

ANTONIETA BERNADETE TEIXEIRA DE ANDRADE

**O OLHAR E A EXPECTATIVA DA COMUNIDADE SOBRE
UMA ESCOLA PÚBLICA:
A EMEF “GAL. HUMBERTO DE SOUSA MELLO”**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UNISAL

AMERICANA-SP

2009

ANTONIETA BERNADETE TEIXEIRA DE ANDRADE

**O OLHAR E A EXPECTATIVA DA COMUNIDADE SOBRE
UMA ESCOLA PÚBLICA
A EMEF “GAL. HUMBERTO DE SOUSA MELLO”**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação do Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes.

UNISAL

AMERICANA-SP

2009

A565o Andrade, Antonieta Bernadete Teixeira de
O olhar e a expectativa da comunidade sobre uma escola pública: a EMEF “Gal. Humberto de Sousa Mello” / Antonieta Bernadete Teixeira de Andrade. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009.
112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Escola pública. 3. Comunidade.
4. Participação. 5. Educação de Jovens e Adultos.
I. Título.

CDD - 371.01

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio
Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana – CRB-8/2606

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes

UNISAL

Prof. Dr. Gabriel Lomba Santiago

UNICAMP

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

UNISAL

Dissertação apresentada e aprovada em 30 de Julho de 2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as maravilhas da vida, por me permitir conviver com o meu semelhante e trocar afetos.

Ao meu pai João e a minha mãe Elvira (*in memoriam*), pelo amor ensinado não só com palavras, mas com seus exemplos e atitudes.

À minha querida família pelos afetos trocados Janete, Regina, Célia, Jair e Marlene, aos meus queridos sobrinhos Adriana, Amanda, Aninha, Denise, Glorinha, Nelsinho, Rodrigo, Sidnei e Sylvinho pela alegria compartilhada e a minha querida sobrinha Lucilene que sempre com seus cuidados tem tornado minha vida melhor.

À minha amiga e irmã Maria Aparecida Muccilo, pelo incentivo, amor e carinho que, em muito, contribuiu para que este sonho pudesse se tornar real.

Aos professores e funcionários da escola EMEF “Gal Humberto de Sousa Mello” pelo convívio diário, compartilhado numa escola pública, especialmente, à minha amiga e diretora Prof^a. Rúbia Cristina Cruz Menegaço, pelo apoio e carinho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes pela atenção e orientação que em muito contribuiu para o meu trabalho.

Aos professores: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa, Prof. Dr. Luís Antônio Groppo e Prof^a. Dr^a Sueli Mara Pessagno Caro, pelo carinho, dedicação e aprimoramento intelectual.

Aos colegas de turma pelo convívio, conversas e bons momentos compartilhados, e aos funcionários do curso de Mestrado em Educação Sócio Comunitária do UNISAL – Americana, pela atenção e dedicação.

Quando o homem compreende sua realidade,
Pode levantar hipóteses
sobre o desafio dessa realidade
e procurar soluções.
Assim, pode transformá-la
e, com seu trabalho,
pode criar um mundo próprio:
seu eu e suas circunstâncias.

Paulo Freire (1985, p. 30)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir as relações existentes entre o que pensa e interpreta uma comunidade sobre a escola pública, suas vivências, seu modo de olhar, bem como as ações e participações que ocorrem no interior da escola. Compreender as articulações e o sentido de autonomia, as interações escola-comunidade, como se estabelecem os espaços de diálogo, as relações democráticas e participativas frente à lógica centralizadora e interventora nas escolas públicas. Metodologicamente a opção foi pelo estudo de caso na EMEF Gal Humberto de Sousa Mello, situada no Jardim das Bandeiras II, no município de Campinas-SP. Como instrumentos para a realização do estudo foram escolhidos entrevistas e diálogos com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pais e responsáveis, seus posicionamentos e opiniões nas questões de acesso, envolvimento e participação nas decisões da vida escolar do bairro. Foram observados os movimentos no ambiente escolar diante de obstáculos de acesso no Ensino Médio e a forma reivindicatória de provocarem ações transformadoras e discussões nos educandos. Este estudo apresenta, ainda, as reflexões, concepções políticas de participação nas questões abordadas. Do mesmo modo o estudo segue discutindo o papel da escola na formação política, no processo de democratização e participação, formadora de olhar crítico para ações que venham a implementar o que entendemos por política das possibilidades.

Palavras-Chave: Educação, Escola Pública, Comunidade, Participação e Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect the relationship between what the community thinks and interprets on the public school, their experiences, their views, and the actions and participations that occur within the school. Understanding the articulations and the sense of autonomy, the school-community interactions, as set out the spaces for dialogue, the democratic relations and involvement front of centralized and interventionist approach in public schools. Methodologically the option was for a case study in EMEF Gal Humberto de Sousa Mello, located in the, in Jardim das Bandeiras II, in city of Campinas-SP. As instruments for the study were selected interviews and dialogues with pupils of the Education of Young persons and Adults (EJA), parents and guardians, their positions and views in the issues of access, involvement and participation in decisions of the school life in the district. The movements were observed in the school environment that facing obstacles of access in high school (Ensino Médio) and how this process of change and actions led students in discussions. This study presents, still, the reflections, political conceptions of participation. Similarly the study is discussing the school function in the training policy, in the process of democratization and participation, forming of views critical to the actions that will implement what we mean about politics of the possibility.

Key words: Education, Public School, Community, Participation and Education of Young persons and Adults

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evasão da Educação de Jovens e Adultos referente à data de 15/03/08 (45 dias)	69
Tabela 2	Evasão da Educação de Jovens e Adultos referente à data de 30/04/08 (90 dias)	70
Tabela 3	Final do 1º Semestre de 2008	70
Tabela 4	Retorno dos alunos após diálogo. Data 15/03/08 (45 dias)....	71
Tabela 5	Motivos Pessoais da Evasão	72
Tabela 6	Alunos que retornaram e foram promovidos	73
Tabela 7	Perfil dos sujeitos da pesquisa do 1º e 2º Termo de 15/03/08 (45 dias)	74
Tabela 8	Faixa Etária dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	75
Tabela 9	Perfil dos alunos concluintes da pesquisa	78
Tabela 10	Conselho de Escola	92
Tabela 11	Frequência da comunidade na escola, nas diversas atividades desenvolvidas	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG	Escola Municipal de Primeiro Grau
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GAL	General
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INTEGRE	Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino
JD	Jardim
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
METROCAMP	Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ESCOLA E COMUNIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	18
1.1. Direito à Educação.....	19
1.2. A Escola na Sociedade Contemporânea.....	22
1.3. A Comunidade e seu Cotidiano.....	26
1.4. Democracia e Educação.....	30
1.4.1. A Ação Democrática no interior da Escola Pública.....	33
1.5. Política das Possibilidades.....	35
CAPÍTULO II - O CASO EM ESTUDO: A ESCOLA EMEF “GAL. HUMBERTO DE SOUSA MELLO”	43
2.1. A Construção Metodológica.....	44
2.2. A Escola	46
2.3. A História da Escola em seus Documentos	49
2.4. Construção Concreta do Processo: do Espaço Físico ao Projeto Político Pedagógico	50
2.5. Aspectos Sócio-econômicos	55
2.6. História Oral da Escola	60
CAPÍTULO III - DIÁLOGOS, CONFLITOS E SILÊNCIOS	64
3.1. A Pesquisa	65
3.2. Investigação sobre a Evasão na Educação de Jovens e Adultos: as Causas e Ações	68
3.3. Entrevistas com alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos: o olhar sobre a Escola Pública	76
3.3.1 Objetivos da Entrevista e Perfil dos alunos entrevistados	76
3.3.2. A Voz dos Sujeitos	78
3.4. Ação Participativa da Comunidade, sua auto-análise: segundo momento da pesquisa	91
3.4.1. Conhecimento e Participação no Conselho de Escola	91
3.4.2. Frequência na Escola em atividades diversas: participação em atividades sociais e reuniões diversas	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por proposta discutir criticamente possibilidades e contextos que gerem condições de permanência e integração de educadores e educandos na escola, de modo que ela se constitua em um lugar reflexivo e um ambiente acolhedor para a convivência humana.

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. (FREIRE, 2007a, p. 81)

De modo específico, nossa proposta é compreender o olhar da comunidade sobre a educação escolar, a partir de sua perspectiva de realidade e expressão cultural, social, política e econômica, bem como as articulações dessa comunidade, o seu sentido de autonomia e de luta dentro do processo democrático e participativo a que se propõem as escolas públicas.

Esses processos democráticos são manifestados e difundidos por diversos setores sociais, porém vinculados ainda a um poder centralizador e interventor, que não favorece possibilidade de gerar espaços à comunidade, nem lhe dar voz.

A partir das vivências e do incômodo entre as teorias educacionais e as questões do cotidiano escolar pretendemos descrever e analisar algumas situações vivenciadas pela comunidade no ambiente pesquisado - a escola municipal situada no Jardim das Bandeiras II em Campinas-SP – e, a partir desse estudo de caso, identificar alguns aspectos históricos e políticos pertinentes à reconstrução e formação da consciência política democrática no Brasil recente, por meio de movimentos políticos e culturais.

Nossa pesquisa se inicia pela pergunta: qual é o olhar da comunidade sobre a escola pública nos tempos atuais e qual é sua expectativa?

Para encontrarmos as respostas e o entendimento sobre a escola a partir do olhar da comunidade, utilizamos diversos recursos como: entrevistas com perguntas objetivas, análise de depoimentos registrados em diário de campo, leitura de documentos da escola e pesquisa bibliográfica.

Nossa opção metodológica foi o Estudo de Caso com base na metodologia proposta por Robert K. Yin¹. Segundo esse autor, o Estudo de Caso é uma das estratégias de pesquisa do tipo de questão “como” e “por quê” investigar um fenômeno social complexo. Ele afirma que a essência de um Estudo de Caso é o de tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, posto que é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real.

Para a construção do estudo de caso utilizamos a pesquisa documental, questionários e entrevistas.

Para compreender a estrutura e conhecer as origens e as mudanças pela qual a escola vem passando, recorreremos a entrevista de funcionário contida em documentos oficiais da escola – particularmente o Plano de Desenvolvimento Institucional, o PDI. Esse e outros relatos nos oferecem uma fonte rica de pesquisa e também tornam possível um julgamento mais distanciado das mudanças ocorridas na comunidade e na unidade escolar, visto que também participamos do cotidiano dessa mesma escola.

Considerando que o propósito da pesquisa de campo é verificar, junto aos sujeitos, aspectos relacionados à concepção da comunidade sobre a escola, nós optamos por realizar a pesquisa junto à comunidade representada

¹ Tradução do Prof. Gilberto de Andrade Martins. Disponível em <http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo.caso.asp>. Publicado em 30 de outubro de 2008. Acesso em 28 de maio de 2009.

pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA - e pais de alunos da Educação Fundamental regular e EJA, realizada em dois momentos.

