece pelo seu sorriso"	83

TERCEIRA PARTE: Situando a vivência no estágio supervisionado —	
interpretação da pesquisa	85
Capítulo VI.....	86
A ESCOLA E COMUNIDADE:.....	86
UM PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL	86
6.1 Perfil das estagiárias.....	88
6.2 Análise dos dados coletados em campo	90
6.3. Primeiro quadro	92
6.3.1. A pesquisa como instrumento de inserção na realidade	93
6.3.2. Escola/comunidade e suas diferenças culturais.....	96
6.3.3. Relações de poder no cotidiano escolar.....	100
Capítulo VII A REALIDADE NO SEU COTIDIANO	105
7.1. Segundo quadro	107
7.2. Visão da realidade: desafios para uma atuação mais ampla	109
7.3. Conscientização política articulada a uma formação social e cultural	112
7.4. Ampliação do campo de atuação docente: a construção que surge da	
investigação.....	116
Capítulo VIII O PROFESSOR NO SÉCULO XXI: ENTRAVES E DESAFIOS	120
8.1. Terceiro quadro	122
8.2. O professor como educador comunitário e agente de transformação.....	123
8.3. O conceito sócio-histórico de ensino aprendizagem numa perspectiva	
do saber docente.....	127
8.4. O professor formador de cidadão: atividade complexa.....	130
Capítulo IX PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS E A	
RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	136
9.1. Quarto quadro	139
9.2. Identidade comunitária: potencial transformador	141
9.3. Relação teoria/prática: o papel norteador da prática.....	147
9.4. A realidade local como ponto de partida	151

CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	159
---------------------------	------------

ANEXO I: QUESTIONÁRIO – PESQUISA – CORÉIA	167
--	------------

ANEXO II: QUESTIONÁRIO – PESQUISA — ESTAGIÁRIAS	168
ANEXO III: QUESTIONÁRIO — PESQUISA.....	171
ANEXO IV: CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	174
ANEXO V: MATERIAIS USADOS NO TESTE DE ACUIDADE VISUAL	175
ANEXO VI: REGISTRO DAS ATIVIDADES DE HIGIENE BUCAL	181
ANEXO VII: MATERIAIS USADOS NAS ATIVIDADES DE REAPROVEITAMENTO ALIMENTAR	184

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Foto nº 1: Favela da Coréia	67
Foto nº 2: Entrada do Centro Social Esperança	68
Foto nº 3: Funcionárias do Centro Social Esperança	69
Foto nº 4: Centro Social Esperança.....	70
Foto nº 5: Aula no Centro Social Esperança sobre higiene	74
Foto nº 6: Aula sobre teste de acuidade	75
Foto nº 7: Entrada do Centro de Saúde Umuarama	77
Foto nº 8: EMEI Cora Coralina.....	79
Foto nº 9: Mesa de degustação na EMEI Cora Coralina.....	81
Foto nº 10: Teste de acuidade	82
Foto nº 11: Aula sobre higiene.....	83
Perfil das estagiárias	89
Quadro 1.....	92
Quadro 2.....	107
Quadro 3.....	122
Quadro 4.....	139

APRESENTAÇÃO: ORIGENS E CIRCUNSTÂNCIAS

O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar. (D. CATANI)

No meu entender, a história dos sujeitos, composta de experiências e memórias, registra o pulsar humano e sua formação cultural. Por outro lado, sistematiza dados e informações, o que se constitui em tarefa fundamental para a indicação de alternativas e para a superação de limites presentes na educação brasileira.

Nesta perspectiva, observo que a minha experiência vivida esteve sempre relacionada aos estudos de atuação da equipe escolar e seu vínculo cotidiano com a comunidade, tanto no seu espaço físico, como na sua significação social — o que foi um desafio que perpassou minha vida acadêmica e profissional.

Desta forma, a experiência vivenciada no ambiente escolar possibilitou-me a apropriação de uma cultura produzida nesta trama social, que hoje, simultaneamente, transita no percurso teórico-metodológico do espaço acadêmico e desvela novas práticas docentes.

Estamos em um processo de mutação cultural em que as vivências humanas são experiências que estão sendo olhadas de outro modo, as experiências vividas pelas pessoas estão sendo compreendidas com o foco voltado para o sujeito e não para os sistemas e instituições aos quais as pessoas estão submetidas ou das quais fazem parte direta ou indiretamente. (SILVA, 2003, p. 22)

Essa mutação cultural tornou-se muito significativa no meu percurso profissional, não apenas como historiadora, mas principalmente como educadora, diante de minha inquietação em relação às representações dos professores e sua dificuldade quanto a interação com a comunidade local.

Tal preocupação teve início no período de 1971 a 1975, quando assumi o cargo de direção de um centro educacional mantido pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), no qual minha atuação foi pautada pela interação entre a comunidade e a escola.

De 1976 a 1982, atuei como professora de História na rede de escolas mantidas pelo Sesi, desenvolvendo propostas de trabalho que tiveram por objetivo o resgate e a valorização da identidade local como processo da história dos sujeitos envolvidos.

Nos anos de 1983 a 1988, atuei novamente como diretora do Centro Educacional Sesi de Osasco. Então, realizei um projeto em conjunto com o corpo docente e a comunidade, visando à melhoria da qualidade educacional: "Parceria comunitária, para uma escola de qualidade". Este projeto objetivou incentivar o processo de integração entre escola e comunidade, por meio de oficinas para pais realizadas no período da noite e aos sábados pela manhã, focalizando a valorização da arte, através de atividades manuais em que a comunidade demonstrava interesse. Alguns encontros eram destinados a palestras de cunho educacional, sugerido pelos pais.

De 1989 a 1991, fui professora de História, no Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo, e participei do projeto "A urbanização do nosso bairro", orientado pela Delegacia Regional de Ensino Municipal (Drem), iniciativa do secretário de Ensino Fundamental prof. Paulo Freire, baseado em pesquisa e análise relacionada à comunidade da localidade escolar.

A minha inquietação maior surgiu em 1992, quando estava encarregada da Coordenadoria Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) José Olímpio, situada na antiga Fazenda Adventista, em Campo Limpo, atualmente Cohab Adventista. Ao iniciar o trabalho nesta escola, observei o grande dano físico que o prédio escolar sofrera. O desassossego aumentou logo em seguida, ao saber que as moradias da região haviam sido construídas em sistema de mutirão e que a escola fora instalada após intensa e demorada reivindicação dos moradores da região. Surgia então o questionamento: como explicar que o espaço escolar que, em outros momentos, era um anseio vinculado a um sonho da população, estava agora sendo constantemente invadido e desrespeitado?

Inicialmente, em parceria com a equipe escolar e a comunidade, resgatei a história da apropriação da terra e da luta dos moradores do bairro, por meio de relatos de sujeitos envolvidos nessa trajetória e de artigos arquivados em periódicos. Depois da coleta de dados e de um trabalho com estudantes e comunidade sobre esse resgate histórico, iniciou-se a discussão sobre a realidade local e a articulação de uma proposta temática que funcionaria como eixo do projeto político-pedagógico

da unidade escolar. Com expressiva participação dos educandos, da equipe escolar e de membros da comunidade, foi escolhido o tema "A importância da moradia diante da urbanização do bairro".

Além do resgate da identidade local realizado em parceria com a escola e a comunidade, outras ações de fundamental importância foram tecendo o cenário. Foi o caso da orientação sexual com formação continuada de professores em horário de jornada de estudo integral (JEI), devido ao alto índice de gravidez que constatamos, especialmente entre alunas de 5ª e de 6ª séries. Esta proposta de estudo transformou-se em um projeto de parceria entre escola e comunidade denominado "Juventude, fique esperta!".

Este percurso profissional foi se aglutinando em uma cultura comunitária caracterizada pela constante reflexão do coletivo de educadores e da comunidade, com a conscientização sobre os problemas sociais locais e com indicações de propostas para a construção de um novo espaço escolar.

Os campos de produção cultural propõem, aos que nele estão envolvidos, um espaço de possíveis que tendem a orientar sua busca, definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais... Portanto, o que os produtores culturais têm em comum é um sistema de referências comuns, em resumo, algo como o que chamei ainda há pouco de espaços de possíveis. (BOURDIEU, 1996, p. 13)

Neste enfoque, iniciei o mestrado com a intenção pautada pela pesquisa e pelo estudo da participação comunitária como articulação do espaço democrático e de integração entre a escola e a comunidade. Esta pesquisa consistiu em uma análise de mão dupla. Inicialmente, tratava-se do estudo das dificuldades na relação do professor com a comunidade, o que muito me intrigava e já se incorporara, neste momento, à minha vivência profissional. Era a preocupação em examinar a representação dos professores diante daquela participação no ambiente escolar, que remetia ao isolamento da comunidade em relação à escola e que configurava um campo de investigação.

No entanto, ao iniciar a pesquisa de campo, em 1999, na Emef Oliveira Viana, no Jardim Ângela, Campo Limpo, em São Paulo (escolhida por indicação da

Drem 5, como escola em que, havia 10 anos, já se fazia um trabalho comunitário), o que mais me causou espanto foi verificar que não havia registro deste trabalho na própria unidade escolar. Não obstante, a proposta comunitária articulava-se de forma muito mais significativa do que, a partir de minhas experiências, eu imaginava: acontecia não apenas no ambiente escolar, mas também fora dos muros da unidade, de forma engajada e consciente, através de relações com instituições formais e não formais locais. Este intrigante fato ampliou meu campo de estudo para o exterior da escola, em outra abordagem de pesquisa, relacionada com o perfil do educador comunitário e a sua articulação local.

Nessas circunstâncias, o estudo realizado desencadeou a necessidade de abordar dois aspectos fundamentais. De início, a possibilidade de constatar novas práticas docentes que se construíam no cotidiano escolar, diante de um projeto de interação e conhecimento da realidade local que objetivava a inclusão comunitária no processo educacional. Por outro lado, a possibilidade de desenvolver uma rede de integração, cujo objetivo não se limitasse à participação dos pais na escola, mas que também fornecesse espaços de reflexão sobre as questões sociais de ordem local para a equipe escolar e a comunidade, na busca de caminhos alternativos de melhoria das condições de vida do local.

No término desta pesquisa, meu interesse de estudo relacionava-se à construção desta rede comunitária, que se legitimava como direito de participação social e remetia a um novo perfil do educador voltado às questões locais, no sentido de criar novas práticas docentes na busca de maior interação entre a instituição escolar e sua comunidade.

Para buscar respostas a estas questões, iniciei meu estudo no âmbito do doutorado, vinculado a essa formação do docente que pode ser tão significativa no século XXI, no qual a exclusão das camadas populacionais de baixa renda chega a ser perversa.

INTRODUÇÃO

O poder centralizador da prática administrativa educacional brasileira é marcante, tanto no cotidiano escolar, como na própria história do país brasileiro. A falta de uma tradição de participação da sociedade no debate dos problemas que lhe são afetos, dentre os quais os problemas educacionais, resulta no distanciamento entre as instituições escolares e a população.

Essa distância, imposta pela organização escolar formal, burocrática e de caráter hierárquico, caracterizada pela distribuição de poder e autoridade, acarreta relações de mando e submissão, em prejuízo das relações horizontais de caráter participativo, o que dificulta o processo de interação. Por outro lado, a inexistência de uma cultura de participação fortalecida pelo processo histórico consolidou-se ao longo de períodos de governo autoritário, o que permitiu que o autoritarismo se reproduzisse no ambiente escolar, tornando-se um denominador comum às atividades didáticas e administrativas.

A cultura da participação não se constrói facilmente. É necessário romper com práticas estabelecidas na formação histórica do povo brasileiro, já incorporadas nas representações sociais do próprio educador, assim como nas relações vigentes no cotidiano escolar.

Neste cenário, cabe considerar que todo processo educativo tem uma dimensão cultural instrumentalizadora que responde não apenas às necessidades gerais das pessoas e da sociedade como um todo, mas também — já que a sociedade capitalista se constitui de classes antagônicas — aos interesses de grupos, em particular dos grupos hegemônicos. Esta dimensão, na maior parte das vezes, define a prática docente. Embora se atribua à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de toda a sociedade, não é possível ignorar a distribuição desigual das oportunidades educacionais que refletem os interesses políticos e de classe; isto, em última instância, tem relação direta com a distribuição do poder no modo de produção capitalista.

Embora o discurso oficial afirme que a ação fundamental da escola é democratizar o saber, constata-se que, na prática, este saber, da forma como é

veiculado, desempenha função ideológica fundamental para a reprodução do modelo neoliberal de sociedade.

Esta abordagem, da qual foram surgindo minhas inquietações, direcionou ao mesmo tempo minha pesquisa neste trabalho, no meu próprio cotidiano acadêmico, no sentido de procurar respostas a determinadas questões. Como realizar a formação inicial do professor de forma mais integrada à comunidade? Como construir novas práticas docentes, articuladas a temas socioculturais relativos à localidade em que a escola está inserida? Como criar espaços para que o estudante possa conhecer os entraves que agem sobre a escola quanto à participação comunitária? Como funcionam os mecanismos de resistências ao trabalho comunitário no ambiente escolar? De que forma a ordem hierárquica se estabelece nas relações no âmbito da escola? A quem serve a relação de exclusão que a escola reserva à comunidade? De que forma os futuros docentes devem refletir sobre a função social da escola, diante deste afastamento que se estabeleceu entre instituição escolar e comunidade? Como a escola pode vivenciar a cultura local, no sentido de ressignificar sua prática docente?

Frente a essas preocupações e considerando a natureza da pesquisa, foi realizado este trabalho, no curso de Pedagogia e na disciplina de Estágio Supervisionado, na Universidade Ibirapuera (UNIB). Iniciou-se com uma revisão bibliográfica direcionada a estudos realizados por cientistas sociais e educadores, ligados a instituições formais e não-formais e com o uso de pesquisa participante, o que lhes confere a propriedade de se adaptar às condições particulares de cada situação concreta. Trata-se de uma pesquisa estruturada, fundada num quadro teórico composto de conceitos e hipóteses, envolvendo os aspectos sociais, econômicos e culturais da comunidade local considerados pertinentes para a realização do diagnóstico da situação regional a estudar e localizando-a em seu contexto. O estudo da identidade local teve como finalidade construir uma análise crítica da realidade e, ao mesmo tempo, realizar um plano de ação (ações educativas), com o objetivo de contribuir para a solução de problemas localizados.

O conhecimento e o estudo das representações dos professores e da escola estagiada diante da participação comunitária tornam-se de fundamental importância — tanto o estudo teórico, como o empírico resultante da observação frente a questionamentos significativos, dadas as contradições e dos conflitos que este tema acarreta no cotidiano escolar. Neste sentido, o estagiário que concebe a educação

como um processo de apropriação do conhecimento como parte de sua formação cria uma concepção daquele que intervém enquanto uma fonte de saber. Nesta formação docente, é fundamental a apropriação do real, por meio do conhecimento e da ação, a fim de realizar a unidade dialética entre a teoria e a prática.

Com o objetivo de possibilitar a construção de uma rede de integração a qual estivessem envolvidas a escola, a comunidade e as instituições locais (formais e não-formais), foi criado um projeto universitário em que alunos pudessem atuar neste processo de interação, para pesquisar, analisar e atender a comunidade do entorno da universidade e da unidade escolar pesquisada. Os estudantes organizaram-se, junto às instituições locais, na criação de ações específicas para atender as necessidades da escola, para a formação de práticas democráticas e participativas, ampliando a área de atuação do docente, e, ao mesmo tempo, para propor uma modificação cultural nas funções educacionais e nas práticas do cotidiano escolar.

Outro aspecto a ser levado em consideração neste estudo refere-se à valorização do multiculturalismo, uma vez que objetiva conhecer melhor essa comunidade, sua cultura e seu modo de vida, no sentido de direcionar os planos e projetos educativos.

Diante destas preocupações, esta pesquisa inaugura uma nova metodologia na formação inicial do professor, à medida que constrói novas práticas docentes, com o objetivo de proporcionar maior integração com a comunidade, numa perspectiva de inclusão e de conscientização das questões sociais que circulam naquela determinada região. Esse processo visa à transformação, inclusive cultural, do educador, que se realizará diante um trabalho coletivo, comprometido com as questões sociais, direcionado pela pesquisa e pela conscientização da história singular de cada comunidade.

Para concretizar este trabalho, foi necessário procurar entender o momento de transformação por que passa a sociedade e a escola, acentuada pelo processo de globalização, que encaminha os educadores a novas atuações relacionadas à construção de parcerias.

Com a finalidade de contribuir com a construção da identidade local, foram desenvolvidos estudos sobre a história da comunidade e sobre suas instituições e sua atuação local.

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes e opostas. (SANTOS, M., 2005, p. 139)

Nesta perspectiva, o território é marcado por um cotidiano compartilhado mediante regras que podem ser formuladas e reformuladas localmente, tornando-se um verdadeiro instrumento de união entre suas diversas partes e formando um espaço de interação social composto pela solidariedade. A realização prática da produção supõe, segundo Santos (2005, p.30), um local próprio, diferente para cada processo. Assim, a cada momento histórico, o local é dotado de uma significação particular. De fato, o espaço não é uma simples tela de fundo inerte e neutro. É indispensável significar o espaço em que a escola está inserida e conhecer sua história e sua cultura, objetivando a sua valorização numa relação horizontal, de participação e de inclusão sociocultural.

Para este estudo, foi selecionada uma escola pública municipal de educação infantil, para realizar a pesquisa da comunidade e verificar suas necessidades, com a finalidade de organizar ações educativas, com a participação e colaboração dos universitários e de entidades locais, promovendo maior interação e parceria.

Breve relato da vivência

Este projeto contou com a participação de estudantes do 3º ano do curso de Pedagogia, na disciplina de Didática e Estágio Supervisionado, orientados pela profª Margarida Marques Henriques — a cuja pesquisa (realizada em seu mestrado e aprofundada em seu doutorado) está vinculado —, e teve a duração de dois anos. Inicialmente, foi essencial a fundamentação teórica para o desenvolvimento da proposta de conceitos básicos numa perspectiva social, política e cultural, por meio de leituras e debates sobre autores referenciais, para conscientizar as ações que deveriam ser realizadas em momentos posteriores.

Seguiu-se o estudo e a pesquisa sobre a importância da história do local como um dos elementos direcionadores das atuações escolares, com o objetivo de resgatar e valorizar a identidade e a cultura da região. Nessas condições, o projeto

da disciplina de Estágio Supervisionado recebeu o título de "Universidade, comunidade e escola: interação local e formação do professor comunitário".

A escolha da escola deveu-se a diversos motivos. Em primeiro lugar, porque pertence à rede pública. Depois, porque está próxima da faculdade, tendo em vista a finalidade de ampliar a participação dos universitários e, ao mesmo tempo, intensificar a articulação com as entidades comunitárias. Finalmente, porque atende numerosos alunos provenientes de bairros com estruturas básicas deficitárias, como Coréia e Vila Inglesa — região de ocupação irregular, resultante do processo de urbanização emergente e desorganizada, vinculada à expansão industrial das décadas de 60 e 70, e localizada no subdistrito de Cidade Ademar, local antes composto por chácaras.

Após o primeiro contacto com a escola e com a equipe escolar, durante reunião de estudo realizada em horário referente à jornada de estudo integral (JEI) na qual havia grande número de docentes, foi discutida a necessidade de uma pesquisa relacionada à comunidade. Propôs-se ao grupo a aplicação de breve questionário na reunião de pais, com o objetivo de estudar e nortear as ações que poderiam ser efetuadas na escola pela equipe universitária. Também foram enfatizadas a importância da valorização da comunidade local e a urgência de construção de uma rede social que agregasse a escola, a universidade e as instituições formais ou informais que colaboram localizadamente, como o Centro de Saúde, a associação de moradores do bairro, a igreja, etc. Essa interação implica mudanças culturais no cenário educacional: a efetivação daquela rede social exigiria o conhecimento da origem e da identidade local, na busca da resignificação das ações.

Após a reunião de pais e mestres, os universitários, em sala de aula, relataram o desenrolar do encontro e fizeram observações e críticas quanto à forma como fora organizado este evento pela escola. Foi discutido o tipo de atendimento dispensado aos pais durante aquela reunião. As estagiárias trouxeram para discussão questões relativas à relação vertical que a escola havia estabelecido com os pais e a submissão destes diante do discurso autoritário de alguns educadores. Esta atividade tornou-se muito significativa, pois se verificou como os universitários haviam trocado de lugar com os pais, ao fazer observações quanto à relação de mando que algumas professoras e a diretora estabeleciam naquele momento.

Foi iniciada em seguida a tabulação da pesquisa realizada nesta reunião de pais. A interpretação e a discussão da tabulação feita pelos grupos começavam a

indicar encaminhamentos com a finalidade de ações educacionais que pudessem atuar no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do modo de vida local. Deste estudo, surgiram quatro projetos de intervenção conjunta — oficina de reaproveitamento alimentar, higiene corporal, higiene bucal e orientação visual (incluindo teste de acuidade) —, que articulavam a escola e a universidade ao Centro de Saúde Umuarama e ao Centro Social Esperança, localizados na região e que aderiram aos projetos de ação.

A estrutura da tese

Esta tese foi estruturada em três blocos.

No Primeira Parte, que contém os quatro primeiros capítulos do texto, enfatizo a pretensão de realizar uma discussão do tema pesquisado relacionado ao macrossistema político, econômico, social e cultural, estabelecendo uma relação com o microssistema, e aos efeitos e às articulações que se estabelecem em determinado território e suas respectivas implicações institucionais.

No primeiro capítulo, abordo o cenário de transformação econômica e social decorrente do processo de industrialização e do novo panorama neoliberal articulado a uma emergente urbanização que passa a obedecer a novas regras da globalização. Em seguida, no segundo capítulo, discuto a importância da territorialidade, não apenas como espaço geográfico, mas como lócus de identidade histórica e cultural, com a finalidade de valorizar o local em que a escola está inserida. No terceiro capítulo, faço uma reflexão, numa perspectiva antropológica, sobre a importância da cultura e sua identidade para a população local de uma forma singular, relacionando a contribuição que esta cultura pode levar à escola. Estabeleço um diálogo com a escola e com a formação de professores, colocando aspectos de entraves nas relações que se implementam no ambiente escolar, diante do processo de integração entre a escola e a comunidade, identificando algumas alternativas que indicam a necessária transformação.

Na Segunda Parte, trato da pesquisa propriamente dita e como foi se estruturando diante do levantamento de dados, da observação e das entrevistas que se deram no cotidiano da pesquisa.

No Capítulo IV, descrevo os procedimentos metodológicos, nos quais a pesquisa de cunho etnográfico está relacionada à formação do professor numa

perspectiva sociocultural. No Capítulo V, realizo um breve histórico sobre os locais pesquisados, objetivando uma contextualização mais concreta; ao mesmo tempo, relato a pesquisa-ação realizada pelas estagiárias, no sentido de significar de forma pontual suas atuações didáticas.

A Terceira Parte relaciona-se com a interpretação da pesquisa. Os dados coletados em questionários e depoimentos das estagiárias são analisados e, em seguida, expõem-se os diversos momentos da pesquisa.

No Capítulo VI, discuto a importância da interação sociocultural entre a escola e a comunidade, por meio da pesquisa, da reflexão e da ação e, ao mesmo tempo, como podem ser construídas as relações humanas, numa perspectiva vivencial e de socialidade no cotidiano. No Capítulo VII, abordo a importância da formação do educador contextualizado na realidade local e cujo compromisso político-social possa encaminhar para a criação de atuações docentes inovadoras. No Capítulo VIII, volto minhas reflexões para a preocupação com o que é ser educador no século XXI, diante da complexidade do contexto neoliberal: nestas circunstâncias, como o professor, diante do saber docente e do conhecimento sócio-histórico, pode possibilitar a transformação social? Finalmente, no Capítulo IX, proponho, através de um espaço de reflexão, a construção da epistemologia do saber docente articulada à identidade local, como potencial transformadora do cotidiano escolar e da inovação das práticas da cultura docente.

Este trabalho sugere que o leitor examine e avalie os entraves que o cotidiano escolar apresenta diante da participação comunitária. Ao mesmo tempo, propõe a superação desta dificuldade por meio de um novo olhar sobre a escola, como um campo de produção cultural, num "espaço de possíveis", atribuindo-lhe uma identidade por meio da situação singular do local, com todas as contradições e complexidades do momento atual.

PRIMEIRA PARTE

A Educação diante da nova realidade sociocultural: um convite à reflexão

Não quero que a minha casa seja cercada de muros por todos os lados, nem as minhas janelas sejam tapadas. Quero que as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível. Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra.
(M. GANDHI)

Capítulo I

O CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIOCULTURAL

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. (Z. BAUMAN)

A formação da conjuntura atual reflete a crise geral em que se encontra o capitalismo e, conseqüentemente, o modelo fordista-taylorista de produção e, mais especificamente, o Estado do Bem-Estar, causando a intensificação do movimento de internacionalização do capital e da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista, resultando na adoção de políticas neoliberais que priorizam o mercado como princípio fundador e auto-regulador da sociedade global competitiva.

Nesta perspectiva, verifica-se o sistema educativo brasileiro articulado a esses agentes multilaterais que direcionam os caminhos da rede de ensino numa abordagem de caráter neoliberal.

1.1. O contexto de transformação decorrente do processo industrial

A transformação política e econômica que tivemos nas últimas décadas em São Paulo refletiu-se de forma marcante na escola brasileira e se acentuou a partir da década de 40, iniciada pela "dualidade" do sistema de ensino devido à coexistência de dois padrões diferentes da escolaridade: um destinado a atender a formação da elite, mantido pela classe dominante, com o objetivo de encaminhar seus egressos ao curso superior; outro, ao ensino das camadas majoritárias da população, que tem se dado quase que exclusivamente na rede pública de ensino.

No entanto, as transformações do sistema educacional a partir da década de 60 refletiram as mudanças observadas na sociedade brasileira devidas ao desenvolvimento industrial e à necessidade da formação da mão-de-obra para o mercado, resultando no crescimento urbano e das regiões emergentes, especificamente na cidade de São Paulo, que constituirá meu campo de estudo. Esses fenômenos, conjugados aos problemas de habitação e à ausência de

estrutura de saneamento básico dos bairros mais periféricos, deram origem às novas necessidades e aspirações dos habitantes da cidade, que, sob o impacto de tais mudanças, reivindicaram em diversos momentos históricos, de modo mais intensivo, os meios necessários para a melhoria de sua qualidade de vida.

1.2. A industrialização, a emergente urbanização e a participação popular

A cidade de São Paulo e os municípios vizinhos tiveram seu crescimento bem acentuado em virtude da instalação das grandes indústrias, em particular do setor automobilístico, que transformaram qualitativamente o parque industrial da região e introduziram tipos de estabelecimentos altamente mecanizados, além de causar a ampliação e o reequipamento de antigas empresas, dando início a novo padrão de acumulação.

Essas transformações econômicas foram acompanhadas pelo aumento intensivo de trabalhadores em condição de serem absorvidos pelo mercado, em grande parte oriundos dos movimentos das migrações internas.

Desse momento em diante, a mão-de-obra deixa de ser o fator principal no aumento de produção, sendo substituída pela máquina, em larga escala; cresce assim, em maior proporção, o número de empregados e pessoal administrativo em relação ao de operários, e aumenta em muito a produtividade. (SPOSITO, 1984, p. 173)

As correntes migratórias e o crescimento da população transformaram a cidade de São Paulo em local de habitação deficitária, com diversas carências urbanas. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da metrópole não foi acompanhado da criação de uma infra-estrutura planejada para atender e prestar serviços sociais de caráter coletivo.

O processo de urbanização deu-se de duas formas. Inicialmente, por intermédio do poder central, que organizou o desenvolvimento urbano segundo os interesses de classes privilegiadas, na medida em que garantia a preferência da expansão econômica para o dinamismo do setor privado; em seguida, relegando-se à própria comunidade a solução de seus problemas, dando pouca atenção aos bairros emergentes afastados, que apresentavam precárias condições de existência

em centros urbanos, o que interferiu sobremaneira na baixa "qualidade" de vida de seus habitantes.

Segundo Sposito, as características que marcaram o crescimento da Capital são destacadas pelas deficiências em equipamentos sociais e pela evidência nítida da análise do processo de ocupação do espaço urbano realizado, denunciando a ausência de intervenção da administração pública. O aprofundamento dos problemas de moradia das classes trabalhadoras, após o surto de industrialização, assinala o início do crescimento urbano por meio da formação de "periferias", registrando o retraimento do poder estadual.

Neste contexto, o desenvolvimento industrial, ao gerar a necessidade de ampliação do número de trabalhadores para o mercado de trabalho, passou a atrair grandes contingentes de outras regiões do Brasil para São Paulo. A construção de vilas operárias, realizada pela própria indústria para seus funcionários, como era feito nas primeiras décadas do século XX, com o objetivo de atender a necessidade dos trabalhadores, deixa de acontecer. Simultaneamente, observa-se significativa valorização dos terrenos fabris e residenciais. Nesta configuração, o problema de habitação na cidade transfere-se do encargo da indústria para a incumbência do trabalhador, despreocupando a empresa e intensificando o processo de transformação da periferia. Este processo revela a ação de três fatores respectivamente combinados: a) meios coletivos de locomoção, que favorecem a ocupação desordenada e predatória do solo; b) forte desejo de propriedade, enraizado na sociedade brasileira como aspecto cultural; c) mobilidade constante de emprego, devido ao dinamismo de expansão da estrutura industrial que se faz presente, obrigando o empregado a se afastar cada vez mais dos grandes centros.

As atividades comerciais distribuem-se pelos corredores de congestionamento entre os novos loteamentos e o mais próximo centro, que surgem como vias de ligação, transformando-se em movimentados caminhos e constituindo o novo comércio em ponto final dessa fase de ocupação. Restava aos compradores ou simplesmente ocupantes das áreas mananciais a aquisição de lotes desprovidos de melhorias urbanas e a árdua tarefa de empreender a construção de suas moradias (muitas vezes clandestinas) nos fins de semana. Mas este empreendimento resolvia em parte, de forma deficiente e insatisfatória, o problema habitacional.

Decorrentes da condição de morador de bairro distante, havia ainda outras exigências que demandavam intervenção direta do Estado e que não

poderiam ser resolvidas pela população, como o fornecimento de água, de esgoto, de escola, de policiamento, de postos de saúde e de transporte, que compunham um conjunto de bens de consumo coletivo, dependentes unicamente de ações públicas para sua implantação. Diante da incapacidade do poder público de atender a essas demandas urbanas, instalou-se grande insatisfação entre os habitantes da periferia da cidade de São Paulo, levando-os a organização de movimentos populares em distantes regiões, para denunciar a ausência de estrutura desses bairros. Para Campos (1982), o Estado passou a constituir um elo fundamental na manutenção de condições para que as relações de reprodução e exploração econômica e de dominação política continuassem a ocorrer. Neste enfoque, nas sociedades capitalistas, o poder público sempre intervém de forma deficiente na implantação de suas políticas sociais, dentre as quais a educacional, respondendo apenas a determinações de caráter estrutural.

Outro aspecto que direciona esse processo relaciona-se à captação de recursos no âmbito educacional, relegada a segundo plano diante de sua aplicação. São também esquecidos todos os outros aspectos sociais, como a cultura, o lazer, a saúde, a habitação, etc. O Estado concentra seus investimentos nas funções necessárias ao eixo dominante, isto é, o do capital, construindo estradas e obras viárias, entre outras, enquanto permanecem sem atendimento satisfatório as necessidades habitacionais, educativas, culturais e de outros bens sociais destinados à maioria da população.

A atuação do poder estatal na implantação e gestão de suas políticas públicas aparece como produto de um processo político amplamente determinado pelos conflitos entre as classes ou suas frações. Neste cenário, as mobilizações sociais tornam-se significativas e de fundamental importância.

Ainda segundo Campos (1982), as mobilizações populares surgem exatamente onde a atuação do Estado tem se caracterizado pela ausência, como é o caso da periferia sul e leste da cidade de São Paulo. Com as reivindicações locais, algumas respostas são concedidas, e a configuração espacial das carências sofre modificações que não chegam, porém, a reverter o quadro. No entanto, a tendência da manutenção de atendimento desigual permanece, ao mesmo tempo em que surge, por parte da rede pública, de uma forma ou de outra, algum atendimento.

Para analisar esse processo, é importante verificar como se tem dado em São Paulo a atuação de um Estado cada vez mais aparelhado em termos de

técnicas de planejamento e administração, mas sempre resistente à pressão popular, por maior que seja a luta pelo acesso aos serviços públicos. Entretanto, as atividades da administração podem ser entendidas apenas como produto do confronto de interesses, tanto na definição de metas como nos critérios de diagnóstico e implementação de programas.

As contradições e as lutas sociais compõem, segundo Sposito, uma diversidade na correlação de forças que opõe os vários grupos da sociedade na luta pela direção política do Estado. De outra forma, podemos afirmar que a relação entre o Estado e as classes sociais modifica-se concretamente, e os conflitos que ocorrem no âmbito social desdobram-se e determinam a ação dos organismos estatais. Constituem assim um pólo importante nas orientações do poder público, assumindo as políticas sociais voltadas à implantação dos bens de consumo coletivo.

Nessas condições, a evolução da escola pública em centros urbanos como São Paulo tem destacado alguns momentos significativos para o exame dessa questão, relacionada ao âmbito social. Um desses momentos vincula-se ao período da frágil experiência democrática, vivida em meio à dominação das lideranças populistas, que foi marcado por alterações expressivas da evolução do ensino público em São Paulo.

A instrução primária não atingia a totalidade da população em idade escolar, que crescia de modo significativo, particularmente entre os radicados na periferia do centro urbano, que recebiam um ensino precário marcado pela adoção de "medidas de emergência", inclusive devido às condições inadequadas dos prédios escolares e o atendimento em galpões de madeira, armazéns, garagens, etc. A grande maioria da população não podia arcar com o ônus das mensalidades nos estabelecimentos de ensino particular, o que ampliou as disputas pelos espaços públicos, que são palco de forte concorrência pelas escassas vagas nos estabelecimentos. Essas vagas eram reservadas aos setores privilegiados da sociedade, que competiam por meio da realização de exames de admissão, em que eram reprovados em massa os estudantes procedentes de bairros periféricos.

Sposito (1984) observa que, nessa situação de disputa de vagas em escolas públicas, surgem manifestações populares originárias da periferia, não apenas de teor educacional, mas também ligadas a outras necessidades engendradas pelas distorções do processo de crescimento urbano, marcando o

período da política populista. Os núcleos que compunham a periferia caracterizavam-se pela carência de equipamentos de consumo coletivo.

A partir dessas questões urbanas, num quadro de crise do Estado, eclode a transformação das classes populares em protagonistas importantes das lutas políticas. Neste período, o populismo propiciou intensa mobilização das massas populares, compondo expressivo campo de ação que permitiu a criação de canais organizativos aptos a encaminhar a luta popular. Esse processo de organização foi determinante na expansão do sistema do ensino público na cidade de São Paulo, que, frente às pressões exercidas pelas populações dos bairros periféricos, serviu também como forma de resposta encontrada pelo Estado para atender a tais demandas.

Sposito (1984) anota que data deste período a criação do ensino municipal na cidade de São Paulo, a gênese da expansão dos ginásios estaduais nos bairros periféricos, na forma de cursos noturnos, e a instalação de Unidades Estaduais de 2º ciclo e do Curso Normal. Os agentes políticos, mediadores entre as populações eleitorais, propunham a criação desses estabelecimentos de ensino, atendendo desse modo, as reivindicações apresentadas pelos movimentos populares, constituindo assim, uma etapa importante da luta pelo direito à educação pública.

No entanto, o difícil processo de organização da sociedade civil, nesse período, possibilitou o funcionamento de novas formas de expressão e revitalização de algumas organizações populares, assim como oposições sindicais, clubes de mães e associações de moradores. A reorganização da sociedade civil brasileira, foi uma etapa significativa para a luta pelo direito à educação e pelas alterações mais amplas da sociedade.

Os movimentos sociais nascidos ao longo das últimas décadas vêm incorporando em seus objetivos, cada vez de modo mais intenso, a realização do direito à educação. Assim, resgatar o sentido da participação inerente ao exercício da própria cidadania significa rediscutir, reavaliar e mudar as formas tradicionais e autoritárias do exercício do poder.

São várias as possibilidades não excludentes e complementares que podem ser apontadas para uma redefinição e um aprofundamento do sentido da participação popular.

De um lado, é necessário o fortalecimento dos movimentos nos bairros e nas várias instancias educativas que compõem a sociedade civil. O conjunto dessas organizações coletivas deverá constituir um pólo político importante para exigir do

Estado os recursos necessários à implantação das políticas sociais, constituindo uma forma de exercício democrático que fiscalizará a utilização dos recursos e a gestão dos bens de consumo coletivo, inclusive do equipamento educacional.

De outro lado, é necessária a ação popular no âmbito da escola, exercendo-se a cidadania por meio de participação direta de representantes vinculados à comunidade, possibilitando-se maior autonomia a pais, funcionários, alunos e professores.

O movimento popular pode conjugar seus esforços ao lado dos educadores e incorporar a luta pelo direito à educação nos vários níveis em que hoje se desdobra: aprofundar a política de abertura de oportunidades de acesso à escola e, sobretudo lutar pela permanência das classes populares nos vários níveis de escolaridade e pela possibilidade de uma participação real no interior de uma escola até então comprometida com os parâmetros de uma ordem social autoritária que precisa ser efetivamente combatida. (SPOSITO, 1984, p. 39)

Nestas circunstâncias, urge uma transformação na ordem estrutural, cultural e hierárquica das instituições escolares, no sentido de se inaugurar novas práticas docentes.

1.3. O novo panorama neoliberal e as novas regras

A profunda recessão que caracterizou a grande crise de todos os países capitalistas avançados após 1973, combinada com baixas taxas de crescimento e com altas taxas de inflação, desvelou e compôs novo cenário e, ao mesmo tempo, a divulgação de idéias neoliberais, que passaram a ganhar cada vez mais espaço.

No final do século XIX, o desencadeamento dos processos inflacionários que se canalizaram para uma grande crise generalizada de mercado, inclusive o europeu, apontou para a necessidade de um Estado forte, com condições de manter a estabilidade monetária, objetivando o fim da inflação, que encaminhasse uma política de severa disciplina orçamentária e a contenção dos gastos relacionados ao bem-estar social e a este destinados.

Neste contexto, ampliou-se o índice de desemprego, ou seja, expandiu-se o exército de reserva de trabalho, o que contribuiu de modo significativo para a desarticulação dos sindicatos trabalhistas, pela submissão às novas regras

contratuais que se estabeleciam entre o empregador e o empregado e pelo desmoronamento dos direitos sociais dos trabalhadores.

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. (ANDERSON, 1996, p. 14)

Com a ampliação das políticas neoliberais, foi se constituindo e desvelando uma nova relação produção/homem/trabalho, não mais ligada aos modelos de produção fordista e taylorista, baseada na velocidade de produção — e, portanto, no acúmulo de capital. Atualmente, esta relação vem marcada pelo início de um novo modelo, o toyotismo, originário do Japão, que, apoiado em uma tecnologia avançada de produção, apresenta um caráter destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados.

Outro aspecto de fundamental importância está ligado ao desmoronamento do Leste Europeu, que deu oportunidade a um espaço de propaganda, vinculando à idéia do fim do socialismo e do desmonte do movimento operário e da classe trabalhadora, desarticulando-a brutalmente de seus direitos e de suas conquistas sociais.

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2003, p. 40)

Nesta perspectiva, que marca a vitória do capital sobre o trabalho, vai se constituir um novo cenário composto por altos níveis de acumulação em poucas mãos e por grandes contingentes de excluídos do mercado formal de trabalho. A ultrapassagem do momento do industrialismo, com o deslocamento do emprego para o setor terciário e a tendência ao esgotamento do emprego como fonte dos postos de trabalho formalizado, criou uma nova situação social e introduziu novos problemas para o sistema de educação.

Trata-se, para muitos, de uma construção social mais complexa na medida em que se desloca das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não apenas a aspectos técnicos, mas à socialização. (PAIVA, 2002, p. 60)

Essa contextualização justifica a necessidade de transformar o processo formativo do educador para o século XXI, cuja exclusão diante desta situação torna-se tão evidente. Faz-se necessário garantir um projeto de inclusão e de integração com a comunidade, objetivando uma cultura de conscientização vivencial na busca de maior participação social e criando propostas alternativas para a escola articulada à comunidade, que possa tecer uma trama de relações comprometidas com as questões sociais.

As críticas, na perspectiva neoliberal, alegam que a sustentação dos custos sociais gera dependência em relação ao mercado e altos gastos que implicam polarização econômica e social entre vencedores e perdedores, resultando na desigualdade social cada vez maior.

O tema central, a partir deste cenário, concentra-se na mudança em direção aos investimentos relacionados em capital humano, no lugar da preservação da renda real para a administração, propagado não apenas para o governo norte-americano, mas também para os países europeus e o Leste asiático.

Anderson (1996) coloca ainda que, embora as forças globais determinassem o destino dos Welfare States nacionais, uma análise comparativa mostra que os mecanismos políticos e institucionais interferem significativamente na condução dos objetivos do bem-estar social, emprego e crescimento e sugerem a criação de uma forte rede de seguridade social nesse sentido. "O problema é que países com instituições fracas são incapazes de negociar acordos entre interesses conflitantes, e consequentemente, objetivos conflitantes de bem-estar, emprego e eficiência resultam mais facilmente em trade-offs de soma-zero." (ANDERSON, 1996, p. 77)

Há insatisfação cada vez maior em relação à capacidade do Welfare State dirigir-se às novas demandas emergentes. Por um lado, os esforços de redução da seguridade social por parte do setor público são semelhantes ao setor privado, pois as tendências gerais do desemprego pós-industrial favorecem ocupações profissionais especializadas. Enquanto isso, de outro lado, parecem se expandir os empregos

precários ou se favorecer o aparecimento de jornadas involuntárias de meio período, de pessoas que trabalham em casa ou como autônomos. Desta forma, com a depreciação em níveis sem precedentes dos níveis salariais e dos benefícios sociais, amplia-se o cenário de pobreza e miséria, o que, por sua vez, pode ameaçar a ordem social.

Esta demanda social — ou problemas "endógenos", segundo Anderson — tem origem na discrepância entre o modelo dos programas atuais e as demandas sociais, isto é, esse modelo foi informado por uma ordem social que não é mais predominante e muito menos um ponto de referência para os ideais liberais. A transformação das ocupações e o ciclo de vida que caracteriza a sociedade pós-moderna implicam necessidades e expectativas mais heterogêneas, que possam atendê-la de forma mais diversificada.

A privatização dos programas de bem-estar social é uma das estratégias mais defendidas, diante da crise do Welfare State, inicialmente com o objetivo de diminuir o gasto público e de estimular a independência, visando responder as demandas mais individualistas. A crise atual está relacionada também às demandas de novos modos de integração social, solidariedade e cidadania, que pode constituir-se em elemento fundamental de evolução para as novas democracias.

Outro aspecto da precarização em que se encontra a sociedade moderna diz respeito ao crescimento das despesas públicas ligadas às políticas sociais e ao mecanismo de redistribuição de renda, que resulta em aumento dos descontos obrigatórios para a sociedade (impostos e cotizações sociais) no produto nacional. Desde 1974, segundo Rosanvallon (1997), a produção diminuiu bruscamente, enquanto as despesas sociais se aceleravam e continuavam a aumentar devido à crise econômica. No caso

do custo da política social para as empresas, custo considerado como prejudicial à sua competitividade, a questão pode ser posta em termos de modificação da repartição do financiamento: modificação das relações entre o salário direto (salário líquido) e salário indireto (prestações e serviços sociais) no quadro de um custo salarial global, evoluindo mais lentamente, desaceleração da alta das cotizações sociais compensada por um aumento da carga fiscal (é o que se chama fiscalização), cuja participação restaria examinar. (ROSANVALLON, 1997, p. 15)

Constata-se aí a especulação "liberal" sobre os limites do Estado-providência, conforme a análise marxista de ruptura ou de ultrapassagem mecânica de um limiar quantitativo, que altera de forma significativa as diversas esferas sociais.

O Estado-providência é contrariado por novas atitudes culturais que desarticulam sua valorizada "eficácia", a qual passa a ser visto como "contraprodutividade", característica de todas as grandes organizações, que não podem ser consideradas como diferentes das gigantescas empresas existentes no mercado. Esta realidade significa que houve uma mudança quantitativa e qualitativa no sistema de produção e no processo de trabalho, pois, no auge do fordismo e do Estado de Bem-Estar, a escola oficial, pública e obrigatória encontrava-se articulada ao sistema produtivo que proporcionava o emprego para todos. Com a passagem para o chamado pós-fordismo e a época da crise do Estado-providência, a "escola para todos" — a que antes cabia a função de socialização e de seleção, isto é, a função de colocar cada indivíduo numa estrutura ocupacional hierarquizada — articula-se ao sistema produtivo que desenvolve o desemprego estrutural, isolando-se do contexto econômico-social e transformando-se num referencial de injustiça social. Nessas circunstâncias, à insegurança em relação ao emprego soma-se a ausência de direitos e garantias em relação à propriedade que culturalmente significavam um referencial na produção do bem-estar social.

Outro aspecto a ser discutido neste espaço aberto de reflexão corresponde à própria formação da sociedade moderna em suas respectivas características, que resultou na sua estrutura fragmentada, tornada oligopolista e desintegrada sob pressão da evolução das estruturas econômicas e sociais. A ausência da proteção do Estado-providência como único recurso contribui para "corporativizar" a sociedade, com base num compromisso social de conjunto, multiplicando-se os entendimentos sociais por categorias, reduzindo-se sua legitimidade, construindo-se o "Estado clientelístico", dentro do próprio Estado-providência.

Como a sociedade assume a solidariedade, numa lucidez democrática?

Esta questão faz pensar em novas formas para constituir vínculos sociais, de participação e de projeto para o futuro, pois o abalo intelectual do Estado-providência gerou uma crise da solidariedade.

1.3.1. Ampliar a perspectiva privatização/estatização, redefinir caminhos

Quando se discutem argumentos econômicos e ideológicos, o que costuma ser colocado em relação à privatização/estatização refere-se a encaminhamentos que seguem dois sentidos: o roteiro "social-estatista" ou o roteiro "liberal"; não existe uma terceira via. Porém, considerando-se a defasagem existente entre a taxa de crescimento e o ritmo de desenvolvimento das despesas sociais, ampliam-se consideravelmente os descontos obrigatórios como encargos para a população, além de resultar significativa redução da cobertura social e, portanto, a necessidade de uma crescente privatização.

A contradição do roteiro social-estatista resultou em nosso aprisionamento, multiplicando-se os seus efeitos perversos que haviam acompanhado o vivo crescimento dos descontos obrigatórios, o desenvolvimento da economia subterrânea e do trabalho clandestino.

Entretanto, as empresas privadas tentam recuperar através de diversos mecanismos o excesso que devem pagar ao Estado, o que resulta na multiplicação das desigualdades, decorrentes desta situação dual que se apresenta em relação ao trabalho (trabalhadores "expostos" e trabalhadores "protegidos"): "O esforço social, teoricamente gerador de maior igualdade, acaba por multiplicar as desigualdades ocultas e por deslocar os espaços de identidade coletiva." (ROSANVALLON, 1997, p. 84) Desta forma, o roteiro liberal produz efeitos imediatos e visíveis, pois aponta para um cenário de regressão social, ligando-se a um déficit de legitimidade.

Por isto e por diversos motivos, os dois roteiros de estatização e de privatização são inaceitáveis, pois nenhum permite pensar os progressos sociais do futuro. A questão central que a crise do Estado-providência suscita é de ordem sociológica e política, sendo necessário redefinir fronteiras e as relações entre Estado e sociedade. Seria necessário um acontecimento catalisador que propiciasse a satisfação da vontade coletiva, que desse sentido a um esforço dos mecanismos de redistribuição, para redefinir as relações entre os indivíduos e os grupos que estruturam a sociedade:

O futuro do Estado-providência passa pela definição de uma nova combinação desses diferentes elementos. Trata-se de substituir a lógica unívoca da estatização por uma tríplice dinâmica articulada da socialização, da descentralização e da autonomização. (ROSANVALLON, 1997, p. 85)

Essas dinâmicas ligam-se à necessidade de desburocratizar e racionalizar a gestão dos grandes equipamentos por uma via de socialização mais flexível, com a finalidade de qualificar a gestão. Em consequência, estaria a necessidade de remodelar e preparar certos serviços públicos para torná-los mais próximos dos usuários pela via da descentralização, ampliando-se as tarefas e responsabilidades das coletividades locais nos domínios sociais e culturais. Finalmente, caberia transferir para a comunidade não pública as tarefas de serviço público como via de autonomização.

Essa a alternativa mais viável e mais interessante para enfrentar a crise do Estado-providência e fazer frente às necessidades sociais do futuro. Só podem surgir possibilidades de melhora dessa crise com um tríplice movimento de redução da demanda do Estado, de reencaixe da solidariedade na sociedade e de produção de uma maior visibilidade social.

O que falhou, neste momento de crise, foi a implementação de uma profunda análise dos mecanismos sociológicos produtores da demanda social do Estado, cuja explicação apenas se dá através de argumentações de pretensão histórica (o peso da tradição jacobina) ou psicológica, relacionadas à necessidade de segurança e ao medo da responsabilidade. Essa demanda do Estado precisa ser estudada sob nova ótica e urge compreendê-la sociologicamente, para que possa ocorrer uma transformação de "mentalidades". Se Estado e indivíduo são indissociáveis, os fenômenos de massificação social são acompanhados de movimentos de atomização do social, o que dificulta as ações coletivas. No entanto, o laço social promove a ligação dessas extremidades, pois seu sistema de satisfação é bipolar. O desenvolvimento dos serviços e dos equipamentos coletivos, direcionados pela solidariedade estatal, não basta para compensar o resultante da atomização social, que se instalou por força das demandas induzidas pela dessocialização na base. É necessário reduzir a demanda de Estado e produzir a sociabilidade:

Trata-se de dar existência a uma sociedade civil mais densa e de desenvolver espaços de troca e de solidariedade que possam ser encaixados em seu seio, e não exteriorizados e projetados nos dois únicos pólos do mercado e do Estado. (ROSANVALLON, 1997, p. 88)

Desta forma, o sujeito soberano e autônomo, como representante particular, registra o objetivo supremo do direito, e ao mesmo tempo pontua os limites de suas liberdades "exteriores". O objetivo é reconhecer as "comunidades ativas" como "fatos normativos", isto é, produtoras de um direito autônomo. Os segmentos da sociedade civil (grupos de vizinhança, redes de ajuda mútua, estruturas de assunção de serviços coletivos, etc.) devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e formadores de instâncias produtoras do direito autônomo, colaborando com o nascimento de instituições sociais e assumindo o estatuto associativo.

Um grande passo será dado no sentido da relação das representações jurídicas e políticas que podem alcançar a superação da crise do Estado-providência, para se estruturar uma sociedade mais flexível, menos rígida, o que implica a condição do próprio direito se tornar mais pluralista. Em suma, deve ser possível reconhecer um direito de substituição do estatal pelo social no domínio dos serviços coletivos.

1.3.2. Desenvolver a visibilidade social e reinserir a solidariedade

À medida que é definida nova alternativa ao Estado-providência tradicional, diante o atendimento das necessidades emergentes da sociedade, uma nova etapa do desenvolvimento social surge como suporte de construção solidariedade baseada na ampliação de sistemas descentralizados, ou por pequenas ações diretamente provocadas por relações sociais concretas.

Para o seu funcionamento, se fazem necessárias a descentralização de serviços, a melhoria no processo de burocratização e tentativas de simplificar e racionalizar seu domínio.

É preciso tornar o social mais compreensível, a sociedade mais visível a si mesma e permitir a formação de relações solidárias mais reais, ainda que os processos que as regulam devam ser mais conflituosos.

Contudo, os mecanismos de produção da solidariedade tornaram-se abstratos, formais e incompreensíveis, pois o Estado-providência, como princípio de mediação entre o econômico e o social, opera de maneira muito distante. Nesse contexto, a distância se coloca entre o individual e o social.

Não há outra via possível senão aproximar a sociedade de si mesma. Trata-se de torná-la mais densa, de multiplicar os locais intermédios de composição social, de reinserir os indivíduos em redes de solidariedade diretas. O Estado-providência repousa fundamentalmente numa leitura do social geograficamente indiferente. (ROSANVALLON, 1997, p. 90)

Mas a situação do sujeito não pode ser compreendida independente de sua localização no seu espaço social. Por exemplo, a pobreza, em sua real definição, não pode ser colocada apenas como um critério de renda, pois o isolamento e o local de vida podem influir em seus efeitos de renda.

A aproximação da sociedade de si mesma consiste na multiplicação das inclusões temporárias ou limitadas, direcionada pelo pluralismo das formas de sociabilidade, ou seja, por uma ampliação da liberdade de cada indivíduo.

1.3.3. A necessidade de se tecer uma rede social de aproximação

A busca da identidade local no seu espaço social concreto torna-a mais visível de si mesma. Desta forma, a escola como instituição social, comprometida com a descentralização da gestão pode propiciar a organização deste processo no seu cotidiano escolar, na tentativa de tecer uma rede baseada na solidariedade, indicando novas alternativas sociais.

Neste sentido, é fundamental refletir sobre a formação do docente como pesquisador e estudioso dos aspectos econômicos, sociais e culturais, através do conhecimento desta comunidade, como elemento participativo e agente de transformação social.

Embora se atribua à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de toda a sociedade, não é possível ignorar a distribuição desigual das oportunidades educacionais que espelham os interesses políticos e de classes, o que, em última instância, tem relação direta com a distribuição do poder no modo de produção capitalista, acrescida pelo desenvolvimento das interfaces e multiplicações dos efeitos sociais perversos como produtora de irresponsabilidade social.

1.3.4. A solidariedade e a criação da interface

A crise da solidariedade relaciona-se à tendência que caracterizou a modernidade vinculada à "corporatização" social, isto é, ao desenvolvimento de reações categoriais significativas e limitadas apenas à redução de impostos ou de cotizações sociais, o que extravia e condiciona a evolução de comportamentos individuais. Diante deste fenômeno, o Estado-providência, como agente central de redistribuição e como organizador da sociedade, funciona como extensa interface, substituindo a relação direta dos indivíduos e dos grupos por um sistema mais abstrato e complexo simbolizado pela atuação estatal.

O Estado-providência, nesta situação, procede automaticamente a um embaralhamento de relações sociais, o que resulta em uma solidariedade automática, não vivenciada, mas apenas imposta, sem organizar a reflexão e a conscientização popular (trabalhos voluntários sem significação). As reivindicações de indivíduos e grupos são reduzidas a contribuições financeiras (medidas paliativas, como vale transporte, vale alimentação, etc.), que podem estar totalmente separadas do sentido social em que se encontra a população excluída.

O desenvolvimento das interfaces como multiplicação de perversos efeitos sociais passa a gerar a irresponsabilidade da coletividade e produzir a retração social, partindo para generalização das relações e a banalização dos processos excludentes. A interposição de agentes econômicos para regular as suas relações provoca a ilusão de menor desperdício social, diante de uma regulação objetiva dos comportamentos automáticos e sem significação.

O Estado-providência não conduziria a uma sociedade transparente, mas, muito ao contrário, a uma opacificação generalizada e absoluta das relações sociais, gerando uma situação de disfarce de guerra de todos contra todos que não conduz a uma solidariedade completa.

A solidariedade não pode ser concebida como o produto automático dos mecanismos do mercado (ilusão do liberalismo metodológico que erige o homo economicus em homem real) ou como o resultado automático do funcionamento do Estado-providência. Ela só pode ser exercida se a moral social que traduz repousar num mínimo de visibilidade das relações sociais. (ROSANVALLON, 1997, p. 34)

Ainda neste contexto se encontra outro mecanismo que o mesmo autor apresenta como garantia do desenvolvimento da economia subterrânea e que exprime, ao mesmo tempo, uma retração social negativa no intuito de escapar de impostos e cotizações sociais: criam-se formas diretas de solidariedade e modos de atividades autônomas, com o objetivo de livrar-se dessas contribuições. Esses dois aspectos, desenvolvidos por intermédio da economia subterrânea, são difíceis de dissociar, do ponto de vista do Estado.

A crise do Estado-providência corresponde aos limites de uma expressão automática da solidariedade social, criando-se a interface estatal que se tornou muito opaca, principalmente diante dos mecanismos de expressão de solidariedade automática que se encontram cada vez mais isolados das formas de sociabilidade real. A solidariedade automática não produz apenas efeitos perversos através do desenvolvimento dos fenômenos de interface, mas garante a perda de autonomia, o isolamento crescente dos indivíduos. Para esta camada da população, o Estado torna-se o principal recurso, alimentando ainda mais a crise do Estado-providência.

Nesse sentido, a crise da solidariedade provém da decomposição, ou, mais exatamente, da deslocação do tecido social de modo mecânico e involuntário, gerada pelo desenvolvimento do Estado-providência, pois deixa de existir o "social" suficiente entre o Estado e os indivíduos. "É por isto que os limites do Estado-providência devem ser entendidos a partir do grau de sociabilidade que ele induz e não a partir do grau de socialização da demanda." (ROSANVALLON, 1997, p. 38)

1.3.5. Conscientização, solidariedade e inclusão: uma proposta de transformação das práticas docentes

Trata-se da construção de uma ação inclusiva diante da capacidade de tecer uma rede social dinâmica, cujo objetivo não se limite apenas à participação dos pais na escola, mas que também crie a possibilidade da reflexão sobre as questões sociais de ordem local pela equipe escolar e pela comunidade, com o fim de abrir espaços de discussão que possam indicar caminhos alternativos de melhoria de vida para essa comunidade.

A contextualização da realidade local deverá permear o plano de ação da escola, contribuindo para a conscientização dos problemas sociais, para a formação da criticidade e para a construção da cidadania, diante também do desenvolvimento

de inúmeras atividades significativas propostas pelas necessidades articuladas a entidades sociais formais ou não formais (Centro de Saúde, associação de moradores do bairro, universidades, igrejas, etc.). O educador Paulo Freire referia-se a esta questão: "Aqueles experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida diária pela cultura dominante devem ser recuperadas a fim de serem validadas e criticamente compreendidas." (FREIRE, 1998, p. 86)

O resgate da história do lugar e desta comunidade escolar constitui significativo avanço na construção da identidade local e na valorização na própria história de vida do educando, da escola e do educador.

Ao contextualizar a atuação democrática no cotidiano escolar, principalmente da rede pública estadual ou municipal, na busca da superação dos conflitos, mediante a necessidade da criação de uma sociedade mais justa, surge a necessidade de uma metodologia de atuação diferenciada, segundo os pressupostos antropológicos, sociais, históricos, econômicos e políticos que orientem os referenciais do curso de formação docente, na pedagogia, cuja formação inicial indique propostas para a formação continuada em seu campo de trabalho.

A formação docente baseada na pesquisa da comunidade local, além de abrir espaços para a denúncia de interesses antagônicos da sociedade, poderá juntamente com a escola estudada observar a persistência que veicula diante dos conflitos, resistências e lutas que caracteriza o campo educacional, facilitando a construção de espaços democráticos, de atuações sociais efetivas e de transformações de ordem cultural.

Com as características e a visibilidade que o fenômeno da globalização ganhou recentemente, o local ganha nova dimensão, que busca uma reestruturação do espaço educativo, isto é, romper com o isolamento da escola e transformá-la em um espaço de atuação participativa e democrática e de inclusão, ressignificando a atuação da prática docente. Prática esta que envolve, por um lado, um reencontrar das raízes no contato direto das experiências cotidianas a nível da comunidade local e, por outro, propor o desenvolvimento de novas práticas relacionadas à interação social da região em que está inserida a escola, à medida que se inauguram novas práticas de pesquisa e de construção da identidade local.

No amplo quadro de exclusão em que se encontra o Brasil, neste início do século XXI, é necessário rever o papel social da escola, de modo a reestruturar suas ações, criando novas redes sociais e culturais na sociedade civil, cujos agentes

envolvidos no processo educativo possam apresentar possibilidades de formação de uma cidadania cultural.

Nesse sentido, coloco a necessidade de inovar e transformar as práticas docentes diante deste precarizado Estado-providência com que a modernidade se depara, através da construção de uma rede social local realizada pela equipe docente e pelos moradores, para ampliar as ações solidárias entre as instituições formais e não formais e, ao mesmo tempo, resgatar sua respectiva identidade. Trata-se de um estudo de conscientização baseado no diagnóstico local e discutido pela equipe docente e por representantes da comunidade, no sentido de verificar problemas significativos na região e indicar possíveis ações na busca da melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas.

O pluralismo de idéias e concepções, a diversidade cultural, as novas dimensões do tempo e espaço rompem com o saber compartimentalizado e com o viés reducionista. Inauguram-se assim novos paradigmas que, acrescidos pela inovação da tecnologia de informação, pontuam um mundo que se transforma: surge uma sociedade em rede, para a qual se torna necessária a mutação filosófica do homem.

Para se construir a "utopia da solidariedade", é necessário tomar a pessoa e a condição humana como focos prioritários de análise. Será possível aí encontrar força para lutar e criar uma nova cultura no próprio contexto educacional, concebendo-se alternativas fundamentais para a mobilização comunitária na construção de novos espaços históricos.

Capítulo II

A CULTURA COMUNITÁRIA E SUA SINGULARIDADE

Se tua existência cotidiana te parece pobre, não culpes a ela, mas a ti mesmo. Percebes que não és poeta suficiente para dela extrair riquezas, pois aos olhos do criador não existe pobreza, não existe lugar pobre e sem atração. (R. M. RILKE)

A leitura da comunidade no contexto social e escolar abrange não apenas a significação de enredamento da sociedade local, mas registra também a existência de um construtivismo simbólico de representações múltiplas que faz referência àquela comunidade como uma decodificação do "saber local".

Um dos objetivos significativos desta pesquisa é indicar novas abordagens no trabalho pedagógico, cuja reflexão esteja relacionada não apenas às necessidades da escola e da realidade local, mas também à interpretação dessa comunidade e do seu território ocupado, sob a luz de uma leitura cultural composta por significações e representações peculiares.

Nesta perspectiva, impõe-se uma reflexão sobre socialidade e diálogo cultural que possibilitem a garantia da participação de todos os elementos envolvidos no processo (equipe escolar e comunidade na sua especificidade).

A socialidade já não reside na "separação", na homogeneidade, na monovalência da razão — coisas que prevaleceram a partir do que se poderia chamar de burguesismo (capitalismo e socialismo) — mas, ao contrário, num misto de sentimentos, paixões, imagens, diferenças que incitam a relativizar as certezas estabelecidas (religiosas, políticas, teóricas) e remete a uma multiplicidade de experiências coletivas. Propus chamá-la de "situacionismo popular". (MAFFESOLI, 1984, p. 8)

Neste contexto, a temática exige uma audácia do pensamento de modo a romper o fechamento da lógica político-econômica, sempre constante em nossas análises, mas ao mesmo tempo não perdê-las de vista. Para o autor, é necessário investigar a "centralidade subterrânea", essa sociedade que decorre de um espaço cultural singular, que se expressa através da localidade, do território, da vizinhança,

do interior, que esboça de um lado modos de solidariedade e de outros ritos e mitos correspondentes.

Desta forma, não se pode abstrair de um tempo e de um lugar determinado e menos ainda de pelo menos tentar compreendê-los, no seu cotidiano, na sua teatralidade, na sua astúcia, na sua forma de ser. Ao contrário dos conceitos de unificação e redução do objeto teórico, a comunidade corresponde a um pulsar social fragmentado e plural, cujo estudo deve ser aprofundado para a compreensão de seu cotidiano.

Desta forma pretendo realizar uma ampla reflexão sobre a comunidade, de um lado uma representação homogênea e globalizante do dado histórico social, por outro lado a socialidade multiforme e subterrânea que vivencia no cotidiano. Isto é, a primeira vinculada à racionalização da existência, cuja expressão mais completa é a tecnoestrutura contemporânea, e a segunda relacionada a multiplicidades possíveis que exprimem as várias maneiras de viver.

Porém não se trata de afirmar que as análises econômicas ou políticas não apreendam a sociedade, pois trouxeram uma contribuição significativa de análise, mas podemos reconhecer que permanecem insuficientes para interpretar as situações do dia-a-dia que constituem parte essencial da trama social, a rica e densa concretude do cotidiano.

O afeto e a paixão possuem um lugar de destaque para possibilitar o alcance da transparência nas relações humanas e no relacionamento dos homens com as coisas. Assim, apenas a análise político-teórica, em suas análises conceituais, não esgota aquilo que pretendem apreender, mas ao mesmo tempo não introduz a leitura do simbólico em suas investigações.

Como a dinâmica social não é fruto de uma mecânica impessoal, é necessário, para uma compreensão mais global de sua natureza, utilizar a observação das pessoas que a constituem, e como constituem as suas identidades, nesse coletivo, torna-se uma necessidade fundamental.

Neste contexto, a identidade se constrói pelo seu pertencer concreto a um grupo que lhe comunica uma visão de si e de mundo; é o processo educativo e cultural atuando na formação dos seres humanos aptos ou inaptos para a vida social e cumpre também a escola desempenhar este papel marcante e significativo nesta formação.

Ao contrário da conotação que é comum lhe atribuir freqüentemente as comunidades que são interpretadas apenas em seus aspectos relacionados a sua produção, economia, ideologia e mais uma longa lista de abordagens, que ao mesmo tempo não se opõem ao que vai ser introduzido neste espaço de reflexão.

Com efeito, como coloca Maffesoli, está no momento oportuno de observar que a lógica binária da separação que prevaleceu por todos os domínios, ora do positivismo, ora do marxismo, não pode ser mais aplicada de maneira estrita.

Na verdade, essas entidades, e as minúsculas situações concretas que elas representam, se conjugam para produzir uma vida quotidiana que, cada vez mais, escapa à taxonomia simplificadora à qual havíamos sido habituados por um certo positivismo reducionista. Sua sinergia produz esta sociedade complexa que, por sua vez, merece uma análise complexa. (MAFFESOLI, 2000, p. 21)

O conhecimento da cultura local e da emoção coletiva pode servir como alavanca metodológica que nos introduz ao cerne da organicidade que caracteriza as cidades contemporâneas.

Este pode ser composto por uma pluralidade de elementos, mas sempre com uma ambiência específica que os torna solidários uns com os outros. Enfim, pode ser dito que aquilo que caracteriza a estética do sentimento não consiste de modo algum numa experiência individualista, mas na sua essência é uma outra coisa, é a abertura para outros, para o Outro. Esta abertura se relaciona ao local, ao espaço e a proxemia onde se representa o destino comum. Constitui um espaço de construção de um laço estreito entre a matriz e a experiência vivida.

Desta forma o objetivo essencial da participação que constitui no cotidiano escolar é a consolidação daquilo que chamamos conhecimento e interpretação da cultura local, como processo de identificação comunitária, pontuando os traços característicos do modo de ser e de produzir o seu próprio conhecimento na construção de seu trabalho docente.

Esse processo de enraizamento possui inclusive uma carga antropológica que demonstra que o espaço é o lugar das figurações e representações que se territorializam a trama da socialidade.

As relações culturais e de significado simbólico na lógica das interpretações múltiplas devem ser incluídas nesta discussão, propiciando um terreno para a auto-reflexão e para ação transformadora.

Maffesoli justifica essa afirmação:

Afirmar, portanto, que o "espaço é o lugar das figurações" significa ressaltar a inscrição mundana de nossas representações, mostrar que nossos sonhos e práticas cotidianas se enraízam e se territorializam num húmus que é fator de socialidade. (MAFFESOLI, 1984, p. 57)

Durkheim define que a sociedade deveria ser olhada como uma "comunidade de idéias", reconhecendo a importância do imaginário nas representações sociais.

Essas representações da comunidade numa inscrição espacial determinada e numa comunicação simbólica como expressão de esclarecimento mais complexo servem de medida para uma nova perspectiva de reflexão e análise, produzindo uma relação do mais próximo se estabelecendo um estudo sobre a organização e formação do território, possibilitando a integração dos sonhos e da esperança.

Ainda é neste sentido de enraizamento no espaço local, bastante exemplar e peculiar, que é permitida uma leitura antropológica e uma reflexão sobre esse tema. Todo apego à terra, à casa, ao território e aos costumes aí adquiridos repousa neste caráter sagrado, cuja sociologia contemporânea chama de imaginário social. A familiaridade da casa e da banalidade da vida no cotidiano oculta uma riqueza insuspeita que desempenha o seu papel de "reservatório" à permanência social, diante representações populares que cumpre o seu mito desenhado como um cosmo ordenado, por um território notável e específico que pressupõe o seu enraizamento eterno.

Para Maffesoli, trata-se essencialmente de coabitar uma terra ordenada, isto é, de viver a alteridade fundamental, de sentir a adequação entre um lugar formado pela pluralidade e uma socialidade, na busca da casa de origem. Portanto, a vivência do tempo e do espaço concorre para a produção da vida social que podemos chamar de "enraizamento dinâmico", o que especifica o antagonismo de toda existência.

A cidade de todos os dias — feita de ódio e de amor, de conflito e de harmonia, os gestos da vida cotidiana o passeio na praça pública, a conversa de

bar, a compra do pão na padaria, enfim esses "pequenos nada" que materializam a existência e marcam fatores de socialidade — é onde nossos afetos se enraízam. Tudo isto constitui um espectro semântico que deve ser decifrado, pois suas particularidades e especificidades da poesia cotidiana que se vivência bem mais que se verbaliza e que por ser obra coletiva constitui uma expressão plural da vida social em seu desenvolvimento.

Outro aspecto que surgiu como desafio nesta reflexão é o que Maffesoli chama de "situacionismo popular", em que prevaleceram as análises ligadas ao capitalismo e a forma de vida local, mas que, numa outra dimensão, pode revelar um misto de sentimentos, de paixões e de imagens — enfim, remeter a uma multiplicidade de experiências coletivas.

Essa experiência vivencial desta pesquisa, acrescida de um amadurecimento de leituras e de diferentes enfoques sobre a problemática, possibilita o aparecimento de novas abordagens.

O rompimento da lógica político-econômica se faz presente no fundo desta análise, priorizando-se a temática do cotidiano, o que exigiu uma audácia do pensamento. Pode ser observado e deve ser reconhecido que essa dimensão apenas não dá conta do estudo da vida social ou pelo menos não constitui o seu motor essencial no estudo. Não se trata de dizer que as análises políticas e econômicas não apreendam a sociedade, pois trouxeram valiosas informações, mas que permanecem insuficientes para dar conta do cotidiano que constitui parte essencial da trama social.

Assim, é necessário, conforme coloca Maffesoli, a investigação da "centralidade subterrânea" na temática do cotidiano, que se esboça através da localidade, do território, da vizinhança, de modo solidário especificamente por ritos e mitos comuns.

Esta abordagem do simbólico plural remete muito mais a questões sempre renovadas e prementes de reflexão do que simplesmente a respostas. Goffman enfatizou, por meio da "sociologia das circunstâncias", a trama que tem por objeto a banalidade da vida de todo dia, dedicando-se a esta análise, conforme estudo feito durante o período da pesquisa de mestrado (convivência comunitária e suas relações locais e a escola).

A duplicidade de abordagem constituiu neste momento uma audácia do pensamento, à medida que elabora uma revisão na lógica político-econômica, que

sem dúvida atendeu as expectativas por um longo tempo, mas atualmente já não constitui o motor essencial da reflexão, muito embora não possa romper com essa perspectiva. Neste contexto, ao lado da abordagem da racionalização da existência humana, surgem todas as obscuridades, redundâncias e a variedade do simbólico plural, para exprimir as situações do dia a dia que constituem parte essencial da trama social.

Maffesoli esclarece essa questão: "A rica e densa concretude cotidiana permanece alérgica ao positivismo esquemático, e isto porque os atos e as situações que exprimem não se esgotam numa causalidade ou num finalismo que lhes daria sentido." (MAFFESOLI, 1984, p. 73)

Quanto à estrutura comunitária neste campo de pesquisa, cuja socialidade foi apresentada numa dimensão espacial específica, possui uma proposta inovadora e neste caso uma série de revisões conceituais pode estabelecer um diálogo por diferentes teorias de estudos. Essa série perpassa pelo próprio conceito de história, pelo re-exame da importância do político e do econômico por uma nova valorização do fluido, da simplicidade, do cotidiano, do parcial e pela presença da proximidade, do papel da afetividade e do calor humano na constituição social.

Nesta perspectiva mais ampla, a proposta é manter a noção de diálogo numa constante reversibilidade, unindo a globalidade (social e natural) com diversos elementos (meio e pessoas) que a constituem, em que a primeira possa iluminar as diversas manifestações da segunda.

2.1. O convívio comunitário na dimensão da socialidade

O estudo do convívio comunitário nas relações locais e na escola neste recente debate propõe um movimento reversível que transita entre a forma e à empatia pode também mostrar o deslocamento de importância que está ocorrendo, de uma ordem social essencialmente mecanicista para uma estrutura complexa com um domínio orgânico que remete ao impulso vital.

Sem qualquer conteúdo doutrinal, podemos falar de uma verdadeira sacralização das relações sociais, que o positivista Durkheim chamou, à sua maneira, o "divino social". É assim que, por minha parte, compreendo a potência da socialidade que através da abstenção do

silêncio, e da astúcia se opõe ao poder do econômico-político. (Durkheim, *apud* MAFFESOLI, 1984, p. 35)

Este é o papel da socialidade, para quem e para além das formas instituídas que às vezes são dominantes, existindo uma centralidade subterrânea informal que assegura e mantém no seu interior, de maneira profunda e no ritmo secreto de seu movimento, do seu pulso, assim como a perdurância da vida em sociedade.

A socialidade em seus vários aspectos possui igualmente uma dimensão espacial cuja importância não pode ser negligenciada. Tudo o que pode ser dito acerca de sua estrutura e desenvolvimento e sua pluralidade adquire corpo no espaço determinado que também estrutura as situações vividas.

Entretanto, como tudo que está nascendo é frágil, esta abordagem tem as mesmas qualidades, o que faz deste terreno movediço um espaço de estudo sobre a socialidade deste movimento social que se organizou de forma territorial, cumprindo sua interação com o espaço escolar.

A socialidade caracterizada nesta passagem de século referencia a massa ou o povo diferentemente do proletário ou outras classes, mas se apóia numa lógica de identidade que se direciona pela metáfora do grupo social e que permite dar conta do processo de desindividualização, da função que lhe é inerente e da valorização do papel de cada pessoa (*persona*), que responde a chamada de representar dentro dela, através da tradução de um relato mítico.

Aqui não se trata mais da história que construo, em associação contratual com outros indivíduos, mas de um mito do qual participo. No estudo desta territorialidade descrita anteriormente, fundamenta-se tal multiplicidade, contida num emblema que favorece de forma significativa e singular a emergência no desvelar de um forte sentimento coletivo.