No primeiro momento, realizamos entrevistas com alunos adultos da escola do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No primeiro momento, o instrumento utilizado foram entrevistas com alunos adultos da escola do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A investigação nesse grupo nos conduziu para uma classificação em dois segmentos distintos: o primeiro constituído por trinta e quatro alunos evadidos e o segundo por dezoito alunos egressos, o que nos possibilitou observar o que pensam e analisam a respeito da escola pública, no momento presente diante de suas realidades, através das suas vivências e a partir da ruptura ou término de vínculos com a instituição.

No segundo momento, o instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário que envolveu cinquenta e dois alunos maiores de idade do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e duzentos e dois pais ou responsáveis por alunos menores de idade. As questões foram objetivas e o tema abordado foi sobre sua participação no Conselho de Escola, nas atividades sociais da escola e sua participação nas reuniões de pais e avaliação do processo educativo.

Desta forma, procuramos analisar e dimensionar a função pedagógica e política da escola num contexto em que percebemos debates constantes para estabelecer as relações democráticas em uma sociedade ainda com tradição profundamente elitista e autoritária, marcada pelo papel, muitas vezes,

interventor e clientelista, das políticas educacionais que desarticulam os debates e as ações locais.

Esse cenário diversificado de possibilidades entre os velhos hábitos políticos, os novos debates e direitos têm gerado a criação de alguns canais de participação popular nas políticas públicas, embora localizadas em determinadas regiões, de forma ainda sutil e descontínua.

Partindo desse contexto, entendemos a importância de estabelecer no ambiente escolar, um dos locais de aproximação com a comunidade, um processo mais amplo de participação, que possa ser intensificado pelos canais de diálogo gerados entre sujeitos e grupos sociais. Torna-se, assim, necessário ampliar os debates com envolvimento dos vários segmentos da escola na prática educativa, na formação democrática participativa e cidadã, aspectos fundamentais para a consolidação de valores numa sociedade que pretende fortalecer as instituições democráticas.

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constituídos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos. (FREIRE, 2006, p. 81)

Atualmente, os debates sobre a educação democrática para a participação, diversidade, exercício da prática crítico reflexiva se faz cada vez mais urgente para as mudanças necessárias, que viabilize uma educação com qualidade social (GERALDI, 2004) e formação política para todos.

Concordamos com Geraldi (2004), ao afirmar que:

... é necessário construir um olhar através do qual seja possível ter acesso ao que se passa dentro de cada uma das escolas, com diferentes possibilidades de ver, focalizar, a partir do que as pessoas dão a ver, para além daquilo que as Secretarias

gostam muito de mostrar como grandes projetos ou como marcos teóricos conceituais frequentemente já mortos nos papéis em que se escrevem. (GERALDI, 2004, p. 50)

Desta forma, nossa proposta nessa pesquisa é a de construir um olhar que parta da comunidade-destino, pautado em ações de uma educação crítica a favor da sociedade democrática, mesmo que tal postura possa parecer utópica neste momento pelo modelo político de tomadas de decisões ainda generalizantes, uma vez que sonha e busca no trabalho a transformação por seus sujeitos sociais, de forma emancipadora e democrática.

Entendemos que o trabalho a ser desempenhado pelo educador e pela escola com a comunidade requer uma interação que dialogue com as percepções, as intenções, as expectativas, os sentimentos e pensamentos desta comunidade.

Essa pesquisa também é uma provocação a todos os que acreditam na construção de uma outra sociedade e estão conscientes da importância dessa tarefa na disseminação da contra-ideologia que considera os direitos de acesso e permanência à educação de qualidade social como alternativa a uma educação excludente e elitista.

Concordamos com Freire (2000), pois afirma:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67)

Consideramos as experiências no cotidiano como conhecimentos e capazes de organizar o desenvolvimento das propostas institucionais pelas

reflexões promovidas nos encontros com essa comunidade. São encontros geradores de idéias e debates reflexivos, que abrem à possibilidade de novos olhares sobre a escola e seu papel democrático junto à comunidade.

Elaboramos o seguinte desenvolvimento da dissertação de modo a apresentar os resultados obtidos.

No Capítulo I tratamos da importância da formação cidadã que se relaciona à prática de semear valores e capacidade de articulação de direitos, de participação ativa na descoberta e defesa dos interesses da coletividade. Aqui elencamos alguns conceitos e processos fundamentais para o que entendemos ser a ação educativa desejável para a escola.

Para compreendermos o universo onde se encontram nossos sujeitos que participam de nossa pesquisa descrevemos, no Capítulo II, a história documentada da unidade escolar e apresentamos o relato contado por um funcionário, como memória oral da comunidade, que nos permite conhecer a identidade da comunidade e o valor da história contada pelas memórias vividas.

Apresentamos a escola como um espaço social de aprendizagem, como espaço promotor do fazer pedagógico que compõe a formação dos alunos e promove a convivência comunitária e social.

No capítulo III, nos dedicamos à análise dos dados coletados e proposições da construção de relações democráticas participativas dentro da instituição escolar, considerando a contribuição da comunidade na sua visão de sociedade democrática.

Como já aludimos, pesquisamos dois segmentos escolares: o primeiro representado por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola e o

segundo representado por pais dos alunos menores.

Concluimos nosso trabalho discutindo o papel da escola para a formação do olhar crítico e político, para a democratização e participação, que implementem o que entendemos por política das possibilidades.

CAPÍTULO I
ESCOLA E COMUNIDADE NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA.

1.1 Direito à Educação

A necessidade de formação cidadã, além da idéia de defesa dos direitos individuais e coletivos, relaciona-se ao fato de semear valores e desenvolver a capacidade de articulação desses direitos. Articulações em que as ações cotidianas de participação ativa assumam responsabilidade aos interesses e ao destino da coletividade.

[...] conjugar o conhecimento dos direitos com a vontade de participação encontra-se diretamente relacionado com a necessidade de ultrapassar o confronto de uma ética apenas da convicção, onde a integridade pessoal encontra-se garantida mas não conduz ações efetivas, aportando-se uma ética da responsabilidade, onde crescemos junto com o crescimento dos riscos e dos encargos que assumimos. (MACHADO, 2002, p. 107)

Esse desafio de passar de uma ética de convicções à ação efetiva se repete no caso dos direitos das crianças e dos adolescentes, afirmados em compromisso público na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O ECA defende os direitos de uma coletividade específica, uma fração sobre a qual o restante da sociedade admite o necessário compromisso de zelar e cuidar.

Dentro desse compromisso, a escola se apresenta como espaço público de comunicação e conflito, de direitos e deveres, que vão para além do espaço da própria escola e são pautados em valores como: liberdade, igualdade, solidariedade e cooperação.

A organização dialógica da escola precisa se basear nos princípios éticos da sinceridade, da inclusão, da participação de todos os envolvidos no diálogo, da reciprocidade, da revisão argumentativa, do respeito às diferenças

e singularidade do outro. Isso nos conduz a refletir a respeito das diferentes concepções de participação, ora associada a uma mobilização, ora associada à garantia dos espaços democráticos nas escolas, na perspectiva das concepções de cidadania e democracia ali experimentadas. A diferença de concepções se apresenta como complemento e como conflito, cuja resolução inicial se dá no diálogo.

O diálogo-problematizador é um dos conceitos centrais da educação libertadora freireana. É o encontro das pessoas na palavra e por meio da palavra, pois [...] “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

As políticas educacionais nacionais – dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), proclamam ações direcionadas à descentralização no que se refere às práticas pedagógicas, às práticas administrativas dos recursos financeiros e às práticas de gestão escolar. Contudo, sua efetivação é ainda observada de forma descontínua e em apenas algumas escolas públicas, administradas por partidos com políticas públicas que podemos denominar de mais progressistas e que têm criado mecanismos de repasse de verbas para as escolas, reformulado seus procedimentos administrativos e pedagógicos, na busca de uma gestão democrática.

Nas escolas públicas e, em particular, municipais, com essas políticas, a disseminação dessa política fundada no princípio institucional de democratização tem-se intensificado a partir dos esforços em analisar, promover as mobilizações de grupos e as organizações coletivas do trabalho na escola.

A partir das vivências democráticas das organizações escolares, os educadores – e de modo mais amplo, os sujeitos da educação - procuram compreender as relações entre o ideário e o vivido, relacionar o grau de avanços ocorridos nesses processos de democratização, de autonomia pedagógica e administrativa, para efetivação da participação comunitária.

Às novas concepções políticas deve corresponder uma reinterpretação da educação como preparação para o exercício da cidadania, na qual a própria noção de escolarização precisa ser revista. (RODRIGO, 2003, p.107)

Neste contexto de revisão, as políticas educacionais implementadas de participação tendem a estimular a comunidade escolar a participar dos processos de organização coletiva e de tomada de decisão sobre o trabalho administrativo e pedagógico das escolas. Políticas voltadas para a participação requerem uma nova concepção política de educação para a cidadania, não só de reconhecimento de seus direitos e deveres, mas um cidadão ativo, preparado para o exercício da cidadania, propondo novos conteúdos e reformulando os existentes, ao aplicar os meios de participação de que dispõe.

Tal processo de construção ativa e social da cidadania coloca em novas bases o princípio da educação como preparação para o exercício da cidadania. (RODRIGO, 2003, p.107)

O conceito de cidadania compreendido no contexto de um ambiente escolar faz da escola um local de formação para a participação política numa sociedade democrática, com direitos civis, políticos e sociais garantidas a todos.

[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a

condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2007b, p.47)

Portanto, o ambiente escolar é local de construção dessa cidadania, é local de opções políticas, é local do diálogo.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. (FREIRE, 2007 b, p. 48)

Entendemos que se incluem entre os direitos da cidadania o direito à educação de qualidade, à saúde, a possibilidade de trabalho e aos recursos financeiros para sua sobrevivência digna, a possibilidade de exercer seu direito de participação política e se reconhecer possuidor desse direito.

1.2. A Escola na Sociedade Contemporânea

Ao refletirmos sobre a escola na sociedade contemporânea é importante questionar sobre os fundamentos teóricos e objetivos ligados ao cotidiano escolar: se ela tem como princípio a busca de alternativas para a construção de uma escola engajada aos interesses concretos desta comunidade ou apenas reproduz os interesses do mercado, mantendo-se a postura alienada diante dos obstáculos impostos pelo sistema.

É importante percebermos como os movimentos ocorrem dentro da escola, como são suas ações, a conduta e atitudes dos sujeitos que a configuram para evidenciarmos a qualidade que se evidencia nas relações entre seus sujeitos. Especificamente, a escola pública é configurada em teias de relações internas e externas, de espaço de manifestações e de “sabores” e saberes que a convivência produz dentro de um contexto social e político.

Como enfatiza Paro,

A dimensão social, por sua vez, deriva da condição de pluralidade do homem como ser histórico. Neste sentido, não se trata apenas de educar para o bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. (PARO, 2007, p. 111)

Contudo, todo sistema social possui um caráter dinâmico pelo fluir das interações que ocorrem e que estabelecem entre seus sujeitos. Com isso há sempre a possibilidade de mudanças, o que confere importância fundamental aos sujeitos e grupos sociais, pois são eles que dão sentido histórico em suas relações e integração da escola ao processo do cotidiano escolar.

Neste sentido, a perspectiva de um modelo político de gestão democrática ganha relevância porque pode interferir, orientar, articular, promover iniciativas que venham ao encontro dos objetivos para criar espaços de convivência democrática na escola, que construam seu fortalecimento enquanto grupos sociais e ambientes de construção na formação da cidadania.

Para discutirmos a gestão democrática é preciso o enfrentamento dos conflitos que ela faz emergir, e a escola é um lugar de manifestação de pluralidade cultural e diferenças de toda natureza, que existem e devem ser respeitadas dentro do exercício da ação democrática.

Para tratarmos da gestão democrática é preciso um olhar atento à LDB nº 9394/96, que, com seus limites, propõe articulações de participação da população, com os educadores e os sujeitos e grupos envolvidos com a educação, visando a intensificar os mais diversos segmentos escolares, como pais, alunos, professores e funcionários envolvidos com o Conselho de Escola, mesmo que de maneira tímida e direcionada.

É importante não sermos ingênuos com a visão democrática contemporânea, expressa na LDB, porque ela surge no interior de uma sociedade neoliberal, capitalista, que apresenta e se sustenta em diferenças sociais extremas, com elevados índices de pobreza.

Conforme Saviani afirma sobre a LDB, neste contexto,

[...] é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual. O sentido dessa ironia não é apenas o de indicar que a nova lei resulta em grande parte inócua em face da situação objetiva da educação nacional. Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classe, como é o caso em questão, essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação. (SAVIANI, 2000, p. 226)

Nesse contexto de conflito social é que as relações cotidianas no âmbito da escola devem ser vistas, tendo por pano de fundo sua vivência em uma sociedade dividida em classes, mas que possam gerar um ambiente favorável a participação e um lugar privilegiado para a construção do conhecimento.

Conhecimento como eixo-base das relações humanas, viabilizando não só sua produção, mas também um espaço de participação coletiva e de reflexão das questões sócio-políticas. Questões essas que traduzam as reais condições impostas a esta camada majoritária da sociedade atual que, para sua inserção neste novo mundo com exigências cada vez maiores, construa sua proposta de educação no âmbito coletivo, como cidadãos participativos e criativos, na construção de sua história, e não unicamente adquirindo qualificações para atender estas novas exigências mercadológicas.

É importante destacar que o mercado exigente requer profissionais com um perfil criativo, participativo, articulado, flexível, que saiba construir conhecimento e ações coletivamente. Porém, esse perfil serve para atender às demandas do mundo do mercado globalizado altamente competitivo e não para adequar-se as necessidades populares.

Com frequência é possível observar que a estrutura de mercado mascara a inserção do sujeito, pela falsa noção de participação sobre os processos produtivos, como sendo democrática e deixa de lado as discussões de interesses coletivos, o diálogo e as tomadas de decisões de caráter social e político.

No âmbito escolar percebemos a mesma estratégia, uma vez que a escola pública está submetida e engessada nas legislações do Estado, pelas resoluções impostas pelas mantenedoras, pelo Conselho de Escola, que muitas vezes só atuam para atender às demandas burocráticas e financeiras da escola, sem favorecer uma participação ativa nas decisões de cunho pedagógico e administrativo que levariam a discussões enriquecidas de interesse social, político e coletivo, mantendo-se na inércia das discussões burocráticas e cotidianas, sem apresentar a troca de idéias, que legitima as ações democráticas.

Sabemos que, por viver em uma sociedade de consumo, estamos sob influência das manipulações dessa sociedade. Não devemos esquecer que as organizações educacionais, nas suas diferentes concepções ideológicas, podem iniciar mudanças, começando no âmbito de suas relações internas, no trabalho educativo e, logicamente, na qualidade da gestão que viabiliza este trabalho.

É importante para a escola pública que o Conselho de Escola e sua Equipe Gestora construam uma relação de parceria para incentivar a criatividade, a ousadia, a solidariedade e a convivência.

Estes princípios e atitudes não garantem uma ação de caráter político, social, ideológico e cultural num sentido amplo, porém há de se tentar fazê-lo, desenvolvendo um ambiente acolhedor para que os educadores envolvidos possam construir uma educação digna e humanitária, com potencial de ação, motivadora e inovadora.

Destacamos que, para a construção de uma gestão democrática, é necessário envolver o maior número possível de sujeitos dos diversos segmentos da comunidade escolar para que adquira um caráter de representação, especialmente, nos momentos de tomadas de decisões.

Esse modelo de gestão requer que as representações dos segmentos se expressem e se sintam sujeitos nesta construção, envolvidos nas ações de suas aspirações e vontades.

1.3 A Comunidade e seu Cotidiano

Ao pensarmos no olhar e na expectativa da comunidade estudada, inicialmente precisamos entender o conceito do que seja comunidade, do que estamos nos referindo apesar das diversas definições sobre o termo, que é carregado de conceitos ideológicos do ponto de vista social.

Entendemos comunidade, como “um grupo territorial de indivíduos com relações recíprocas que se servem dos meios comuns para lograr fins comuns” (FICHTER, 1973, p. 155), que tem vontade própria, interesses comuns,

vínculos culturais e que podem se caracterizar muitas vezes como um espaço social urbano compartilhado em que haja as interações entre seus sujeitos e que se expressar em nossa pesquisa como a sua forma de perceber o uso dos recursos públicos especialmente a escola.

Como afirma Tonnies,

As vontades humanas se encontram em relações múltiplas entre si. Cada uma dessas relações é uma ação recíproca que, enquanto exercida de um lado, é suportada ou recebida do outro. (TONNIES, 1973, p. 97)

Na vida das metrópoles interpretar as comunidades como pequenos grupos com interesses e vontades comuns, se torna complexo na medida em que percebemos como se estabelecem as relações hoje na sociedade individualista, com seus laços enfraquecidos pela luta da sobrevivência que muitas vezes distanciadas das possibilidades das vontades e das articulação de seus interesses coletivos.

Para tanto, é necessário compreender comunidade, como se identificam seus sujeitos, sua lógica de vida social, suas relações como setor organizado da sociedade.

Para entendermos e explicitarmos o olhar que a comunidade tem para com ela mesma, suas expectativas e sentimentos, se fez necessário percebermos suas raízes culturais, sua história e compreender como se relacionam, considerando suas relações interpessoais na trama histórica entre passado, presente e perspectiva de futuro. Os desafios são demandas que possuem uma historicidade, por vezes fruto das contradições da sociedade capitalista, outras vezes oriundos dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade contemporânea. Tais desafios são de relevância

para a comunidade escolar, pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandos e educadores.

É preciso apresentar o ambiente escolar com suas novas demandas sociais e ciente do seu papel na construção do processo do fazer pedagógico, de modo que não busque apenas a transmissão de conhecimentos e valores, mas que se construa um ambiente pautado no diálogo, na capacidade analítica dos movimentos que ocorrem na comunidade, que leve à reflexão, postura crítica e consciência de sua realidade.

Consciência que possibilita ao aluno, sujeito da história, nela se ver e se reconhecer, aprofundar a compreensão que tem de si, do outro e do mundo, de forma a observar seu mundo vivido, o que permite explicitar suas concepções e que, conseqüentemente, lhe confere a capacidade de intervir no seu cotidiano e, coletivamente, em sua história.

Compreendemos assim, a História construída em ações coletivas que se contrapõem à lógica da modernidade capitalista, que se fundamentam no individualismo. Individualismo que não se trata dos princípios de identidade, Estado de Direito, anseios e sentimentos, mas que se pauta pelos valores mercantis de competitividade mercadológica, da internalização e da consciência de subordinação, promovida pela classe dominante e difundida pela mídia e pela tradição.

Mészáros discute essa questão quando afirma que:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no

âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45)

A importância de conhecermos a comunidade na suas concepções nos permite, assim, buscar formas contextualizadas de trabalho coletivo diante da discrepância existente entre os ideais de construção de uma escola mais humana, mais politizada, com a concepção crítica e coletiva sobre a realidade capitalista, formadora de valores consumista e individualista em todo tecido social.

Na concepção de Gohn, os próprios movimentos sociais recentes não têm vínculos nos debates mais amplos e sociais, são geralmente reivindicatórios de interesses momentâneos e pontuais.

Na atualidade, muitos dos novíssimos movimentos, ou ações civis denominadas movimentos, não têm mais o universo como horizonte, mas sim o particular, os interesses imediatos, o direito de sua categoria ou grupo social. (GOHN, 2008, p. 12)

A dificuldade de sobrevivência, vivida pelas comunidades atuais tem aportado nas políticas públicas compensatórias promovidas pelo Estado como forma de diminuição das tensões sociais, porém sem a capacidade de promover qualquer mudança em suas realidades, devido ao pouco valor expresso monetariamente e as poucas oportunidades de formação que esses programas estabelecem. Contudo, é importante destacar que são contribuições que hoje fazem parte da receita da família e, portanto, foram compreendidas como algo conquistado pelas camadas populares.

Temos como exemplo a própria escola que propomos com estudo de caso, que possui 601 alunos matriculados, com 231² assistidos por esses

² Dados disponíveis em <http://frequenciaescolarpbs.mec.gov.br/presenca/controller/login/efetuarLogin.php>
Acesso em 24 de março 2009, 17:00h

programas o que representa 38% dos alunos, ou seja, um número muito expressivo de alunos atendidos, demonstrando o grau de dependência econômica da comunidade em relação a tais programas, uma vez que esses benefícios são dados para as famílias com renda familiar não superior a um salário mínimo.

Porém, apesar da complementação da receita familiar, esse benefício não propicia às famílias carentes nenhuma alteração significativa do seu modo de vida e possibilidade de mudança na sua realidade ou contribuição para atrelar esses programas sociais à criação de vínculos na formação das novas gerações, pois o que é medido no programa é apenas o controle da presença do aluno no âmbito escolar e não sua efetiva evolução e formação como sujeito social e autônomo.

1.4 Democracia e Educação

A construção democrática por seu caráter histórico, abre uma diversidade de concepções e conceitos sobre democracia. Assim quando enfocamos o interior da escola e argüirmos sobre o tema com a comunidade, usamos referenciais específicos para destacar e compreender quais ideologias e formações estão vinculadas à relação escola-comunidade no âmbito da democracia.

Observamos nos diálogos e nos dados colhidos com a comunidade que as concepções democráticas, entendidas pelos sujeitos, estão atreladas à sua experiência sobre o poder instituído, suas vivências e a situação sócio-

econômica vivida, o que nos faz perceber o olhar que cada sujeito envolvido possui.

O conceito de democracia é hoje um indicativo de *percepção ideológica*³ dos sujeitos devido às diferentes correntes que, através dos discursos, caracterizam suas concepções.