Propus chamá-la de "paradigma estético" no sentido de vivenciar ou de sentir em comum. Com efeito, enquanto a lógica individualista se apóia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a (pessoa) só existe na relação com o outro (MAFFESOLI, 2000, p. 15)

Desta forma, a comunidade pode criar uma cadeia de intermediários que funcione como eventual alternativa de encaminhar situações problemas, a fim de

descartar e romper com esquemas da dinâmica social de cunho mecanicista, frente às leis inflexíveis da história como um todo, garantindo assim as mudanças que orientam os processos sociais para novos rumos.

Nesta perspectiva, o objetivo essencial da participação se constitui em mão dupla, pois não se refere só ao cotidiano escolar de apenas abrir espaços mais democráticos dentro da escola, mas à apreensão e à participação, por parte da equipe escolar, daquilo que chamamos cultura comunitária, como processo de identificação, pontuando os traços característicos dos modos de ser e de viver daquela localidade.

Existe a possibilidade de interrogar sobre a comunidade, sobre a nostalgia que lhe serve de fundamento, ou sobre as utilizações políticas que dela foram feitas? Segundo Maffesoli, os feitos comunitários como emblemas políticos infelizmente são utilizados e tematizados de forma a exprimir cristalizações relacionadas a sentimentos comuns, porém por ausentar-se do vivencial da dinâmica do cotidiano, esses feitos passam pelo esvaziamento de significados culturais.

Nesse sentido, o ideal comunitário de um determinado bairro ou aldeia age mais por contaminação do imaginário coletivo do que por uma persuasão de uma razão social, representado por uma "aura" específica, que num movimento de *feed-back* provém do corpo social e de retorno o determina, atingindo a sensibilidade coletiva. Seja como for, trata-se de estabelecer uma relação com uma "aura" mais ou menos extensa que serve de matriz para esta realidade, notória a qualquer instante e admirável, que é a socialidade. Dessa maneira, podemos observar e valorizar o *ethos* da comunidade ou o que Maffesoli chama de "aura", pois parece que tudo funciona segundo a sua existência. Complementando esta reflexão, podemos ainda compreender a comunidade segundo M. Weber, que a categoriza como "comunidade emocional":

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social — seja no caso individual, na média ou no tipo ideal — baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes. (WEBER, 1987, p. 77)

A comunidade pode se basear em qualquer espécie de ligação emocional, afetiva ou tradicional muito diferente da relação social de sociedade, que consiste no resultado de uma reconciliação e de um equilíbrio de interesses

motivados por juízos racionais, quer por valores, quer por fins. Porém, torna-se evidente que a grande maioria dos relacionamentos sociais compartilha tanto da comunidade, como da sociedade.

Assim pode ser colocado, de maneira puramente analógica, que existe uma energia social irreprimível, capaz de garantir certo equilíbrio e que permite a constituição quase intencional de uma sólida sinestesia, fundada sobre o desejo de viver o presente, o instinto do coletivo, a dimensão do fantástico, que constituem o pano de fundo para a vida de todo o dia.

2.2. O contorno da socialidade e o cotidiano

A respeito dos elementos de socialidade, Maffesoli cita Edgar Morin e aponta como uma das qualidades essenciais do cinema, aquela que permite atualizar o que ele chama de dupla consciência, a saber: "Esse fenômeno surpreende onde a ilusão da realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem que essa consciência destrua o sentimento de realidade". (MAFFESOLI, 1984, p. 20)

Através da dupla consciência, pode ser desvelada nova abordagem sobre o cotidiano, que pode prosseguir e se aprofundar através dos contornos desta socialidade, vivida no presente, e da qual não se consegue esgotar as riquezas. Existe uma antinomia entre o cotidiano e o imaginário, embora esses termos sejam variáveis, torna-se necessário, negar ou ultrapassar dialeticamente essa antinomia.

Desta forma, com modéstia e coerência, pode ser apontada a intensidade da vida diária, preservando a obscuridade do tempo vivido, por uma análise política relativizada, porém encontrada nas diversas estruturas sociais. Isto é, ao lado do político (econômico e ideológico), é encontrado o que podemos chamar de social, que, embora discretamente, assegura a coesão do conjunto, constatado como trivial é verificada cotidianamente nos microagrupamentos (como a família, associações, partidos, etc.).

A sociologia contemporânea fez justiça ao que se pode chamar de imaginário social, ao se referir a sua importância na vida do cotidiano e levar em conta suas diversas manifestações. Esse imaginário remete-nos à mitologia de que nos fala a história das religiões e a etnologia, encontrada nas lendas, nos contos, nos fantasmas populares, que estão essencialmente ligados ao lugar, a uma

territorialização específica. Assim, afirmar que o "espaço é o lugar das figurações" significa ressaltar a inscrição do dia-a-dia de nossas representações, dos nossos sonhos e das práticas cotidianas que se enraízam e se territorializam num húmus que constitui o fator da socialidade. Durkheim já definia a sociedade como uma "comunidade de idéias", o que vale reconhecer a importância do imaginário, acrescentando: "uma comunidade de idéias" locais, adquirindo uma visão mais exata sobre as representações sociais.

Neste sentido, as representações encarnadas no cotidiano e na proximidade serão constituídas de um "interesse do aqui e do agora", apreendendo toda a carga do mais concreto e do enraizamento estruturante de um espaço familiar e do cotidiano. A vida nos bares, os rumores da circulação de pessoas e transportes constituem um aspecto semântico que deve ser decifrado, descobrindo-se diversas formas de socialidade, pois tudo isto perfaz, em conjunto, um território e suas particularidades, formando a especificidade da poesia cotidiana que se vive bem mais do que se verbaliza, que, por ser coletiva e anônima, se traduz em uma expressão gestual e plural da vida social em seu desenvolvimento.

É nesta perspectiva que pretendo desenvolver um novo olhar sobre a formação do professor, por meio de pesquisa, estudando e observando a região em que a escola está inserida — não apenas observando a territorialidade, mas incluindo o conhecimento do seu processo histórico e o cotidiano que esta comunidade vivencia, pois o tempo e o espaço concorrem para a produção da vida social, para o que Maffesoli denomina "enraizamento dinâmico". Sem dúvida, é esta bipolaridade que especifica, de modo singular, toda existência humana e local.

Nessa reflexão, o que predomina é a "interiorização da história", que busca o fundamento no apego afetivo, significativo que liga o indivíduo ao grupo e este ao território, lidando assim com uma espacialidade interiorizada que conduz a um adensamento das relações sociais.

Acredito que esta questão possa ser vivenciada pelo aluno-estagiário em seu período de formação inicial, objetivando a valorização da comunidade em sua visão mais ampla, não apenas como uma reprodução espacial e histórica, mas também em uma abordagem relativa à sua socialidade, constituída numa conjunção de imagens e palavras, num espaço de trocas, incluindo todo um espaço público que se desenha no cotidiano da energia humana como um espaço da circulação do afeto e de solidariedade.

Capítulo III

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronto numa edição convincente. (Carlos Drummond de ANDRADE)

A história de vida de cada sujeito está relacionada ao cotidiano escolar, entre luzes e sombras, momentos marcantes e inesquecíveis se fazem presentes na memória como fatores estruturantes de uma perspectiva de vida, acompanhada por lembranças de amizades queridas, do convívio agradável ou de ocasiões de fracassos, medo e frustrações que se incorporam no nível social e pessoal.

Neste sentido, torna-se possível afirmar que, ao naturalizar um modo de pensar e organizar a instituição escolar, deixa-se de visualizá-la como uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociais e culturais, ao mesmo tempo existe uma forte valorização da escolarização, talvez até atribuir-lhe um papel "redentor", que parece acentuar os sinais de desconforto, a multiplicação dos conflitos intra-escolares nas relações escola e sociedade e certa sensação de inadequação aos tempos atuais.

Desta forma, considero que algumas questões e eixos de discussão devem ser privilegiados neste capítulo, objetivando a importância da formação inicial, frente à necessidade da pesquisa na sua relação escola-cultura local, para ressituar a escola nas atuais transformações mundiais e locais, na busca mais significativa de sua identidade.

Inserir a necessidade da transformação da prática docente apenas como uma ação de substituição a prática, seria uma discussão ingênua e de redução teórica, desta forma torna-se fundamental analisar o professor vinculado a sua instituição escolar como portadora de um determinado imaginário e sua atuação como agente deste espaço social, adquirindo "habitus" que possam garantir a manutenção do capital cultural.

3.1. O cotidiano escolar e sua problematização no processo de interação escola-comunidade

A vivência do dia-a-dia escolar nos encaminha para as reflexões sobre a ação docente-cultural e no desafia a criar práticas articuladas à realidade social que possam abrir novas perspectivas à escola de enriquecer o meio em que se insere, socializando o patrimônio de conhecimentos das ciências e das artes produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo em que se enriquece a si própria, incorporando as diferentes manifestações culturais que vicejam em seu interior e em seu entorno, possibilidades estas que têm sido insistentemente ignoradas pela escola.

O que significa a escola organizar-se para vivenciar o multiculturalismo presente na sociedade brasileira, senão criar alternativas para que esta articulação se efetive? Considerando a ausência da cultura da comunidade no cotidiano da escola e as dificuldades de atuação que a equipe escolar apresenta frente à realidade local, quais seriam as alternativas de articulação possíveis para criar vínculos entre a escola e a sociedade? Já não se tentou suficientemente, e com poucos resultados positivos, a estratégia de trazer a comunidade para dentro da escola, objetivando participação em seus organismos instituintes?

A primeira questão que se coloca, no meu modo de entender, é a visão maniqueísta de se considerar a escola como a única depositária de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, conhecimentos que só a ela cabe transmitir, tal como foram criados. É preciso romper com esta falsa premissa, pois ela traz em si a negação de um aspecto fundamental da relação didática, que para se constituir, exige uma interação entre sujeitos.

Ao tornar-se objeto do saber, o conhecimento é mais que um conteúdo: incluído o conteúdo, é também a forma de sua apropriação, sendo esta social. O sistema educacional está diretamente relacionado a essa forma de apropriação do conhecimento. A concepção do ensino que decorre desses conceitos é aquela que percebe o trabalho escolar como sendo a construção do conhecimento, por professores e alunos, a partir do saber sistematizado através do tempo. (WACHOWICZ, 2004, p. 13)

Segundo Henriques (2001), para que a escola venha a atender os interesses do conjunto de seus usuários e não o interesse de grupos restritos, faz-se

necessário tornar a articulação com a comunidade uma ação inclusiva o que significa pais e equipe escolar, como agentes do processo histórico, desenvolvendo atividades contextualizadas aos problemas sociais locais.

O contexto sócio-econômico, as condições históricas e materiais de vida da população devem levar a escola a repensar sua atuação participando dos organismos coletivos, formalizados ou não, presentes no ambiente social mais próximo, de forma a possibilitar encaminhamentos para ações participativas no próprio meio escolar. Reconhecendo a necessidade de criar uma cultura de participação é preciso quebrar a via de mão única das propostas formuladas pela escola para trazer a comunidade escolar para dentro dela.

Os inúmeros entraves à integração escola/comunidade através dos organismos participativos que têm sido criados nas escolas como os conselhos, as associações, as comissões, os colegiados etc, devem levar os educadores progressistas comprometidos com a democratização do ensino e da sociedade, a enfrentar o isolamento social em que a escola tem se colocado.

Os condicionantes internos e externos à escola que têm obstado a participação dos pais foram exaustivamente estudados por Paro (1995, 1996, 1997) confirmando a hipótese de que os pais têm dificuldades econômicas e culturais para participar das atividades da escola, além do fato de que não foram ainda convencidos da importância de sua participação.

Um dos aspectos significativos, que merece ser mencionado, é a distância que se coloca entre a escola e a comunidade por força de sua organização formal, burocrática e de caráter hierárquico, com uma distribuição de poder e autoridade que objetivam relações de mando e submissão, em prejuízo das relações horizontais de caráter participativo.

O poder centralizador da prática administrativa educacional brasileira é mais marcante pela própria história do País, frente à ausência de uma tradição de participação da sociedade na discussão dos problemas a ela afetos, dentre os quais os problemas educacionais, resultando no que se refere a estes últimos, no distanciamento entre as instituições escolares e a população local.

A inexistência de uma cultura de participação fortalecida pelo processo histórico caracterizou-se através de diversos períodos de governos autoritários, o que acabou permitindo que o autoritarismo se reproduzisse no ambiente escolar, tornando-se um denominador comum nas atividades didáticas e administrativas.

[Formou-se] um patrimônio de conhecimento e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo amplo e mais ou menos exclusivo. (FORQUIN, 1993, p. 12)

Portanto, a cultura da participação, como se pode perceber, não se constrói facilmente, sendo necessário romper com as práticas sociais estabelecidas na formação histórica do povo brasileiro, já incorporadas nas representações sociais do próprio educador, assim como nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

É necessário considerar que todo processo educativo tem uma dimensão cultural instrumentalizadora que responde não apenas às necessidades gerais das pessoas e da sociedade como um todo, mas responde também, considerando que a sociedade capitalista se constitui de classes antagônicas, aos interesses de grupos, principalmente dos grupos hegemônicos. Esta dimensão, na maior parte das vezes, define a prática docente. Embora se atribua à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de toda a sociedade não é possível ignorar a distribuição desigual das oportunidades educacionais que refletem os interesses políticos e de classes, o que em última instância tem relação direta com a distribuição do poder no modo de produção capitalista.

Embora o discurso oficial afirme que a ação fundamental da escola é democratizar o saber, constata-se que na prática, este saber, da forma como é veiculado, desempenha uma função ideológica fundamental para a reprodução do modelo capitalista de sociedade, como já analisaram Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e outros pesquisadores.

Brandão (1981, p. 7) também discute esta relação: "Os conteúdos e a metodologia da educação reproduzem e fazem circular símbolos e valores dirigidos à realização dos objetivos sociais."

Considerando as questões colocadas, temos como educadores pelo menos duas direções teórico-práticas a seguir, sendo que ambas, cada uma coerente com os princípios que as definem, influenciam as práticas dela decorrentes. A primeira consiste em reconhecer que a educação constitui-se em uma prática social de reprodução da cultura dominante, utilizando categorias que atendem aos interesses desta classe e destinadas a formar determinados tipos de sujeitos; a segunda consiste em associar a educação à mudança, concebendo a

instituição escola como uma agência preparadora e viabilizadora de comunicação entre grupos de governo, grupos populares e grupos de classes, condicionando a educação a uma consciência política de participação democrática.

Argumentando sobre a ilegitimidade da primeira direção apontada, Brandão lembra, citando Mannhein:

Em uma sociedade dinâmica como a nossa, só pode ser eficaz uma educação para a mudança. Esta consiste na formação do espírito isento de todo dogmatismo, que capacite a pessoa para elevar-se acima da corrente dos acontecimentos ao invés de arrastar-se por eles. (Mannhein, *apud* BRANDÃO, 1981, p. 79)

A cultura neste enfoque se torna o elo mediador entre os interesses da classe governante e a vida cotidiana, pois apresenta os interesses econômicos e políticos das classes dominantes, como elementos necessários e naturais da ordem social:

Devemos questionar as culturas, perguntar quais são as questões omissas que elas respondem; investigar a grade invisível do contexto, inquirir quais proposições não ditas estão pressupostas nas formas externas invisíveis e surpreendentes da vida cultural. Se nós pudermos fornecer as premissas, a dinâmica, as relações lógicas de respostas que parecem a-teóricas e expressas "meramente" como culturas, nós descobriremos uma política cultural. (Willis, *apud* GIROUX, 1983, p. 35)

A educação constitui uma importante força social e política no processo de reprodução de classe, pois ao aparecer como "transmissora" neutra de uma cultura valorizada, as escolas são capazes de promover a desigualdade em nome da justiça e objetividade.

No entanto, no que se refere à segunda direção, que associa educação à mudança, é a Ortega que Brandão recorre para clarificar o papel da educação: "Se a educação é transformação de uma realidade, de acordo com uma idéia melhor que possuímos, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que a pedagogia é a ciência de transformar a sociedade." (Ortega *apud* BRANDÃO, 2000, p. 82)

Neste sentido é que a educação comunitária pode ser considerada uma estratégia fundamental no processo de reconstrução social. Sua prática se justifica pelo fato de que não só deve beneficiar a todos, sobretudo aos integrantes das camadas mais desfavorecidas da população, como deve constituir-se em espaço de

transformação social, permitindo uma ordem de relações estruturalmente responsável pelo processo de libertação.

As ações comunitárias, como práticas docentes e de cidadania atribuindo ênfase à gestão democrática, favorecem a interação escola-comunidade, resgatando a função social da escola e atendendo aos anseios da população. Podem ainda promover um entrelaçamento entre escola-comunidade, através de serviços que vão se construindo no bairro envolvendo diferentes instâncias de ordem institucional, públicas ou não (posto de saúde, associação do bairro, etc.).

Os cursos de formação de professores, dessa forma, representam locus privilegiado para esta interação social, possibilitando a constituição de campos de estudo e pesquisa junto à comunidade local, com a finalidade de aprofundar e socializar os conhecimentos sobre o bairro e a vida dos moradores, tecendo a rede de relações de integração, incluindo, sobretudo, a criação de ambientes participativos e de conscientização que garantam um processo educativo coletivo.

Enfocar a comunidade e a sua realidade sócio-econômico-cultural como objeto de estudo e pesquisa permite, por outro lado, levantar questões relevantes da singularidade local a serem consideradas no âmbito escolar, para a organização, o planejamento e a construção do projeto político pedagógico da escola, das quais destaco apenas duas. A primeira consiste em a escola assumir a cultura comunitária como elemento de estrutura inicial de um projeto educacional, valorizando a cultura popular como expressão democrática. A segunda questão relevante relaciona-se à possibilidade de a comunidade local recuperar a dimensão do processo social que vive em seu espaço/tempo, assumindo-se como sujeito coletivo de sua história.

A vivência como professor pesquisador, norteada para a formação do perfil de um *educador comunitário* poderá conduzir a novas práticas educativas, sedimentando uma atuação educacional de maior significado histórico e social.

3.2. A organização escolar como garantia do capital cultural

Segundo Bourdieu, as noções de espaço social, seja simbólico ou de classe social, constituem um empreendimento científico, uma convicção lógica mais profunda do mundo social que submerge na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, que o autor chama de "caso particular do possível", isto é, que se constrói como uma figura em um universo de configurações

possíveis. Esta reflexão objetiva apreender estruturas e mecanismos que ainda por diferentes razões escapam tanto do olhar nativo, como do estrangeiro, assim como dos princípios de construção dos espaços sociais ou dos mecanismos de reprodução desse espaço e que na maioria das vezes deixam de ser considerados.

Desta forma, corresponde a realizar uma análise relativa à filosofia da ciência, primeiramente que se poderia chamar de "relacional", pois atribui primazia às relações, opondo-se diretamente às correntes do pensamento relacionado apenas ao mundo social, pela busca e valorização da filosofia da ação, chamado às vezes de "disposicional", que utiliza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação. Porém, é nessa filosofia, condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais e que tem como ponto central a relação de mão dupla, entre as estruturas objetivas dos campos sociais e as estruturas incorporadas do "habitus", que se fiam os agentes sociais para dar conta da prática do cotidiano.

Segundo Bourdieu (2003, p. 15), "indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os habitus) e cujo princípio é preciso procurar não na singularidade das naturezas ou das almas, mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes".

Essas particularidades correspondem a sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis. Trata-se, portanto, em cada momento de cada sociedade, de um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de correspondência a um conjunto de atividades (por exemplo, a prática do golfe ou do piano).

Essa fórmula anuncia a primeira condição de uma leitura adequada de análise da relação entre as posições sociais, que podemos chamar de "conceito relacional", as disposições ou os "habitus" e as tomadas de posições, as "escolhas" que os agentes sociais fazem em diferentes domínios da prática, na cozinha, ou no esporte, na música ou na política, na escola ou no bar, etc. Desta forma, até no trabalho chamamos de distinção certa qualidade, considerada como inata, de porte ou de maneira, é de fato "diferença". Resumindo, é uma propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades.

O espaço social é constituído de tal modo que os agentes e os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas respectivas distribuições, com dois princípios de diferenciação, o capital econômico e o capital cultural, garantindo a

proximidade dos referidos capitais. O espaço das posições sociais, correspondente ao capital econômico, vai determinar o espaço do estilo de vida. Assim, sem dúvida, a posição mais importante, a dos detentores de um grande volume de capital global, como empresários e membros de profissões liberais, opõe-se globalmente à daqueles menos providos de capital econômico e de capital cultural.

O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições ou do "habitus". A cada classe de posições corresponde uma classe de "habitus" que são produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e pela intermediação destes "habitus" e de suas capacidades geradoras, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo de vida.

Segundo Bourdieu (1996, p. 21), "o habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas".

O "habitus" constitui princípios geradores de práticas, assim como maneira de comer, o tipo de esporte, de música, etc., que estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o distinto e o vulgar. Porém, essas categorias sociais não são as mesmas, podendo variar para pessoas de outro espaço cultural. O "habitus", ao ser percebido por meio dessas categorias sociais de percepção, impondo visão e divisão, as diferenças que vão surgir na prática dos bens possuídos, nas opiniões expressas, tornam-se diferenças simbólicas que constituem uma verdadeira linguagem.

Atualmente, os mecanismos extremamente complexos com que a instituição escolar contribui para a distribuição do capital cultural, e, conseqüentemente, a estrutura social, correspondem a dois conjuntos de mecanismos de reprodução diferentes, social e cultural: a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural acontece na relação entre as estratégias da família e a lógica da escola.

A tendência da família está relacionada a perpetuar seu ser social, com os seus poderes e privilégios que constituem a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, matrimoniais, herança, educativa, etc. Quanto mais importante for o seu capital cultural, tanto maior o peso relativo ao seu capital econômico e social. Assim se instituem verdadeiras fronteiras sociais análogas,

aquelas que separam por meio da própria condição de vida e pela futura organização do trabalho, criando uma atmosfera de competição que impõe uma docilidade e evidente analogia com o mundo dos negócios e empregos. "A reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar." (BOURDIEU, 2003, p. 35)

No entanto, a classificação escolar é sempre um ato de ordenação, no duplo sentido da palavra, pois institui uma diferença social de estatuto e uma relação de ordem definitiva, e os eleitos são marcados, por toda a vida, tornando-se membros de uma ordem de pessoas separadas por uma diferença de essência e legitimados para dominar ou não. Desta forma, a separação operada pela escola é também uma ordenação no sentido de consagração, da entronização em uma categoria sagrada socialmente.

A instituição escolar tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma legitimidade relacionada e uma reprodução cultural transmitida por meio da automatização burocrática e da constatação dos "habitus". Nesse sentido, este espaço de "possíveis" transcende os agentes singulares, que funcionam como uma espécie de coordenadas comuns que fazem com que, mesmo que não se refiram uns aos outros, os agentes criadores estejam objetivamente situados uns em relação aos outros, caracterizando aquela instituição. Estes agentes, como produtores culturais, possuem em comum um sistema de referências, de marcas, de símbolos, o que pode ser chamado de "espaço de possíveis", formando um campo de possibilidades de estratégias. Por meio dos sistemas de classificação inscritos no direito, dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e dos rituais sociais especialmente notáveis, acabam moldando as estruturas mentais, impondo princípios de visão e de divisão comuns, formas de pensar que caracterizam os profissionais da escola.

Desta maneira, a formação inicial pode estar colaborando no sentido de integrar este agente à cultura local, objetivando a formação de novos "habitus" culturais que possibilitem a construção de outro "espaço de possíveis" por meio da pesquisa e do estudo local, atribuindo à região em que esta inserida a escola a verdadeira identidade, tornando-a mais autêntica e indicando encaminhamentos de ações articuladas a responsabilidade social, na formação do sujeito.

A experiência deve ser vivenciada socialmente, discutida e ordenada no coletivo, vinculada a noções de solidariedade, como já foi citado neste trabalho por

Rosanvallon, que busca formar o sujeito que saiba construir relações solidárias e conscientes, objetivando reais aproximações deste indivíduo à sociedade, através do "enraizamento" no espaço local, numa leitura antropológica, como coloca Maffesoli no capítulo anterior deste ensaio.

Penso a formação inicial do educador comunitário vinculada à pesquisa local, à análise feita pelo conjunto de pessoas envolvidas no processo, no sentido de se criar nova cultura relacionada à prática docente que se construa pela responsabilidade social.

A transformação da Universidade neste sentido deve ser repensada e contemplada por meio da resignificação da pluralidade de aspectos socioculturais na tentativa de desvelar um campo de maior visibilidade social, cuja articulação entre teoria e prática possa contribuir para a formação de profissionais mais comprometidos com as causas sociais que caracterizam a sua localidade.

3.3 Uma nova cultura social universitária cria possibilidades e alternativas

A universidade, no contexto sociopolítico, perde sua legitimidade social e deixa de imprimir a sua hegemonia em seu processo de transformação, o que resulta num amplo contrato político determinado por interesses de expressivos grupos econômicos. A idéia de contrato educacional, em que a resistência da universidade deve estar pautada, é aqui crucial.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público, universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, B. de S., 2005, p. 62)

Neste sentido, a universidade deve ser repensada como lócus de reflexão crítica sobre os problemas sociais e de que forma poderia atuar e contribuir na produção de alternativas de interferências educacionais de significação para a comunidade local.

A área de atuação da universidade deverá abranger um significado especial, para este período de globalização, cuja caracterização se relaciona ao grande número de exclusão populacional, como uma formação de espaço-tempo,

como descrito no início deste capítulo. À medida que a universidade conferir à sua função uma nova centralidade diante de suas alternativas e atividades de extensão local — inicialmente prevendo e priorizando alterações no currículo e nas práticas docentes e concebendo-as de forma alternativa, atribuindo-lhes uma participação ativa na construção da coesão social, na prática democrática e na luta contra a exclusão social na defesa da diversidade cultural —, estará dimensionando sua função social com maior legitimidade.

Esta extensão envolve área de prestação de serviços e grupos sociais populares e suas organizações, comunidades locais e culturais e governos locais, formando uma rede de atuação na formação deste estudante. As atividades de atuação devem ter como objetivo prioritário o apoio consciente na resolução dos problemas de exclusão e da discriminação social, atribuindo voz aos grupos excluídos e exigindo uma nova formação do professor por meio de criação de novas práticas docentes junto às comunidades universitárias baseadas numa leitura crítica e de cunho social para fundamentar posteriormente a construção de novas alternativas de atuações docentes.

A pesquisa-ação, segundo Boaventura de Sousa Santos, constitui área de legitimação da universidade, pois age ao nível do conhecimento vivencial e, ao mesmo tempo, do conhecimento teórico, ao nível da pesquisa e da formação do universitário. A pesquisa-ação compreende a execução participativa de projetos de pesquisa, englobando as comunidades e organizações sociais populares.

Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico, ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil. (SANTOS, B. de S., 2005, p. 75)

É neste sentido que a universidade necessita repensar sua função, ampliando suas possibilidades de criação de alternativas de utilidade social e formulando ações de modo contra-hegemônico, isto é, contrário aos interesses de grupos dominantes relacionados ao processo de globalização.

A criação do diálogo entre saberes científicos e populares, que buscam os seus fundamentos na pesquisa-ação, implica uma revolução epistemológica no seio da universidade. Como tal, não pode ser decretada por lei, mas poderá criar espaços de

estudos institucionais que facilitem a interação, construindo uma extensão de atuação dentro e fora do meio universitário e atribuindo a este procedimento a condição de "ecologia dos saberes", "um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto de todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo" (SANTOS, B. de S., 2005, p. 77) — que implica ações valorizadas, tanto no conhecimento científico, como nos conhecimentos práticos, e cuja partilha em grupos de cidadãos serviria de base à criação de comunidades epistemológicas mais amplas que possam converter a universidade num meio de interferência social e de interconhecimento em que os cidadãos e estes grupos possam intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Com a pesquisa-ação articulada à ecologia dos saberes, será criada a possibilidade do desencadeamento da reorientação solidária na relação universidade e comunidade, objetivando a criação do conhecimento vivo e garantindo um espaço dos saberes, no qual a universidade possa confrontar a injustiça cognitiva por meio da reorientação solidária e consciente de suas funções sociais. A busca da legitimação da universidade no contexto social, através da pesquisa-ação e da construção da ecologia do saber, em conjunto com a formação dos professores, conduz a novas práticas docentes de participação comunitária integrada a realidade social.

3.4. A necessidade do educador pesquisador reflexivo, diante da nova realidade escolar

No campo acadêmico, a pesquisa mantém uma complexa relação com as diversas áreas do conhecimento, incluindo os órgãos de fomento e até com setores produtivos, em virtude de seu caráter de autonomia.

Porém, no processo da formação do professor pesquisador, torna-se fundamental em razão de diversas concepções sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional, na busca de soluções criativas diante os problemas levantados.

Muitas questões têm sido colocadas quanto à forma de inserção da pesquisa na prática e na formação docente e como se estabelece a articulação com as áreas do conhecimento. De que forma a pesquisa-reflexiva deve ser incluída na prática e na formação inicial do docente? Como podem ser criados espaços de pesquisa reflexiva que possam justificar sua importância para encaminhar o

professor para o "habitus" desta atividade no seu cotidiano escolar? Como criar o "habitus" da prática da pesquisa reflexiva para o levantamento do diagnóstico e ao mesmo tempo direcionar o seu plano de curso? Como pode ser utilizada a pesquisa reflexiva diante a comunidade para o conhecimento desta localidade singular e buscar uma aproximação e uma interação escola-comunidade?

A formação do professor pesquisador reflexivo objetiva, por um lado, inserir a sua vivência na perspectiva de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa no contexto concreto e, por outro lado, inserir o reconhecimento de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente.

A articulação entre ensino e pesquisa na formação do professor pode ser realizada de várias formas:

[com] uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e resultados. (ANDRÉ, 2001, p. 61)

Desta forma, a idéia de formação do professor pesquisador reflexivo torna-se fundamental como forma de desenvolvimento profissional do docente por meio de adoção de estratégias para a melhoria do ensino e para a aproximação a realidade do aluno e do seu contexto sociocultural.

As diferentes tendências no movimento de formação do professor como investigador compartilham da perspectiva de que o docente deve atuar como agente de mudança, á luz dos pressupostos da teoria crítica em educação, comprometido com uma educação mais progressista. Nesta abordagem, também são fundamentais as tendências que colocam esta formação como produtora de seu próprio conhecimento, atribuindo-lhe maior autonomia intelectual.

Contudo, André (2001) sinaliza para a busca de objetivos válidos e relevantes, mas que, ao mesmo tempo, vêm acompanhados por críticas e questionamentos, diante da conceituação do professor pesquisador ser tão aberta, podendo servir para qualquer "agenda educacional" e indicando fragilidade didática.

De fato, as interpretações desse conceito tem sido as mais variadas: para alguns formar o professor pesquisador

significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa idéia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda. (ANDRÉ, 2001, p. 57)

Ao ser usado para propósitos tão diversificados, pode ocorrer o risco de banalizar a idéia do papel importante da pesquisa na formação do professor. Portanto, torna-se fundamental esclarecer com cuidado a proposta e suas implicações.

O ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes. É extremamente importante que o professor aprenda a observar, a formular questões e a selecionar instrumentos e dados que possam auxiliá-lo a elucidar problemas e a indicar caminhos alternativos na construção das práticas docentes, por meio de atitudes vigilantes e indagativas, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino.

No trabalho de investigação, o futuro professor terá mais oportunidade de apreender a olhar e a escutar com mais atenção, de ver melhor o que não está claramente explicitado, de perceber que a diversidade de pontos de vista pode ser maior do que geralmente se supõe e de verificar que as situações são mais complexas do que aparentam, redefinindo melhor determinado fenômeno. O universitário pesquisador reflexivo deixa de ser apenas o executor de conhecimento produzido, para ser um aprendiz, mediante a pesquisa de seu próprio fazer pedagógico, no sentido de fortalecer sua autonomia, tomando a pesquisa como base para a sua atuação ampliando suas situações educativas e levando a uma diversificação das práticas.

Por outro lado, as pesquisas e teorias desenvolvidas nos meios acadêmicos devem tornar-se mais acessíveis aos alunos em formação, não apenas por elaborar um trabalho mais significativo, mas também mais relacionado à realidade, além de reconhecer as possibilidades de trabalhos mais colaborativos, ampliando, desta forma, o potencial de contribuição e possibilitando a construção de um trabalho coletivo.

O processo reflexivo, apoiado em um processo experimental de pesquisa, desenvolve as suas próprias reflexões e sua capacidade crítica de análise,

encaminhando o futuro professor para possíveis transformações das práticas no cotidiano escolar. Segundo Schon (2000), torna-se fundamental para o professor a "reflexão na ação", pois consiste numa ação, que se estrutura por meio da observação e da descrição e quando socializada exige o uso da palavra, incluindo as representações múltiplas e a constante troca de experiências. Neste caso da organização da pesquisa, reflexão e ação iniciada durante o período de formação inicial do docente, cria condições para que essa convivência coletiva dos alunos estagiários transforme essas ações em "habitus" (pesquisa, reflexão e ação) que possibilitará a formação deste "habitus" ao ingressar no seu percurso profissional.

Para Schon, o bom profissional é aquele que toma decisões, remetendo-se às experiências e práticas anteriores, quando refletidas sobre o resultado de suas ações em experiências vivenciadas e possui consciência das habilidades que desenvolveu desta, construindo o seu saber profissional. O estudante torna-se um bom profissional com o desenvolvimento da atitude de reflexão sobre o caminho da ação, sobre quais habilidades lhe faltaram e quais as que precisa desenvolver.

Para atingir a formação profissional nesta perspectiva, coloca-se a necessidade do desenvolvimento do "prático reflexivo" por meio da aprendizagem tutorada, baseada na observação das ações, revestindo-a do conhecimento teórico e técnico, indicando possíveis resoluções de problemas concretos.

A concepção da pesquisa educacional, segundo as novas tendências, é colocada como processos contínuos de autocrítica, reflexão e ação inerentes à formação do saber fazer pedagógico. A pesquisa concentra-se no conhecimento de uma situação particular, concreta e na análise dos resultados de uma experiência de atuação perante a situação. Exige-se um papel mais dinâmico e interativo, do futuro professor que não pode ficar restrito em situações estruturadas e generalizadas pelas teorias acadêmicas que na sua maioria negam a experiência do vivencial da pesquisa.

A relação entre a pesquisa e a prática constitui a construção do conhecimento que contribui para a elaboração da autonomia do professor formador que deve passar necessariamente pela reflexão crítica e sistematizada, atuando entre o conhecimento teórico e prático. Para Schon (2000), consiste na relação entre o "saber escolar e o conhecimento tácito".

Nessas condições, torna-se de fundamental importância o preparo para a pesquisa nos cursos de formação, o qual necessariamente incluiria o preparo para os entraves metodológicos e teóricos que a escola atualmente enfrenta. Sob esta

perspectiva, aprender a fazer pesquisa, especialmente quando vinculada aos problemas do cotidiano da comunidade, permeado de singularidades pode minimizar a distância entre o conhecimento teórico e prático, conferindo maior interação entre escola e comunidade.

Para B. de S. Santos (2005, p. 76), a pesquisa, e conseqüentemente suas ações, leva à ecologia de saberes, que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade. Portanto, não pode ser decretada por lei, mas devem ser construídos espaços institucionais que facilitem e incentivem sua ocorrência: "Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico e humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos [...] que circulam na sociedade."

Finalmente, é fundamental acrescentar neste breve ensaio que a pesquisa-reflexiva busca o encontro multicultural, à medida que desvela, da coleta de dados, das entrevistas e das observações situacionais formais e não-formais, temas de discussões que indicam para espaços que ainda não haviam sido visualizados e nem vivenciados até então, sensibilizando o professor em formação para novas ações conjuntas articuladas ao compromisso social. Desta forma, criam-se espaços relacionados à cultura popular como expressão daquela localidade vinculada a sua identidade e ao seu enraizamento, aproximando a escola de sua comunidade e vice-versa.

A interação escola-comunidade acontece num sentido de mão dupla, isto é, a escola percorrendo e observando a localidade e reconhecendo-a como objeto de pesquisa e estudo no sentido de direcionar seu projeto de trabalho, e a comunidade por sua vez, participar do processo escolar de forma democrática e deliberativa na busca de uma formação educativa mais abrangente e significativa, objetivando a realização de uma possível transformação social.

SEGUNDA PARTE

A pesquisa como proposta de ampliação do campo de atuação docente

A ordem global é desterritorializada, no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação... A ordem local, que reterritorializa, é a do espaço banal, espaço irreduzível, porque reúne numa mesma lógica interna todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas. O cotidiano imediato, localmente vivido, traço de união de todos esses dados, é a garantia da comunicação. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. (M. SANTOS)

Capítulo IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualitativa tem como objetivo estudar, contextualizar e ampliar a dimensão da ação docente, relacionando-a à formação do professor, baseada na construção cultural local conectada a seu elo coletivo, social e de interação com a realidade e a profissão do magistério, na busca de diminuir a distância entre a comunidade e a escola. Os universitários em formação constroem suas práticas no cotidiano através de trocas de experiências nos apelos à identidade e às representações, desenvolvendo uma aproximação entre o educador e o real.

A pesquisa, de cunho etnográfico, foi realizada como parte das exigências do estágio supervisionado curricular de formação de professores para as finalidades da docência no ensino fundamental e na educação infantil.

Como exposto na Introdução, meu interesse fundamental em relação à formação de professores está ligado à perspectiva sociocultural, diante das novas tendências formativas que consideram o contexto histórico-cultural da escola como ponto de partida para o desenvolvimento de um ensino integrador e inclusivo. Tal posicionamento apresenta caráter subjetivo e único, não dissociado do contexto social e da experiência do educador; mas também contribui para a compreensão da estrutura da racionalidade que, na situação complexa da sala de aula, dá suporte à práxis docente. Indica ainda que a docência é uma prática que, ao mesmo tempo, gerencia lógicas e racionalidades heterogêneas, para imprimir direção e sentido à ação pedagógica.

Nessa perspectiva — e objetivando o referencial da pesquisa e da análise dessa racionalidade da prática docente em suas diversas abordagens e diante da compreensão do cotidiano desta comunidade e como se manifesta na construção do processo educativo —, resulta o desvelamento de novos processos de intervenção e meios de condução para a gestão de novas práticas pedagógicas, numa dimensão singular que se erige na localidade. Trata-se, portanto, de uma identidade que se diferencia das demais, na busca de elementos de sua própria cultura.

Esta pesquisa busca o enfoque da comunidade local, na sua realidade, propondo a intervenção e a discussão no âmbito universitário. O estudo possui mão

dupla. A primeira perspectiva possibilitará o estudo e a reflexão sobre o processo social, que consiste na pesquisa, na tabulação e na interpretação de dados pelos universitários, abrindo espaços para discutir questões que julgam relevantes naquele espaço/tempo. A segunda corresponde à valorização comunitária como elemento de estrutura inicial e de direcionamento para a construção de um projeto educacional, indicando alternativas de atuações na busca da transformação social.

A prática de participação comunitária constitui um desafio no processo educacional, diante das características históricas brasileiras e da própria historiografia do sistema de ensino, que tem se caracterizado pelo processo de centralização administrativa e pela ausência da participação da sociedade, o que resulta no isolamento escolar. A Universidade, nestas condições, representa um *locus* e um instrumento de intervenção e de interação social, na medida em que possibilita a construção de um campo de pesquisa e estudo junto à comunidade, com a finalidade de conhecer e estabelecer relação com a escola pesquisada que se insere naquele grupo social local.

Inicialmente, o desenvolvimento deste trabalho, ainda na etapa de graduação, causou estranheza junto aos universitários, devido à inexistência do hábito da efetivação da pesquisa local. No segundo momento, porém, houve um envolvimento da maioria dos participantes e uma expressiva vontade de contribuir com a atuação comunitária. Isso os levou à reflexão sobre problemas sociais emergentes que afetavam aquela localidade e, ao mesmo tempo, significou a problematização da realidade e a necessidade desta interação com a Universidade, no sentido de alcançar uma formação de qualidade, com revisão e recriação das práticas docentes.

Neste enfoque, surgiu a necessidade de romper com a postura e os hábitos preestabelecidos no campo educacional, caracterizados como mais estáveis dentro do contexto histórico, e iniciar a construção de novas práticas indicadas por relações de caráter democrático.

O desenvolvimento da consciência crítica e da sensibilidade do docente torna-se fundamental para a construção de um trabalho coletivo que se relacione à comunidade, constituindo novas práticas pedagógicas de intervenção e de conhecimento de suas culturas subjacentes no cenário social em que está inserida a escola, conduzindo os professores a uma nova proposta de estudo relacionada à

maior significação social e a práticas culturais de forma singular, caracterizando a construção da identidade escolar.

Este estudo pretende instigar a Universidade a lançar um novo olhar para a formação de professores, apontando para uma nova possibilidade de formação docente relacionada a ações que demonstrem maior significado sociocultural.

4.1. A pesquisa

A coleta de dados referente a este estudo atinge a construção de uma lógica ou síntese das idéias conforme as exigências racionais de sistematização. Após a pesquisa bibliográfica e documental, foram organizadas para análise as falas significativas de estudantes estagiárias envolvidas em dois momentos de vivência em escolas públicas da Grande São Paulo, tendo como tema central a escola-comunidade.

Com o objetivo de explicar, classificar, definir e comparar os dados coletados, para rever as posições que se entrecrocaram num movimento dialético, tento, por meio de argumentação apropriada à natureza do trabalho demonstrar a importância da formação do educador comunitário, considerando que, sem ultrapassar a cisão existente entre a escola e a comunidade, não há como se atingir uma educação inclusiva e de significação. O trajeto percorrido pela pesquisa exigiu o emprego de diferentes formas de coleta, de registro de dados e de análise. Para o seu desenrolar foram selecionados e utilizados diferentes procedimentos e materiais que se mostraram adequados às questões de pesquisa e aos objetivos arrolados.

4.2. A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica exigiu extenso levantamento, por meio do qual se tentou dar conta da revisão da leitura que possibilitasse a construção de um quadro teórico-conceitual fundamental para a sustentação da argumentação.

A utilização de várias fontes — livros, artigos, teses, dissertações, revistas e periódicos — permitiu esclarecer aspectos teóricos, históricos e políticos da situação sociocultural e educacional que constitui o objeto desta pesquisa.

4.3. A análise documental

Constituiu-se da análise de textos e documentos legais e oficiais a respeito do assunto pesquisado. Permitiu esclarecer referências históricas, sociais e educacionais em que se insere o estudo do problema de formação inicial do professor em seu caráter sócio-histórico.

4.4. Os questionários

Os dados coletados por meio de questionários, compostos de questões abertas e fechadas e respondidos por 40 estudantes estagiárias que participaram do programa, corresponderam a duas turmas de 20 pessoas; a primeira cumpriu a pesquisa e ações em 2004 e a segunda, em 2005.* Minha intenção foi captar elementos que permitam analisar a qualidade do processo formativo desenvolvido e também a receptividade das ações propostas e desenvolvidas pelas alunas estagiárias diante das instituições que participaram das ações, como o Centro de Saúde e o Centro Social.

O questionário aplicado aos estudantes dedicava-se ao diagnóstico relativo ao perfil do universitário, à escolha do curso, à função social da escola e do professor, às suas representações e aos aspectos relacionados à participação comunitária referente ao estágio desenvolvido.

Examinados os dados coletados por meio de dois questionários, ficou evidente que, além de elementos formais quanto à caracterização dos alunos estagiários, seus depoimentos estavam relacionados a questões fechadas e abertas, cuja configuração seria central para a análise pretendida neste estudo: 1) a formação do educador comunitário, nesta sociedade complexa do século XXI, deve garantir visão mais ampla da escola e seu entorno, na perspectiva de encaminhar atuações como agente de mudança social e formador da cidadania; 2) tal formação deve valorizar a identidade comunitária como unidade singular numa perspectiva de estudo e pesquisa diagnóstica, referente à sua história local e cultural, como indicador do potencial de desenvolvimento de novas práticas docentes. 3) deve conscientizar da realidade local articulada a ações de intervenção, direcionados pela teoria e prática,

* Optei por trazer para análise os dados de apenas um questionário de cada turma, abordando questões mais pertinentes ao tema tratado e deixando o restante do material coletado para leitura e análise.

numa perspectiva histórico-social; e 4) deve construir uma relação de escola-comunidade e comunidade-escola, no duplo sentido, por meio de um processo de interação numa perspectiva sócio-cultural, objetivando a busca de uma construção coletiva na formação de agentes que possam atuar como interventores educativos.

As respostas obtidas permitem, no meu ponto de vista, a emergência de categorias de análise sobre elementos necessários à formação do professor numa perspectiva sociocultural e a receptividade ou não das ações do projeto na configuração pretendida, pela comunidade atendida. Quanto aos elementos necessários à formação do professor, os dados, além de permitirem a leitura avaliativa do processo percorrido com os alunos no nosso curso, trazem contribuições àqueles que nos lerem, para desenvolver processos semelhantes.

4.5. As entrevistas coletivas e semi-estruturadas

As entrevistas coletivas com os estagiários em formação ocorreram durante as aulas de estágio supervisionado, em momentos de avaliação das atuações comunitárias e de acompanhamento junto às estagiárias durante suas atuações.

As entrevistas semi-estruturadas são parte fundamental desta pesquisa, no sentido de serem empregadas em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos mais complexos. No entanto, tornou-se necessário considerar o caráter de interação social da entrevista, pois passamos a vê-las submetidas às condições comuns a toda interação face a face, isto é, à natureza da relação entre entrevistador e entrevistado, que tanto influencia seu curso, como a informação fornecida.

Foi priorizada ainda a entrevista realizada pelo diálogo numa condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação, tornando-se um espaço de organização de idéias, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e ao mesmo tempo reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. A reflexividade — no sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador — esteve sempre presente nas minhas preocupações.

Quanto ao procedimento, as entrevistas podem ser consideradas semidirigidas, sem um roteiro fechado, por basear-se na fala do entrevistado; os

objetivos da entrevista foram expostos de forma clara e objetiva, assim como a informação que se pretendia obter.

4.6. A observação

A observação constituiu-se no construto da pesquisa, diante de sua constante reflexão de atitudes e falas dos elementos envolvidos na trama da pesquisa, contribuindo na construção das hipóteses, segundo as observações empíricas dos conceitos que estabelecem uma referência significativa com o tema pesquisado.

Essas observações foram realizadas como parte do trabalho desenvolvido pela pesquisadora enquanto integrante do projeto de estágio supervisionado, o que possibilitou, ao mesmo tempo, o conhecimento de uma realidade a ser pesquisada e promover a intervenção social no sentido de transformar a prática docente.

O registro das observações foi feito em relatórios realizados durante as aulas de estágio, por meio do acompanhamento das ações e das constantes avaliações das experiências realizadas.

Capítulo V

BREVES HISTÓRIAS E MARCANTES ATUAÇÕES

A toda hora rola uma estória
que é preciso estar atento.
A toda hora um movimento
que muda o rumo dos ventos
(PAULINHO DA VIOLA)

A afinidade que sinto em relação às ciências humanas e em especial à história tem acompanhado e direcionado o meu jeito de ser, de refletir, de sentir e de olhar. Desta forma, vejo a necessidade de compreender a gênese do movimento na história que se renova numa constante mudança de rumo, desvelando o colorido de diferentes cenários em diferentes momentos.

Neste contexto, surgiu a precisão emergente de incluir o estudo da história do local por meio da pesquisa, com a finalidade de que as alunas conhecessem a construção historiográfica por meio de vivências mais significativas e articuladas à realidade. Ao mesmo tempo, era necessário desenvolver uma abordagem analítica relacionada à perspectiva antropológica, promovendo a interação com a cultura desta localidade.

5.1. A Favela Coréia e o seu contexto

O estado de São Paulo, em meados do século XX, apresentava uma situação de hegemonia, graças à intensa produção de café. Esta atividade econômica vai ser responsável pelo acúmulo de capital, que se registrou até aproximadamente 1930. A crise da produção cafeeira e a presença de outros fatores internos e externos que surgiram naquele momento histórico, vão submeter São Paulo a profundas mudanças políticas, econômicas e sociais. Todavia, grande parte do capital acumulado com incentivo do sistema político e com a interferência do capital estrangeiro passa a ser introduzida no desenvolvimento do processo industrial. São Paulo passa a ter um desenvolvimento diferenciado, especialmente com o aparecimento das metalúrgicas e com uma significativa expansão industrial.

Na capital paulista, surge o distrito da Cidade Ademar, que inicialmente constituía uma região afastada e formada por inúmeras chácaras, as quais, durante

a intensificação do processo industrial, foram loteadas, Alguns destes terrenos foram comprados por migrantes oriundos de diversos locais do Brasil, desejosos de conseguir um emprego e uma vida de melhor qualidade.

Mais tarde, por volta da década de 50, foi preciso ampliar a mão-de-obra industrial, o que resultou na intensificação da corrente migratória. Os espaços mais afastados, como em Cidade Ademar e outros, passaram a ser ocupados por migrantes sem condição econômica para a compra destes lotes, que ocuparam áreas de mananciais e formaram bairros sem estrutura e sem saneamento básico.

Foi nesse processo que a Favela da Coréia se constituiu, construída no Jardim Umuarama. Seu nome é uma homenagem à conhecida península asiática.

Em Cidade Ademar, a favela ocupa extensa área, cuja ocupação começou em terras particulares (antigas chácaras). Devido à intensificação populacional, passou a ocupar também as áreas de mananciais — portanto, de propriedade pública —, o que traz aos moradores uma situação de grande insegurança.

A Favela da Coréia começou a se formar mais ou menos em 1960. Segundo a pesquisa realizada, foram construídas inicialmente casas de madeira; com o passar dos anos, algumas foram substituídas por edificações de alvenaria. Há apenas com uma pequena área provida de água, luz e saneamento, ainda que muito precário. Não consta nenhuma resolução quanto à legalização dos terrenos, mas, a partir de 2002, surgiu um movimento de moradores, junto ao Centro Comunitário e à Prefeitura, no sentido de legalizar a posse das terras.

Nesta favela residem cerca de 500 famílias, com a estimativa de 3.000 pessoas, grande parte desempregados ou com baixíssima renda mensal, segundo o último levantamento de 2002. A renda média da maioria dos moradores varia de um a três salários mínimos. As atividades profissionais são as de pedreiro, servente, vigilante, operário, empregada doméstica e faxineira, além das atividades de economia informal.

Verifica-se alto índice de analfabetismo entre os adultos e grande número de desempregados, principalmente entre os jovens, o que dificulta o encaminhamento profissional. Nota-se o uso generalizado de bebidas alcoólicas e a utilização de drogas, segundo informações do Centro de Saúde local. A comunidade não dispõe de recursos econômicos e sociais que possam intervir nestes problemas.

Neste contexto é que surgiu a proposta do Centro Social Esperança, com a finalidade de retirar das ruas meninos e meninas de 6 a 14 anos de idade, que,

após o período escolar, ficavam ociosos, tornando-se sujeitos e vítimas da violência urbana, do tráfico de drogas e da prostituição infantil.¹



Foto nº 1: Favela da Coréia

5.2. O Centro Social Esperança

O Centro Social Esperança foi fundado em 5 de fevereiro de 1995 pelo padre Constanzo Donegana, juntamente com a Congregação das Irmãs Azuis da Imaculada Conceição. O padre Constanzo é italiano, missionário e formado em jornalismo; atualmente, escreve para a revista *Mundo e Missão*. Por meio do Projeto Arte e Lazer na Rua, realizado através do município de São Paulo em 1990, observou a importância do trabalho comunitário para a integração social.

¹ Os dados desta pesquisa foram levantados pelas estagiárias em 2003 junto à Subprefeitura de Cidade Ademar e em entrevistas realizadas no Centro Social Esperança e no Centro de Saúde, com moradores da Favela da Coréia.



Foto nº 2: Entrada do Centro Social Esperança

A Congregação das Irmãs Azuis tem como fundadora a madre Emilie de Villeneuve. No início do século XX, a Congregação atuava na França, com significativo número de voluntários, trabalhando num projeto que servia à comunidade: montava oficinas e atendia com visitas as prostitutas, os presidiários e pessoas carentes. O padre Constanzo, por sua vez, resolveu fazer uma parceria com a Congregação desse projeto social e comprou um sobrado onde se instalou a sede do Centro Social. Seu objetivo era não apenas o atendimento às crianças que ficavam grande parte do dia na rua, mas também a organização de cursos para jovens e o fornecimento de aprendizagem de trabalhos manuais para as mães.

O Centro Social recebeu, desde o início, ajuda do apadrinhamento à distância (promovido pelo padre Constanzo Donegana) que vinha da Itália e tinha ligação com o movimento dos "focolares" (movimento da Igreja que acredita na comunidade e na comunhão). Os padrinhos ajudam a manter cada criança no projeto através de doações voluntárias e recebem também contribuição das irmãs da Sociedade Educadora Beneficente Providência Azul (SEBPA).

Houve um tempo em que se cogitou o fechamento do Centro, por conta dos gastos e porque as pessoas eram remuneradas e registradas, o que implicava um custo muito alto para a entidade. Foi quando se percebeu a necessidade de fazer parceria com a Prefeitura.

Elaborou-se um projeto que foi aprovado pela Secretaria de Assistência Social (SAS), e a partir daí o Centro passou a receber mensalmente ajuda financeira da Prefeitura e a prestar conta dos gastos. A SAS, todo primeiro dia útil do mês, encaminha ao Centro um representante, a fim de supervisionar o projeto e o seu andamento, assim como incentivar e assegurar freqüência efetiva dos alunos. A Secretaria ainda contribui com alimentos da cesta básica, o que facilita melhor distribuição da verba para outras necessidades do Centro Social.



Foto nº 3: Funcionárias e estagiárias numa oficina do Centro Social Esperança

Os alunos têm atendimento oftalmológico e odontologia em consultórios particulares, através de outras parcerias beneficentes. Estuda-se a possibilidade de atendimento pelo curso de odontologia da Universidade Ibirapuera.

Existe ainda uma parceria com o Senac da Penha, cujo curso é freqüentado pelos funcionários do Centro Social, no sentido de adquirirem conhecimentos e se capacitarem para atividades de "patchwork" (arte em papel e linha de banho). O objetivo do curso é fazer dos funcionários do Centro Social Esperança multiplicadores desta habilidade, para transmitir a aprendizagem às mães dos alunos, com a finalidade de vender os trabalhos (uma parte da renda obtida poderá ser utilizada para a manutenção da entidade e outra parte possibilita a ajuda na renda familiar).



Foto nº 4: Centro Social Esperança

5.2.1. Espaço físico e organização

O Centro Social possui duas salas de aula, que atendem a duas classes de manhã e duas classes à tarde. Cada classe comporta 25 crianças, atendidas da seguinte maneira: de manhã, a faixa etária de 12 a 15 anos; à tarde, a faixa etária de 6 a 12 anos. Na maioria, são alunos da Escola Estadual Guiomar Novaes e algumas da EMEI Cora Coralina. As crianças desenvolvem atividades como

acompanhamento escolar, aulas de música (percussão, flauta, violão e canto), de teatro, de desenho, computação, esporte e recreação, confecção de bonecos, elaboração de revista, oficina de inglês, orientação sobre higiene, roda de conversa e pesquisas relacionadas a projetos de cada sala. As crianças também recebem alimentação gratuita: café da manhã ou da tarde e almoço (todos almoçam, independentemente do horário em que ficam no Centro). Realizam-se atividades fora do Centro, como passeios e visitas culturais a exposições e apresentações das atividades, em espaços diversos. Um ponto interessante é a roda de conversa que acontece todos os dias após o café da manhã e a higienização dos dentes. Nesta roda, os alunos conversam sobre acontecimentos da comunidade, da sociedade, do mundo e de si mesmos.

O que trouxe estranheza para o grupo de estagiárias foram os relatos dos próprios alunos sobre casos de agressões físicas ou verbais, de fatos relacionados a pais alcoólatras, entre outros. Quando ciente, o Centro Social toma as devidas providências.

As crianças e adolescentes gostam de ficar no Centro Social, sendo que, se fosse permitido, não sairiam de lá nem ao final do período e nem após os 15 anos. Talvez seja esta experiência significativa que justifique o retorno desses adolescentes ao Centro como voluntários. As estagiárias faziam constantemente comparações com a relação que se construiu no Centro Social e a relação de alunos e professores que se estabeleceu na escola. Este trabalho procura ser democrático, através de reflexões e combinados com os envolvidos, que observam e discutem o porquê de seus erros e com estes aprendem.

5.2.2. A demanda

Atualmente, a entidade atende somente a demanda de 100 crianças devido ao seu espaço físico, mas 150 crianças encontram-se na lista de espera. Os critérios da seleção são bem rigorosos, e incluem ordem de inscrição, situação de risco social e situação de extrema pobreza. Das crianças atendidas, 90% são da própria comunidade (Favela da Coréia) e 10% de outras comunidades.

A direção solicita aos pais que não conseguiram vaga para seus filhos, que ao menos uma vez ao mês compareçam ao local, a fim de confirmar o cadastro,

com o objetivo de verificar o interesse e a real necessidade de cada pessoa para as vagas disponibilizadas.

5.2.3. Funcionários e voluntários

Trabalham no Centro Social Esperança, regularmente registradas, duas educadoras em período integral, uma cozinheira, uma auxiliar de serviços gerais, uma professora de artesanato e uma diretora.

Com uma marcante atuação, as voluntárias participam, ministrando aulas de inglês e dança, mães que auxiliam na cozinha e ex-alunos que colaboram com outras atividade. Uma voluntária conhecida da comunidade, há sete anos, organiza e promove um bingo em prol do Centro Social. Esse evento se realiza mais ou menos três vezes ao ano, e o valor arrecadado ajuda muito nos gastos das oficinas, no custeio de materiais internos utilizados pelos alunos e nas demais atividades do Centro Social.

As educadoras mantêm um controle de assiduidade dos alunos. Aqueles que tenham três faltas não justificadas, independentemente de consecutivas ou não, são desligados do Centro Social. E uma vez desligados não mais poderão voltar. Mas, para que não ocorram faltas injustificadas, as educadoras têm contato direto com os pais, através de reuniões e entrevistas individuais.

A diretora do Centro Social, Maria Cristina Donini, formada em Direito e graduada em Pedagogia pela PUC-SP, participa intensamente do projeto desde 1997. Uma das educadoras do Centro Social, Ariana Maximiria Yraes, atua lá desde fevereiro de 2004. Antes de vir para o Centro Social, trabalhou como educadora de outra entidade, na qual lidava com crianças em situação de risco. Outra educadora do Centro, Ramona Carvalho Ribas, foi uma das iniciadoras do projeto. Durante algum tempo, ausentou-se ao Centro Social, retornando no início de 2004. Atualmente, trabalha com adolescentes de 11 e 12 anos de idade pela manhã e, à tarde, com a faixa etária de 6 a 08 anos. Suas atividades envolvem literatura e jogos teatrais. Formada em Teologia e graduando-se em Pedagogia, Ramona dá a dica para trabalhar com esses alunos: "A primeira coisa que vocês tem que fazer é conquistá-los."

5.2.4. Os pais e sua relação com o Centro Social

As mães são entrevistadas no momento da matrícula, para que haja uma troca de informações quanto à família e à instituição, registrando-se tudo que se relaciona ao aluno. Nessa ocasião, são expostas as regras de funcionamento do Centro Social, dentre as quais as reuniões e os momentos de encontro comunitário. Explica-se também a existência de cursos realizados para mães em algumas noites e aos sábados pela manhã. Agindo assim, o Centro Social Esperança procura manter a participação dos pais e evitar seu afastamento, além de oferecer espaços de lazer e constantes cursos para capacitar as mães em trabalhos artesanais.²

5.2.5. Atuações realizadas pelas estagiárias

Ao refletir sobre a pesquisa-ação de um projeto cujo objetivo consistia em fazer fluir a articulação entre universidade, escola e comunidade, foi possível perceber que o universo de proximidades das relações e das trocas se constituiria com a construção de um espaço de convívio entre as alunas e a comunidade.

As estagiárias foram divididas em grupos, com a finalidade de buscar e apresentar caminhos alternativos para a solução de alguns problemas que surgiram como significativos diante da coleta de dados dos questionários respondidos pelos pais durante a reunião de pais e mestres, por vezes por meio de entrevistas e relatos, realizados no Centro Social ou no Centro de Saúde.

Os projetos que foram desenvolvidos pelas estagiárias no Centro Social Esperança estiveram sempre relacionados ao diagnóstico que se realizava anteriormente ao planejamento e após entrevistas realizadas com professores e com a diretora. O primeiro projeto surgiu de uma necessidade de orientação sobre higiene corporal e bucal devido aos surtos de escabiose e pediculose que se registravam no Centro Social e atingiam principalmente as crianças moradoras da Favela da Coréia.

² Estas informações foram fornecidas pela diretora do Centro Social Esperança, Maria Cristina Donini, e pelos registros e documentos do Centro, incluindo entrevistas realizadas com funcionárias.

5.2.5.1. "Sua saúde começa com a higiene"

As estagiárias inicialmente fizeram a formação no Centro de Saúde, onde passaram pela realização de um curso de esclarecimento e se muniram de materiais didáticos para planejar e organizar o plano de trabalho que iria ser desenvolvido no Centro Social, cuja orientação se relacionava a higiene corporal e bucal.



Foto nº 5: Aula no Centro Social Esperança sobre higiene

5.2.5.2. "Saúde ocular: primordial para a vida"

As estagiárias realizaram a formação para a aplicação do teste de Snellen, no Centro de Saúde. Muniram-se de material didático, em parte confeccionado pelas próprias estagiárias, no sentido de tornar a aplicação do teste mais significativa, não apenas pelos alunos, como pela equipe escolar, para atender as queixas apresentadas no Centro de Saúde e objetivando a ressignificação do teste como medida de prevenção da capacidade ocular.

A supervisora do Centro de Saúde forneceu a informação de que, apesar da instituição proporcionar a consulta com o próprio oculista, também havia a possibilidade de adquirir óculos. Mas as escolas, segundo a mesma informação, não

elaboravam o teste ou, se o elaboravam, enviavam poucos alunos para o encaminhamento de tratamento, o que indicava que o teste não estava sendo aplicado corretamente.

A aplicação do teste segundo a coordenadora do Centro de Saúde, deveria ser revista e valorizada, o que resultou na formação das estagiárias para a aplicação do teste. A formação foi realizada por especialistas do Centro de Saúde. Em seguida, o teste de acuidade foi aplicado no Centro Social Esperança e, depois, na escola estagiada, a EMEI Cora Coralina.



Foto nº 6: Aula sobre teste de acuidade

Os problemas oculares relacionados à visão foram registrados em impresso próprio do Centro de Saúde, o que resultou na ampliação do número de encaminhamentos ao oculista e atendimentos quanto a doação do óculos.

5.2.6. Relatos das estagiárias

— *A amizade que existe neste espaço é muito diferente da escola. Nós, como estagiárias, observamos um respeito mútuo e um carinho muito*

intenso em relação aos alunos e dos alunos com relação aos professores. A presença do diálogo é constante em todos os momentos, inclusive no ambiente de sala de aula.

— As professoras falam sobre os alunos crianças com profundo conhecimento sobre as suas histórias de vida, sobre seus respectivos familiares etc. O trabalho em sala de aula tenta atender as necessidades das crianças e orientá-las para a formação da cidadania. As atividades são diversificadas.

— A merenda também sempre é preparada com muita dedicação.

— Constitui um ambiente agradável e com muita música e diversas atividades, o que traz para o Centro Social um clima de alegria e satisfação.

5.3. Centro de Saúde Umuarama

O Centro de Saúde Jardim Umuarama, localizado à Rua Antônio Gil, 721, atende de segunda a sexta-feira, das 7:30h às 17:00h. É uma unidade básica (clínica médica, pediatria e ginecologia) que oferece também serviços de odontologia, psicologia, palestras e assistência social.

Durante a visita de sondagem, realizada em 2004, foram obtidas informações sobre os serviços a seguir. O dentista realiza trabalho interno e externo de prevenção e encaminhamento (realizado na EMEI Cora Coralina). Existe atendimento psicológico à comunidade, realizado semanalmente. Há ainda um serviço de orientação sexual, realizado por meio de palestras educativas e oficinas de sexualidade oferecidas constantemente à comunidade e realizadas por educadoras que esclarecem e orientam sobre doenças sexualmente transmissíveis, sexo seguro e planejamento familiar. O Centro de Saúde conta com serviços de prevenção, tais como vacinação: regular e epidêmica e com sistema de farmácia etc.

O Centro de Saúde promove outras atividades: tai chi chuan (praticado uma vez por semana no pátio do Centro de Saúde), grupo da terceira idade (que as

quartas-feiras realiza um bazar de artesanato na unidade) e horta comunitária (que atende a população local, principalmente o grupo da terceira idade).³



Foto nº 7: Entrada do Centro de Saúde Umuarama

5.3.1. A importância da contribuição do Centro de Saúde para a pesquisa

Inicialmente foram visitados vários Centros de Saúde, pois era preciso conhecer suas relações com as escolas da comunidade, para assim iniciar as ações. Entre os visitados, o Centro de Saúde Umuarama é o mais próximo da Favela da Coréia, além de atender essa comunidade conforme afirmação da assistente Idalina Rolo. Desde o primeiro contato, Idalina foi receptiva, gentil e prestativa, colocando-nos

³ Estas informações foram colhidas em entrevista realizada com a diretora geral do Posto de Saúde Umuarama, Idalina Rolo.

a par do funcionamento do Centro de Saúde, especificando a população atendida e as dificuldades encontradas. Fez o relato de alguns projetos desenvolvidos pela unidade. A partir desse momento, nasceu a idéia de montar uma parceria entre o Centro de Saúde e as estagiárias, para a formação destas no sentido de implementar as propostas como "agentes educacionais" da higiene corporal e bucal.

Outra informação que Idalina nos forneceu se relacionava aos testes de acuidade visual incentivados pelo Centro de Saúde, mas cuja aplicação era realizada pelas escolas, o que resultava em um número insignificante de atendimentos e encaminhamentos de crianças ao oftalmologista. Neste sentido, parece que os testes não estavam sendo bem aplicados. Desta situação surgiu a possibilidade de as estagiárias aplicarem o teste, principalmente na escola estagiada e no Centro Social Esperança. Acertada a aplicação do teste de acuidade, foi marcada a conscientização e a capacitação das estagiárias por especialistas, no próprio Centro de Saúde, para a aplicação do teste. Em outro momento, também foi combinada a formação das estagiárias que desenvolveriam um projeto sobre a higiene corporal e bucal por especialistas da área, que havia sido pontuado por questionários e entrevistas na escola e no Centro Social.

5.4. Emei Cora Coralina

5.4.1. Apresentação da escola

A escola possui boa estrutura e espaço considerável. Apresenta grades de segurança por toda parte e portões altos e trancados.

A sua estrutura física é formada por refeitório, cozinha, pátio coberto, sala de professores, diretoria, secretaria e uma sala de coordenação. Existem quatro banheiros e cinco salas de aula, parquinho, almoxarifado, uma sala de informática e um estacionamento.

A escola funciona em três períodos, sendo que 60% dos alunos moram na Favela da Coréia. A faixa etária dos alunos é de 3 a 7 anos, e as salas de aula recebem em média 37 alunos cada uma, atingindo-se o número total de 526 alunos, conforme pesquisa realizada nas dependências da escola.



Foto nº 8: EMEI Cora Coralina

5.4.2. Um breve histórico

Há alguns anos, no local hoje ocupado pelo prédio da Escola Municipal de Educação Infantil Cora Coralina, existia uma enorme depressão onde se acumulava água, inclusive de esgoto. A comunidade começou a se articular, através da sociedade de amigos local, para viabilizar a construção da escola. As crianças passavam quase o dia inteiro acompanhadas de irmãos mais velhos, e algumas ficavam sós em grande parte do dia, às vezes em casa e às vezes na rua. Este fato era a grande preocupação dos pais, que iniciaram a reivindicação de forma urgente pela construção de uma escola de educação infantil. Atendendo ao pedido da sociedade de amigos, a depressão do terreno onde está localizada a escola foi aterrada, mas só em 1983 as constantes solicitações da comunidade em relação à construção da escola foram atendidas. Em 1984, iniciou-se a construção do prédio escolar. A escola foi inaugurada em 1985 e, em homenagem à escritora cujo falecimento havia se dado naquele ano, recebeu o nome de EMEI Cora Coralina.

5.5. Atuações realizadas pelas estagiárias

5.5.1. "Tarde comunitária"

A coleta de dados levantados na pesquisa realizada após a reunião de pais e mestres na escola revelou, no relato da maioria das mães e familiares, que muitas das pessoas entrevistadas colhiam alimentos no final da feira, o que se devia às dificuldades financeiras em que viviam grande parte das famílias. Após a discussão do fato em sala de aula, as estagiárias resolveram organizar uma oficina de culinária relacionada ao reaproveitamento alimentar.

Este projeto recebeu o nome de "Tarde comunitária". Aconteceu na EMEI Cora Coralina e teve o objetivo de conscientizar a comunidade sobre a importância das fontes de energia alimentar, da diminuição dos gastos com alimentação mediante o hábito de realizar constantemente o reaproveitamento dos alimentos e, ao mesmo tempo, da formação de novos hábitos alimentares.

O encontro teve início com a palestra da nutricionista Adriana Henriques Honfi, que abordou a conscientização da importância alimentar para a qualidade de vida. Após a palestra, foi oferecida aos pais a degustação preparada pelas estagiárias com sementes e cascas de frutas, com reaproveitamento dos alimentos. Após a degustação, fomos à oficina, para elaborar alguns pratos por meio de reaproveitamento alimentar, já planejado e organizado pelas estagiárias. Muitas mães se mostravam bem interessadas e curiosas quanto às receitas sugeridas. No final do encontro, os pais receberam uma apostila com as receitas dos pratos realizados, constituindo o processo de interação escola-comunidade.

Este encontro teve diversas fases de planejamento. Inicialmente, a tentativa de uma divulgação maior, que deveria ser realizada alguns dias antes do sábado, pela própria escola. Porém os panfletos preparados pelas estagiárias de divulgação da oficina de reaproveitamento alimentar não foram distribuídos aos alunos, o que resultou na participação de um número menor de pais. Este fato demonstra o quanto a escola não valoriza a interação com a comunidade; no dia em que se realizou a tarde comunitária, apenas a Coordenadora Pedagógica estava presente como representante da escola. Ainda assim, compareceram aproximadamente 60 pais, que receberam a divulgação na porta da escola, pelas estagiárias, ou viram cartazes de divulgação colocados em diferentes locais.



Foto nº 9: Mesa de degustação realizada pelas estagiárias durante a "Tarde comunitária"

A "Tarde comunitária" foi muito elogiada pelos presentes, pois foi realizada a partir de um planejamento e da preparação dos alimentos pelas estagiárias e trouxe um ambiente descontraído e muito agradável, contando com um outro enfoque na relação entre escola e comunidade, ao qual os pais não estavam habituados. Construíam-se neste contexto novas práticas docentes articuladas às questões sociais e, ao mesmo tempo, a uma nova cultura de participação, de interação e solidariedade — enfim, criava-se uma nova epistemologia do saber profissional.

5.5.2. "O olho é a janela do mundo": teste de acuidade

As estagiárias realizaram a capacitação no Posto de Saúde e se muniram de impressos de registros e de material de aplicação do teste de acuidade,

objetivando a conscientização da sua importância e a sua aplicação nos alunos da EMEI Cora Coralina.



Foto nº 10: Teste de acuidade

Em seguida, realizaram o planejamento da aplicação do teste, porém com o objetivo de conscientizar as crianças quanto à sua importância, para um futuro encaminhamento ao Posto de Saúde, caso fosse encontrado algum problema referente a visão.

A aplicação do teste cobriu 80% dos alunos da escola em diversos períodos e contou com a colaboração de diversas estagiárias. Tivemos uma média de encaminhamento de 18% dos alunos ao Posto de Saúde.

Foram encontrados problemas relativos à atuação das estagiárias em função do planejamento de horário. Nem sempre as professoras aceitavam parar as atividades escolares para ser realizado o teste, muito embora o horário já tivesse sido combinado no coletivo e estruturado com antecedência.

5.5.3. "Seja sadio, comece pelo seu sorriso"

As estagiárias fizeram a capacitação sobre a saúde dos dentes no Posto de Saúde e foram orientadas com materiais didáticos sobre a importância da conscientização da higiene bucal na infância. Durante a capacitação, foi firmado o compromisso de que esta capacitação deveria ser transmitida aos professores, para que estes conceitos fossem trabalhados diariamente.

Houve necessidade de se estabelecer um horário no coletivo da jornada de estudo integral (JEI) na EMEI Cora Coralina, para que fosse apresentado aos professores o que seria trabalhado em sala de aula com os alunos e a possibilidade de se socializar o material didático, para possível continuidade do projeto.

As aulas foram planejadas de forma dinâmica, criando-se os personagens de uma peça infantil, que deveriam ser trabalhados no decorrer do ano letivo, após a primeira exibição.



Foto nº 11: Aula sobre higiene

As crianças demonstraram uma ativa participação nas aulas. Cantavam e contribuía entusiasmadamente com cada atividade, valorizando a cada momento a importância da higiene bucal e corporal. As professoras também se envolveram nas atividades. Após as aulas, houve uma socialização de idéias e de material didático.

As estagiárias relataram que sentiram a importância do trabalho coletivo e como este tipo de trabalho se torna mais significativo diante a relação de troca e de conhecimento mútuo. Criava-se um novo saber docente em relação à organização e a participação de um trabalho coletivo, que foi enriquecendo com a troca de experiências e com a parceria de outras instituições. Construía-se um novo conhecimento na formação do professor.

Essas possibilidades se referem à ampliação do campo de trabalho e de ação que resultou em tarefas concretas para as estagiárias na formação do magistério e que constituem espaços de implantação de dispositivos e práticas criativas e férteis para a reflexão e o desenvolvimento de debates sobre a importância do seu caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes.

TERCEIRA PARTE

Situando a vivência no estágio supervisionado — interpretação da pesquisa

Tem certos dias em que eu penso em minha gente
E sinto assim todo o meu peito se apertar
Porque parece que acontece de repente
Como um desejo de eu viver sem me notar
Igual a como quando eu passo no subúrbio
Eu muito bem vindo de trem de algum lugar
E aí me dá como uma inveja desta gente
Que vai em frente sem nem ter com quem contar.
(Vinicius de MORAES)

Capítulo VI

A ESCOLA E COMUNIDADE: UM PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL

[...] Um passarinho canta na noite:
"Ai, minha ave que me fizeste!"
Que meu sentido e pé retiveste [...]
(Friedrich NIETZSCHE)

Numa fria manhã de setembro, levantei-me e dirigi-me à Universidade. Durante o trajeto, pensava como tinha sido enriquecedora a contribuição da experiência realizada com as estagiárias, que se envolveram com empenho e dedicação na pesquisa local da escola localizada junto à Favela da Coréia, no bairro paulistano de Cidade Ademar.