As interpretações sobre democracia e sua análise crítica são, ainda, algo a conquistar para a grande maioria das camadas populares, devido à pouca participação na vida política, excluindo-se alguns movimentos isolados no país.

Para Wood (2003), o modelo democrático liberal, do Estado de Direito Democrático e da defesa dos princípios de liberdade, não se consolida para realização da liberdade cívica, logo, da democracia; desse modo, ela não se completa pela desigualdade produzida nas classes populares que se mantêm submetidas aos imperativos das relações de mercado.

Ao mencionarmos a democracia precisamos identificar do que se trata porque, apesar da história recente do Brasil, de restabelecimento da democracia e término de regime militar ditatorial, constatamos que o que temos é uma democracia de baixa intensidade caracterizada pela democracia de representação alimentada por políticos que manipulam as camadas populares devido à sua precária formação política, intelectual e social.

Santos (2002), afirma que esse tipo de democracia que interessa às elites e ao modelo liberal, representada pelo capitalismo global, traz consigo

³ “Mais do que um posicionamento político, cada homem carrega em seus pressupostos ideológicos uma visão do sentido da realidade e da vida: Essa identidade entre filosofia e ideologia, entre concepção do mundo e política, leva Gramsci a dizer corretamente que todo homem é filósofo, ou seja, que todo homem manifesta em sua ação - através de sua linguagem, de seu senso comum, de suas crenças, etc. - uma concepção do mundo [...] Se não possuísse essa concepção do mundo, ainda que tosca e contraditória, o homem não poderia agir”. (COUTINHO, 1980, p. 83)

uma enorme degradação das práticas democráticas, que se expressam sobretudo pelo aumento dramático do abstencionismo e da patologia da representação, ou seja, o fato de os cidadãos não se sentirem representados por aqueles que elegeram.

A democracia participativa apresentada por Santos (2002) constitui-se como forma de ampliar o envolvimento dos sujeitos sociais nas tomadas de decisões, o que permite a possibilidade de renovação, de debates amplos, de modo que cria a idéia de “sobrecarga democrática”, que é produzida pela inclusão política de grupos sociais anteriormente excluídos. Nesse ambiente, o autor cita que processos de intensidade democrática tendem a ser fortemente criticados e confrontados pelas elites o que produz a vulnerabilidade e ambiguidade na participação.

Santos (2002) defende a emancipação social a partir de práticas que ocorrem em contextos da sociedade para dar respostas aos problemas concretos. Defende também a posição de que a democracia representativa e a democracia participativa são complementares e devem coexistir devido aos níveis diversos de atuação da sociedade, como por exemplo, nível local ou nacional, nas diferentes formas de procedimentos, de organização administrativa e de variação de desenho institucional.

Ainda dentro da concepção liberal, Dewey⁴ (1959, p. 94), já propunha que a democracia é mais do que uma simples forma de governo, é uma: [...] “forma de vida associativa, de experiência conjunta comunicada”.

⁴ John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, EUA, a 20 de outubro 1859, e faleceu em Nova York, em 2 de junho de 1952, foi um dos maiores defensores da democracia na segunda metade do século XIX e primeira do século XX, afirmando que é possível pensar numa sociedade melhor se esta primar pela democracia a única forma digna de vida humana. E não há como defender a democracia, sem defender a educação. Como democracia é um dos conceitos centrais, Dewey entendia, que as oportunidades intelectuais deveriam ser acessíveis a todos os indivíduos.

Nessa proposta política, a educação assume um papel fundamental, em que se propõe promover nos indivíduos interesse pessoal em participar nas relações sociais, de modo que assegurem alterações e mudança de hábitos pela interação e troca de experiências entre os indivíduos, o que possibilita a cooperação e a igualdade na aquisição dos valores socialmente significativos.

Percebemos em Dewey uma concepção ideal de educação liberal que promove a igualdade de condições a todos, pelo processo interativo, e pela mudança por meio da formação dos indivíduos. Porém, em nossa sociedade liberal e capitalista, assistimos desigualdades sociais profundas que indicam a necessidade de transformações sociais, sem que ocorra a participação democrática dos envolvidos. O que assistimos nesses processos são apenas pequenos programas sociais que promovem o envolvimento e a participação, porém sem gerar oportunidades sociais de transformação aos mais carentes.

O que assistimos hoje, no Brasil, é a ampliação do Estado de Direito na sociedade, com processo político democrático. Esse processo, contudo, não é garantia suficiente para solucionar as grandes questões sociais, pois está mergulhado numa economia caracterizada por grandes diferenças sociais e culturais, que dificultam as articulações políticas de mobilidade social e participação popular nos destinos da construção social.

1.4.1 A Ação Democrática no interior da Escola Pública

No debate sobre a construção da gestão democrática no interior da escola temos que argüir sobre como se constituem as relações democráticas construídas e existentes na escola pública.

As instituições escolares sofrem o reflexo das políticas públicas e, ao mesmo tempo, precisam adequar-se às necessidades de sua comunidade, principalmente no que se refere às questões sociais geradas no entorno da unidade escolar. Sendo assim, sua comunidade é um recorte da sociedade.

O assunto é, muitas vezes, polêmico devido ao espectro amplo das questões que o tema produz pela própria formação multicultural da sociedade contemporânea, composta por diversas matrizes culturais que constituem o pensamento da sociedade brasileira.

É importante analisarmos e compreendermos como se constitui e se estabelece a consciência democrática. Percebemos no discurso empregado pelos sujeitos na sociedade, e suas diferentes formas de expressões, que esses discursos são oriundos de raízes conceituais diversas. Essas expressões e discursos são incorporados nos debates e nas relações interpessoais existentes, na convivência social e no trato com os direitos instituídos.

O que pretendemos é debater sobre o papel educativo e o ganho social comunitário quando se intensifica e gera um ambiente dialógico e participativo nas escolas. É a possibilidade de interagir com as diversas vozes dos diversos segmentos escolares, em que se amplie a participação e as ações interativas nas tomadas de decisões a respeito de assuntos que podem afetar o cotidiano de suas vidas e retratar os compromissos assumidos com as ações propostas coletivamente e com isso dar legitimidade às ações.

Esses ambientes escolares, pressupostamente acolhedores, projetam motivação para a aprendizagem da prática participativa, precisam promover debates que questionem as desigualdades sociais e as suas causas, que criem

novos canais e novos enfoques educativos para a prática política. Nesse sentido, o estudo busca observar os aspectos necessários aos sujeitos sociais na consolidação de uma sociedade com princípios éticos, críticos e igualitários.

1.5. Política das Possibilidades

O interesse da sociedade capitalista neoliberal é observado pelo discurso empregado em vincular a escola à idéia de preparação para o mundo do trabalho, justificada atualmente pela “era globalizada”, de qualificar para o “mundo competitivo”, exigente, de sujeitos versáteis, flexíveis, de múltiplas habilidades e com capacidade ampla de negociações e trabalho em grupos, que atendam essas demandas não em seu sentido social, mas apenas de acordo com os interesses dos negócios.

Esse quadro deixa em segundo plano a formação do cidadão crítico e participativo, que precisa buscar, por meio de novos enfoques pedagógicos, alternativas que viabilizem debates e reflexões sobre a necessidade da transformação da realidade social e comunitária num ambiente democrático para participação e construção de uma escola e de uma sociedade mais humanitária.

Para isso é fundamental a apropriação do saber científico como forma de superação do saber em nível de senso comum estabelecido por valores de mercado, na perspectiva de interesse social e não mercantilista, que possa propiciar possibilidades a cada cidadão e à coletividade de acesso aos conhecimentos necessários para o exercício de sua função social e produção da transformação da realidade.

Essa transformação só será possível por meio de um projeto histórico que dê conta de desvelar as condições concretas da comunidade e sociedade. Um projeto histórico que indique com o que estamos nos comprometendo. Daí definir as várias formas de se organizar a escola, as várias maneiras de se entender a sua função social e a finalidade da formação dos alunos.

Torna-se de suma importância a construção de uma proposta pedagógica que perceba quem é esse sujeito com o qual lidamos, para que os conteúdos a serem trabalhados expressem a forma pela qual se estruturaram historicamente, e que traga a compreensão dos conceitos produzidos para que não fiquem desconectados da realidade social atual ou desvinculados de suas origens, mas compreendidos na sua concepção e possibilidades de aplicação.

Para isso é necessário conhecer as vivências dos educandos e de sua comunidade; abrir possibilidades de acesso e permanência que se traduzam num espaço de diálogo e convivência; reconhecer o perfil dos alunos, seus conhecimentos prévios, suas expectativas, fazendo desses saberes os materiais fundamentais para que os educadores possam planejar suas ações.

Por meio do diálogo como mediação, em que a prática educativa não pode acontecer pela simples transferência acrítica do conhecimento, mas que se aflorem as idéias, os encontros, a busca da compreensão e significado para o conhecimento que se desvela em um ambiente reflexivo do mundo vivido.

[...] a sua dialogicidade começa, não quando, o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 47)

Portanto, para trabalhar os conteúdos de forma contextualizada é necessária uma mudança na postura político-pedagógica. Primeiramente, essa postura requer um ambiente psicológico e cognitivo que intensifique e aprimore as atividades, os diálogos e oportunize nos espaços físicos da escola ações interativas para as práticas sociais e políticas, de modo a envolver todos os sujeitos. Em consequência, ela também requer a postura de um educador político situado em seu agir a partir do discernimento do momento histórico em que vive.

Quando Santos (2002) caracteriza a democracia de baixa densidade pelo aumento dramático do abstencionismo e pelo fato de os cidadãos não se sentirem representados por aqueles que elegeram, destacamos, a importância de trabalhar nos currículos escolares a formação política para a participação, a qual possibilitará a formação crítica da representação desejada, construída pelo trabalho efetivo no seio destas comunidades, que agregam qualidade social (GERALDI, 2004) e produzam ações que transformam suas realidades.

Requer-se, nesse sentido, um currículo que articule os saberes políticos, a análise crítica, a visão social, a capacidade dialógica para construção de uma democracia participativa engajada em suas proposições e que traga luz às suas conquistas, para viabilizar a política das possibilidades.

Entendemos por Política das Possibilidades um processo social que produz nos cidadãos as percepções necessárias para suas escolhas de representação, reduzindo os níveis de ilusão dos belos discursos, com práticas inócuas, que não somente não transformam, mas também, desiludem ao exercício político necessário para a formação de uma sociedade realmente democrática.

Santos (2002), ao comentar sobre democracia participativa, demonstra o envolvimento dos sujeitos sociais nas tomadas de decisões. Decisões estas, construídas pela mediação do diálogo e da legitimidade de suas representações, portanto, geradora de uma democracia de densidade relevante aos seus atores.

Paulo Freire (2002), quando aborda a inquietação existente no interior da escola quando da construção do projeto político pedagógico, indica sobre quais temas dialogar, bem como, quais mudanças se fazem necessárias para essa construção. Ele nos remete a conhecer a comunidade, suas idéias, suas necessidades, de modo a subsidiar informações para a construção de um projeto pedagógico pautado na dialogicidade e no interesse da comunidade.