Havia solicitado às alunas que — após ajustes com a diretora da escola supervisionada, apresentando-lhe o questionário que seria aplicado, e após a reunião de pais e mestres que aconteceria nos próximos dias — fizessem as entrevistas com os pais.

Naquela oportunidade, a diretora da escola demonstrou relativa desconfiança em relação à finalidade do trabalho, como também em relação à aplicação do questionário, analisando-o detalhadamente. Depois de demoradas conversas sobre a importância de uma pesquisa diagnóstica para sensibilizar o grupo que se formava em relação à cultura local como norteadora do trabalho educativo, ela concordou com o uso do questionário, desde que eu enviasse à escola a tabulação dos dados. Expliquei que, sem dúvida, esta seria a minha primeira providência, considerando a contribuição que estes dados poderiam oferecer ao planejamento do trabalho educativo.

De posse dos dados coletados pelas alunas na vivência e nas entrevistas, partiríamos para a análise da relação entre a escola e a comunidade e das questões levantadas pelos pais. Nosso objetivo era redirecionar o projeto já em desenvolvimento pelas estagiárias na comunidade da Favela da Coréia e, ao mesmo tempo, investigar as necessidades básicas locais, a fim de encaminharmos algumas intervenções.

Ao entrar na sala de aula, percebi uma inquietação das alunas, o que me causou espanto. Falavam todas juntas, demonstrando-se indignadas com a

recepção que a escola havia dado aos pais: tal recepção, além de autoritária, demonstrava que a administração escolar e o corpo docente consideravam a escola "a única dona da verdade".

Percebi que o grupo havia se sensibilizado com o conhecimento local. Com as constantes participações em pesquisas e eventos da região, consideravam os pais como parceiros. Além de me emocionar com a nova postura das estagiárias, senti grande desejo de apresentá-la para a comunidade acadêmica e, principalmente, às escolas públicas periféricas desta cidade, tão sofridas e marginalizadas por força do processo social excludente que se amplia nas últimas décadas. Seria possível à escola, contando com educadores comunitários, contribuir para transformar a realidade perversa que se estabelece nas escolas de periferia? Poderia uma formação apoiada no conhecimento do contexto social mais amplo dar uma significação real à relação entre escola e comunidade, entre educador e educando, entre conhecimento local e conhecimento global?

Esta foi a razão de escolher o poema *O andarilho* como epígrafe deste capítulo: bastou imaginar o canto da ave e a presença do som cristalino, suave e manso de uma flauta, os quais de forma tão sensível invadiram meu imaginário, para que o poema se erigisse em perfeita metáfora para a construção de um novo caminho.

De incertezas? De dúvidas? Sim, possivelmente. Porém, seguindo o ritmo acelerado de meu coração, descortinou-se para mim uma nova forma de olhar, de sentir e de pensar o novo educador. Era um pulsar humano, talvez na busca da origem de minhas percepções, talvez na procura do que havia ficado para trás em outro momento do caminho. Não sei; o fato é que este novo caminho, amplo e nublado, descortinava-se diante de mim e se tornava cada vez mais um desafio para desvelar o enigma, para tentar explicar o mistério que se enunciava para mim, uma simples andarilha.

Neste momento, senti uma forte necessidade de espalhar a todos os andarilhos dos caminhos e tortuosas vielas que havia uma forma de contextualizar de maneira mais significativa a função social da escola, localizando-a no tempo e no espaço histórico, social e cultural.

Passei a acompanhar mais aquele grupo, pois tudo passou a ser registrado a partir mais deste momento. A minha perspectiva em relação ao projeto do estágio supervisionado havia se ampliado, pois por meio de atuações de interação com a comunidade que as estagiárias realizavam, iniciava-se um novo *habitus*: a pesquisa

como fonte de diagnóstico, como estratégia para a reflexão e discussão do coletivo da escola, ampliando-se a possibilidade de novas práticas docentes.

Com o objetivo de explicitar o perfil deste grupo de alunas que se envolveu na pesquisa e intervenções de forma tão significativa e comprometida, apresento a seguir uma síntese de dados sobre as participantes do estágio supervisionado do ano de 2004. Esse registro, incluindo dados sobre as razões da escolha profissional e as expectativas das alunas em relação à profissão escolhida, permitiu aprofundar o conhecimento dos participantes do grupo, delineando-se a biografia de cada uma e, ao mesmo tempo, o contexto de suas vidas.

6.1 Perfil das estagiárias

Realizando uma breve análise do Quadro, verifica-se que a classe era composta por 20 alunas do sexo feminino com idades bem diferenciadas, em uma faixa de 20 a 52 anos, característica que possibilitou uma relação de interação e de troca muito positiva.

A maioria das integrantes do grupo morava em bairros próximos da universidade, o que facilitou a recuperação da história da localidade por meio das entrevistas, muitas vezes com as suas próprias famílias. Isso provocou uma ligação afetiva com o resgate da ocupação e da urbanização do bairro da Cidade Ademar e, mais especificamente, da favela da Coréia.

Quanto à profissão dos pais das estudantes, foram observadas várias ocupações de condição humilde e, na maioria, que exigem baixa formação escolar. Quanto à profissão e formação das mães, revelou-se a ausência escolaridade e a inserção da maioria em trabalhos domésticos.

Desta forma, nas conversas do cotidiano, podia-se perceber o orgulho destas alunas por terem tido acesso à universidade. O valor que lhe atribuíam era muito relevante, não só como conquista pessoal, mas também como indicador de ascensão social do grupo.

Perfil das estagiárias

Estagiária	Sexo	Idade	Escolaridade	Moradia	Profissão			Aspectos que contribuíram para a escolha do curso
					Da Estagiária	Da Mãe	Do Pai	
A	F	52	Artes Plásticas	Real Parque	Docência	Lar	Mestre-de-obras	Busca de formação adequada
B	F	27	Ensino Médio	V. Ilza	-	Lar	-	Acredita na transformação da educação
C	F	32	Ensino Médio	J. Eliane	Comércio	Lar	-	Profissão que sempre gostou e admirou
D	F	33	Ensino Médio	Embu-Guaçu	Bancária	Lar	Motorista	Sempre teve vontade de trabalhar em escola e realizar bom trabalho
E	F	29	Ensino Médio	J. Ângela	-	Lar	Cobrador	Desejo de entender o desenvolvimento da criança durante a aprendizagem
F	F	33	Ensino Médio	V. Missionária	-	Lar	Cozinheiro	Para se tornar melhor, é fundamental educar e poder ajudar alguém
G	F	24	Ensino Médio	V. Missionária	Docência	Lar	Motorista	-
H	F	20	Ensino Médio	P. Figueira	AABB	Professora	Porteiro	Influência familiar e afinidade com a educação
I	F	52	Ensino Médio	P. Cocaia	Docência	Lar	-	Qualificar sua capacitação por atuar na área
G	F	20	Ensino Médio	V. Ilza	Secretária	Secretária	Assessor	O curso de pedagogia sempre a atraiu
L	F	26	Ensino Médio	J. S. Bernardo	Docência	Lar	Mecânico	Preocupação com crianças, que, em grande número, saem da escola sem saber ler
M	F	40	Psicologia	J. Marajoara	-	Lar	Contador	Completar o curso de Pedagogia, pois deseja ser coordenadora pedagógica
N	F	35	Ensino Médio	J. Consórcio	Voluntária	Aposentada	Aposentado	Trabalhar na área de educação para transformar
O	F	20	Ensino Médio	V. Mascote	Voluntária	Artesã	Gerente	Gostar de criança e ser encantada pela área de ensino
P	F	33	Ensino Médio	Diadema	Lanchonete	Cozinheira	Zelador	Atraída pela curta jornada de trabalho e pela oferta financeira
Q	F	32	Universitária	Cidade Júlia	Docência	Costureira	-	Preocupação com a educação atual, adquirir conhecimento para transformar
R	F	32	Ensino Médio	Jabaquara	Docência	Lar	Gráfico	Desejo de crescer profissionalmente e adquirir conhecimento
S	F	23	Ensino Médio	J. Marajoara	-	Costureira	Mestre-de-obras	Adquirir mais conhecimento, para conquistar profissão melhor
T	F	32	Ensino Médio	Chácara Flora	Secretária	Lar	Motorista	Gosto pela profissão e desejo de mudar
U	F	26	Ensino Médio	Diadema	Repcionista	Lar	Contador	Gosto pelas crianças e vai tentar auxiliar na formação delas

As alunas, na maioria, trabalhavam fora do magistério, e apenas seis delas já exerciam a docência. Isso permitiu uma análise da escola mais afastada das representações hierárquicas e autoritárias que esta mantém nas suas relações.

Quanto à escolaridade, somente duas alunas já haviam concluído outro curso universitário. O grupo, porém, era muito interessado e investigativo na busca do conhecimento.

Quanto à expectativa em relação ao curso de Pedagogia, havia um compromisso com a educação e um desejo pessoal de conhecimento e de atuar na área como agente de transformação.

6.2 Análise dos dados coletados em campo

Como explicitado nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, com o objetivo de analisar a transformação de posturas e atitudes de dois grupos de estagiárias participantes de estágio supervisionado, busquei provocar a maior inserção possível na cultura da comunidade, para que elas pudessem conhecer seus costumes e histórias, suas atividades, desejos e valores, para que refletissem sobre a profissão docente com base na realidade em que vivem os usuários da escola. Para isto, foi utilizada a pesquisa em cada uma das escolas: os dois grupos coletaram dados sobre a comunidade e a cultura local por meio de questionários, observações, entrevistas, sempre trazendo seus registros para as discussões em classe.

A grande quantidade de dados coletados pelas duas turmas de estagiárias exigiu da pesquisadora uma escolha para a sistematização e posterior análise. Dos questionários respondidos pela turma A, vinte foram selecionados para estudo e análise, e foram escolhidas apenas três questões desencadeadoras. Todos os outros dados não analisados diretamente serviram como pano de fundo para exame e entendimento dos núcleos de significado dos depoimentos de alunos.

O questionário utilizado para a coleta de informações mostrou-se importante instrumento de pesquisa, pois permitiu que as estagiárias fossem levadas a refletir sobre o distanciamento entre escola e comunidade, colocando-as, desde o início, como parceiras dos usuários da instituição escolar e, logo em seguida, como agentes de transformação social.

Por meio das respostas obtidas por interpretação, em contextos de significação dos aspectos estruturais do fenômeno pesquisado, surgiram como

categorias de análise os elementos necessários à formação do professor numa perspectiva sociocultural — do professor capaz de elaborar os projetos das escolas e os projetos de intervenção com a configuração pretendida pela comunidade atendida:

- 1) a formação do educador comunitário, nesta sociedade complexa do século XXI, deve garantir uma visão mais ampla da escola e seu entorno, na perspectiva de encaminhar atuações como agente de mudança social e formador da cidadania;
- 2) tal formação deve valorizar a identidade comunitária como unidade singular, numa perspectiva de estudo e pesquisa diagnóstica, referente à sua história local e cultural, como indicador do potencial de desenvolvimento de novas práticas docentes;
- 3) é importante a conscientização quanto à realidade local articulada a ações de intervenção, direcionadas pela teoria e pela prática, numa perspectiva histórico-social;
- 4) deve-se construir uma relação entre a escola e a comunidade nos dois sentidos, por meio de um processo de interação numa perspectiva sociocultural, objetivando a busca de uma construção coletiva na formação de agentes que possam atuar como interventores educativos.

Cada um dos quadros a seguir foi sistematizado em depoimentos, das estagiárias, suas unidades de significados e as categorias decorrentes, de acordo com a proposta de Szymansky, Almeida & Prandini (2002). A análise apoiou-se nos referenciais teóricos escolhidos para o estudo. Após a apresentação de cada quadro, são discutidas, na ordem em que surgem, as categorias que emergem da análise, agrupadas pela similaridade.

O primeiro quadro põe em destaque a importância da pesquisa como instrumento de inserção social, a relevância do conhecimento da cultura comunitária e as relações de poder que se estabelecem entre a escola e a comunidade.

6.3. Primeiro quadro

Questão: Como foi o primeiro contato com os pais, durante a reunião de pais e mestres na escola?

Quadro 1

Sujeitos da pesquisa	Depoimentos	Unidade de significados	Categorias
Estagiária A	Não fomos apresentadas aos pais nem foi mencionado como seria a pesquisa	O descaso da escola em informar a comunidade	A pesquisa como instrumento de inserção na realidade
Estagiária B	A experiência foi positiva, pois conhecemos um mundo diferente	Conhecer melhor a comunidade	Cultura comunitária e diferenças culturais escola/comunidade
Estagiária C	O contato com os pais me fez conhecer melhor a comunidade	Conhecer melhor a comunidade	Cultura comunitária e diferenças culturais escola/comunidade
Estagiária D	Senti que os pais não opinavam por não entenderem o que a diretora dizia	Culturas diferentes da escola e da comunidade	Cultura comunitária e diferenças culturais Escola/comunidade
Estagiária E	Excelente experiência. Percebi que, depois da fala da diretora, os pais pareciam amedrontados	Relação de mando e submissão	Relações de poder
Estagiária F	Percebi um certo receio quando os pais respondiam o questionário	Relações de desconfiança	Relações de poder
Estagiária G	Através do primeiro contato com os pais, podemos levantar as necessidades dos filhos	Importância e valorização da pesquisa	Pesquisa como instrumento de inserção na realidade
Estagiária H	Percebi uma constante desconfiança dos pais em relação a pesquisa	Relações de desconfiança	Relações de poder
Estagiária I	Alguns pais foram receptivos e deram muita atenção à pesquisa	Importância da pesquisa	Pesquisa como instrumento de inserção na realidade
Estagiária J	Os pais foram muito receptivos e colaboraram com a pesquisa	Importância da pesquisa	Pesquisa como instrumento de inserção na realidade
Estagiária K	Os pais foram pouco participativos nas propostas de participação realizadas pela escola	Relação vertical da escola	Relações de poder
Estagiária L	Não participou da reunião		
Estagiária M	Inicialmente, os pais estavam arredios, depois ficaram mais receptivos	Relação de desconfiança	Relações de poder

(continua)

Quadro 1 (conclusão)

Sujeitos da pesquisa	Depoimentos	Unidade de significados	Categorias
Estagiária N	Houve participação dos pais e mostraram interesse pela pesquisa	Participação dos pais	Cultura comunitária e diferenças culturais escola/comunidade
Estagiária O	Houve resistência por parte dos pais	Relação de desconfiança	Relações de poder
Estagiária P	Houve desconfiança para responder a pesquisa	Relação de desconfiança	Relações de poder
Estagiária Q	A receptividade foi boa e os pais se mostraram agradecidos por ações relacionadas a seus filhos	Participação dos pais	Relações de poder
Estagiária R	A diretora falou o tempo todo com os pais, sem autorizar sua intervenção	Relação de mando	Relações de poder
Estagiária S	As famílias passam dificuldades financeiras e problemas sociais	Comunidade carente e com problemas sociais	Pesquisa como instrumento de inserção social
Estagiária T	Inicialmente, a pesquisa causou estranheza. Depois, a entrevistada relatou a dificuldade financeira que lhe obrigava a ir no final da feira para ganhar alimentos	Relação de desconfiança e a presença de problemas sociais	Pesquisa instrumento de inserção social

Categorias relacionadas ao primeiro quadro

- A pesquisa como instrumento de inserção na realidade
- A cultura comunitária e as diferenças culturais entre escola e comunidade
- As relações de poder

6.3.1. A pesquisa como instrumento de inserção na realidade

Formar o professor pesquisador constitui-se num movimento que integra a pesquisa da própria prática na formação do professor. Embora esta discussão seja bem recente no Brasil, emergindo nos meios educacionais aproximadamente na década de 90, Demo (1994) e outros constataram que a articulação entre teoria e a prática reconhece a importância dos saberes da experiência, ao mesmo tempo em que valoriza a reflexão crítica para a melhoria da prática.

Além de articular a teoria e a prática, a pesquisa constitui relevante instrumento de inserção na realidade, motivo pelo qual coloquei como objeto deste

estudo a pesquisa dos estagiários sobre a relação escola/comunidade, movimento que tornou perceptível para eles as questões socioculturais relacionadas à escola estagiada. Dar maior visibilidade aos problemas sociais e torná-los mais compreensíveis permite ainda a formação de relações solidárias mais reais. Foram escolhidos locais de grande significação social para a comunidade, como o Centro de Saúde e a Escola, como instituições formais, e o Centro Social Esperança, como instituição informal. A pesquisa, de cunho analítico, procurou cercar-se de procedimentos rigorosos e sistemáticos para fazer emergir inteligibilidade no que era desconhecido, por meio de observação e vivência com os sujeitos da pesquisa.

O depoimento da estagiária A começa com significativa contribuição em relação à necessidade da ruptura na relação desenvolvida pela escola:

— *Não fomos apresentadas aos pais e nem mencionado como seria a pesquisa.*

Este relato demonstra o descaso que a escola mostra em relação à comunidade e como direciona as atividades escolares e de "participação" sem garantir a parceria e a inserção real.

Durante a discussão em sala de aula, as estagiárias elucidaram que alguns pais, no primeiro momento, ficaram desconfiados e arredios à pesquisa, mas, logo em seguida participaram e colaboraram, contribuindo com a organização da mesma, de forma menos contraída e mais prazerosa. O sentimento de estranheza inicial dos pais demonstra a centralização de poder que a escola mantém em seus diversos espaços. A chegada dos pais à escola para uma reunião de pais e mestres se resume em encaminhá-los para a sala de aula, restando a eles somente a escolha da carteira em que deverão se sentar para assistir a reunião, organizada pela equipe escolar.

A estagiária G fez um relato de fundamental importância:

— *Através do primeiro contato com os pais, podemos levantar as dificuldades dos filhos.*

O caminho para conhecer melhor a criança depende da constante relação que é estabelecida com a família. Esta interação contribui para o desenvolvimento

de contatos mais afetivos e reais, rompendo as representações que os profissionais da educação têm sobre os seus alunos. O que surge no seio deste movimento de diálogo entre escola e comunidade é a perspectiva denominada de reconstrução social, que defende uma pedagogia crítica das representações, isto é, que busca um ensino comprometido com a luta contra a desigualdade e a favor das transformações sociais, objetivando um novo enfoque direcionado pelo pluralismo das formas de sociabilidade. Desta forma, para alcançar este intento, na maioria das propostas, a formação do professor pesquisador deve objetivar a reconstrução de saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos, resultando na produção de mudanças no trabalho docente.

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas- que assumem conteúdos históricos específicos- decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses: de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica. (FRIGOTTO, 2002, p. 33)

Assim, a proposta que trago propicia uma recontextualização por meio da pesquisa, tanto as se superar as dificuldades de mudanças individuais na prática educativa, como ao se favorecer processos de transformações sociais empreendidos no coletivo. A educação é tarefa para comunidades críticas e com condições concretas para a sua realização; constitui-se, pois, em processo de emancipação.

Segundo Vianna (2001, p. 130), uma pesquisa exploratória como a que foi realizada "possibilita uma explicação maior e um aprofundamento de estudos sobre um determinado assunto ou área, com vista ao seu entendimento mais qualificado ao seu ou a descoberta de novas relações".

O relato da estagiária S coloca um aspecto de relevância sócio-histórica que permite a ampliação das ações e, ao mesmo tempo, aprofunda os estudos locais.

— *Observei que as famílias passam dificuldades financeiras e problemas sociais.*

Esta fala, em que se manifesta a realidade econômica e social do cotidiano das famílias, mais do que revelar as atuais tendências de desumanização, permite reconstituir os vínculos políticos entre o concreto e as estruturas de representação, desvelando a materialidade do cotidiano escolar. Isto permite ao pesquisador perceber como tornar possível o encaminhamento de ações para a melhoria da qualidade de vida desta comunidade.

Neste sentido, a formação do professor na perspectiva do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões — suas relações econômicas, políticas e socioculturais — é de fundamental importância para se construir uma escola efetivamente democrática. Esta forma de conceber a relação da escola com a realidade social, ao contrário de dilatar o currículo na lógica da particularidade de cada problema que aparece, objetiva a busca do conhecimento construído e apropriado concretamente. Os docentes podem interpretar as infindáveis questões e problemas que a realidade apresenta, possibilitando sua utilização como verdadeiras alavancas de propostas educativas, no sentido de inserir intervenções sociais.

O efetivo acesso à comunidade local é uma exigência para a qualificação do professor no processo sociocultural em todas as suas dimensões, além de requisito de pesquisa, de teoria, de conscientização e de reflexão para a inovação de novas práticas docentes.

6.3.2. Escola/comunidade e suas diferenças culturais

Nesta questão, torna-se necessário situar as representações num campo mais complexo, tanto racional, como afetivo, para interpretar as formas como os indivíduos constroem significados e realizam investimentos emocionais naquelas construções. A linguagem da educação não se resume apenas em teoria ou prática: é também contextual, assim compreendida em sua gênese e desenvolvimento, como parte de uma rede mais ampla composta de tradições históricas e contextos contemporâneos articulados à cultura local de modo que possa torná-la autoconsciente dos princípios e práticas sociais que lhe atribuem significados.

A estagiária B introduz uma fala pertinente às questões levantadas:

— *Essa experiência foi positiva, pois conhecemos um mundo diferente.*

Este mundo está relacionado a um novo olhar, isto é, um olhar que apreende a relação da escola com a materialidade social na qual é produzido o processo educativo, encaminhado pelo estudo e análise da singularidade do próprio local em que a escola está inserida.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais", significa também e sobretudo, difundir criticamente as verdades já descobertas, "socializá-las", por assim dizer transformá-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (Gramsci, *cit.* por FRIGOTTO, 2002, p. 71)

Nesta perspectiva, a cultura da participação interativa deve ser realizada e socializada por toda a equipe escolar, na busca de romper com todas as formas de exclusão social, indicando possibilidades concretas de construir os processos de emancipação humana.

A estagiária C fez o seguinte relato:

— *O contacto com os pais me fez conhecer melhor a comunidade.*

Esta fala deixa clara a necessidade de conhecer melhor a comunidade em que a escola está inserida, no sentido de possibilitar a transformação educativa.

Segundo Giroux (1983, p. 154), criar novas formas de conhecimento implica criar práticas de sala de aula que gerem oportunidades de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos que possam ser vividos socialmente como uma experiência emancipatória, para criar novas esferas públicas fora das escolas, onde a aprendizagem seja tão importante quanto dentro da sala de aula. Significa sugerir que esta esfera pública possa desenvolver um projeto comum nas lutas políticas, sociais e culturais.

Desta forma, as considerações sobre a forma como "outros culturais" inauguram outras experiências colocam referências em seu senso de realidade e utilizam sua própria história e cultura, definindo sua luta pela melhoria do ensino público, por meio da contextualização local e pela literalidade de sua realidade.

Para isto, deve se pensar um projeto que envolva mais do que uma inversão das relações de poder. Antes de tudo, a escola deve criar novos espaços para a reconstituição da imaginação social, objetivando construir novos modos de socialização, como já foi discutido neste trabalho em capítulos anteriores. Uma das maiores preocupações refere-se à necessidade de vivenciar o cotidiano da comunidade para se valorizar a importância da luta para reverter o quadro sociocultural que está posto em localidades de carência econômica, política e cultural, afastadas do centro da cidade de São Paulo.

O relato da estagiária D remete à diferença de linguagem utilizada pela escola e da localidade:

— Senti que os pais não opinavam por não entender o que a diretora falava.

A distância que se registra entre a escola e a comunidade não se expressa apenas por meio dos altos muros construídos pela idéia de suposta "segurança", mas principalmente por diversos aspectos de autoritarismo enfatizado no processo histórico, no processo burocrático, no procedimento da hierarquia e principalmente no imaginário cultural que se estabelece entre pais e equipe escolar.

A pouca importância que a escola atribui à comunidade reflete-se nos contatos sem significação quanto à linguagem e à forma de expressão, que não se apóiam nos referenciais culturais da comunidade, não levam em consideração o capital cultural da localidade e ignoram seu poder de compreensão. Esta experiência culturalmente específica, que enriqueceu de forma significativa o conhecimento das estagiárias, pode ser tomada como ponto de partida para o desenvolvimento de formas relevantes frente à construção da prática docente em relação à parceria no processo educativo junto à comunidade.

Nesta perspectiva, Charlot (2005) observa que a escola republicana repousa no cercamento e que fundamenta essa referência no modelo francês. Nosso imaginário constitui o imaginário de um cercamento simbólico marcante, ao menos por duas razões: este cercamento simbólico é fundamentado filosoficamente, antes da escola da República, desde o século XVII, e ancorado na cultura pedagógica que nos legaram aqueles que constituíram o estabelecimento de ensino,

indicado inicialmente pelos jesuítas, que afirmam que apenas há educação verdadeira se existe um cercamento simbólico.

É sobre essa forte tradição de cercamento simbólico, filosoficamente posta, que vai desenvolver-se uma tradição de cercamento simbólico sociopoliticamente posta, o cercamento que a escola republicana no final do século XIX estabelece e os dois fundamentos vão reforçar, um ao outro. Por que a república estabelece a escola como voluntariamente fechada — já que é voluntariamente por projeto, e não por engano, que a escola foi fechada? (CHARLOT, 2005, p. 104)

O autor deixa claro que o cercamento simbólico da escola parte de duas origens: uma filosófica, inspirada pela sua estrutura histórica, e outra que atende a um modelo idealizado pela própria República, fundamentando o isolamento da escola, a negação do conhecimento e da interação com a cultura comunitária.

Como situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e de liberdade humana? Acredito que este relato, da estagiária T, reflete esta questão:

— Inicialmente, a pesquisa causou estranheza, depois relatou a dificuldade financeira que lhe obrigava ir no final da feira para ganhar os alimentos.

Esta fala contribuiu para a discussão em sala de aula, diante dos relatos das outras estagiárias sobre um significativo número de pais que afirmavam adotar esta prática do cotidiano. Isso acabou direcionando uma das ações para a oficina de reaproveitamento alimentar, realizada como oficina para os pais.

Giroux & McLaren (1995) defendem a possibilidade de que o conhecimento seja produzido por meio da construção da verdade, não por meio de pedagogias padronizadas e codificadas, mas de pedagogias de oposição, que resistem à produção formalizada de significado ao oferecer novas codificações de experiências e novas perspectivas. Assim, não é possível limitar a pedagogia crítica da representação a uma simples leitura da ideologia, mas ampliá-la com a descoberta de expressões contraditórias das relações sociais do cotidiano.

Neste primeiro quadro, gostaria ainda de incluir mais uma categorização, que constitui um fato de grande relevância, uma vez que esteve presente a cada momento nas falas e observações realizadas pelas estagiárias que envolvia constantemente as relações de poder.

6.3.3. Relações de poder no cotidiano escolar

No cotidiano universitário, observei que o relato realizado pelas estagiárias contemplava constantemente o campo das relações de poder relacionado à equipe escolar e mais especificamente ao modo como a diretora dirigia-se aos pais presentes nas diversas situações escolares, por meio de variados informes que lhes eram passados. A estagiária E colocou de forma clara esta relação de poder:

— *Excelente experiência, porém percebi que os pais, depois da fala da diretora, pareciam amedrontados.*

Este relato demonstra como a comunidade sente-se pouco à vontade no espaço escolar, devido à imagem que a escola estabeleceu por meio da comunicação vertical, da sua centralização de poder e da utilização constante de estratégias de exclusão que realiza, muitas vezes simbolicamente, criando uma cultura de dominação e resistência. As relações culturais e de significado simbólico nas lógicas das interpretações múltiplas devem ser incluídas nesta reflexão, propiciando um terreno para análise crítica e ao mesmo tempo encaminhando para uma ação transformadora.

Podemos indicar os modos como as representações de um indivíduo acentuam certos aspectos e dissimulam outros, principalmente entre líder e adeptos que explicitam, especialmente a autoridade que o indivíduo exerce e a hierarquia existente na escola, estabelecendo o controle social.

Goffman (1975), numa perspectiva sociológica, num quadro de referências aplicáveis em qualquer estabelecimento social, enfatiza as representações teatrais no caráter dramático. Este autor afirma que a sociedade organizada tem como base a característica social do indivíduo, dando-lhe direito moral para que os outros o valorizem e possam tratá-lo de maneira adequada;

conseqüentemente, quando o indivíduo projeta uma definição da situação e pretende implícita ou explicitamente, torna-se uma pessoa que exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo. Essas práticas podem estar relacionadas à definição de uma situação projetada, isto é, encaminhada no caso da realidade escolar, representada pela equipe docente, que compõe um cenário de palco, cuja representação é realizada nos momentos de reunião de pais. Assim, no recinto escolar não se permite o envolvimento de "pessoas estranhas", restando apenas à comunidade a composição da platéia do espetáculo, com total ausência na participação do processo educativo.

Goffman (1975) afirma ainda que a identificação dos papéis do "eu", relacionada à interpretação da instituição escolar e sua equipe de atuação compõe um efeito dramático, relacionado à representação da cena do espetáculo em relação à platéia, o que resulta em uma ação de exclusão e segregação do auditório constituído pela comunidade.

Desta forma, muitas vezes os indivíduos encontram-se em face do dilema: expressão *versus* ação. Verifica-se que tais comportamentos realmente existem e proporcionam ao grupo aspectos convenientes e cômodos, com que é possível o estudo das estratégias por meio das quais as atividades são transformadas em espetáculos dentro das instituições escolares. Esta situação projetada por meio de uma representação mítica é assumida pela grande maioria das equipes docentes, o que gera o afastamento da população local e promove, no que se refere aos espaços de representatividade democrática (como conselhos de escola e associações de pais e mestres), uma relação de superficialidade que apenas atende à legitimação de decisões preestabelecidas pela equipe docente. Neste sentido, estas estratégias utilizadas e decodificadas por meio da linguagem da sociologia da dramaturgia, como indicado por Goffman, focalizam a relevância das relações de poder simbólico que norteiam a conduta da escola em relação aos pais.

O relato da estagiária F transmite a sensação de insegurança existente nas relações:

— *Percebi um certo receio quando os pais respondiam o questionário.*

A fala da estagiária H reforça esta fragilidade em relação aos pais:

— *Percebi uma constante desconfiança dos pais em relação à pesquisa.*

Podemos refletir sobre a constante desconfiança que os pais demonstram em relação à escola, devido à representação autoritária e de poder que a unidade escolar exhibe constantemente e, ao mesmo tempo, à ausência de espaço que lhes seja designado para que possam utilizá-lo de forma mais democrática, para a sua fala ser ouvida como forma de expressão e de afirmação de seus direitos. Bourdieu (2003b) afirma que o ato de ordenação, no duplo sentido da palavra, institui uma diferença, isto é, uma relação de ordem definitiva, uma ordenação no sentido de consagração, uma espécie de categoria sagrada utilizada pela cultura escolar.

A familiaridade nos impede de ver tudo o que se esconde em atos de aparência puramente técnicos utilizados pela instituição escolar. Assim, a análise weberiana do diploma como *Bildungspatent* e do exame como processo de seleção racional, sem ser falsa, é muito parcial: de fato ela deixa escapar o aspecto mágico das operações escolares que também preenchem funções de racionalização, mas não no sentido de Marx Weber [...]. Os exames ou os concursos justificam em razão de divisões que não necessariamente têm a racionalidade por princípio, e os títulos que sancionam seus resultados apresentam como garantia de competência técnica certificados de competência social, nisso muito próximo aos títulos de nobreza [...]. A entrega de diplomas, frequentemente feita em cerimônias solenes, é comparável à sagração do cavaleiro. (BOURDIEU, 2003b, p. 38-39)

A escola, através da função técnica, da racionalização, da seleção, da competência, constrói uma máscara de função social, consagrando os detentores estatutários de competência social, com direito de dirigir, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar. Nesta perspectiva, os pais sentem-se inferiorizados, diante do imaginário que socialmente se criou quanto à competência escolar e dos processos autoritários que se constata na rotina da instituição. O resultado é a demonstração de uma relação de submissão dos pais à escola, no momento de presença no espaço escolar.

A estagiária H observa:

— *Percebi uma constante desconfiança dos pais em relação à pesquisa.*

A estagiária O corrobora:

— *Houve uma resistência por parte dos pais.*

A estagiária P, por sua vez, assim se expressa:

— *Desconfiança para responder o questionário.*

Nesta análise, podemos verificar como funciona o imaginário que a escola construiu diante da comunidade, de um lado afirmando-se a "única depositária de conhecimentos" e, de outro, negando a cultura local, incluindo os conhecimentos socioeconômicos, as condições históricas e de vida da população. Assim, em vez de construir-se uma relação de troca, de interação, de definição de objetivos comuns e de traçar referências que encaminhem para ações de intervenção de cunho social, a escola permanece no processo de centralização administrativa educacional. Esta centralização resulta no distanciamento da população local, estabelecendo uma relação de desconfiança e de submissão aos preceitos da escola. Tal distanciamento entre a escola e a comunidade não permite uma relação segura e de parceria.

A estagiária Q fez o seguinte relato, que confirma esta percepção:

— *A receptividade foi boa e se mostraram agradecidos por ações relacionadas aos seus filhos.*

A estagiária R testemunha:

— *A diretora falou o tempo todo com os pais sem autorizar a intervenção dos mesmos.*

Observadas estas falas, infere-se a relação vertical que se estabelece na escola, por meio da hierarquização do processo burocrático administrativo vinculada a uma estrutura histórica autoritária brasileira, e a constituição simbólica do poder. Legitima-se culturalmente a ausência da participação popular, constituindo-se a comunidade numa instância de exclusão.

A população excluída das possibilidades de participação nos processos decisórios teve ampliado seu sentido de desesperança, principalmente os habitantes da "periferia urbana", resultando numa relação superficial com as instituições escolares, demonstrada através da apatia e submissão em relação a estas.

A escola estatal apenas será verdadeiramente pública no momento em que a população tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar e as discussões e deliberações no meio educacional. E isso só se garante pelo controle democrático da escola e comunidade, já que se torna evidente que o Estado não tem demonstrado interesse pela universalização de um ensino de qualidade. (HENRIQUES, 2001, p. 112)

Este repensar sobre a escola exige não apenas uma reflexão sobre a prática docente, mas sobre a necessidade da pesquisa local enquanto locus de produção histórica e sociocultural, conforme se ressaltou no corpo teórico do trabalho para o estudo e conhecimento da comunidade, consistindo em alavanca potencial no desencadeamento dos projetos educativos, depois de discutidos e analisados por todos os segmentos envolvidos no projeto.

Desta forma, torna-se relevante que a universidade adquira a função de formar professores dotados deste novo olhar, relacionado não apenas ao caráter teórico, mas articulado a toda a simbologia imaginária que nela está contida, voltado à pesquisa, à reflexão articulada à realidade social, na decodificação deste mundo neoliberal, construindo um discurso crítico contextual, de forma que os alunos possam se tornar conscientes de suas práticas sociais e educativas e finalmente construindo novos encaminhamentos na sua rotina docente.

É necessário ainda atribuir à universidade uma nova centralidade de estudo e de atividades de extensão local, prevendo e priorizando alterações no currículo e nas práticas docentes, concebendo-a de forma alternativa numa participação ativa na construção da coesão social, na luta contra a exclusão e na defesa da diversidade cultural.

Capítulo VII

A REALIDADE NO SEU COTIDIANO

[...] E escorres mágoa de coração
Tão docemente no meu ouvido,
Que ainda paro
E presto atenção?
Por que te lanças meu chamariz? [...]
(Friedrich NIETZSCHE)

O sentir de cada dia...

Vivenciar situações nos momentos da pesquisa e observar como as estagiárias iniciaram o processo de reconstrução de suas representações resultou em relevante contribuição para o trabalho durante as discussões e reflexões nas aulas e, principalmente, permitiu o amadurecimento do processo de investigação de acordo com a especificidade de cada local: Centro de Saúde, Centro Social Esperança, entrevistas de moradores e escola estagiada. Juntamente com as alunas, vivenciei as sensações de estranheza, indignação e admiração que enunciaram, bem como contribuí na elaboração de planos de intervenção, para melhorar, de alguma forma, a qualidade de vida daquela população local.

Neste sentido, participamos de espaços de recreação organizados e realizados pelo Centro Social Esperança em atividades de jogos cooperativos, objetivando a interação das crianças da localidade da Coréia. Participamos também da Feira da Saúde, realizada pelo Centro de Saúde Umuarama, que teve como objetivo o atendimento às necessidades relacionadas à saúde e a divulgação de tratamentos de prevenção da comunidade da Coréia, cuja participação se relacionou a aplicação de testes de acuidade, orientações aos pais e outras contribuições. Em relação à escola estagiada, para lá foram inicialmente encaminhados os projetos ilustrados pelos dados obtidos nos questionários respondidos pelos pais, destacando-se algumas falas significativas da população relacionadas à escola, emitidas nas atividades que as estagiárias participaram, em locais como o Centro de Saúde e o Centro Social Esperança. Estas atividades foram intituladas de "Tardes com a comunidade", porque realizadas nos sábados à tarde.

A participação em eventos junto à comunidade resultou numa sensibilização que encaminhava de forma efetiva para reflexões e discussões de temas relacionados ao contexto social, as quais analisavam a ordem neoliberal como produtora de setores de grandes contingentes de exclusão.

A linguagem da educação não é simplesmente teórica ou prática; é também contextual e deve ser compreendida em sua gênese e desenvolvimento como parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas, de forma que possamos nos tornar autoconscientes dos princípios que lhe dão significado. (GIROUX, 1997, p. 4)

Nesta perspectiva, diante do conhecimento do contexto local, já identificado em suas particularidades e em sua formação social — pois que estes conhecimentos são os aspectos essenciais da teoria histórico-crítica —, assumimos uma postura contrária à idéia de escola apenas como local de instrução.

Esta pesquisa, que incluiu o resgate histórico, a reflexão e a ação, procura reformular o papel do educador, que deve encarar a nova proposta de escolarização de forma mais ampla. A escola deve ser vista como espaço público, no sentido de nela se aprender o conhecimento e as habilidades necessárias para viver uma democracia autêntica, tornando-se, neste sentido, o espaço de construção social por incorporar interesses dos próprios usuários. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado apenas por especialistas em currículos, mas seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social.

O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos. (GIROUX, 1997, p. 39)

O conhecimento do capital cultural local e sua interpretação foi o enfoque principal adotado nesta pesquisa. Desta forma, foi posto como ponto de partida para o desenvolvimento de ações relevantes de intelectuais transformadores, no qual o pensamento e atuação estão intrinsecamente relacionados, oferecendo uma contra-

ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução, ignorando a especificidade da experiência.

Nestas circunstâncias, senti a necessidade de conhecer de forma mais próxima a participação das estagiárias no desenvolvimento da investigação.

7.1. Segundo quadro

Questão: Como se desenvolveu o seu trabalho comunitário na sua área de atuação e o que trouxe para a sua formação?

Quadro 2

Sujeitos da pesquisa	Depoimentos	Unidade de significados	Categorias
Estagiária A	O trabalho acrescentou em todos sentidos, me humanizou e fez-me refletir sobre a nossa atuação enquanto educadores	Conscientização e compromisso social	Conscientização política do educador articulado a formação sócio-cultural
Estagiária B	Importante, pois conhecemos o Centro Social e verificamos as dificuldades locais	Conscientização da atuação apesar das dificuldades	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária C	A formação no posto de saúde foi muito importante, e desenvolvemos uma peça para trabalhar a conscientização sobre a escovação	Formação ampla e atuação mais significativa, relacionada a questões sociais	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária D	O estágio se desenvolveu no Centro Social e foi muito proveitoso, pois trouxe a realidade local	Formação ampla e atuação mais significativa, relacionada a questões sociais	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária E	Este trabalho me engrandeceu, tanto pessoal como profissionalmente, e me possibilitou a criação de uma outra visão de mundo	Conscientização da realidade e compromisso social diante da formação do educador	Conscientização política do educador articulada a formação sociocultural
Estagiária F	Desenvolveu-se através do envolvimento com as entidades e população e trouxe uma visão mais real de educação	Conscientização da realidade e compromisso social diante da formação do educador	Conscientização política do educador articulada a formação sociocultural
Estagiária G	Desenvolvi-me através de palestras de capacitação no Posto de Saúde e aprendi como educadora e mãe	Formação ampla e atuação mais significativa, relacionada a questões sociais	Visão da realidade e atuação mais ampla

(continua)

Quadro 2 (continuação)

Sujeitos da pesquisa	Depoimentos	Unidade de significados	Categorias
Estagiária H	Desenvolvi o trabalho no Centro Social, onde percebi muito interesse pela nossa proposta. Senti muita garra	Formação ampla e atuação mais significativa, relacionada a questões sociais	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária I	A experiência do Centro Social foi diferente e enriquecedora, acrescentou na minha formação como educadora comunitária	Formação ampla e atuação mais significativa, relacionada a questões sociais	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária J	Meu trabalho e a atuação do meu grupo foram eficientes, apesar de algumas dificuldades iniciais, mas foram fundamentais para minha formação	Formação ampla e atuação significativa, cria novas práticas	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária K	Pude ver e apreender que é possível estabelecer um relacionamento entre escola, comunidade e educador	A valorização do educador comprometido com a comunidade	Ampliação do campo de atuação docente
Estagiária L	O trabalho de capacitação de higiene bucal no Posto de Saúde e o desenvolvimento do trabalho na escola foram de fundamental importância	A experiência de troca entre as instituições, foi muito significativa	Ampliação do campo de atuação docente
Estagiária M	A capacitação de higiene bucal foi muito consistente, contribuindo para minha formação, e a vivência prática como educadora ampliou a minha visão das possibilidades de atuação	A valorização de troca entre instituições e a vivência prática de atuação	Ampliação do campo de atuação docente
Estagiária N	Tive a oportunidade de reconhecer um Centro Social, voltado a comunidade. Isto veio acrescentar muito na minha experiência	Ampliação na formação enriquece experiência e cria novas práticas	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária O	Foi uma experiência enriquecedora. Percebi que é possível haver uma interação entre comunidade e escola	Valorização e possibilidade de interação comunitária	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária P	Enriquecedor não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente. Conheci uma comunidade carente e aprendi como trabalhar	Conhecer a comunidade para poder transformá-la	Visão da realidade e atuação mais ampla

(continua)

Quadro 2 (conclusão)

Sujeitos da pesquisa	Depoimentos	Unidade de significados	Categorias
Estagiária Q	O desenvolver do trabalho comunitário e a formação como educador foram essenciais para a visão do todo, para saber trabalhar com a comunidade	Ampliação na formação enriquece a experiência e contribui para novas práticas docentes	Ampliação do campo de atuação docente
Estagiária R	Gostei demais. Minhas experiências foram na escola e no Centro Social, mas gostei mais do Centro, talvez pela receptividade	Importância de conhecer espaços sociais diferentes da escola e sentir a sua interação	Visão da realidade e atuação mais ampla
Estagiária S	O trabalho foi marcante, trouxe a realidade, resultado de uma sociedade egocêntrica que precisa ser reformulada	Importância da experiência, descrença e necessidade de transformação	Conscientização política do educador articulada a formação sociocultural
Estagiária T	Percebi o quanto a escola e as professoras necessitam de uma mudança, para começar a notar a comunidade e sua cultura	Importância da mudança da escola e da atuação docente	Conscientização política do educador articulada a formação sociocultural

Categorias relacionadas ao primeiro quadro

- Visão da realidade e atuação mais ampla
- Conscientização política do educador articulada a formação social e cultural
- Ampliação do campo de atuação docente

7.2. Visão da realidade: desafios para uma atuação mais ampla

A escola desconhece ou se recusa a levar em consideração as especificidades locais e culturais da comunidade em que está inserida. Seu constante isolamento e a sistemática construção de altos muros, segundo Charlot (2005, p. 134), coloca culturalmente a escola como o mundo do homem branco, do sexo masculino e da classe média.

Desconsiderar a comunidade, como já foi discutido no corpo teórico deste trabalho, resulta no constante distanciamento entre a escola e a comunidade. Não se desenvolve a visibilidade social, o que impede a formação de relações mais conscientes e solidárias no sentido de caminhar em direção às transformações sociais.

A estagiária B assim se coloca sobre o trabalho:

— *Importante, pois conhecemos o Centro Social e verificamos as dificuldades locais.*

Este relato mostra a relevância do processo de conscientização da realidade que permeia a escola, de modo a possibilitar conceituações relacionadas ao local em que a escola está inserida, para a atuação docente mais ampla e a utilização deste conhecimento como alavanca metodológica para a discussão do projeto político pedagógico.

A estagiária C afirma:

— *A formação no posto de saúde foi muito importante e desenvolvemos uma peça teatral para trabalharmos a necessidade da higiene bucal.*

Com esta experiência de formação de uma rede social no triplo envolvimento — da universidade, do Centro de Saúde e da escola estagiada —, ampliou-se a visão de parceria relacionada às estagiárias. Elas puderam, nesse espaço e nesse tempo, visualizar e vivenciar as ações que a escola pode realizar em uma atuação mais ampla, o que permite considerar a diversidade e organizar novos espaços de reflexão coletiva, em que é possível discutir inclusive a possibilidade de produção de novas práticas pedagógicas.

Outro relato, desta vez da estagiária H:

— *Desenvolvi o trabalho no Centro Social, onde percebi muito interesse pela nossa proposta e senti muita garra.*

A fala da estagiária I demonstra também a importância da experiência:

— *A experiência do Centro Social foi diferente e enriquecedora; acrescentou na minha formação como educadora comunitária.*

A estagiária N fala de seu envolvimento:

— *Tive a oportunidade de reconhecer um Centro Social, voltado à comunidade. Isto veio a acrescentar muito na minha experiência.*

Estes relatos demonstram o quanto as estagiárias valorizaram a experiência de conhecer e sentir o cotidiano no Centro Social Esperança para a sua formação, não apenas pela sensibilização e conhecimento propiciado, mas principalmente por poderem tomar contato com o lugar, com a sua história e, mais especificamente, pelas relações culturais de significado simbólico que o local transmitiu de uma forma peculiar, pois todo o tempo valorizava-se a produção dos alunos que mantinham uma relação horizontal e de parceria, propiciando-lhes a auto-reflexão para construção de propostas transformadoras. De certa forma, puderam se enraizar no espaço local, por meio de uma leitura que deu visibilidade social ao cotidiano daquelas crianças.

Esta experiência se faz presente na temática do estudo do cotidiano, exigindo um relativo rompimento da lógica político-econômica e desvelando outra dimensão sobre o estudo da vida social, constituindo o motor essencial para o campo reflexivo e fundamental para o campo do viver. Estes depoimentos esclarecem a interação que se formou entre as estagiárias e o Centro Social, no sentido não apenas da ampliação da ação docente, mas da cultura da participação realizada em organismos coletivos.

A estagiária P constata:

— *Enriquecedor não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente. Conheci uma comunidade carente e aprendi como trabalhar.*

E eis o relato da estagiária R:

— *Gostei demais. Minhas experiências foram na escola e no Centro Social, mas gostei mais do Centro, talvez pela receptividade.*

Diante destes relatos, podemos retomar a discussão realizada no corpo teórico do trabalho e fazer a leitura da comunidade no contexto social, objetivando o entendimento de enredamento da sociedade local, como um conjunto simbólico de

representações diversas que expressam o "saber local", necessário para ressignificar as práticas docentes. Verificamos que as estagiárias I, P e R sensibilizaram-se diante dos aspectos econômicos e sociais desta comunidade, demonstrando que apenas a análise conceitual político-teórica não esgota o estudo local. Por meio da participação do cotidiano do Centro Social Esperança, construiu-se um novo conceito sobre as relações humanas e, conseqüentemente, pedagógicas. A presença do pesquisador na dinâmica social torna-se relevante para a compreensão da natureza da identidade deste coletivo que se constrói pelo seu pertencer concreto ao grupo que o constitui.

A estagiária P julgou enriquecedora a experiência, porque as relações locais possuem um domínio orgânico de impulso vital, enquanto na escola vigora uma ordem social essencialmente mecanicista, apresentando-se uma significativa diferença. Este aspecto é colocado no corpo teórico do trabalho, como papel da sociabilidade, para aquém e para além das formas instituídas, que, na maioria das vezes, são dominantes. No entanto, a lógica da identidade, a busca da raiz, que se direciona pela metáfora comum do grupo, contém uma energia social irreprimível, capaz de garantir um certo equilíbrio e permitir a constituição quase intencional do desejo de viver o presente, do qual, segundo Maffesoli, não se consegue esgotar as riquezas.

A visão da estagiária, apesar de demonstrar conscientização política, não deixou de significar o enfoque do imaginário social do cotidiano e a intensidade da contribuição deste espaço social na vida diária destes sujeitos. Esta atuação constituiu-se na participação da história local relacionada a um elo afetivo que liga o sujeito ao grupo.

7.3. Conscientização política articulada a uma formação social e cultural

Atualmente, discute-se pouco sobre a escola e a democracia e sua expressão enquanto relações políticas e humanas. Entretanto, muito se tem debatido sobre como as escolas poderiam ter mais sucesso na satisfação das necessidades de uma sociedade pós-moderna. Como poderemos construir uma escola que registre melhores resultados? Como a escola pode apresentar atuações transformadoras, frente a situações de carência e de ausência de princípios básicos para a vida de grande contingentes da população brasileira?

Num cenário em que se ausenta a vontade política consciente e concreta de intervir em situações nas quais o ser humano é expropriado de suas decisões políticas e de suas possibilidades de auto realização, caracteriza-se uma situação desumanizadora.

Segundo Gramsci (1989, p. 7), como processo e como projeto, a vontade política consciente e concreta constrói-se quando o homem constrói a si mesmo e aos outros em uma relação orgânica. É a organicidade que irá conferir, por meio de relações interpessoais e sociais, o caráter dialético do desenvolvimento individual/coletivo, ou seja, do homem como sujeito histórico e como produtor de sua cultura.

O atributo fundamental do homem é a sua consciência política. É por meio desta que toma posse da realidade e realiza a *desmitologização* da qual é vítima. O homem, nesta perspectiva, constitui um sujeito histórico à medida que constrói a si mesmo, no momento em que se engaja no compromisso de construir e transformar a realidade, como coloca.

Cada um transforma a si mesmo, se modifica na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é — e não pode deixar de ser — nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto de relações de que o indivíduo faz parte. (GRAMSCI, 1989, p. 7)

A necessidade de transformação induz à reflexão e à produção da relação com o outro e com o mundo de uma forma mais humanizada, na busca do desencadeamento de ações para uma possível mudança.

Freire defende que o atributo básico do homem é a consciência e que é através do processo de conscientização que toma posse da realidade e, ao mesmo tempo, se liberta da mitologização:

A conscientização está evidentemente ligada a utopia, implica utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1980, p. 26)

Desta forma cabe aos professores, além da conscientização política, do conhecimento local e de sua cultura, realizar a confrontação destes com a contribuição

teórica e científica para, a partir daí, contribuir de forma relevante para possíveis transformações, como assevera Gramsci: "A organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verifica a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática." (GRAMSCI, 1987, p. 18).

O homem constrói-se a si mesmo e constrói aos outros em uma relação orgânica como pressuposto da realização coletiva. Sem esta premissa não existe a possibilidade de se indicar novos caminhos para a atuação docente. Assim, é necessário que os cursos de formação de professores repensem a sua função social, trazendo para a sua estrutura curricular instrumentos de leitura e discussão para a contextualização política e social.

A outra perspectiva que deve ser colocada nesta discussão corresponde à importância do estudo da singularidade local da comunidade em que a escola estagiada está inserida. Isto é, cada combinação de formas espaciais e de técnicas correspondentes constitui o atributo produtivo de um espaço, sua visualidade e sua limitação. O movimento do espaço, ou a sua evolução, constitui ao mesmo tempo um efeito e uma condição do movimento de uma sociedade global, como já foi mencionado. Este local da pesquisa passou a ser relocado, na medida em que se desenvolvia, nas ações articuladas, a formação política das estagiárias.

A estagiária A comentou:

— *O trabalho acrescentou em todos sentidos, me humanizou e fez-me refletir sobre a nossa atuação enquanto educadores.*

A estagiária E observou:

— *Este trabalho me engrandeceu, tanto pessoal como profissionalmente, e possibilitou a criação de uma outra visão de mundo.*

E a estagiária F esclareceu:

— *Desenvolveu-se através do envolvimento com as entidades e população e trouxe uma visão mais real da educação.*

Diante destes depoimentos, não podemos deixar de lembrar a definição de Paulo Freire em relação à natureza humana: o homem como um ser de reflexão

e de relações, isto é, relação com o outro e relação com o mundo. O autor atribui apenas ao homem a possibilidade de objetivar e refletir sobre a realidade, no sentido de empreender ações, de agir sobre esta, ao mesmo tempo possibilitando a sua transformação, inevitavelmente, em um sujeito que se constrói novamente. Mesmo que esta aproximação com a realidade ocorra de forma ingênua, depois poderá passar a ser crítica.

A consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão de mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isto algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição em que nela me ocupo. (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 29)

Neste sentido, notamos a importância da vivência das práticas sociais pelas estagiárias e como se processou a transformação na sua visão de mundo por meio da reflexão, da discussão e finalmente através da atuação mais ampla e articulada à realidade local.

O estudo do lugar, segundo Santos (2005, p. 162), não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e não pode ser enxergado apenas como fábula, pois o mundo, nas condições atuais, é visto como um todo que é nosso estranho. Mas o lugar, como nosso próximo, restitui-nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, neste microespaço, não estamos condenados apenas a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas principalmente pelo que ainda não é.

O lugar é a oportunidade do evento. E este, ao se tornar espaço, ainda que não perca suas marcas de origem, ganha características locais. É como se a flecha do tempo se entortasse em contato com o lugar. O evento é ao mesmo tempo deformante e deformado... É o grande papel do lugar na produção histórica. (SANTOS, 2005, p. 163)

A estagiária S comentou:

— *O trabalho foi marcante, trouxe a realidade, resultado de uma sociedade egocêntrica que precisa ser reformulada.*

A estagiária não apenas sente a necessidade da conscientização política, como também revela sua indignação em relação à sociedade e aponta necessidade de transformação.

A estagiária T, por sua vez, relatou:

— *Percebi o quanto a escola e as professoras necessitam de uma mudança, para começar a notar a comunidade e sua cultura.*

A estagiária explicita a necessidade urgente da transformação escolar, por meio da observação do contexto socioeconômico e cultural da comunidade local que realizou e acrescenta a necessidade de transformação da escola em sua cultura de isolamento. Reconhece a necessidade emergente de a escola criar uma relação de maior integração social e ao mesmo tempo inovar e ampliar as práticas docentes dos professores em relação à cultura de participação, no sentido de uma reconstrução social que reconheça o papel relevante da cultura comunitária.

Cultura deixa de ser vista como manifestações empíricas de grupos e passa a ser tratada como conjunto de princípios que subjazem às manifestações, de forma inconsciente. É um conjunto social, um conjunto de regras que é comum ao grupo. Os códigos que constituem a cultura consistem essencialmente em aparelhos simbólicos. São símbolos organizados em diversos subsistemas que caracterizam a natureza social do comportamento humano. (GOHN, 2001, p. 27)

Nesse sentido, a cultura é colocada como um modo de vida que integra a estrutura social, na qual os sujeitos participam e vivenciam as relações de solidariedade.

7.4. Ampliação do campo de atuação docente: a construção que surge da investigação

Acredito que esta categorização está implícita em todo o trabalho de pesquisa, mas, ainda assim, considero relevante pontuar aqui a importância de se criar novas práticas docentes relacionadas ao cotidiano comunitário, objetivando não

apenas um renovar, mas também um reencantar no cotidiano dos sujeitos envolvidos na localidade.

Segundo Santos (2005, p. 151), o que se pode chamar de região é o espaço das horizontalidades, não mais apenas pela solidariedade orgânica criada no local, mas por uma solidariedade organizacional literalmente teleguiada e facilmente reconsiderada.

As horizontalidades são o domínio de um cotidiano territorialmente partilhado com tendências a criar suas próprias normas, fundadas na similitude ou na complementaridade das produções e no exercício de uma existência solidária. (SANTOS, 2005, p. 151)

Estas novas horizontalidades, segundo o autor, permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho que nos libere da globalização perversa que estamos vivendo e que nos aproxime cada vez mais das possibilidades de construir outra globalização, com a finalidade de restaurar o homem na sua dignidade. Diante da busca da identidade e da cultura local, no sentido de desenvolver maior visibilidade social, numa dimensão de aprofundar os contornos da sociabilidade, é que surgiu a necessidade da transformação da prática docente.

Neste contexto, a formação inicial deve conter este espaço de "enraizamento dinâmico" numa perspectiva de fornecer caminhos para ações transformadoras que envolvem a ampliação da atuação docente.

Nas palavras da estagiária K, podemos notar esta preocupação:

— *Pude ver e apreender que é possível estabelecer um relacionamento comunitário (escola/comunidade/educador).*

A estagiária Q também faz um relato importante:

— *O desenvolver do trabalho comunitário e a formação como educador foram essenciais para a visão do todo para saber trabalhar com a comunidade.*

A vivência da ampliação na formação docente enriqueceu a experiência, construindo um processo de interação no âmbito cultural, e ao mesmo tempo

contribuiu para a criação de novas práticas docentes, garantindo a valorização no campo da pesquisa e favorecendo a indicação de caminhos reais de transformação.

Esses produtores culturais, segundo Bourdieu, constroem um sistema de referências comuns e marcas comuns, que, no corpo teórico do trabalho, coloco como "espaço de possíveis", cujas realizações e atuações adquirem um caráter de coletividade e de solidariedade.

A estagiária L relatou a importância da experiência:

— O trabalho de capacitação de higiene bucal no Centro de Saúde e o desenvolvimento do trabalho na escola foram de fundamental importância.

A estagiária M observa:

— A capacitação de higiene bucal foi muito consistente, contribuindo para a minha formação, e a vivência prática como educadora ampliou a minha visão sobre as possibilidades de atuação.

Esta experiência pode ser chamada de "relacional", pois, segundo Bourdieu, atribui prioridade às relações, utilizando as potencialidades pertencentes aos corpos dos agentes e a estrutura das situações em que eles atuam — baseada em um pequeno número de conceitos fundamentais e que tem como ponto central a relação de mão dupla entre as estruturas objetivas dos campos sociais e as estruturas incorporadas do "habitus", no qual se fiam os agentes sociais para dar conta da prática do cotidiano. Essas particularidades locais passam a corresponder a sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas dos possíveis, vinculados por uma relação de correspondência a um conjunto de atividades.

Ainda numa perspectiva de abordagem "relacional", segundo o depoimento das estagiárias, os agentes foram distribuídos em funções em suas diversas ações, de acordo com dois princípios de diferenciação, o capital econômico e capital cultural, garantindo a proximidade desses referidos capitais e constituindo um espaço de intermediação do espaço de disposições que podemos chamar de "habitus". Bourdieu lembra que se verifica que o "habitus" constitui o princípio

gerador e unificador que traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco de escolhas, de bens e de práticas.

As práticas realizadas pelas estagiárias ofereceram um espaço de tomadas de posição, que se constituíram em princípios geradores de um novo estilo de vida e de novas ações. Estas, por sua vez revelaram diferenças simbólicas que constituem verdadeira mudança de "habitus", direcionadas pelo campo de produção cultural que ocupa um espaço mais amplo e mais significativo.

Capítulo VIII

O PROFESSOR NO SÉCULO XXI: ENTRAVES E DESAFIOS

Um andarilho vai pela noite
A passos largos:
Só curvo vale e longo desdém
São seus encargos. [...]
Sozinho, a noite não está linda.
Que importa a ti? Deves ainda
Seguir e andar,
E nunca, nunca, nunca, parar! [...]
(Friedrich NIETZSCHE)

O mundo pós-moderno tem se caracterizado pelas políticas neoliberais que se apóiam na lógica da exclusão e no alastramento da insensibilidade como processo que se propaga em evidente velocidade, pontuando novas demandas emergentes. Infelizmente, observamos algo muito previsível, nos planos nacional e mundial, relacionado às condições atuais de produtividade e suas novas regras no sistema de globalização hegemônica, cujos resultados são graves dificuldades econômicas e sociais que acabam por gerar e ampliar cada vez mais e de forma desumana a desigualdade social que atinge grandes contingentes da população. Cabe indagar: como a educação pode agir frente a este fato? Como transformar a cultura escolar no sentido de rever o papel da escola e do professor neste momento de crise?

A educação escolar, por um lado, não é a única instância educativa. Mas, por outro lado, não pode renunciar ao seu papel fundamental e peculiar de produzir conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais, pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessas condições, surge o questionamento: será que não está na hora de iniciar ações educativas inovadoras e socialmente significativas? Criar experiências efetivas de aprendizagem baseada na formação de uma sensibilidade solidária? Construir autonomia profissional objetivando ações transformadoras?

A crise da educação já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular de crise do conjunto das instâncias da estrutura

social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crença. A crise, em consequência, já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações. (TEDESCO, 2002, p. 15)

Não podemos ficar apenas no mero discurso da resistência crítica que direcionou e tem direcionado por longos anos os caminhos da escola. Trata-se mais de utilizar de forma criativa o conhecimento disponível e de gerar propostas de projetos coletivos, objetivando metas revigorantes do tecido social, que possibilitem relacionar intimamente o potencial inovador do conhecimento com a própria essência criativa da vida.

Os processos cognitivos e os processos vitais finalmente descobrem o seu ponto de encontro, desde sempre marcados, em pleno coração da vida, como processos de organização no plano biofísico e no plano das esferas sociais. Nestas esferas, esses processos anelam-se e ampliam-se, numa produção biológica, social, cultural e na vivência das particularidades locais.

No corpo teórico deste trabalho, mencionou-se a possibilidade de criar mecanismos de produção da solidariedade, no sentido de aproximar a sociedade de si mesma, direcionada pelo pluralismo das formas da sociabilidade, dando visibilidade social às suas relações. Este questionamento surgiu exatamente neste momento da pesquisa, exatamente no meio de toda essa transformação social, política e cultural: o que é ser professor neste século XXI?

As experiências das estagiárias foram de importância significativa, pois vivenciaram a pesquisa, a observação, a reflexão e a construção de encaminhamentos, atuações e práticas docentes inovadoras, abrangentes de um campo de trabalho mais amplo, mais flexível, e com autonomia de construir o seu próprio conhecimento.

Neste cenário, o estudo do contexto da realidade local contribuiu para a conscientização dos problemas sociais, para o desenvolvimento da criticidade e finalmente para a construção do exercício da cidadania. Desta maneira, o lugar em que a escola está inserida ganha nova dimensão. Além de romper com o isolamento entre a escola e a comunidade, cria-se um espaço de atuação participativa e de solidariedade, ressignificando-se a prática docente.

8.1. Terceiro quadro

Questão: Em sua opinião, qual a função do professor na sociedade pós-moderna?

Quadro 3

Sujeito da pesquisa	Depoimento	Unidade de significados	Categoria
Estagiária A	Criar condições para que o professor e aluno construam seu próprio saber	Professor e aluno constroem juntos o saber	Conceito sócio-histórico de aprendizagem no saber docente
Estagiária B	É ser mediador entre conteúdo e aluno	Professor mediador entre conteúdo e aluno	Conceito sócio-histórico de ensino aprendizagem no saber docente
Estagiária C	Contribuir para a formação dos educandos e na construção do ser humano	Contribuir na formação do ser humano	Professor formador de cidadão
Estagiária D	É tentar mudar a situação posta, fazer a diferença, estando aberto a novas situações	O papel do educador na transformação social	Professor formador de cidadão
Estagiária E	O professor exerce um papel importante, pois vivemos a ausência de valores e as crianças ficam desorientadas e cabe ao professor auxiliá-las na formação e na construção do conhecimento	O papel do educador na transformação social	Professor formador de cidadão
Estagiária F	Infelizmente hoje o professor tem tantas tarefas, mas a principal é saber intervir na aprendizagem, para formar o cidadão	O papel do educador na transformação social e na construção do conhecimento	Professor formador do cidadão
Estagiária G	Não respondeu		
Estagiária H	Apesar de não ser valorizado o professor é importante ao contribuir para a construção do homem que atuará na sociedade	O professor contribui na formação do homem que atuará na sociedade	Professor formador do cidadão
Estagiária I	Estabelecer mediação entre o aluno e o conhecimento na sua própria realidade	O professor contribui na construção do conhecimento	Conceito sócio histórico de ensino aprendizagem, no saber docente
Estagiária J	É possibilitar a mediação do aluno no âmbito escolar	Professor mediador	Conceito sócio histórico de ensino aprendizagem, no saber docente
Estagiária K	Ensinar, ser comprometido socialmente, tentando se integrar a comunidade	Professor comprometido com as questões sociais	Professor formador do cidadão

(continua)

Quadro 3 (conclusão)

Sujeito da pesquisa	Depoimento	Unidade de significados	Categoria
Estagiária L	Além da responsabilidade de ensinar, o professor educa e forma cidadãos	Professor como educador e formador da cidadania	Professor: formador do cidadão
Estagiária M	O professor não tem apenas a função de ensinar na sala de aula, mas também a de integração com a comunidade local	Professor como educador comunitário	Professor como educador comunitário e agente de transformação
Estagiária N	A função do professor é conhecer o meio do aluno para integrá-lo	Professor conhecedor e integrador	Professor como educador comunitário e agente de transformação
Estagiária O	Educar com respeito as origens dos alunos e inseri-los no contexto histórico	Respeitar a cultura do aluno	Professor como educador comunitário e agente de transformação
Estagiária P	Não respondeu		
Estagiária Q	Promover o ensino e auxiliar no desenvolvimento do aluno e na formação do seu senso crítico	Professor como formador do senso crítico	Professor formador do cidadão
Estagiária R	O professor deve ser investigador, inovador e estar atento as mudanças	Professor investigador, inovador e transformador	Professor como educador comunitário e agente de transformação
Estagiária S	Ensinar e interagir com a comunidade	Professor como educador comunitário	Professor como educador comunitário e agente de transformação
Estagiária T	Ensinar e propiciar espaços para a construção do conhecimento	Professor mediador do processo ensino aprendizagem	Conceito sócio histórico de ensino aprendizagem no saber docente

Categorias relacionadas ao terceiro quadro

- Professor como educador comunitário e agente de transformação
- Conceito sócio-histórico de ensino aprendizagem numa perspectiva do saber docente
- Professor formador de cidadão: atividade complexa

8.2. O professor como educador comunitário e agente de transformação

Nesta última década, o professor — principalmente o da rede pública de ensino — tem vivenciado injustiças econômicas e sociais de todo o teor, inicialmente como vítima da insegurança trabalhista imposta pelo próprio sistema neoliberal e,

depois, como espectador da destituição dos direitos adquiridos, presenciando uma política salarial de arrocho que desfigura a sua imagem.

Por outro lado, no seu cotidiano profissional, vivencia uma escola com defasadas estruturas materiais e didáticas, impondo-lhe uma organização de espaços pouco flexíveis de estrutura superada, com salas superlotadas, vazias de um projeto próprio, encaminhando o seu trabalho isoladamente, pois se dificulta cada vez mais a possibilidade do trabalho coletivo.

Neste contexto, a organização burocrática, hierarquizada e resistente produz no fazer docente uma sensação de isolamento que se reflete em suas ações, fazendo emergir uma prática mecanicista e pouco refletida, mas que cumpre seu papel na organização do cotidiano escolar.

O precarizado ambiente escolar, com o trabalho solitário resultante da ausência de uma proposta coletiva, que poderia ser realizada pela equipe docente, contribui cada vez mais para a mecanização das suas ações cotidianas. Ao mesmo tempo, produz-se um deslocamento da ação do docente, como ser humano inserido num contexto particular e singular, resultando no seu isolamento cada vez maior da realidade que o circunda.

O conhecimento da realidade e a sua conscientização como meio de reflexão e ação diante dos conflitos, resistências e lutas que caracterizam o campo educacional fazem do professor um provável desvelador dos interesses antagônicos da sociedade. Para Freire (2001), o conhecimento não é uma coisa acabada e a consciência crítica propicia a "intencionalidade" humana, em constante unidade ação/reflexão/ação sobre a realidade.

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter. (FREIRE, 2001, p. 103)

Nestas circunstâncias, para haver mudanças no campo educacional, um dos aspectos relevantes relaciona-se a conhecer melhor a comunidade escolar e ao mesmo tempo fazer uma revisão das práticas docentes, desenvolvendo processos de estudo relacionados à cultura local. Trata-se de ampliar as perspectivas de atuação da escola significa estimular modos de investigação, interpretação, participação coletiva e interação entre equipe escolar e comunidade.

A escola, da forma que vem atuando, em vez de preparar os estudantes para ingressar na sociedade com reflexão crítica para intervir no mundo a fim de transformá-lo, tem contribuído apenas no sentido socializar os alunos para conformar-se a uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais.

A estagiária M observa:

— *O professor não tem apenas a função de ensinar na sala de aula, mas também de integração com a comunidade local.*

Neste relato, é colocada a necessidade de se rever a função do professor como um estudioso da cultura local, de conhecer a temática do cotidiano para que possa haver uma maior integração e ao mesmo tempo um diálogo efetivo com os grupos sociais que historicamente não têm sido ouvidos.

Como afirma B. de S. Santos (2005, p. 75), para que possa haver esta socialização dos saberes, os interesses sociais devem ser articulados aos interesses científicos dos pesquisadores, e a produção do conhecimento científico poderá ocorrer de forma estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não possuem o poder para colocar o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil. O autor chama atenção para a nova função da universidade em formar os educadores neste momento da pós-modernidade, objetivando viabilizar o projeto de transformá-la num centro de pesquisa-ação contra-hegemônico.

A ecologia de saberes, ainda segundo B. de S. Santos, é uma forma de extensão ao contrário, de fora para dentro da universidade, pois encaminha para a promoção de diálogo e reflexão do saber científico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, urbanos e locais que circulam na sociedade.

A estagiária O propõe:

— *Educar com respeito às origens dos alunos e inseri-los no contexto histórico.*

Verifica-se a preocupação em propiciar uma ação inclusiva relacionada ao contexto sociocultural em que o aluno está inserido, não apenas com um objetivo vinculado à mera participação dos pais no cotidiano escolar, mas de modo que a

prática docente esteja relacionada à pesquisa, ao estudo e às reflexões, que possa indicar caminhos alternativos para a comunidade local.

Quando a estagiária afirma "educar com respeito às origens", remete à importância da dimensão antropológica que apresenta a experiência como um lugar de figurações e representações que caracterizam o seu enraizamento, no sentido de coabitar a mesma terra formada pela sua pluralidade e pela sua sociabilidade, na busca de sua origem.

Em síntese, é preciso romper o isolamento institucional da escola, redefinindo seus pactos com os outros agentes socializadores, particularmente a família e os meios de comunicação. Mas qual deveria ser o papel específico da escola? [...] a escola deve assumir uma parte significativa da formação dos aspectos sólidos da socialização. Isto não significa reivindicar a rigidez, a memória, a autoridade, etc., mas sim aceitar que a sua tarefa é levar a cabo de forma consciente e sistemática a construção das bases da personalidade das novas gerações. (TEDESCO, 2000, p. 41)

Este autor coloca como desafio frente ao novo papel da escola, neste começo de século, a idéia da socialização e da criação de rede como uma forma fértil para levar a conexões entre as instituições que possam superar o formalismo tradicional, permitindo intercâmbios reais, tanto em nível local, como nacional e internacional.

A estagiária R comenta:

— *O professor deve ser investigador inovador e estar atento as mudanças.*

A pesquisa e a investigação tornam-se fundamentais para a formação do professor, constituindo-se em um desafio para a introdução do elemento crítico, de grande importância nas fases de formação e na escolha de possibilidades para enfrentar o a busca de inovações na ação docente que potencialize possíveis transformações.

A estagiária S, por sua vez, comenta:

— *Ensinar é interagir com a comunidade.*

Esses relatos surgiram após o estudo e a contextualização da realidade local, contribuindo para a formação crítica relacionada às questões sociais. O professor, como investigador e conhecedor da história local, assume novas dimensões para suas ações, rompendo com o saber compartimentalizado e com o viés reducionista que se vincula à escola. Surge uma nova relação, não como fruto de mecanização impessoal, mas com a compreensão da natureza do cotidiano escolar, composta por uma pluralidade de culturas, gerada pelo conhecimento e interpretação da realidade local, que resulta no processo de identificação da comunidade. O professor, ao vivenciar esse enraizamento, passa a criar uma cadeia de intermediários que poderá funcionar como eventual alternativa de encaminhamentos a situações problemas, objetivando o rompimento com esquemas da dinâmica social mecanicista que tem marcado o ideário escolar e, ao mesmo tempo, possibilitando o alcance da transparência nas relações humanas que possa orientar os processos sociais e as novas práticas docentes.

8.3. O conceito sócio-histórico de ensino aprendizagem numa perspectiva do saber docente

No corpo teórico deste trabalho, apresento minha inquietação relacionada ao contexto histórico, diante do cenário que vai se compondo neste período pós-moderno com as dinâmicas das relações sociais e da formação humana.

O estudo do contexto escolar se faz necessário e requer uma análise mais profunda em relação ao sujeito como atuante no seu próprio processo de aprendizagem. Situar o sujeito em seu tempo histórico de maneira plena é formá-lo como sujeito da sua própria história, por meio do diálogo e da leitura crítica do mundo, criando espaços de interação entre professor e aluno e, ao mesmo tempo, oportunidades de construção de seu conhecimento de forma significativa.

Para Freire, o diálogo deve ser sempre fundado na prática do questionamento e na capacidade humana de fazer perguntas, de abrir-se a novas perspectivas e principalmente de construir observação do real por meio de ângulos inovadores. No contexto desta pesquisa, como campo de estudo, a aprendizagem se realizou baseada na prática do questionamento: inicialmente, depois que as estagiárias fizeram as leituras referenciais propostas no programa de estágio supervisionado, e realizadas as discussões pertinentes em aulas, elas partiram para

o campo de pesquisa e se defrontaram com uma nova realidade que suscitou uma necessidade urgente de interferência.

Este fato constituiu neste momento uma frente importante para se repensar a formação inicial do professor, pois as reuniões de grupo de pesquisadoras foram se transformando em instâncias verdadeiramente formadoras, à medida que iniciaram o seu repensar sobre a localidade e de que forma poderiam agir no sentido de interferir e indicar possibilidades de encaminhamento de algumas questões sociais.

A flexibilidade do projeto em relação à pesquisa e às ações realizadas trouxe ao grupo de estagiárias uma autonomia em relação à construção de seu próprio conhecimento e do encaminhamento para ação. O constante intercâmbio entre os grupos de pesquisa e as iniciativas que se encaminharam para diferentes ações foram marcados pelo mesmo interesse relacionado à investigação de problemas comuns daquela localidade.