Habermas (1997), por sua vez enfoca que por meio da participação política num sistema democrático, se difunde a lealdade dos interesses dos envolvidos, pelos processos de interação e aprendizagem entre os sujeitos na construção da vontade e opinião política.

Para a construção dessa vontade é necessário à interação entre os sujeitos, o aporte teórico pedagógico para o discernimento e análise de suas representações e valores éticos. Valores construídos a partir de sua identidade e de seus interesses, fora dos modelos impostos pela sociedade capitalista e elitista, cuja lógica do discurso ideológico impõe a desigualdade social, intelectual para propor o acesso aos meios de consumo, como sendo natural, ou seja, alienando o sujeito de sua história.

É na comunicação lingüística e no diálogo com menor coação externa, que podemos encontrar uma saída para essa alienação, para a formação de sujeitos para a prática política e interativa com seus pares e grupos de

interesse, de modo a permitir a recuperação da autonomia desses grupos sociais, com sujeitos capazes de falar e agir, buscar potenciais de emancipação na esfera do mundo vivido e do mundo cultural.

Pela prática da comunicação, questionamento e análise de suas realidades é que os sujeitos poderão construir uma política que dê legitimidade a seus interesses, não se furtando ao envolvimento com o coletivo construído e, assim, estabelecer um elo democrático com a comunidade à qual pertença.

A partir desse processo é possível sair da lógica do determinismo ou mesmo do poder econômico que constrói mitos e ídolos que não representam a condição concreta de representação política. É pela manutenção desses ídolos e mitos que o sujeito, não se sentindo representado, permanece na condição de estagnação, de decepção e, conseqüentemente, de alienação da prática política.

Habermas (1997) aponta as formulações teóricas para a formação do sujeito, da identidade do "eu", como um processo de aquisição de uma competência interativa, que consiste na capacidade de participar em sistemas de ação cada vez mais complexos, nos quais é possível questionar as "pretensões de validade" embutidas na linguagem institucionalizada, por meio da argumentação, e, desse modo, buscar o entendimento sobre a validade das normas sociais.

Os sujeitos dotados de competência interativa, cognitiva, linguística e moral podem ser capazes de reconstruir critérios coletivos que regem seu mundo meio da busca argumentativa, questionar o sistema de normas que vigora na sociedade; buscar novos princípios normativos para a ação individual e coletiva à base do melhor argumento e, conseqüentemente, compreender e

reorganizar suas bases, comunitária e social, em princípios mais justos e igualitários.

Portanto, é esse ambiente gerador de uma Política de Possibilidades, implementado pelas escolas no seu cotidiano e com a participação ativa de seus constituintes, que acreditamos ser uma forma democrática de relações interpessoais mediadas pelo diálogo.

Entendemos por um ambiente gerador de uma Política de Possibilidades a perspectiva social que reconstrua a lógica para o desenvolvimento da aprendizagem humana no processo de emancipação do sujeito e da coletividade, que possa traduzir suas idéias, interesses e vontade, se sentindo democraticamente participante e, assim, construir uma sociedade politicamente igualitária e crítica do seu tempo.

Para esta construção é necessário autonomia das escolas, não somente financeira, mas pedagógica, adaptada às realidades da comunidade, bem como requer envolvimento político e vontade em participar dos diversos segmentos.

É a comunidade na sua expressão de conquista de sua cidadania que pode mobilizar-se e manifestar-se em prol dos seus interesses, junto ao poder público, na luta de espaços políticos de participação e de direitos. Cabe aos educadores contribuírem na formação desses saberes que promovam estas manifestações que constroem a vontade e a opinião para o exercício da democracia participativa.

Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que “além dessas situações e em

contradição com elas encontra-se algo não experimentado. (FREIRE, 1979, p. 30).

Entendemos que essa proposta de Paulo Freire trará novos olhares, visão crítica e política para a construção de potenciais emancipatórios das comunidades, na concepção de educar sujeitos da História.

Percebermos assim, que educamos sujeitos históricos que agem sob o influxo dos fatos que estão vivendo, de recordações do cotidiano vivido e das expectativas do futuro possível, acerca das condições humanas atuais.

Para isso, precisamos propor discussões no âmbito escolar utilizando temas que possam provocar debates e reflexões sobre o poder hegemônico, o papel do Estado, as políticas públicas, as culturas de mercado e seus valores de competitividade, os quais interferem e perpassam no cotidiano comunitário e social.

Salientamos a necessidade de construção de espaços e projetos que viabilizem melhores condições, àqueles que sofrem a discriminação ou as diversas formas de exclusão na sociedade; possibilitarmos a participação dos envolvidos de forma dinâmica; utilizarmos dos elementos que compõem os aspectos sociais para disseminar a prática da postura ética no convívio social, fator essencial para a atividade coletiva e disponibilizarmos os recursos possíveis para a educação, considerar os direitos de acesso e permanência à educação de qualidade social.

Qualidade social praticada de acordo com Geraldí (2004), na sua singularidade de autonomia escolar, na inclusão radical e na participação dinâmica de todos no espaço público, como elemento gerador da integração da comunidade, envolvendo as diversas instâncias democráticas nas manifestações de participação coletiva.

Não se pode conceber a Escola Pública a partir de uma postura alienante diante da realidade vivenciada, que esmaga a grande maioria da sociedade sem assumir seu papel de escola crítica e emancipadora.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2002, p. 47)

No mundo das necessidades humanas, muitas delas impostas pela forma com que a sociedade se organiza e articula seus meios de produção e modo de vida, que gera o apelo aos meios de consumo, torna-se difícil a tarefa educativa de re-significar as ações coletivas com caráter político e social na construção de uma sociedade mais igualitária.

Porém, a educação, como princípio do desenvolvimento humano, representada pela instituição social da escola, não pode ser simples re-edição da opressão vivida historicamente.

Essa deve escapar dos discursos puramente técnico-pedagógicos que produzem a formação de intelectuais tradicionais, em nome da boa formação epistemológica e não poderá furtar-se da formação cidadã que amplia a visão política dos seus educandos para a liberdade de pensar e criar as relações de uma nova sociedade e seus novos caminhos.

CAPÍTULO II

O CASO EM ESTUDO:

A “EMEF GAL. HUMBERTO DE SOUSA MELLO”

2.1 A Construção Metodológica

O desafio a que este trabalho se propõe é a procura da compreensão do olhar da comunidade sobre a escola. É um desafio que nos leva em direção ao objeto de estudo, partindo do movimento de considerar os fins da educação institucional – a comunidade – e retornando com a sua compreensão para a escola, ou seja, partindo do olhar e da expectativa da comunidade, compreendermos o sentido do fazer escolar alterando-se a lógica dos modelos estabelecidos pela política pública.

Escolhemos o Estudo de Caso como metodologia que nos apresentaria o cenário necessário para a compreensão dessas relações, investigadas no seu movimento cotidiano, expressas por seus atores principais: alunos, pais, professores e funcionários da escola.

Este tipo de pesquisa qualitativa nos levou a um aprofundamento das questões apresentadas na pesquisa, no seu cunho descritivo e analítico. Possibilitou o desenrolar de outros questionamentos a partir dos primeiros que foram expressos, ou das situações já conhecidas, sem atenuar a complexidade das relações vivenciadas no cotidiano escolar e da comunidade e sem neutralizar a voz do pesquisador. Pelo contrário, a pesquisa subsidiou muitas das ações em que a própria pesquisadora foi envolvida, ao desempenhar a função de gestora da escola.

A análise documental foi de extrema importância para o desenvolvimento de uma lógica de construção histórica da escola, suas escolhas, seus caminhos e descaminhos. Os documentos da escola, muitos deles guardados no arquivo morto, apontaram os registros do passado da

escola que nos ajudaram a construir uma compreensão dos fatos do presente e da projeção do futuro.

Como tratamos de uma escola única, os sujeitos foram escolhidos por estarem no centro dos processos da investigação, portando histórias, sonhos e desafios que se constituem na movimentação do espaço escolar.

Desta forma, realizamos entrevistas, conversas informais, registros, gravações de áudio, nos quais esses sujeitos, além de opinarem sobre os processos da escola, puderam expor suas histórias, suas razões e buscas que os levavam para o ambiente da escola.

Cada momento em que ouvimos as histórias, e realizamos as entrevistas com pessoas, muitas vezes anônimas, fomos, também, compondo o percurso da pesquisa. A priori não tínhamos os dados, apenas a intenção questionadora da pesquisadora que deseja, com seu trabalho, contribuir para sua comunidade-destino.

A oralidade desses sujeitos ficou expressa nas entrevistas e nas conversas, às vezes desinteressadas, que nos moviam em apenas compartilhar o vivido.

Inicialmente, cabe identificar como um dos referenciais metodológicos a História Oral, que nos ajudou a compor a compreensão desses fenômenos.

Von Simson apresenta a História Oral como metodologia em que:

A memória dos informantes constitui a principal fonte de dados do pesquisador, este também deve estar consciente de que sua própria memória tem que ser utilizada como uma das ferramentas principais nos processos de registro, organização e análise da documentação recolhida. Por isso mesmo não se deve confiar apenas na própria capacidade de memorização e é importante saber valer-se de dois auxiliares fundamentais ao processo de pesquisa qualitativa, que são a *observação participante* e o *diário de campo*. (VON SIMSON, 2003, p. 99)

Os fragmentos das histórias ou das respostas às entrevistas desencadearam a necessidade do registro. A partir das leituras e retomadas do Caderno de Campo, criamos, então, outra demanda do trabalho de pesquisa: conhecer melhor as leis e normatizações dos processos escolares, bem como alguns documentos que apontavam para a história da escola, sua construção e sua organização, bem como, aprofundar os conceitos, adquiridos nas pesquisas bibliográficas.

2.2 A Escola

A EMEF “Gal. Humberto de Sousa Mello situa-se à Rua Altino Arantes, 210, no bairro Jardim das Bandeiras II, região Sul do município de Campinas-S.P. Foi criada em 06 de abril de 1981, no governo do então Prefeito Francisco Amaral, pelo Decreto nº. 6499 com efeito retroativo, a partir de 22 de abril de 1980⁵, com nome oficial de EMPG “Jd. das Bandeiras”.

Em 1983, passou a se chamar EMPG “Gal. Humberto de Sousa Mello”, nome do patrono que permanece até hoje. Entretanto, atualmente, há a intenção da comunidade estudantil e da equipe de educadores de realizarem um plebiscito para alteração do nome da escola, pois não existem vínculos reais e históricos entre este e a realidade da comunidade.

O patrono da escola, Humberto de Sousa Mello, foi militar com a patente de general do Exército Brasileiro e titular do órgão de assessoramento do Estado-Maior das Forças Armadas no período de 15/03/74 a 27/09/74, quando então em 02/05/74 passou a ser Ministro de Estado.

⁵ Decreto publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 06/04/1981, com o nome de EMPG “Jd. das Bandeiras, e reconhecendo sua existência em 22/04/1980.