Um aspecto que se tornou marcante no campo da observação foi o aumento de interesse registrado por este grupo de pesquisa, devido à flexibilidade que o programa ofereceu e pela construção de novas práticas docentes. A autonomia da construção das ações, a criatividade das propostas e a minha constante intervenção eram construídas pela própria interação do grupo, seguindo um caminho que ia se fazendo no processo.

Ainda que essas experiências e possibilidades sejam frágeis e em pequeno número no campo acadêmico, devem se fazer presentes e se colocar na perspectiva de uma possível ruptura com a lógica prescrita no conhecimento docente, diante a presença paradigmática dominante no ambiente escolar.

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. (CUNHA & ZANCHET, 2007, p. 233)

Assim, as inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigiram das estagiárias uma reconfiguração dos saberes que favoreceu o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar as relações sociais e

consequentemente as situações nas suas particularidades. Deste modo, conforme o pensamento de Cunha & Zanchet, incentivar o processo de inovações significa agir contra um modelo político que impõe na maioria das vezes a homogeneização como paradigma ligado às práticas docentes.

Este novo olhar sobre a formação de professores está vinculado à inovação como ruptura paradigmática e ao mesmo tempo lhe atribui uma dimensão emancipatória, numa inspiração freiriana gerada pela energia da esperança e da solidariedade. Não em uma perspectiva de negação da história, mas na tentativa de partir da história para avançar no processo de mudança.

As respostas dadas pelas estagiárias demonstram essas posições.

A estagiária I sugeriu:

— *Estabelecer mediação entre o aluno e o conhecimento na sua própria realidade.*

A importância do conhecimento da realidade das estagiárias formou-se através de um arcabouço histórico conceitual do entendimento construído pelos agentes do processo ensino-aprendizagem, no momento de intervenção e interação na construção daquele conhecimento da localidade. No entanto, para haver este diálogo entre os agentes, foi necessário que as inovações da prática docente se construíssem por meio de um diálogo democrático e de emancipação.

A estagiária J vê como função do professor:

— *É possibilitar a mediação do aluno no âmbito escolar.*

A condição de possibilitar a mediação exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem abrir mão da análise crítica e da reflexão que contribuem de forma significativa para a compreensão das situações que se colocam no cotidiano e principalmente do seu potencial de transformação.

A estagiária A opina:

— *Criar condições para que o professor e o aluno construam o seu próprio saber.*

O diálogo privilegiado entre a pesquisadora e as estagiárias tornou-se muito mais interessante quando passaram a participar do mesmo espaço/tempo e submetidas juntamente à reflexão e análise dos processos sociais, locais e educativos que transmitiam representações peculiares, alterando as fronteiras das práticas docentes na busca de uma maior aproximação social.

A estagiária T coloca:

— *Ensinar e propiciar espaços para a construção do conhecimento.*

Neste relato, nota-se um apelo em relação à forma que se realiza a construção do conhecimento. Desta forma é que considero a pesquisa como um conceito sócio-histórico, pois desvelou o conhecimento de diversos espaços. Porém, durante as aulas de estágio supervisionado, estes espaços foram levados para o ambiente da universidade, e estas experiências eram oportunamente colocadas ao grupo, discutidas e articuladas às concepções teóricas, de forma que a produção do conhecimento foi se fazendo no decorrer do caminho pelas pesquisadoras e por mim. Neste contexto, foi observado que formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas, ultrapassando as fronteiras do paradigma da prática docente.

8.4. O professor formador de cidadão: atividade complexa

Este assunto relacionado a cidadania abarca uma enorme complexidade, pois exige conceituações básicas iniciais para fornecer condições para a discussão deste tema. Diante da necessidade de situar a formação de professor neste nível de preocupação, achei fundamental pelo menos para iniciar este breve debate, abordar algumas concepções pertinentes a esta reflexão.

As desigualdades sociais e a dificuldade da execução da prática da cidadania apresentada no cenário brasileiro remetem a alguns aspectos relacionados à sua formação histórica e de organização social.

Marshall, um dos sociólogos contemporâneos de maior projeção, não apenas na Inglaterra, mas no mundo inteiro, divide o conceito de cidadania em três partes.

1. O elemento civil é composto por direitos necessários à liberdade individual — liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, etc.
2. Como elemento político deve-se entender o direito de participar no exercício do poder político, ou como um eleitor dos membros de tal organismo investido da autoridade política.
3. O elemento social refere-se a tudo o que vai do direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63)

Este encadeamento apresentado foi o que vigorou na formação da cidadania na maioria dos países europeus, especificamente na França, garantindo inicialmente os direitos do indivíduo, em seguida os direitos políticos e finalmente os direitos sociais. Esta ordem da construção do processo da cidadania foi se constituindo e, ao mesmo tempo, garantindo de forma coerente a centralização do indivíduo na esfera da construção de seus direitos, atribuindo-lhe clareza e possibilidades de conquistas e realizações sociais e políticas.

Esta cronologia não se repetiu entre nós. Muito ao contrário, os primeiros direitos que surgiram foram os sociais, porém implantados em períodos de grande supressão dos direitos políticos e com redução dos direitos civis, por políticas ditatoriais que se marcaram por manipular os direitos sociais. Pode-se mencionar, por exemplo, a criação da consolidação das leis trabalhistas durante a era Vargas. Sem dúvida, existem diversos caminhos para a construção da cultura da cidadania. Mas no Brasil a importância excessiva que se atribuiu ao Poder Executivo deve-se à diminuição de valor que se concedeu aos direitos sociais e civis, pois estes foram implantados em períodos ditatoriais, quando o Legislativo funcionava apenas como um organismo decorativo, resultando na valorização e garantindo a formação da centralidade do Executivo. Neste contexto, a contrapartida da valorização do Executivo consistiu na desvalorização do Poder Legislativo e seus representantes e, ao mesmo tempo, formou-se uma cultura da fascinação pelo Executivo muito forte, que está sempre presente no cotidiano brasileiro, até no registro da cultura histórica.

Essa orientação para o Executivo reforça a longa tradição portuguesa, ou ibérica, patrimonialismo. O Estado é sempre visto como todo poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores. A ação política nessa visão é sobretudo orientada para negociação direta com o governo, sem passar pela mediação da representação. (CARVALHO, 2004, p. 221)

Acrescente-se ainda a esta cultura da política estadista e a inversão da construção da organização da cidadania um outro aspecto de valor que vai se constituindo no decorrer do processo histórico e se relaciona a uma visão corporativista dos interesses coletivos. Isto é, os benefícios sociais não são tratados como direitos de todos, mas como fruto de negociações de cada categoria com o governo. Desta forma, a ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer, em vez da verdadeira representação política que não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população.

Segundo o mesmo autor, a identidade coletiva que se constrói por meio da parceria, como ocorre com associações de moradores e com organizações não-governamentais, é outra forma de aproximação e não tem os vícios do paternalismo e do clientelismo. Nesse sentido, cria-se a mobilização do sujeito, realizada em âmbito local e se tornando sempre mais relevante para os participantes.

Se há algo importante a fazer em termo de consolidação democrática, é reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder. A organização da sociedade não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado. (CARVALHO, 2004, p. 227)

Culturalmente, é necessário desconstruir esta organização que se estruturou baseada no corporativismo de uma forma ainda tão própria de um país colonial. É preciso ter a audácia do pensamento e da ação para romper com as representações estabelecidas tanto no imaginário histórico-social, como no da escola e organizar constantes diálogos abertos e democráticos com a localidade, no sentido de criar espaços comuns do cotidiano, que possam alcançar transparências nas relações humanas e participar da construção desta identidade.

Torna-se fundamental organizar espaços de participação e de intervenção social para que as estagiárias vivenciem, a cada momento, o pulsar do cidadão, por meio de sua atuação como agente histórico e como representante de um processo civil que possa construir de forma significativa a conscientização da comunidade e equipe escolar. Para isto acontecer, é necessário intervir no processo histórico e cultural do povo brasileiro. Não considero uma tarefa fácil, mas utópica, pois não podemos negar a teimosia de tentar, tentar sempre.

A formação inicial do professor constitui o espaço mais indicado para esta prática da cidadania, por várias razões. Inicialmente pela constituição do coletivo classe, em seguida por meio da sensibilização realizada pelo projeto e pelas leituras de caráter histórico e social que nortearam as discussões dos textos e finalmente pelas vivências da realidade local. É neste contexto que a integração do professor à localidade torna-se de relevante importância no sentido de organizar e atuar no seu exercício para cidadania.

Vamos observar e refletir como aconteceram essas dinâmicas sociais relacionadas às experiências.

A estagiária L relata:

— Além da responsabilidade de ensinar, o professor educa e forma cidadão.

Essa preocupação de formar o cidadão está clara nesta fala, no sentido de que é fundamental a formação do docente, pesquisador e ao mesmo tempo estudioso do meio em que a escola está inserida para adquirir a conscientização local, a fim de indicar projetos que possam contribuir com possibilidades de melhorias locais e ao mesmo tempo desenvolver ações que possam formar o educando para o exercício da cidadania.

A busca da identidade local na sua realidade concreta torna-se mais visível a si mesma e ao grupo de pesquisa, clarificando de forma relevante os problemas apresentados e ao mesmo tempo oferecendo possibilidades de construção de espaços de articulação entre diversas entidades, formais e não formais da região, permitindo a construção cidadã.

Em termos educativos, o desenvolvimento deste sentido plural de pertença, que combine a adesão e a solidariedade local com a abertura às diferenças, implica introduzir massivamente nas instituições escolares a possibilidade de realizar experiências que fortaleçam este tipo de formação. De fato, todos os diagnósticos indicam a existência de um significativo déficit de experiências democráticas e pluralistas na sociedade. A escola é um âmbito privilegiado para o desenvolvimento das experiências desse tipo, que possam ser organizadas educativamente. (TEDESCO, 2002, p. 41)

Essa necessidade de transformação que a escola vivencia no sentido de desenvolver formas diversas de se expressar num âmbito de socialização e numa perspectiva sociocultural pode possibilitar a definição de planos institucionais mais apropriados e na elaboração de ferramentas técnicas e metodológicas mais eficazes.

A estagiária C manifesta-se:

— *Contribuir para a formação dos educandos e na formação do ser humano e do cidadão.*

Esta fala se relaciona à formação humana e política, a primeira ligada a uma visão antropológica vinculada aos sentimentos de paixão, de conflitos, de valores e a segunda à formação do ser político, que luta pelos seus direitos e conhecedor de seus deveres para exercitar a cidadania

A preocupação relacionada a esta formação inicial do professor teve como objetivo fundamental a conscientização da realidade local, articulada a uma discussão teórica, na tentativa de encaminhar ações que possibilitassem a formação de relações solidárias mais reais. Observei o empenho que crescia no decorrer da formação vinculada à atuação cidadã das estagiárias, na medida em que criavam ações inovadoras e de transformação sociocultural na própria comunidade, com o intuito de colaborar para a melhoria da qualidade de vida.

A estagiária Q responde:

— *Promover o ensino, auxiliando no desenvolvimento do aluno e na formação do seu senso crítico.*

Conforme se desenvolvia a formação das estagiárias e se ampliava a visibilidade social da localidade, verificava-se a valorização conferida ao contexto

social e cultural e à possibilidade de indicar caminhos que pudessem interferir na construção de uma sociedade mais pluralista e mais solidária. A formação realizava-se no campo social mais amplo. Convidar os pais apenas a participar das atividades escolares significava adotar uma visão reducionista, porém o desafio compreendia fazer o campo sociocultural mais compreensível e significativo para todos, organizar uma rede de relações humanas, tornar a sociedade visível e criar espaços para o exercício da prática cidadã.

Capítulo IX

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O que te fez minha flauta mansa,
Homem da andança?
A boa ave se cala e pensa:
"O que lhe fez minha flauta mansa"
O pobre, pobre homem da andança!
(Friedrich NIETZSCHE)

Vivenciando o cotidiano desta pesquisa, ouvi um som cristalino que me transmitia paz e me instigava a chegar cada vez mais perto. Inicialmente, senti uma enorme sensação de estranheza ao adentrar o caminho desconhecido que se abria diante de mim. Apesar do nevoeiro diante de meus olhos, cuja sensação se assemelhava à entrada em uma obra impressionista, marcada por limites imprecisos, segui pelo novo traçado, numa tentativa de perceber as próximas pinceladas da obra.

Continuei meu caminho, pois vivo na certeza que a obra de arte é feita pelo menos duas vezes — a primeira pelo criador e a segunda pelo espectador, ou melhor, pela cultura da sociedade a que pertence esse espectador. Eu me via novamente naquela obra, porém com outro olhar, com outras lentes e outros focos de luz que me faziam sentir o familiar, por meio da vizinhança e do modo solidário de pertencimento que transparecia entre as pesquisadoras.

Naquele novo cenário, senti a necessidade de questionar as estagiárias sobre a relação que se construía entre aquele vivenciar e a importância da formação de professores nesta perspectiva sociocultural. O que significou a pesquisa às estagiárias? De que forma poderia contribuir para a inovação curricular? Como se sentiram diante às práticas pedagógicas socialmente construídas? Como foram realizadas as ações inovadoras, contrárias às práticas de reprodução de conhecimento e da relação mecanicista do cotidiano escolar?

Inicialmente, a proposta desta formação está articulada à pesquisa, realizada pelas estagiárias, cujos resultados, colhidos e comentados durante o período das aulas de estágio supervisionado, acabavam por suscitar discussões significativas. A pesquisa, para Demo (1994), constitui-se em expediente formativo

por excelência, porque cultiva a autonomia e o saber pensar crítico e criativo. O professor pesquisador identifica problemas de ensino, construindo propostas de solução com base no conhecimento teórico e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, revendo e corrigindo percursos pouco satisfatórios.

Para André (2001, p.131-132), a concepção que orienta a mudança na formação do professor é aquela que afirma que o aluno aprende mediante a ação de construir seu próprio conhecimento com a ajuda do professor, alterando sua inteligência, sua sociabilidade e suas habilidades, privilegiando sua autonomia de ação. Por outro lado, o professor se transforma na medida em que é chamado a orientar sua ação construtivamente, não apenas para orientar a aprendizagem, mas na construção de seu próprio saber e de sua prática pedagógica.

A pesquisa na preparação do professor não é idéia recente: Schon tem colocado a idéia de reflexão e de pesquisa, muito próximas propondo uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Entretanto, para Giroux (1997, p. 28), a necessidade de reformular o papel do educador deve partir de uma questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização. Este autor coloca de forma relevante a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas, portanto dedicadas à forma de fortalecer o "self" e o social. As escolas nesta perspectiva são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Aponta ainda a importância do papel de professores e de administradores diante do seu desempenho como intelectuais transformadores e como podem criar possibilidades de desenvolver pedagogias contra-hegemônicas que possam não apenas fortalecer o estudante, mas principalmente dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem atuar numa sociedade mais ampla como agentes críticos e ao mesmo tempo educar-se para ações transformadoras.

Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permitam atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores? Enquanto intelectuais combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos e comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre de opressão e exploração. (GIROUX, 1997, p. 29)

Geralmente, a teoria educacional não tem incluído uma linguagem ou modo de análise que olhe para além do que está posto. As preocupações dos educadores giram na maioria das vezes em torno do currículo normal, sobre as matérias que serão ensinadas, com avaliações, etc. No entanto, por mais importantes que sejam estas questões, flutuam na superfície da realidade social, ignorando o foco sobre a natureza e a função do currículo oculto. Assim, transmite-se aos estudantes, silenciosamente, pela seleção de formas específicas de conhecimento, o controle das relações de sala de aula e de características definidoras da estrutura da organização escolar.

Neste contexto, acaba-se por incluir mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que surgem por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar que se constitui em um construto ideológico.

A ideologia, como uso do termo aqui, é um construto que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em forma de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais. Neste caso, a ideologia é um conjunto de doutrinas bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido as suas próprias experiências do mundo em que se encontram. (GIROUX, 1997, p. 36)

Assim, a escola legitima certas formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores e estilos — o que podemos chamar de capital cultural. As escolas não são apenas locais de instrução, mas também locais cuja cultura da sociedade dominante é aprendida, incluindo as experiências e distinções de status e classes que existem na sociedade mais ampla.

Para vencer este desafio, os educadores críticos precisam desenvolver um discurso em duas perspectivas: a primeira, que possa ser usada para questionar as escolas enquanto instituições ideológicas e materiais que envolvem uma complexa teia de relações de cultura e poder; a segunda, enfocando-as enquanto locais socialmente construídos de contestação, ativamente envolvidos na produção de experiências reais vividas.

A necessidade de questionar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar está relacionada de forma direta com educadores críticos, à medida que criam um discurso no qual

uma política mais abrangente da cultura e da experiência passa a ser desenvolvida e valorizada, atribuindo maior significação à realidade.

Não obstante, dentro destes conjuntos de práticas pedagógicas socialmente construídas encontram-se forças que trabalham ativamente para produzir subjetividades que, consciente ou inconscientemente, mostram um "sentido" particular ao mundo. (GIROUX, 1997, p. 125)

Nesta formação caracterizada pela pesquisa, pelo diálogo aberto e pela flexibilidade, foi garantida a autonomia para a construção de formas próprias de práticas pedagógicas, pois assumiram um papel de vivência social local e o grupo passou a ser caracterizado por uma determinada singularidade que lhe atribuiu uma identidade de respeito mútuo, resultando em indicadores de segurança para a formação epistemológica da profissão.

9.1. Quarto quadro

Questão: Qual a importância do estudo sobre o entorno da escola para a formação do professor?

Quadro 4

Sujeito da pesquisa	Depoimento	Unidade de significados	Categoria
Estagiária A	O entorno da escola é a própria comunidade que dela faz parte. Sem conhecer esta comunidade, não tem como criar possibilidades de transformação	Conhecer o entorno da escola para atender as necessidades e propor transformações	Identidade escola comunidade: potencial de transformação
Estagiária B	Só conhecendo a clientela que nos rodeia para sabermos qual o melhor conteúdo diante a realidade deles	Conhecer a comunidade para a articulação do plano de trabalho escolar	Relação teoria/prática: o papel norteador
Estagiária C	É importante o professor entender a teoria e o que deve nortear o seu trabalho prático, para isso deve conhecer a comunidade local	Conhecer a teoria para nortear a prática, articulados à realidade	Relação teoria/prática: o papel norteador

(continua)

Quadro 4 (continuação)

Sujeito da pesquisa	Depoimento	Unidade de significados	Categoria
Estagiário D	Importante para o professor é ficar ciente do que é necessário ser e como deve trabalhar com cada escola	O professor deve conhecer cada escola para direcionar o seu trabalho	Identidade escola/comunidade: potencial de transformação
Estagiária E	É necessário que o professor conheça a realidade do aluno, criando propostas de aulas significativas	Conhecer a realidade de seus alunos para direcionar o seu trabalho	A realidade local como ponto de partida
Estagiária F	É preciso conhecer a comunidade em que se vai trabalhar	Conhecer a comunidade	A realidade local como ponto de partida
Estagiária G	A realidade da comunidade é fundamental na elaboração do projeto	A realidade da comunidade encaminha o projeto escolar	A realidade local como ponto de partida
Estagiária H	Extremamente importante, pois só assim concretizará um trabalho significativo que atenda as necessidades desta comunidade e contribua para mudanças	O estudo da comunidade, possibilitará os processos de mudança	Identidade escola/comunidade: potencial de transformação
Estagiária I	Pode-se fazer uma avaliação diagnóstica, antes de planejar o que se deseja transformar	Avaliação diagnóstica, antes de planejar	Diagnóstico da comunidade para a intervenção educativa
Estagiária J	A importância é extrema, pois é através deste estudo que o professor saberá desenvolver sua função como educador social	A função do professor está relacionada ao entorno da escola para desempenhar o seu papel social	Identidade escola/comunidade: potencial de transformação
Estagiária K	Saber sobre a realidade e como o professor pode organizar-se para caminhar a pedagogia libertadora e romper com a tecnologia do ensino	Encaminhar para a pedagogia libertadora e romper com o tecnicismo	Diagnóstico da comunidade para a intervenção educativa
Estagiária L	Após a pesquisa e as discussões, ficou claro que a comunidade exerce papel fundamental no processo ensino-aprendizagem	Comunidade exerce papel fundamental no processo ensino-aprendizagem	Identidade escola/comunidade: potencial de transformação
Estagiária M	É fundamental que o professor conheça a comunidade em que seu aluno está inserido para realizar um bom trabalho na sala de aula e no geral	Conhecer a comunidade para desenvolver um bom trabalho escolar	Diagnóstico da comunidade para a intervenção educativa

(continua)

Quadro 4 (conclusão)

Sujeito da pesquisa	Depoimento	Unidade de significados	Categoria
Estagiária N	Conhecer a realidade de seus alunos para o desenvolvimento de projetos eficientes e significativos	Conhecer a realidade do aluno para realizar projetos eficientes	Diagnóstico da comunidade para a intervenção educativa
Estagiária O	O professor necessita da parte teórica para auxiliar sua prática	Articulação prática-teoria	A relação teoria/prática: o papel norteador de teoria
Estagiária P	Conhecer os alunos e sua vivência, carências e defasagens para poder ensinar e trabalhar conteúdos pertinentes ao cotidiano	Conhecer o cotidiano do aluno para trabalhar conteúdos pertinentes a sua realidade	Identidade da escola/comunidade: potencial de transformação
Estagiária Q	É de extrema importância para o professor o conhecimento de sua clientela, para poder planejar, atuar e avaliar	Conhecer a comunidade para poder planejar e atuar	Diagnóstico da comunidade para a intervenção educativa
Estagiária R	Não respondeu		
Estagiária S	Para desenvolver um bom trabalho educativo se faz necessário o conhecimento da realidade	A realidade encaminha o trabalho escolar	A realidade local como ponto de partida
Estagiária T	Conhecer o entorno escolar para criar possibilidades de transformação	Conhecer o entorno escolar como indicativo de transformação	Identidade escola/comunidade: potencial de transformação

Categorias relacionadas ao quarto quadro

- Identidade comunitária: potencial transformador
- Relação teoria/prática: o papel norteador da teoria
- A realidade local como ponto de partida

9.2. Identidade comunitária: potencial transformador

Como afirmei no corpo teórico do trabalho, a identidade se constrói pelo seu pertencer concreto a um grupo que lhe comunica uma visão de si e de mundo, que vai se constituindo por meio do conhecimento da cultura local e da construção de um laço estreito entre a matriz e a experiência vivida.

[...] a atuação do professor nesta perspectiva, representa um modo de inclusão através da intervenção e da interação social, na medida em que possibilita a construção de um campo de estudo e pesquisa da realidade, com a finalidade de construir relações de interação com a escola e com instâncias públicas ou não do próprio local. (HENRIQUES, 2006, p. 127)

A transformação da prática, articulada a uma nova dimensão espacial na busca da identidade local por meio da sociabilidade e apoiada pela solidariedade, constrói concepções multiculturais que conduzem a avanços no processo educacional. A formação do sentido de solidariedade está intimamente relacionada à formação do sentido de pertença. Portanto, o desafio na educação implica desenvolver a capacidade de construir uma identidade complexa, que possibilite a criação do sentimento de pertença em múltiplos âmbitos de seu próprio desempenho, e a construção desta identidade surge a partir desta pluralidade.

Em termos educativos, o desenvolvimento deste sentido plural de pertença, que combine a adesão e a solidariedade local com a abertura às diferenças, implica introduzir massivamente nas instituições escolares a possibilidade de realizar experiências que fortaleçam esse tipo de formação. (TEDESCO, 2000, p. 41)

No entanto, as escolas indicam déficit de experiências democráticas e pluralistas em ambientes sociais mais amplos especificamente vinculados à realidade, o que não favorece a transformação no âmbito escolar.

A estagiária A introduz a necessidade desta interação:

— O entorno da escola é a própria comunidade que dela faz parte. Sem conhecer esta comunidade, não tem como criar possibilidades de transformação.

Para a escola se transformar no âmbito da sociabilidade, conforme já foi discutido, é necessário inicialmente criar uma cultura de construir propostas no coletivo, a partir dos dados colhidos na localidade, por meio de uma profunda reflexão. Partindo daí, é possível encaminhar propostas de ações e ao mesmo tempo criar uma cadeia de intermediários que funcione como eventual alternativa de

encaminhamentos de situações problemas, para a construção de outros espaços de solidariedade e de interação com a localidade.

A estagia D faz um relato:

— *Importante para o professor é ficar ciente do que é necessário ser e como deve trabalhar com cada escola.*

O trabalho desenvolvido na escola deve ser uma reflexão acerca da possibilidade de manejar representações de diferentes setores e entidades da comunidade, no sentido de aproximá-la da escola e da equipe de educadores, de representantes, de pais e das outras pessoas envolvidas no processo educativo. Neste contexto, é necessário reconhecer que grande parte das discussões sobre processos de transformação educativa que tiveram lugar nas últimas décadas desconhecaram, subestimaram ou simplesmente foram concebidas de forma retórica e descontextualizada do papel fundamental do educador na sociedade pós-moderna. Esses enfoques abrangem constantemente contextos de estratégias educativas do passado, dificultando a criação de uma organização de atuação pedagógica com maior criatividade e autonomia, no sentido de adequá-la à realidade concreta em que a escola está inserida.

As estagiárias H e J, respectivamente, preocupam-se com a necessária mudança:

— *Extremamente importante, pois só assim se concretizará um trabalho significativo que atenda as necessidades desta comunidade e contribua para mudanças.*

— *A importância é extrema, pois através deste estudo é que o professor saberá desenvolver a função do professor como educador social.*

A formação destas estagiárias teve como um dos objetivos aprender a aprender, vinculado não apenas ao corpo de conhecimentos e de informações, mas principalmente aprender operações e procedimentos que permitam atualizar os conhecimentos ao longo da vida e ao mesmo tempo dispor de amplas possibilidades de atuação no sentido de operacionalizar transformações socioculturais.

O professor como agente de transformação munido de uma vivência diferenciada tende a demonstrar uma prática docente que possibilita a construção de uma autonomia como condição necessária de atuação profissional, interferindo na organização das propostas educacionais e conseqüentemente na cultura institucional de forma significativa. Assim, os prognósticos acerca da crescente relevância de aprender a aprender por meio da pesquisa e da reflexão no coletivo, objetivando a construção na ação, diante da socialização conectada à realidade local, são de que surja um novo profissional da educação, contextualizado na sua época.

Para as estagiárias envolvidas na pesquisa-ação, houve inicialmente a necessidade de considerar a importância da investigação. Na medida em que foram incorporando as informações pelo sentimento de pertença, surgiram implicações sociais e políticas que permitiram criar conhecimentos para a construção das suas práticas docentes.

Para Zeichner & Diniz-Pereira (2005), a pesquisa-ação compõe uma significativa contribuição para a mudança das estruturas para além da sala de aula.

A pesquisa-ação pode ser uma ponte importante para os esforços mais amplos de reconstrução social. Deveríamos ser capazes de reconhecer a importância de cada pequena conquista ao longo do caminho. Bibliografia – Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. (ZEICHNER & DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 56)

Estes autores afirmam que cada tema em sala de aula tem uma dimensão crítica e política e que as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou à transformação. Neste contexto, não podemos ignorar os esforços para mudar as estruturas para além da sala de aula, que constitui um importante lugar para o que tem sido chamado de pesquisa-ação, socialmente crítica, ou que está articulada com a luta mais ampla por igualdade e justiça social. Faz-se necessário que os professores desempenhem um papel politicamente consciente, examinando sempre as implicações sociais e políticas das ações docentes de forma que possa atuar de modo a promover valores mais democráticos.

A importância consiste em estarem envolvidos em pesquisa-ação, no desenvolvimento das investigações sociais e políticas de suas práticas para poder aproximar a comunidade da escola de forma significativa. Ao mesmo tempo, é

necessário o estudo, a preocupação e a sensibilidade entre pesquisadores quanto ao que se pode fazer quanto à promoção da justiça social.

A estagiária P aborda outro assunto de fundamental importância:

— *Conhecer os alunos e sua vivência, carências e defasagens para poder ensinar e trabalhar conteúdos pertinentes ao cotidiano.*

A discussão sobre os conteúdos das diversas disciplinas, ao passar pela vertente da abordagem do cotidiano e da realidade dos alunos, torna-se complexa diante de um sistema escolar que tem se caracterizado como fechado e engessado. Com efeito, os fatores que se sobrepõem no cotidiano escolar relacionam-se apenas aos processos de aprendizagem, como se estes pudessem acontecer sem uma contextualização e de forma totalmente superficial à realidade do aluno. O que a estagiária coloca consiste em possibilitar a criação e a utilização de instrumentos para a análise crítica da realidade e levar os alunos a se conhecerem melhor, como homens de sua localidade e do seu tempo, relacionados a outras localidades e outros tempos. Enfim, a realidade do homem como ser histórico é criar cultura, ser portador de uma experiência cotidiana, e, com esses atributos, localizando-se de forma lúcida no tempo e nas circunstâncias em que vive, ele constrói sua própria identidade.

A estagiária T também faz menção à importância do conhecimento do entorno da escola:

— *Conhecer o entorno escolar para criar possibilidades de transformação.*

Para haver transformação, torna-se relevante o conhecimento da comunidade na sua singularidade, na dinâmica do seu cotidiano e na sua pluralidade de aspectos, assim como conhecer sua significativa representação homogênea do contexto histórico. Desta maneira, passam a ser adquiridos conhecimentos para interpretar as situações do dia-a-dia que constitui parte essencial da trama social. Para uma compreensão maior de sua natureza, ainda é preciso utilizar a observação, a reflexão e o diálogo com pessoas que constituem essa localidade, de como constituem as suas identidades. Neste sentido é que o grupo passa a ter uma nova significação para a pesquisadora, pelo seu sentimento de pertencer concretamente a um grupo que lhe transmite uma visão de si e do mundo,

construindo a partir daí sua identidade pelo seu pertencer, por meio de um processo educativo e cultural.

Tedesco inclui a definição de Berger e Luckman, que definiram a socialização em duas fases. A socialização primária estaria vinculada à família, como fase que o indivíduo atravessa na infância, de grande significação para o indivíduo, que adquire a linguagem, os esquemas básicos de interpretação da realidade e os rudimentos do aparato legitimador. Neste processo de socialização, destacam-se dois aspectos fundamentais: a carga afetiva com que são transmitidos seus conteúdos e a identificação absoluta com o mundo tal como os adultos o apresentam — portanto, o processo se realiza em circunstância de grande carga emocional. A socialização secundária, por sua vez, é todo o processo posterior, que incorpora o indivíduo já socializado em outros setores do mundo objetivo de sua sociedade. Todavia, na discussão da atual sociedade, não podemos deixar de incluir outros aspectos que alteram de modo significativo este processo: a modificação da família, a massificação da educação, a perda de prestígio dos docentes, a rigidez dos sistemas educacionais, o aparecimento dos meios de comunicação de massa, expressam-se num aspecto que parece central: a significativa deterioração do professor como agente de socialização.

Tedesco (2002) analisa o que chama de "déficit de socialização":

Mas o "déficit de socialização" não se refere só à ausência de carga afetiva na transmissão nem aos instrumentos e instituições encarregados deste processo, mas também ao próprio conteúdo da mensagem socializadora. Assim, a socialização atual enfrenta por um lado, o problema do enfraquecimento dos eixos básicos segundo os quais são definidas as identidade sociais e pessoais, e, por outro, a perda de ideais, a ausência da utopia, a falta de sentido. (TEDESCO, 2002, p. 41)

A área educacional em particular tem sentido esta situação de forma mais drástica, pois o que há de forma mais peculiar e marcante neste momento histórico é exatamente a ausência das fontes tradicionais de identidade, o que significa por sua vez a ausência de pontos fixos de referência. No momento atual, urge a construção da identidade, provavelmente o conceito mais importante com referência ao processo educativo, diante das mudanças sociais que se operam na sociedade pós-moderna.

9.3. Relação teoria/prática: o papel norteador da prática

A pesquisa como eixo ou núcleo do projeto de formação inicial, levando em conta a proposta de estágio supervisionado, objetivou o desenvolvimento de habilidades e atitudes de investigação para futuros professores. Além disto, buscou a utilização da pesquisa como mediação, auxiliando no cotidiano escolar. A investigação neste contexto contribuiu de duas formas: por um lado, favoreceu a produção de conhecimentos; por outro, propiciou a construção de saberes docentes.

As estagiárias, instigadas a contar suas experiências e concepções, organizaram seu pensamento e utilizaram a descrição ou a narrativa como processo reflexivo e de construção do conhecimento, indicando possibilidades para ações.

Nessas condições, os resultados aqui discutidos representam a tentativa de compreender o sentido que as estagiárias entrevistadas atribuíram aos desafios enfrentados e assumidos nas suas experiências no campo sociocultural da comunidade, assumindo o conceito de inovação na perspectiva da ruptura paradigmática, na medida em que se lançavam a possibilidades de realizar práticas inovadoras. Este processo da formação inicial do professor coloca-se organicamente em sentido oposto ao do processo regulatório no sentido de garantia de permanência de práticas pedagógicas tradicionalmente consolidadas, que direcionam para o controle e para o poder, legitimando a hierarquização nas relações que normatiza o discurso escolar. A prática docente, neste sentido, pode ser entendida como um dispositivo transmissor cultural do poder que se materializa por meio da prática pedagógica.

No entanto, como possibilidade, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas, vivenciadas pelas estagiárias, numa perspectiva dialética, indicando a construção de práticas alternativas de saberes docentes. A forma que se construiu o conhecimento e a busca de práticas alternativas decorreu da articulação realizada entre a experiência e a teoria que foi se construindo neste fértil potencial da dialética.

Quanto a esta idéia, a estagiária C observa:

— *É importante o professor entender a teoria e o que deve nortear o seu trabalho prático, para isso deve conhecer a comunidade local.*

Na sua fala, a estagiária valoriza a importância da articulação entre teoria e prática e aponta como perspectiva de integração o conhecimento adquirido sobre a comunidade local que caracterizou sua formação na disciplina de estágio supervisionado como eminente indicador numa intencionalidade de mostrar a visão do currículo como forma de política cultural. Neste contexto, podem ser ampliadas as possibilidades de entendimento das relações entre escola, currículo, professor e sociedade, contribuindo com novas perspectivas de análise na formação de professores.

Desta forma compreende-se como Moreira (2001), que, citando Giroux, afirma:

[...] os ideais da modernidade que vinculam memória, ação humana e razão na criação de uma sociedade mais justa precisam ser conservados e defendidos. Compreende-se então que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiência e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente de luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão. (MOREIRA, 2001, p. 56)

Esse argumento indica a possibilidade da construção de um currículo emancipatório, entendido não como conjunto de conteúdos e métodos, mas como um esforço de introdução a determinado modo de vida, correspondendo, em síntese, a uma forma de política cultural.

Segundo Giroux (1997, p. 48-49), os professores, quando não conseguem equacionar suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia e transmitem atitudes, normas e crenças sem questionamento, acabam endossando formas de desenvolvimento cognitivo que reforçam as formas de repressão institucional — e os professores, por sua vez, moldam a realidade com uma imagem diferente daquela que é socialmente prescrita.

Nesta abordagem para a transformação, exigem-se formas de currículo que aprofundem a consideração de que o conhecimento é uma construção social, isto é, os modelos curriculares devem devolver formas de compreensão que possibilitem a relação das explicações dos significados sociais a parâmetros sociais mais amplos, objetivando a formação da capacidade de julgar suas pretensões e verdades.

A estagiária E comenta a necessidade do conhecimento e da aula significativa para o aluno.

— *É necessário que o professor conheça a realidade do aluno, criando propostas de aula significativa.*

Ainda discutindo a significação do conhecimento, quero destacar a necessidade de um currículo emancipatório, em que possa ser desenvolvida uma nova linguagem e novas formas de racionalidade, por meio de construção de condições que permitam que a humanidade busque sua autocompreensão e significado. A necessidade de o professor conhecer a realidade do aluno propicia a criação de um currículo profundamente pessoal, no sentido de reconhecer a singularidade e as necessidades como parte de uma realidade social específica e articulada a uma dimensão mais ampla.

Giroux (1997) anota a dificuldade em transformar o paradigma curricular:

A luta para substituí-lo por princípios e suposições em concordância com a visão da nova sociologia do movimento curricular, será sem dúvida difícil. Mas uma coisa é certa. A luta por uma nova espécie de racionalidade curricular não pode ser abordada como uma tarefa simplesmente técnica. Ela deve ser vista como uma luta social profundamente comprometida [...] (GIROUX, 1997, p. 51)

Uma vez que o professor esteja comprometido com a construção de um currículo significativo para o aluno relacionado à sua realidade sociocultural, suas aulas se darão de forma dialogada e problematizada, situadas em relacionamentos sociais comunitários e escolares que permitam o debate e a comunicação na busca da transformação.

A estagiária K comenta a necessidade da ruptura com antigos modelos:

— *Saber sobre a realidade e como o professor pode organizar-se para caminhar pela pedagogia libertadora e romper com a tecnologia do ensino.*

Com esta intenção é que foi planejado o projeto de estágio supervisionado. Intenção de lutar pela transformação do cenário educacional e, por extensão, da sociedade mais ampla, por meio da relação da universidade, articulada com órgãos formais e não formais para contribuir com o futuro ou a futura docente no sentido de interiorizar práticas e ideologias vigentes que possam possibilitar os caminhos alternativos de transformação.