Atualmente, a Escola atende a demanda dos bairros: Jardim das Bandeiras II, Jardim São José, Jardim do Lago II, Jardim Icaraí, Parque Oziel e, até mesmo, bairros mais distantes situados na outra margem da Rodovia Santos Dumont, via principal de acesso ao bairro.

Está situada em um zoneamento misto, comercial e industrial, que disponibiliza oferta de serviços e comércio por meio de pequenos estabelecimentos que atendem a população local e os funcionários das empresas.

Nas proximidades da escola existem: supermercados, açougues, padaria, papelaria, academia de ginástica, cabeleireiro, loja de materiais de construção, bazares, lojas de roupas, lojas de animais, floriculturas entre outros.

Apesar de atualmente possuir infra-estrutura instalada, parte do bairro é resultado de várias ocupações que ocorreram ao longo das décadas de 1970 e 1980, e refletem as condições precárias de urbanização, como vielas e becos. Há muitas áreas de risco, principalmente nas proximidades do córrego do Taubaté, que costuma alagar nos períodos de fortes chuvas.

Nas áreas situadas às margens da Rodovia Santos Dumont, a renda média nominal do chefe de família está entre zero a cinco salários mínimos⁶. O maior contingente de famílias chefiadas por pessoas sem renda está localizada na Administração Regional 6, na região Sul de Campinas, formada por 111 bairros, na sua maioria por pessoas carentes onde residem 118.486 habitantes (CENSO, 2000).

⁶ Dados disponíveis em http://www.campinas.sp.gov.br/coordenadoria/orcamento/dados_quantitativos/dados_regionais . Acesso em 10 maio 2009.

A taxa de crescimento populacional na região sul de Campinas foi de 2,91% ao ano entre 1996 a 2000, com uma população de 220.880 habitantes (IBGE, 2000), sendo a região que mais cresceu.

Já a taxa de crescimento da cidade de Campinas foi de 1,65% no mesmo período, demonstrando assim, os movimentos migratórios desta região oriundos, de diversos estados, com destaque para o Paraná e Minas Gerais.

Em termos absolutos, a população referente aos bairros Parque Oziel, Icaraí, Jardim das Bandeiras e São José em 2000 era de 33.134 habitantes para uma área de 14,12 km² o que representa uma densidade demográfica de 2.347 hab/ km² o que representa um alto índice de densidade demográfica no entorno da região da escola.

Conforme relato dos alunos, a violência permeia o cotidiano. Apesar de nos últimos anos ter ocorrido uma diminuição da violência no bairro, o universo das drogas e assaltos é constantemente citado nas conversas no âmbito escolar.

As taxas de assassinatos de jovens do sexo masculino estão entre as mais altas do município⁷ na região do Centro de Saúde do São José, que atende a comunidade da região e situa-se à Rua José Carlos Amaral Galvão 194, Jardim das Bandeiras II, Campinas- S.P. a menos de 1 km a escola.

⁷ Dados da Coordenadoria de Informação e Informática/SMS/Campinas que demonstra as taxas de homicídio em homens de 15 a 39 anos entre 2002/2004 o índice de 210,8 homens/ano.

2.3. A História da Escola em seus Documentos

Vários documentos do arquivo morto da EMEF. “General Humberto de Sousa Mello” foram utilizados como fonte de informações para compreender e resgatar a história da escola. As ocorrências neles descritas nos ajudaram a compreender a realidade atual da Escola.

Entre eles podemos citar como exemplo: a solicitação de Autorização de Funcionamento do Curso Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental⁸, homologado e autorizado em 26/05/2000 e publicado no Diário Oficial do Município em 27 de maio do mesmo ano, embora o mesmo já estivesse funcionando desde 07/02/2000 devido às manifestações promovidas pela comunidade para o seu funcionamento.

A comunidade reivindicava essa modalidade para atender às pessoas que haviam chegado a Campinas, oriundas de diversas regiões do país, e necessitavam retornar aos estudos para se engajarem no mercado de trabalho da região.

No “Livro de Registro das Visitas de Autoridades de Ensino”⁹, em especial a Supervisão Educacional, pudemos observar que desde sua inauguração a escola enfrenta problemas no que se refere à infra-estrutura. Seu funcionamento foi iniciado antes do término das obras, pela urgência de atendimento à comunidade.

⁸ Autorização de funcionamento do Curso Supletivo (EJA) – processo nº 0296/0043/2000, publicada em DOE de 26/05/2000

⁹ Livro de Visitas de Autoridade Estaduais, aberto em 22/04/1980 pela Diretora Ana Maria Lobato Prado e último relatório em 07/12/2005 e Livro de Visitas de Autoridade Municipais, aberto 24/04/2000, pela Diretora Mirtes Rueda Barboza e último relatório em 16/04/2009.

Pelos registros, os problemas de infra-estruturas permaneceram constantes durante toda a existência da escola, e persistem até o presente, pois que apesar de inúmeras reformas, a infra-estrutura não atende adequadamente a comunidade pelo pouco espaço físico disponível em relação ao número de alunos que a escola possui atualmente.

Esse problema tem preocupado a própria comunidade, que sofre com a falta de espaços para ampliação ou construção de escola na região, e que prevê a impossibilidade de todas as crianças serem atendidas no bairro num futuro próximo.

Observamos no “Registro das Reuniões Pedagógicas e Administrativas”¹⁰ que sempre existiu uma preocupação com o espaço físico da escola e muitos debates ocorreram em busca de alternativas de melhoria, problema que tem se agravado nos últimos anos com a explosão demográfica na região e a ausência de políticas públicas, apesar de todos os anúncios políticos e manifestações populares.

2.4. Construção Concreta do Processo: do Espaço Físico ao Projeto Político Pedagógico

Ao pensarmos a escola, como instituição inserida no espaço e tempo, no qual se ensina e se aprende, é importante considerar, como primeiro recurso pedagógico, o espaço físico, como local em que se efetiva o processo

¹⁰ Livro das Atas de Reuniões Administrativo-Pedagógicas, aberto em 02/02/2007 pela Diretora Rubia Cristina C. Menegaço e último relatório em 11/02/2009.

pedagógico nas suas diversas linguagens, apoiado em uma ação orientada ao entendimento no fazer diário.

Sem antes conhecer o espaço físico com suas características e peculiaridades, o qual se destina primeiramente aos educandos, sem antes olhar para a comunidade que participa e necessita do processo pedagógico, é utopia acreditar na eficácia de qualquer processo de ensino aprendizagem, pois está destinado ao fracasso, em sua origem, um Sistema Educacional que não reconhece as diversidades de cada local para a construção de um Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico, não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade (VEIGA, 1994, p. 42).

A organização concreta da escola tem como fator determinante o espaço físico. Na escola estudada, o espaço físico é pequeno, com poucas opções para atividades extra-classe e lúdicas. A quadra poliesportiva é menor que as dimensões estabelecidas como padrão oficial. É composta de cinco salas de aulas, Biblioteca, Sala de Informática, não possui refeitório, somente uma área coberta que possibilita aos alunos efetuarem as suas refeições.

Apesar das limitações físicas, várias ações já foram implementadas buscando alternativas que viabilizem o aproveitamento adequado destes espaços, através de debates com sugestões e articulações com todos os envolvidos, efetuando-se diversas reformas nos últimos dois anos, com a utilização dos recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e das verbas provenientes de recursos municipais, intitulado como Conta Escola.

Foram realizadas adequações no espaço físico, tais como:

- a divisão do espaço da biblioteca criando ambientes específicos para o atendimento das séries iniciais e finais, disponibilizando esse espaço como local de aplicação de atividades lúdicas;
- a criação de novos ambientes, como a sala de informática;
- um espaço para as reuniões e atendimento à comunidade;
- uma nova sala de professores, mais ampla e confortável para o desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas e individuais.

Para melhor compreendermos o processo pedagógico, é fundamental a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola e como tem sido construído e orientado pelas necessidades da comunidade e pelas limitações, sobretudo de espaço físico.

O propósito do projeto político pedagógico é dimensionar a ação pedagógica, em todas as suas instâncias administrativas, bem como analisar os sujeitos que os constituem, que elaboram e que efetivam sua realização.

Entretanto, nem sempre os projetos contemplam os sujeitos escolares que estão diretamente envolvidos, pois há os que não atuam, nem são chamados a atuar, nas tomadas de decisão do fazer pedagógico e são submetidos às políticas impostas pela mantenedora, por meio de suas secretarias ou outros órgãos administrativos, que advogam procedimentos e fazem intervenções de forma imperativa no fazer pedagógico, por meio da prática normativa, exigindo o cumprimento de metas e datas, sem as devidas mediações e interações necessárias ao reconhecimento das especificidades de cada local, o que provoca muitas vezes o distanciamento entre o proposto e o realizado.

A escola em questão, desde sua fundação em 1980, tem na sua trajetória histórica um dos sérios problemas sociais que, entre tantos outros não menos relevantes, tem consequências danosas diretamente ligadas à falta de espaço para implementação de atividades pedagógicas.

Isto se deve ao fato da sua área ter sido invadida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, área essa que se destinava às futuras ampliações necessárias para o bom atendimento. Hoje tal situação se constitui num sério problema para os moradores, que já começam a enfrentar a falta de vagas nas escolas do bairro.

A escola está igualmente inserida dentro da realidade caótica em que se encontram as instituições de ensino público no país, apesar das políticas públicas apresentarem princípios de acesso e permanência.

De acordo com os dados da escola¹¹, hoje há um quadro de atendimento que totaliza 607 alunos, divididos em 04 períodos: do 1º ao 5º ano (ciclo) são 269 alunos, do 6º ao 9º ano são 179 alunos e em EJA são 159 alunos.

A escola possui em seu corpo docente 36 professores efetivos, 02 professores contratados pela rede pública, 03 professores eventuais, uma orientadora pedagógica, uma diretora titular e dois vice-diretores que atuam um no período manhã/intermediário e outro no vespertino/noturno.

Para o funcionamento da escola são 11 funcionários de apoio para o funcionamento da escola, sendo 03 cozinheiras, 04 auxiliares de limpeza, 03 porteiros e 01 auxiliar administrativo.

¹¹ Dados coletados no Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino (INTEGRE). Disponível em <http://www.degas.ima.sp.gov.br/educacao/integre/inicio.php> Acesso em 10 jul 2009

Vale ressaltar que a escola, em cumprimento aos dispositivos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e ao processo de inclusão instituído no país, presta também atendimento a diversas crianças portadoras de necessidades especiais (deficiência múltipla, síndrome de down, deficiência mental e autismo).

O Plano de Avaliação Institucional (PDI), em seus relatórios, expõe que o espaço interno da escola não corresponde às necessidades impostas pela demanda, não apenas pela falta de infra-estrutura do prédio, mas principalmente porque o espaço físico destinado às atividades de educação física, atividades recreativas e sociais, tais como atividades comemorativas e atividades pedagógicas, como as atividades curriculares em sala de aula, encontra-se carente de reformas para adequação de seus espaços às propostas constantes do atual Projeto Político Pedagógico.

Todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1994, p. 13).

O documento complementa que na concepção do Projeto Político Pedagógico da escola encontra-se o ideário de valorização humana a partir da frase “acolher a todos”, que representa o princípio dos educadores e de todos os que trabalham na escola.

Ressaltamos que, no primeiro contato com o espaço externo e no interior da escola, chama a atenção pela quantidade e organização de plantas que enfeitam o ambiente. Fica evidente, assim, a preocupação e empenho da escola, que mesmo em face à carência de recursos, busca criar um elo de

estímulo entre educação e espaço físico atrativo, como mediador do processo ensino aprendizagem.

2.5. Aspectos Sócio-econômicos

A escola, enquanto um espaço social de aprendizagem, abrange, nessa concepção não só o aspecto físico de sua instalação, mas também as aprendizagens relativas à sua situação cultural e histórica. Portanto, a preocupação com o espaço escolar se vincula à função da escola como promotora do fazer pedagógico, que precisa compor, a partir das observações cotidianas das interações, a construção do espaço pedagógico como forma de agregar e constituir a formação dos alunos e na convivência comunitária e social.

O grupo de alunos que compõe a escola é heterogêneo. Sua diversidade está presente na sua identidade, no nível de interesse, nas suas preocupações, nas necessidades, nas expectativas em relação à escola, nas suas habilidades, enfim, nas suas vivências e experiências sócio-culturais.

Com o auxílio do Projeto Político Pedagógico de anos anteriores, tivemos contato com pesquisas realizadas com os alunos do Ensino Fundamental e da Educação para Jovens e Adultos (EJA), e, conseqüentemente, com as pessoas que moram no bairro onde se encontra a escola, caracterizando a realidade da comunidade.

Entre as pesquisas realizadas no Plano de Avaliação Institucional, destacamos a avaliação sócio-econômica, que teve como público alvo os alunos da **Educação para Jovens e Adultos (EJA)**.

Nas diversas categorias pesquisadas foram constatados os seguintes dados:

▪ **Moradia dos alunos:** 70% têm imóvel próprio, 10% moram em imóvel alugado, 3% moram em imóvel cedido, 2% em imóvel emprestado e 15% em imóvel invadidos.

▪ **Trabalho:** 60% dos alunos pesquisados trabalham, incluem-se alunos menores de 16 anos em trabalho informal, devido à necessidade de ajudar a família. Apenas 35% são registrados, deixando bem clara a condição de subemprego e de instabilidade pessoal e financeira. Os resultados mostram também que muitos deles sozinhos sustentam a casa, pois os pais encontram-se desempregados ou porque moram sozinhos.

▪ **Renda:** 15% têm renda de apenas um salário mínimo, 50% recebem até dois salários mínimos, 20% de três a cinco salários, 10% de 5 a 10 e apenas 5% tem uma renda com mais de 10 salários mínimos.

▪ **Vida escolar:** 95% já estudaram em mais de uma escola, e somente 5% estudaram na mesma unidade, porém em outro período. 90% dos alunos já interromperam seus estudos em algum momento, pelos mais diversos motivos, o que demonstra o alto índice de rotatividade, e evasão neste segmento escolar.

▪ **Família:** 95% moram com a família, ou seja, pais ou cônjuges e filhos, o restante, 5% moram sozinhos ou com amigos.

Na avaliação sócio-econômica com os **alunos do Ensino Fundamental regular**, foram constatados os seguintes dados, nas diversas categorias pesquisadas.

▪ **Moradia dos alunos:** 90% têm imóvel próprio, 6% moram em imóvel alugado, cedido ou emprestados e 4% em casas invadidas.

▪ **Renda familiar:** destes alunos, 40% de suas famílias possuem apenas um trabalhador para sustentar a casa, 35% tem duas pessoas trabalhando, 20% tem três ou mais pessoas trabalhando e 5% estão desempregadas. Sustentando-se nisto, a renda familiar fica em torno de: 10% com apenas um salário mínimo, 30% com dois salários, 40% de três a cinco salários, 15% com cinco a dez salários e apenas 5% recebem mais de dez salários.

▪ **Vida escolar:** muitos pais destes alunos não possuem ao menos o Ensino Fundamental, apenas 5% deles possuem nível superior e 5% são analfabetos.

Das características do bairro, os alunos comentam:

▪ **Lazer:** a falta de opção de lazer é outro ponto marcante para a comunidade que têm poucas alternativas, sendo que a principal opção é o Campinas Shopping devido à proximidade, pois no bairro não há parques públicos, clubes ou outro tipo de lazer.

▪ **Realidade:** a realidade dos dados da pesquisa da situação sócio-econômica da comunidade escolar, com a escassez de recursos financeiros, somada à falta de opção de lazer para esses jovens e a ausência da família no processo educativo, ampliam-se os riscos destes se aproximarem do mundo do crime, da violência, das drogas e da prostituição devido ao alto grau de vulnerabilidade social a que estão expostos.

▪ **Infra-estrutura:** das reclamações mais apontadas temos: o excesso de buracos nas ruas, a falta de iluminação, sinalização e segurança.

▪ **Cidadania:** em contra partida, há depoimentos de funcionários da Unidade Escolar, com o outro problema enfrentado é o descaso por parte dos moradores da ocupação para com a escola, uma vez que estes, frequentemente, depositam lixo doméstico e entulhos em seu entorno.

▪ **Respeito às leis:** a presença de um bar em frente à Unidade, desrespeitando o que é posto pelo Decreto 28.643, em vigor desde agosto de 1988, o qual estabelece que a distância entre portões de escolas e estabelecimentos que comercializem bebidas alcoólicas deve ser de no mínimo 100 metros. Os comerciantes que infringirem esta regra podem ser multados ou terem o estabelecimento fechado. Segundo o decreto, nos municípios onde essa regra não estiver estabelecida, a Secretaria da Segurança Pública deve manter entendimento com a prefeitura para disciplinar a proibição. Entretanto, observa-se que não é feito nenhum tipo de fiscalização deste estabelecimento, nem lhe são dirigidas restrições de funcionamento, o que caracteriza o descaso do atendimento do serviço público na região.

- **Segurança:** é apontada também a falta de sinalização de trânsito necessária para alertar a existência de uma escola no local e, conseqüentemente, a travessia de crianças, além de redutores de velocidade e semáforo.

Destacamos que essas observações em relação ao espaço externo, o entorno, da escola são feitas com um tom de queixa ou de reivindicação isolada, dos sujeitos oriundos de diversas regiões do Brasil, que compõem a comunidade, porém não se percebe mobilização para encontrar soluções conjuntas para as questões de infra-estrutura. Há uma aparente apatia da comunidade o que nos causa estranheza e nos faz refletir sobre tal comportamento diante de uma comunidade cuja história é marcada por ocupação.

Às vezes, a violência imposta pelos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, se associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica. (FREIRE, 2007 b, p. 51)

Essa identidade cultural é levada para dentro da escola, compondo o ambiente com suas características sociais e históricas, marcadas pelas lutas de ocupação, e a escola, diante da realidade vivenciada, tem debatido exaustivamente a construção do projeto político pedagógico, de forma a atender as demandas sociais, visando a integração de todos, num ambiente que contribua para sua permanência, que possibilite a participação de pais, alunos e membros da comunidade, caracterizando-se como um espaço democrático.

[...] são variadas as instituições sociais que contribuem para o alargamento da consciência do pensar, do saber fazer e do fazer coletivos. A escola destaca-se entre elas por ser espaço privilegiado de desenvolvimento da educação sistematizada, reconhecida na sociedade globalizada de economia centrada no conhecimento com significativo valor estratégico para o crescimento social e como importante fator para a qualidade de vida das pessoas. (HORA, 2007, p. 39)

2.6. História Oral da Escola

Procuramos resgatar a memória da Unidade Escolar e da comunidade local¹² por meio da história narrada por sujeitos da comunidade e funcionários da instituição que presenciaram sua fundação e que ainda se encontram presentes no local e, igualmente com a colaboração de atuais funcionários (MUCCILO; ALMEIDA, 2008).

Alguns dados relevantes acerca da história da fundação e desenvolvimento do bairro foram obtidos em entrevista realizada com um dos porteiros da escola, o Sr. Manoelzinho, como é conhecido por todos na escola e na comunidade. Ele tem 68 anos e está há mais de 20 anos na unidade escolar, mora em uma casa ao lado escola, num terreno de ocupação, que fazia parte do terreno da prefeitura que era destinado à escola.

Ele nos relatou que no início da formação da escola, contribuiu na inscrição dos primeiros alunos. A construção da escola, segundo o Sr Manoelzinho, foi realizada em um terreno da Prefeitura Municipal de Campinas, onde havia um campinho de futebol, que era utilizado pelas crianças da ocupação. Quando menciona a ocupação, ele se refere aos imigrantes vindos

¹² Informações registradas em: Muccilo, Maria Aparecida, Almeida, Ivanete Bellucci. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da EMEF "Gal Humberto de Sousa Mello" Campinas: Metrocamp – 2008.

de diversas regiões do país, que invadiram o terreno pertencente à Prefeitura Municipal, em data anterior à construção da escola.

Ele relata que, com o passar dos anos, houve mudanças no espaço externo e interno da escola, tais como o da Diretoria que se localizava onde hoje encontramos a biblioteca da Unidade. A biblioteca, por sua vez, ficava onde hoje é a atual sala de informática.

Sr. Manoelzinho conta também que era responsável pelo cultivo de uma horta, situada onde hoje está a quadra poliesportiva. O que ali era produzido servia de merenda para os alunos da escola.

O porteiro, que além de funcionário é morador do bairro, comenta que seus filhos estudaram todos ali e que não mudaria nada na Unidade, demonstrando um grande vínculo afetivo com a escola e o bairro que fazem à composição da sua própria história.

A história viva contempla a presença desse porteiro que assistiu a construção da unidade escolar, viu as primeiras crianças chegarem, cultivou as verduras e legumes que alimentaram os primeiros alunos. Ouviu pela primeira vez os burburinhos das vozes ansiosas na chegada. Viu e ouviu o adeus de quem foi embora.

Assistiu a construção dos muros que dividiu a escola de sua comunidade – segundo relatos, nos anos iniciais da escola só existiam as salas de aula, sem nenhuma demarcação que indicasse o espaço escolar, uma vez que estava inserida na ocupação; nos intervalos as crianças saíam das salas, iam até suas casas e retornavam – colocaram as demarcações de espaço que hoje se faz necessária pelos cuidados que nos são impostos pelos perigos da rua.

Sr. Manoelzinho confunde sua história com a história da escola, viu novas construções, reformas, viu uma “escola de cara nova”. Viu passarem muitos diretores, funcionários, professores e todas as mudanças decorrentes que a vida impõe.