O relato da estagiária vem ao encontro de uma idéia fundamental, relacionada à articulação entre teoria e prática, que se refere à compreensão da inovação: é tarefa dos educadores convencidos de que a ordem habitual e rotineira do ensino deve ser alterada por meio de novas formas de comunicação didática, que inclui novas maneiras de compreender e olhar o mundo e especificamente de exercer a docência.

A estagiária I relata:

— *Pode-se fazer uma avaliação diagnóstica, antes de planejar o que se deseja transformar.*

E a estagiária N afirma:

— *Conhecer a realidade de seus alunos para o desenvolvimento de projetos eficientes e significativos.*

Percebo estas falas das estagiárias I e N como muito próximas; no entanto, trata-se de uma questão-chave para a construção de uma nova forma de educação: conhecer a comunidade não apenas por meio de uma pesquisa diagnóstica fechada e sistemática como mero espectador, mas por meio de diversas pesquisas; por meio ainda do exercício de práticas de interação com a comunidade no seu cotidiano, de vivência da socialização, chegando-se a construir o sentimento de pertencimento local. Deste modo, será possível erigir a condição de democratização real do sistema educativo e criar comunidades escolares incluindo a representação comunitária, nas quais a coletividade possa fazer o ajuste entre o conjunto de saberes e valores considerados necessários para as características do grupo concreto, baseado na sua realidade, objetivando traçar perspectivas e possibilidades reais para a operacionalização da transformação.

Esta mudança não é fácil, porém. Requer uma nova mentalidade da coletividade docente, acostumada a ser tutelada, baseada em um histórico que sempre tem registrado de forma significativa sua frustração diante de suas atuações autônomas e de intervenções mais ativas no próprio modelo de educação, mentalidade essa que precisa ser reconstruída. Nesse contexto é que se torna fundamental a recuperação do conceito integral de educação, muito além da transmissão de saberes, mas articulada a uma transformação do sistema educativo, com o pré-requisito, para qualquer projeto educacional, de um debate social sobre a natureza humana, com a finalidade de se criar uma nova cultura no próprio contexto educacional.

9.4. A realidade local como ponto de partida

A pesquisa realizada pelas estagiárias, partindo da realidade existencial do ser humano, cuja riqueza de significados e de representações foi analisada pelos sujeitos envolvidos, possibilitou refletir sobre a contextualização do local e o que esta experiência formativa pode propiciar, desencadeando um processo de educar-se e autoformar-se construído no decorrer do estudo.

É aí que está o grande desafio da formação do educador: aprender-ensinar a conhecer, a refletir, a dialogar e a agir por nós mesmos, juntamente com os parceiros, por meio da reflexão crítica, construindo sua identidade enquanto professor como ponto de partida para o repensar sobre a prática educativa.

Freire (1991, p 58) afirma que não nascemos educadores/as, nós nos formamos e autoformamos para sermos educadores/as numa permanente prática-teoria-prática, aliada à reflexão e à auto-reflexão sobre a vida e o nosso trabalho educativo. Na relação dialética do ser humano com a realidade em que vive, ele integra-se às condições do seu contexto social, cultural e histórico, objetivando-as, refletindo-as e transformando-as, ao mesmo tempo em que sofre o efeito da transformação.

O homem é homem e o mundo histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre o efeito de sua própria transformação. (FREIRE, 1980, p. 76)

Na integração presente na relação do cotidiano da vida se evidencia o processo de humanização do ser humano e torna-se fundamental no processo educativo. Para Maffesoli (1984), a realidade se expressa por um espaço cultural singular que se esboça pela sua história, estrutura, vizinhança, ritos e mitos, ao contrário de conceitos unificados e reducionistas do objeto teórico. A comunidade constitui um pulsar social fragmentado e plural, cujo estudo pode se tornar o ponto de partida para a desconstrução desta relação mecanicista que a escola estabeleceu como cultura das relações escola/comunidade e, ao mesmo tempo, pode servir de fonte nascente para indicar o encaminhamento das propostas pedagógicas.

A estagiária F observa:

— *É preciso conhecer a comunidade em que se vai trabalhar.*

Esta fala está intimamente ligada à idéia de se realizar uma pesquisa inicial, construir um processo de interação local em novas dimensões do tempo/espaço que possa romper com o saber compartimentalizado e sistemático, objetivando o encaminhamento de uma proposta de trabalho pedagógico significativo, no resgate de sua singularidade. Assim, o docente será chamado a desempenhar um papel central nas transformações educativas da sociedade pós-moderna, por meio de experiências e da sua autoformação, desencadeada no processo de articulação de teoria/prática, e construindo a sua autonomia no movimento de interferência educacional.

A estagiária G afirma:

— *A realidade da comunidade é fundamental na elaboração do projeto.*

E a estagiária S complementa:

— *Para desenvolver um bom trabalho educativo se faz necessário o conhecimento da realidade.*

As manifestações destas estagiárias atribuem grande relevância ao conhecimento da realidade local, mas esta nova perspectiva requer uma discussão

um pouco mais profunda no sentido de se rever o papel da escola e do educador no desempenho da sociabilidade, de tornar o social mais compreensível e de objetivar condições para a criação de relações mais solidárias e mais reais.

Realmente, sem consciência da nossa realidade, sem apropriação de suas dimensões, de que nos tornemos íntimos, sem ocuparmos, com relação a ela, uma posição de que a sua visão parta de dentro dela mesma, não será possível nenhum verdadeiro diagnóstico dos seus problemas. (Freire, 2001, p. 56)

Neste sentido é que a conscientização sobre a realidade pode se transformar no potencial desencadeador de projetos educativos. Se a coletividade de educadores assume a posição de participação e de vivência da realidade local como partindo dela própria, constrói aí o sentimento de pertencimento e passa a analisar e questionar o contexto social, indicando alternativas de transformação por meio de ações inovadoras.

A estagiária M comenta:

— É fundamental que o professor conheça a comunidade em que seu aluno está inserido para realizar um bom trabalho na sala de aula e no geral.

A crise da modernização baseada no domínio da racionalidade provocou o que é percebido como ausência de fins, ausência de sentido, assim como a insegurança sobre o destino das trajetórias, tanto sociais, como individuais, principalmente no campo educacional. O resultado destes fatores surgiu como deslocamento da função escolar no sentido de criar aspectos de exclusão referentes à particularidade e à singularidade relacionada ao local em que a escola está inserida.

A pesquisa realizada, no entanto, trouxe o enfoque da realidade da favela Coréia como um conhecimento que foi se articulando às teorias, à reflexão e à análise e, ao mesmo tempo, encaminhando para ações. Essa vivência surgiu no final do trabalho como uma inovação, cuja tarefa é própria daqueles que estão convencidos de que a ordem habitual e rotineira do ensino deve ser alterada por novas formas de comunicação didática, por novas formas de compreender o mundo e exercer a docência.

O comentário da estagiária M é de relevante importância, diante da inclusão de uma nova experiência com relação à parcerias para a organização dos grupos e das ações, das discussões realizadas pelo coletivo, da construção de práticas inovadoras, da disponibilidade e do processo de trabalho que se realizou não apenas em sala de aula, como também em ambientes mais amplos formais ou não formais, contemplando de forma significativa os princípios democráticos. Acredito que outros aspectos estão explícitos nesta vivência, relacionada à criação de uma cultura de participação e de responsabilidade social, de autonomia e de identidade pelo seu pertencer concreto àquele grupo.

O encantamento das pesquisadoras relacionado ao trabalho realizado trouxe uma nova abordagem conceitual em uma perspectiva inovadora sobre a relação escola/comunidade de forma significativa em seu contexto sociocultural, no sentido de transformar o fazer docente na direção da inclusão, da interação e da solidariedade. Nesta perspectiva, esta pesquisa/reflexão/ação desvelou às pesquisadoras a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, sentir a identidade local e contribuir na reconstrução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar aspectos sócio-históricos e culturais das últimas quatro décadas na pesquisa pareceu-me relevante, tendo em vista a reconfiguração do papel do Estado e sua relação com a produção acadêmica e suas repercussões na educação.

Inicialmente, senti a necessidade de refletir sobre os momentos políticos e econômicos que estamos vivenciando, direcionado pela complexidade dos mecanismos do sistema global, que acarretam o desmoronamento dos direitos dos trabalhadores, resultando num grande contingente de desempregados, seguido pela insegurança e pelo temor que caracteriza o homem da modernidade. A reflexão deste processo na formação de professores se faz necessária diante da criação e expansão de espaços de exclusão populacional, que margeiam os grandes centros como São Paulo; em grande parte, esses espaços são atendidos por escolas públicas, que exigem uma reformulação em seus projetos e em suas atuações para um atendimento mais humano e qualificado a esta comunidade emergente.

Numa outra abordagem, não descolada do contexto histórico-crítico, vislumbrei a necessidade da reflexão sobre a universidade particular como resultante de um processo de expansão econômica nacional, portadora de um conhecimento refratário, atendendo a interesses ideológicos políticos e de mercado, inspirada pelo modelo desenvolvimentista com atribuições mecanicistas e de neutralidade, como colocam Martins e Santos. Nesta perspectiva, a universidade vem de forma marcante contribuindo na formação do professor.

Esta universidade necessita ser repensada, principalmente quanto à formação de professores, como coloca Santos B. (2005), diante da revisão e reestruturação de sua função social, no sentido de ampliar as possibilidades de criação de caminhos contrários aos interesses de grupos dominantes, iniciando uma nova abordagem, que este autor chama de "ecologia dos saberes" e que significa um conjunto de práticas que possibilitam a promoção de uma nova forma de convivência, integrando o saber científico ao saber popular.

A criação de diálogo entre saberes científicos e populares busca seus fundamentos na pesquisa-ação, que, por meio da reflexão das pessoas envolvidas no processo, possa criar espaços de transformação na busca de uma revolução

epistemológica no seio da universidade. Esta abordagem desvela uma reorientação solidária na relação universidade e comunidade, objetivando a criação do conhecimento vivo, garantindo um espaço dos saberes, no qual a universidade possa confrontar a injustiça cognitiva por meio de sua atuação. Esta postura encaminha o aluno universitário para a formação de novos "habitus", adquirindo um novo capital cultural, conforme a abordagem realizada neste trabalho enfocada por Bourdieu (2003, p. 93): "As verdadeiras revoluções simbólicas são, sem dúvida, aquelas que, mais do que o conformismo moral, ofendem o conformismo lógico, desencadeando a repressão impiedosa que suscita tal atentado contra a integridade mental."

As rupturas com o estabelecido são difíceis de acontecer, mas necessárias para romper com as pré-noções e com os pressupostos inscritos nas evidências das experiências comuns e com todo o substrato de impensável.

Ainda numa outra perspectiva de análise, tentei introduzir neste trabalho uma nova abordagem sobre a comunidade, relacionada aos princípios da socialidade e do diálogo cultural, o que exige audácia na medida em que rompe com o fechamento lógico política-econômica, apesar de não perdê-la de vista, mas ao mesmo tempo valoriza o espaço cultural singular de cada localidade.

A identidade, nesta perspectiva, se constrói pelo seu pertencer concreto a um grupo que lhe comunica uma visão de si e de mundo; é o processo educativo e cultural atuando na formação dos seres humanos. Porém, numa abordagem cuja interpretação não se esgota apenas numa discussão dialética da sua produção econômica e de sua ideologia, dei continuidade nesta investigação sobre uma nova formação do docente com a preocupação de ampliar sua atuação e ao mesmo tempo produzir ações de aproximação junto à comunidade.

Analisar e refletir a prática docente, numa perspectiva relacionada apenas ao cotidiano escolar e sugerir transformações nas ações didáticas, correria o risco de reduzir a atuação docente apenas vinculada a uma temática tecnicista. É necessária a discussão da inclusão da contextualização sócio-cultural do professor e de sua formação no seu espaço-tempo, como agente de seu "habitus" que o direciona ao seu cotidiano.

Em função da complexidade que se coloca ao tema proposto, no sentido de ampliar a visão e atuação docente e aproximá-la da realidade do aluno e da comunidade como um espaço singular, determinada por aspectos sociais e culturais,

senti a necessidade de recorrer a diversos referenciais teóricos, em função da amplitude da pesquisa realizada.

Após a contextualização histórico-social, ainda numa discussão dialética de Milton Santos relacionada à teoria da totalidade ao lugar, foi justificada a relação do microssistema com o macrossistema por meio de uma conexão constante, no sentido de não reduzir o diálogo estabelecido, do particular com o todo.

Neste ensaio, também foram apresentadas reflexões sobre a necessidade de transformação da universidade por Boaventura Santos, diante deste novo cenário no século XXI, descrito de forma breve neste trabalho.

Quanto ao estudo referente à comunidade, foi necessário introduzir neste ensaio um diálogo com a vida cotidiana do local, na "centralidade subterrânea", através da observação da localidade, do território, como espaços possíveis de solidariedade numa visão que é chamada de socialidade, num misto de sentimentos, paixões e imagens, numa abordagem antropológica de Maffesoli.

Ainda na estrutura deste ensaio, tentei demonstrar a correspondência entre o espaço das classes sociais construídas e a relação do espaço das práticas sociais figuradas em Bourdieu.(2003)

E, finalmente, justificando a necessidade da pesquisa e da reflexão na atuação docente, objetivando a emergência do conhecimento local na organização dos projetos pedagógicos, foi contemplado o pensamento de Marli André sobre a importância da pesquisa na formação do professor, e de Schon na busca da reflexão sobre os dados e documentação coletados durante o período da pesquisa e como ocorrerá o encaminhamento das ações educativas.

Neste sentido, foi realizado na disciplina de estágio supervisionado, na formação de professores, a possibilidade de criar espaços de pesquisa reflexiva, objetivando o estudo do local e da escola estagiada, por meio da observação e interpretação para realizar o encaminhamento das ações, baseadas em fundamentos teóricos, no sentido de ampliar suas atuações docentes articuladas as situações de problemas sociais.

A pesquisa foi realizada no quarto e no quinto semestres do curso de Pedagogia e contou com quatro momentos pontuais. O primeiro se relacionou a contemplar o suporte teórico deste estudo. O segundo foi dedicado à pesquisa do entorno da universidade e da escola estagiária em relação a sua comunidade. O terceiro, à interpretação da pesquisa e à reflexão dos alunos estagiários durante as

aulas e as respectivas vivências, tanto no espaço escolar, como em entidades formais e não formais. O quarto, ao planejamento e à aplicação das atuações na escola, em instituições formais e não formais, relacionadas à comunidade, objetivando possibilidades de integração entre esta e a escola e de encaminhamentos educativos, no sentido de contribuir no exercício solidário, conforme coloca Rosanvallon, neste trabalho.

Analisando os dados coletados em questionários e nos depoimentos dos alunos estagiários, seguido pela observação dos diversos momentos da pesquisa, foram relacionados em questões fechadas e abertas nesta pesquisa, quatro categorias centrais para análise pretendida neste estudo:

1) A formação do educador comunitário, nesta sociedade complexa do século XXI, deve garantir uma visão mais ampla da escola e de seu entorno no sentido de encaminhar atuações como agente de mudança social e formador da cidadania.

2) Valorizar a identidade comunitária como unidade singular numa perspectiva de estudo e pesquisa diagnóstica, referente a sua história local e cultural como indicador de um potencial de formação de novas práticas docentes.

3) Conscientização da realidade local articulada a ações de intervenção, direcionados pela teoria e prática, numa perspectiva histórico-social.

4) Construir uma relação consciente escola-comunidade e comunidade-escola, no duplo sentido de atuação, por meio de um processo de interação numa perspectiva sócio-cultural, objetivando a busca de uma construção coletiva na formação de agentes que possam atuar como interventores educativos.

As atuações docentes comunitárias em formação buscam uma ruptura na conceituação preconcebida da participação reducionista comunitária na escola, cujo objetivo busca apenas legitimar as ações da equipe escolar atribuindo-lhe uma falsa imagem democrática, como foi citado anteriormente neste breve ensaio.

Este trabalho sugere que o leitor possa fazer uma reflexão sobre os entraves que o cotidiano escolar apresenta diante da participação comunitária e ao mesmo tempo, propor o rompimento a esta dificuldade, por meio de um novo olhar sobre a escola, como um campo de produção cultural, num “espaço de possíveis” atribuindo-lhe uma identidade por meio da situação singular do local, com todas as suas contradições e complexidades do momento atual.

BIBLIOGRAFIA

AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, W. M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. de S. Miceli *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2003a.

———. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003b.

———. **Razões práticas, sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2000.

———. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cadernos Cedes**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)/Cortez, nº 1, p. 5-34, 1986 (Concepção e experiências de educação popular).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

———. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

———. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMPOS, M. M. M. **Escola e a participação popular: a luta pela educação elementar em dois bairros de São Paulo**. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil o longo caminho**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. A. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, nº 15, p. 229-248, 2007.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

———. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

ESPING-ANDERSEN, G. O futuro do Welfare State na nova ordem mundial. **Lua Nova**. São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), nº 35, p.

73-111, 1995 (*After the Golden Age: The Future of the Welfare State in the New Global Order*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development [Unrisd], 1994).

EZPELETA, J.; ROCKWEL E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1984.

FISCHMANN, R. **Vida e identidade da escola pública: um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

FONSECA, J. P. **Educação comunitária e estrutura de poder no Brasil**. São Paulo: Senac São Paulo, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

———. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 33-91.

GADOTTI, M. **Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1991.

GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, P.; FRIGOTTO G. (orgs.) **A cidadania negada, políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1991.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

———. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

———. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. L. Por uma pedagogia crítica da representação. In SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

———. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

———. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva. 1961.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001.

———. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HENRIQUES, M. M. **Ação docente e realidade social: articulação através de novas práticas**. Caderno de Formação Didática, Pedagogia Cidadã, São Paulo, UNESP, P. 117, 2006.

———. **O convívio comunitário nas relações locais e a escola**. São Paulo, 2001. Tese (Mestrado) — Universidade Presbiteriana Mackenzie.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica, teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

———. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

MAFFESOLI, M.; BRAUDILLARD, J; MORIN, E. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: UFSC, 1993.

MARSHALL, T.H.. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 14, nº 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

———. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In MARTINS, C. B. (org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

MILITÃO, J. S. **A autonomia da escola pública**. Campinas: Papirus, 1996.

———. **Democracia e educação: alternativa da participação popular na administração escolar**. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

———. **Educação comunitária: estudos e propostas**. São Paulo: Senac São Paulo, 1996.

MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In GENTILI, P. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

———. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária: questões da nossa época**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSANVALLON, P. **A crise do Estado-providência**. Goiânia: Editora UNB, 1997.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, B. de S. **A reinvenção solidária e participativa do Estado**. Texto apresentado no Seminário Internacional “Sociedade e a reforma do Estado”. São Paulo, março de 1998.

———. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2005 (coleção Questões da nossa época).

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

———. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 1999.

SCHON, D.A. **Educando o profissional reflexivo; um novo design para o ensino e a aprendizagem** Porto Alegre: Artmed, 2000

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marilda de. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2003.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

STOER S. R.; MAGALHÃES A. M.; RODRIGUES, **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

SZYMANSKY, H. (org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TEDESCO, J. C. **Educar na sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Junqueira & Martins, 2000.

———. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

VANNUCHI, A. **Cultura brasileira**. São Paulo: Loyola, 1999.

VIANNA, I. O. de A. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica**. São Paulo: E.P.U., 2001.

WACHOWICZ, L. A. A dialética da didática e a questão dos saberes. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, ano 7, nº 10, 2004 (Dossiê Políticas do Ensino Superior).

WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO – PESQUISA – CORÉIA

1 – Quanto à pesquisa realizada a comunidade da EMEI Cora Coralina, iniciada em reunião de pais e mestres em setembro de 2003 e com o término em junho de 2004, o que poderíamos relatar sobre:

O primeiro contato com os pais durante a reunião na escola

Em relação a tabulação, estudo e interpretação da pesquisa da comunidade realizada em classe e os encaminhamentos para ações, o que foi mais significativo?

Em relação aos primeiros contatos realizados nas diversas entidades da comunidade, o que poderíamos relatar

Como se desenvolveu o seu trabalho comunitário, na sua área de atuação e o que lhe trouxe para a sua formação de educador?

Depois de realizar este trabalho, você acha possível a escola pública desenvolver um trabalho de interação e de transformação social? Como?

Na sua perspectiva, o que significa ser professor no século XXI?

ANEXO II

QUESTIONÁRIO – PESQUISA — ESTAGIÁRIAS

A – PERFIL -ESTAGIÁRIA

1. Aluno /Semestre Idade Sexo: F () M ()

2. Reside no Bairro.....próximo a Faculdade; sim() não()

3. Profissão de meu pai..... cursou até.....

4. Profissão minha mãe..... cursou até.....

5. Sua experiência Profissional

Você trabalha? () sim () não /Onde

Há quanto tempo?.....

Trabalha como docente? () sim () não /Há quanto tempo?.....

Situação funcional atual: Efetivo () Eventual () outro

B- ESCOLARIDADE

Escolaridade: Ensino fundamental () - público () particular ()

Ensino médio () - público () particular () Outro curso

Quais os aspectos que contribuíram para a sua escolha do curso de pedagogia?

.....
.....
.....
.....

C- PAPEL DO PROFESSOR

Na sua opinião, qual a função do professor na sociedade pós moderna?

.....
.....

.....
.....

D- PROJETO

Sobre o projeto da Disciplina de Estágio Supervisionado, “ Universidade, comunidade e escola; uma proposta inovadora para a prática docente” , o que tornou-se significativo para você?

9 - Quanto a fundamentação teórica inicial do projeto consistiu em: (textos estudados)

() difícil () médio () fácil

comentários _____

10 -Diante dos textos abordados qual você considerou mais pertinente ao desenvolvimento do projeto ?

11 -Qual a importância do estudo sobre o entorno da escola para a formação do professor?

.....
.....
.....

12 - O que significa para você a comunidade que a escola está inserida?

13 -Quando inicialmente foi colocado sobre o projeto de formação fora do ambiente escolar, qual foi a sua reação?

14 - Cite os aspectos positivos e negativos desta experiência:

Escreva sobre o trabalho de formação no centro de saúde e de que forma foi importante para a intervenção:

a) Centro Social
Esperança.....

.....

b) EMEI Cora Coralina.....

.....

.

15 -De que forma a EMEI Cora Coralina, recebeu os trabalhos realizados pelos universitários;

ANEXO III

QUESTIONÁRIO — PESQUISA

I - Identidade

- 1 – Nome _____ idade _____ estado _____
civil _____
- 2 – Nacionalidade _____ sexo: masculino() feminino ()
- 3 – Moradia – Bairro _____ próximo () distante () mais ou menos ()
- 4 - Formação acadêmica:
() normal () CEFAM () habilitação no magistério () outros
Qual ? _____

II - Trabalho

- 5 – Trabalha? () não sim() onde ? _____
- 6 - Ministra aulas? () não sim ()
onde? _____

III – Aspectos profissionais e culturais

- 7 - Quais os aspectos que contribuíram para a sua escolha do curso de pedagogia?
- A - Necessidade do campo de trabalho ()
- B - Ascensão Profissional ()
- C - Realização pessoal ()
- D – – Outros _____

IV – Professor / sociedade

- 8 - Na sua opinião, qual ou quais as funções do professor na sociedade pós moderna?
- A – Criar condições para que o aluno crie o seu próprio conhecimento ()
- B - Constituir um elemento mediador entre o conhecimento e o aluno ()
- C - Ensinar e transmitir valores ()
- D - Conscientizar o aluno de sua realidade social no sentido de transformá-la ()
- F – – Outras _____
- _____
- _____
- _____

V – Projeto

9 - Sobre o Projeto da Disciplina de Estágio Supervisionado: “Universidade, comunidade e escola: uma proposta inovadora para a prática docente”. Assinale uma alternativa e faça o comentário sobre a mesma.

A – Quanto a fundamentação teórica inicial do projeto segundo a sua opinião

Ótimo () Bom () Regular () Fraco ()

Comentários: _____

B - Quanto aos textos abordados na sua opinião, no início do projeto de que forma contribuíram na realização do projeto e qual a sua importância?

Muito () Relativamente () Pouco ()

Comentários: _____

C - Quanto a importância do estudo sobre o entorno da universidade e da escola para a formação do professor é :

Muito importante () Relativamente importante () Pouco importante ()

Comentários: _____

D - O que significa para você a comunidade que a escola está inserida?

Muito importante () Relativamente importante () Pouco importante ()

Comentários: _____

E - Ao ser colocado e explicado pela professora sobre o Projeto de Estágio, que o aluno teria sua atuação fora do ambiente escolar, qual foi a sua reação inicial?

Bem aceita () Causou estranheza () Não foi bem aceita ()

Comentários: _____

10 - Depois do término do projeto, diante desta atuação comunitária, no seu ver houve alguma transformação na sua forma de pensar e na construção de suas práticas docentes?

Sim () Mais ou menos () Não ()

Comentários: _____

11 – A comunidade ofereceu manifestações de resistência diante as ações educativas?

Sim () Mais ou menos () Não()

Comentários _____

12 – Depois deste projeto o que pensa sobre a função social da escola?

ANEXO IV

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Nome: _____

EMEI CORA CORALINA
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR -

Srs pais ou Responsáveis _____

Pedimos a gentileza de que respondam as questões abaixo. O resultado deste trabalho irá contribuir para o Projeto Pedagógico da Escola.

1. O(a) aluno(a) mora no mesmo bairro onde fica a escola? () Sim () Não
2. O(a) aluno(a) mora em: () casa () apartamento
3. Contando com o aluno, quantas pessoas moram com o(a) aluno(a)? _____
4. O(a) aluno(a) tem outros irmãos? () Sim ,quantos? _____ () Não
5. A mãe trabalha fora de casa? () Não () Sim. Em que profissão: _____
6. A mãe estudou até que série? _____
7. O pai trabalha fora de casa? () Não () Sim. Em que profissão: _____
8. O pai estudou até que série? _____
9. Quem irá acompanhar os estudos da criança? () Pai () Mãe () Outra pessoa
10. Há bom atendimento médico perto de sua casa? () Sim () Não
11. O(a) aluno(a) vai ao médico e dentista com frequência? () Sim () Não
 () atendimento público () atendimento particular
12. Seu(sua) filho(a) costuma brincar com outras crianças? () Sim () Não
13. Qual o principal lazer da família? () ver televisão () ir a parques públicos () se reunir com amigos
 () ir ao shopping () outros, qual? _____
14. Qual o principal lazer de seu(sua) filho(a)?
 () brincar com outras crianças () ver televisão () ir a parques () ir ao shopping
 () jogar vídeo-game () ir ao cinema () outros, qual? _____
15. Existe o hábito de se ouvir música em casa? () Não () Sim, qual? _____
16. Alguém na família toca algum instrumento musical? () Sim () Não
17. Existe o hábito de ler? () sim () Não
18. A criança já frequentou outra escola, no ano anterior? () Sim () Não

Óculos
Paralamas Do Sucesso

Se as meninas do Leblon
Não olham mais pra mim
(Eu uso óculos)
E volta e meia
Eu entro com meu carro pela contramão
(Eu to sem óculos)
Se eu to alegre
Eu ponho os óculos e vejo tudo bem
Mas se eu to triste eu tiro os óculos
Eu não vejo ninguém
Porque você não olha pra mim? Ô ô
Me diz o que é que eu tenho de mal ô ô
Porque você não olha pra mim
Por trás dessa lente tem um cara legal
Oi Oi Oi
Eu decidi dizer que eu nunca fui o tal
Era mais fácil se eu tentasse
fazer charme de intelectual
Se eu te disser
Periga você não acreditar em mim
Eu não nasci de óculos
Eu não era assim
Porque você não olha pra mim? Ô ô
Me diz o que é que eu tenho de mal ô ô
Porque você não olha pra mim?
Por trás dessa lente tem um cara legal
Por que você não olha pra mim? Ô ô
Por que você diz sempre que não Ô ô
Por que você não olha pra mim



REFEITURA D.1) MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE

UBS: _____
ESCOLA: _____

SÉRIE/CLASSE: _____ PERÍODO: _____

PERÍODO TRABALHADO NA ESCOLA: _____
PERÍODO TRABALHADO NA UBS: _____

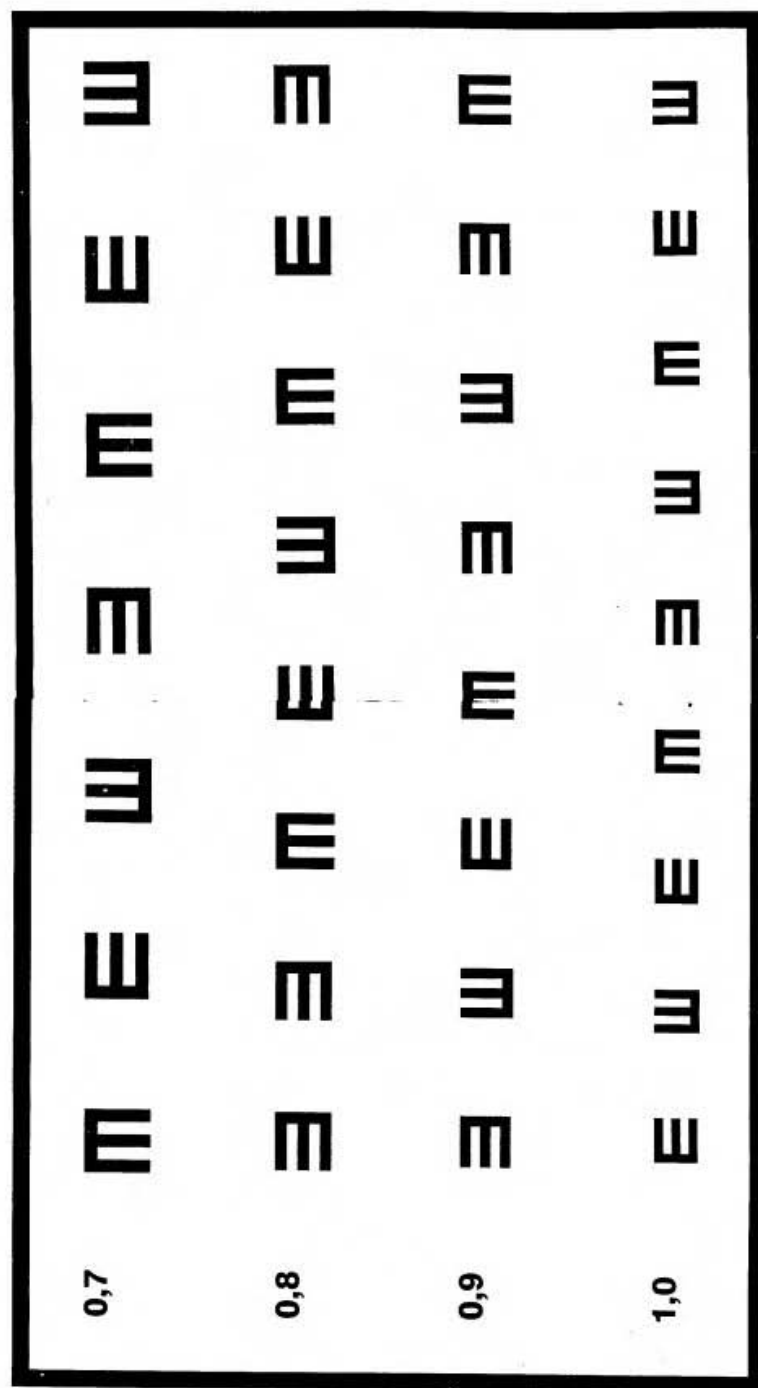
MAPA 1

AÇÕES COLETIVAS - SAÚDE OCULAR

Nº	NOME DA CRIANÇA	IDADE	TESTE		SINAIS E SINTOMAS OBSERVADOS	ENCAMINHAMENTO P/ CONSULTA OFTALMOLOGICA SERV. OU PUBLICOS	AGENDADA PARA	DIAGNÓSTICO		PERÍODO DE OBSERVAÇÃO				
			S	N				OD	OE	N.L.	ALT.	S	N	S
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
SUB - TOTAL 1														

ENCAMINHAMENTO COLETIVO CONTINUA NA PÁGINA 02

TESTE DE VISÃO



Instruções para o teste na página 30.

ANEXO VI

REGISTRO DAS ATIVIDADES DE HIGIENE BUCAL

67

2.3.1. Fotos sobre a oficina de higiene bucal.

Confecção dos cartazes pelos alunos após a dramatização e exposição dos conteúdos.



Momento onde os alunos recebem as escovas e aprendem a modo correto de escovar os dentes.



Escovódromo: Espaço adaptado na escola para incentivar os alunos a realizarem diariamente a higiene bucal.

Oficina de Higiene Bucal.



ANEXO VII

MATERIAIS USADOS NAS ATIVIDADES DE REAPROVEITAMENTO ALIMENTAR

*Oficina de Reaproveitamento Alimentar***Geléia de casca de abacaxi.**

- cascas de 1 abacaxi
- 4 copos de água
- açúcar a gosto
- 3 colheres bem cheias de maisena

Lave com uma escovinha as cascas de abacaxi. Bata as cascas junto com a água no liquidificador. Passe por uma peneira. Junte o açúcar e a maisena dissolvida. Leve ao fogo e deixe cozinhar bem. Despeje em um pirex previamente umedecido. Sirva gelado.

Doce de casca de banana

- 5 copos de cascas de banana nanica, bem lavadas e picadas.
- 2 copos e $\frac{1}{2}$ de açúcar

Cozinhe as cascas, em pouca água, até amolecerem. Retire do fogo, escorra, reserve o caldo do cozimento e deixe esfriar. Bata as cascas e o caldo no liquidificador e passe por uma peneira grossa. Junte o açúcar e leve novamente ao fogo lento, mexendo sempre, até o doce desprender do fundo da panela.

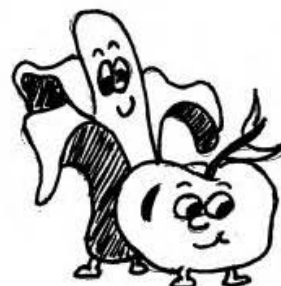
Patê da coxinha da asa do frango

- 1 xícara de chá de frango cozido e bem picado
- 2 colheres de sopa de maionese
- 3 colheres de sopa de salsa picada
- 1 colher de cebola ralada.

Oficina: Reaproveitamento Alimentar

Ramas de Cenoura Crocante

- 1 xícara de farinha de trigo
- 1 colher (sopa) de óleo
- sal a gosto
- 30 raminhos de folhas de cenoura
- óleo para fritar



Misture a farinha com o óleo, o sal e $\frac{1}{2}$ xícara de água. Passe ligeiramente os raminhos na massa sem cobri-los totalmente e frite em óleo quente.

Molho de Cascas de Beringela para Massas

- 2 dentes de alho picados
- 3 colheres (sopa) de óleo
- 2 copos de cascas de beringelas cortadas em tiras de 1 cm de largura
- 1 copo e $\frac{1}{2}$ de água
- sal e pimenta do reino a gosto
- 1 colher (chá) de orégano
- 4 tomates sem pele e sem sementes ou 6 colheres (sopa) de polpa de tomate



Doure o alho no óleo. Junte as cascas de beringelas e refogue por 5 minutos. Junte a água, o sal, a pimenta do reino, o orégano e os tomates. Cozinhe por uns 5 minutos até engrossar ligeiramente. Dá para meio pacote da massa de sua preferência.

Patê de Frango

- 1 xícara (chá) de frango cozido e bem picado
- 2 colheres (sopa) de maionese
- 3 colheres (sopa) de salsa picada
- 1 colher (sopa) de cebola ralada

Misture todos os ingredientes. Sirva sobre torradas.



Doce de Abacaxi com Côco

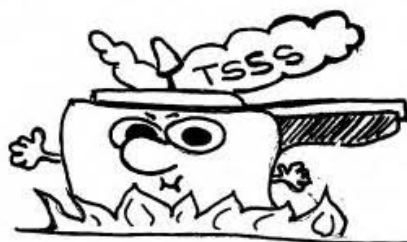
- Casca de abacaxi (picada)
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 1 pacote de 100g de côco ralado
- 1 colher (sopa) de margarina



Descasque 1 abacaxi, leve a casca e ferva com um pouco de água. Bata a mistura no liquidificador e coe. A parte que ficou na peneira, leve ao fogo em uma panela e acrescente o açúcar, a margarina, o côco e cravo (se quiser). Mexa sempre até desprender do fundo da panela.

Geléia de Casca de Abacaxi

- Cascas de 1 abacaxi
- 4 copos de água
- Açúcar a gosto
- 3 colheres bem cheias de maisena



Lave com uma escovinha as cascas do abacaxi. Bata as cascas junto com a água no liquidificador. Passe por uma peneira. Junte o açúcar e a maisena dissolvida. Leve ao fogo e deixe cozinhar bem. Despeje em um pirex previamente umedecido. Sirva gelado.

Doce de Casca de Banana

- 5 copos de cascas de banana nanica, bem lavadas e picadas
- 2 copos e ½ de açúcar

Cozinhe as cascas, em pouca água, até amolecerem. Retire do fogo, escorra, reserve o caldo do cozimento e deixe esfriar. Bata as cascas e o caldo no liquidificador e passe por uma peneira grossa. Junte o açúcar e leve novamente ao fogo lento, mexendo sempre, até o doce desprender do fundo da panela.

**Bala com casca de laranja:****Ingredientes:**

Cascas de laranja	4 unidades
Açúcar	1 xícara (chá)
Laranja	½ unidade

Modo de fazer:

Lave bem as laranjas e descasque-as. Corte-as em pequenos pedaços (formato de bala). Leve ao fogo junto com o açúcar. Espere o açúcar derreter e quando este estiver ao ponto de endurecer, retire a bala do fogo. Coloque em um recipiente e sirva.