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições do chão, como no conto da Carochinha. A arte de narrar é uma relação entre alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana (BOSI, 1994, p. 90)

Podemos dizer que o Sr. Manoelzinho é quase um patrimônio, é uma referência. Chegam os filhos daqueles que por ali já passaram, e ele na sua simplicidade conta suas histórias com entusiasmo de um tempo que viu e viveu momentos mágicos, no portão da escola.

Podemos notar que, o resgate histórico dos fatos ocorridos na Unidade Escolar nos permite compreender e observar que o presente é também reflexo desses fatores históricos, que compõem as diversas questões que envolvem o cotidiano, e demonstra a importância do resgate da memória, com seus fortes indícios e leituras da cultura local, como um dos pilares para o discernimento das necessidades e aspirações da escola.

A memória coletiva propicia a construção da história revelando uma identidade coletiva. O resgate da memória da instituição acontece com a retomada do registro de fatos marcantes, mas também por meio do registro cotidiano dos envolvidos com a escola. Nesse sentido, o acervo documental encontrado na escola contribuiu de forma significativa para o nosso objetivo.

Estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele fundam as raízes do presente. (ARANHA, 2007, p. 19)

Enfim, desde a explicitação do acervo de documentos da escola, passando pela observação atenta do seu cotidiano e por suas histórias narradas pelos seus sujeitos, temos aqui todo o pano de fundo no qual poderemos buscar o olhar de um outro lugar: o da comunidade para a escola, através de outras vozes.

CAPÍTULO III

DIÁLOGOS, CONFLITOS E SILÊNCIOS

3.1 A Pesquisa

Retomamos a pergunta-chave de nossa pesquisa que é: qual o olhar da comunidade sobre a escola pública nos tempos atuais e qual é sua expectativa?

Para buscarmos as respostas e o entendimento da comunidade sobre a escola, utilizamos diversos instrumentos de pesquisa: entrevistas, análise de depoimentos e conversas informais registrados em diário de campo, leituras de documentos da escola e, como enunciado nos capítulos anteriores, a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa, como já indicamos, foi realizada na comunidade, da EMEF Gal Humberto de Sousa Mello, no Jardim Bandeiras II, na cidade de Campinas, SP, representada pelos educandos da EJA e pais de alunos do Ensino Fundamental regular e EJA em dois momentos.

No **primeiro momento**, realizamos entrevistas com alunos adultos da escola do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A importância de investigar este grupo decorreu da representação significativa que eles possuem nos diversos segmentos da escola: pais, alunos e integrantes da comunidade. Assim, esse conjunto de dados subsidiou a análise que compõe parte da pesquisa que nos propusemos a desenvolver, na busca do entendimento e compreensão da comunidade pesquisada.

A investigação neste grupo aponta para uma classificação em dois segmentos distintos: o primeiro constituído por alunos evadidos¹³ e o segundo por alunos concluintes do curso. São duas experiências diferenciadas, o que nos possibilitou observar, em uma perspectiva mais ampla, o que sentem e que analisam da escola pública, por meio através das suas vivências.

O objetivo da investigação se deu no momento em que houve uma ruptura e quebra de vínculos com a instituição, o que gerou a espontaneidade, pois, os alunos, distanciados do cotidiano da escola pela sua saída, por motivos distintos, tiveram tranquilidade para se posicionarem diante de suas reais idéias.

Para isso, a investigação foi organizada em dois segmentos:

No primeiro segmento foram entrevistados 34 alunos evadidos (Apêndice I), após 45 dias do início das aulas, questionados sobre por quais motivos deixaram de frequentar as aulas e se havia interesse em retornar à escola. O instrumento utilizado foi o questionário composto por quatro perguntas.

No segundo segmento foram entrevistados 18 alunos (Apêndice II), egressos do Ensino Fundamental (EJA). Esses alunos tinham como objetivo ingressarem na escola estadual do bairro para cursarem o Ensino Médio.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista, composta de seis perguntas, com total liberdade de expressão para explicarem o que sentiam e pensavam sobre a escola pública, sobre suas expectativas futuras e a análise da situação sobre as demandas restritas de vagas na escola estadual do bairro.

¹³ Conforme levantamento dos dados de alunos dos evadidos da EMEF “Gal Humberto de Sousa Mello” no ano de 2008

Procuramos interpretar o pensamento e o envolvimento da comunidade com a escola, utilizando de dados registrados em caderno de campo, dados esses enriquecidos pelas conversas informais que coletamos ao longo do trabalho.

No **segundo momento** aplicamos um questionário (Apêndice III) envolvendo alunos do Ensino Fundamental EJA maiores de idade, pais e responsáveis do EF regular. Na EJA, foram 52 alunos num universo de 112 matriculados, o que representa 46,43 % dos alunos. O segmento pais ou responsáveis pelos alunos de (1º ao 9º ano), menores de idade, do período diurno foram 202 pesquisados num universo de 324 pessoas, o que representa 62,35 % do total de pais ou responsáveis. Cabe ressaltar que esta escola, no período diurno está organizada em ciclos¹⁴.

Esse instrumento de pesquisa foi elaborado com questões objetivas sobre a participação dos alunos maiores da EJA e dos pais ou responsáveis no Conselho de Escola, nas atividades sociais e nas reuniões de pais e mestres sobre a avaliação do processo educativo.

Podemos observar neste grupo a presença de alunos adultos, pais, parentes próximos dos alunos, homens, mulheres nas mais diversas idades, totalizando 254 pessoas pesquisadas – 52 alunos e 202 pais ou responsáveis - num universo de 436 pessoas ou seja, 58,26% do universo que representa a comunidade da escola.

¹⁴ Resolução SME nº 02/2007 publicada no Diário Oficial de Campinas em 07/02/2007.

3.2. Investigação sobre evasão na Educação de Jovens e Adultos: Causas e Ações

Todo início de ano letivo há uma demanda significativa de alunos ingressantes na EJA com o objetivo de concluírem seus estudos, porém, ao longo do curso o índice de evasão é elevado atingindo, muitas vezes, índices acima de 50% nas séries iniciais, e em torno de 30% no curso todo.

Este fato observado na escola pesquisada, o abandono ocorre, conforme verificamos, em todas as escolas de ensino noturno nessa modalidade EJA, segundo dados do Censo Escolar de 2006. Para a modalidade EJA II que corresponde de (5ª a 8ª séries) e que é denominada de (1º ao 4º termo), de acordo com os dados da SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação - MEC, há um índice de evasão em torno de 30%. Para a Secretaria, alguns dos mais relevantes motivos de desistência são: gravidez, baixo desempenho, cansaço, dupla ou tripla jornada de trabalho e a dificuldade para conciliar trabalho, família e estudos (CENSO, 2006).

Com o objetivo de compreender tal fenômeno, principalmente suas causas sociais, para atender às demandas escolares e seus conflitos, elaboramos um trabalho de acompanhamento dos alunos faltosos, por meio de contatos telefônicos posteriormente, eles foram convidados a esclarecer pessoalmente suas ausências. Nesta estratégia procuramos criar um canal de diálogo com esses alunos, para analisar as causas de suas ausências e desistências com a intenção de contribuir com orientações e ações efetivas para seu retorno e bem como ter condições de analisar o impacto desta ação.

A pesquisa teve início 45 dias após o início do ano letivo com os alunos evadidos, entre os quais constatamos uma evasão de 20,48 % (Tabela 1), o que é um índice elevado pelo pouco tempo do início do curso.

Os alunos foram convocados a comparecer à escola e realizamos com eles uma entrevista para conhecermos as causas que os levaram a evadir. Convidamos esses alunos a retornarem às aulas, a equipe gestora e docentes comprometeram-se a ajudá-los a recuperar o tempo de afastamento.

Quanto aos demais, que não foram localizados, obtivemos informações com a comunidade a respeito do motivo da sua não localização, verificando a maior incidência ser o motivo de mudança de bairro ou cidade.

Tabela 1: Evasão da Educação de Jovens e Adultos referente à data de 15/03/08 (45 dias)

Turmas	Nº total de	Evadidos	(%)
	Alunos	Após 45 dias	Após 45 dias
1º Termo A	39	10	25,64
2º Termo A	37	9	24,32
3º Termo A	29	3	10,34
3º Termo B	30	7	23,33
4º Termo A	31	5	16,13
Total ou (%) média	166	34	20,48

Fonte: Elaborado pela autora

Após 90 dias calculamos novos índices de evasão; porém as causas nesses novos dados de evasão não foram possíveis de serem coletadas, uma vez que muitos não foram encontrados, o que consolidou a impossibilidade de retorno. Somente os dados percentuais da evasão são apresentados. (Tabela 2)

Tabela 2: Evasão da Educação de Jovens e Adultos referente à data de 30/04/08 (90 dias)

	Alunos	Após 90 dias	Após 90 dias
1º Termo A	40	8	20,00
2º Termo A	37	8	21,62
3º Termo A	30	3	10,00
3º Termo B	32	9	28,13
4º Termo A	29	5	17,24
Total ou (%) média	168	33	19,64

Fonte: Elaborado pela autora

No final do semestre letivo, em junho de 2008, foram feitas novas coletas de dados para conhecer os índices de evasão dos alunos (Tabela 3).

Tabela 3: Final do 1º Semestre de 2008

Turmas	Nº total de Alunos	Evadidos	(%)
1º Termo A	40	11	27,50
2º Termo A	37	13	35,14
3º Termo A	29	5	17,24
3º Termo B	32	16	50,00
4º Termo A	31	6	19,35
Total ou (%) média	169	51	30,18

Fonte: Elaborado pela autora

Como previsto para ação sobre evasão, após 45 dias, os alunos entrevistados da série inicial – 1º Termo - 5ª Série – foram convidados a retornar à escola e o índice de retorno de 50%, o mesmo ocorrendo com os alunos do - 2º Termo, 6ª série - com um índice de retorno de 33.33%.

Esses dados demonstraram que a ação de orientação, preocupação e incentivo foi significativa porque, muitos acreditavam que não teriam mais chances de continuidade, desconheciam tal direito e possibilidade do retorno, uma vez que estavam com dificuldade para conciliar sua vida pessoal com a escolar, o que torna importante ações que os façam se sentirem motivados diante dos desafios que o estudo noturno lhes impõe, uma vez que são alunos trabalhadores.

Já nas séries finais, do 3º e 4º termos, não se obteve o mesmo efeito, porque os motivos geradores das evasões eram de cunho pessoal e insuperável, uma vez que esses alunos já são mais cientes e adaptados ao ambiente escolar, não interrompendo seus estudos apenas por falta de motivação ou informação. (Tabela 4).

Tabela 4: Retorno dos alunos após diálogo. Dia 15/03/08 (45 dias)

Turmas	Nº total de Alunos	Retorno após diálogo	(%) Retorno
1º Termo A	39	5	50,00
2º Termo A	37	3	33,33
3º Termo A	29	0	0
3º Termo B	30	0	0
4º Termo A	31	0	0
Total ou (%)média	166	8	60,24

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que as razões geradoras da evasão foram todas de caráter pessoal – doença pessoal ou na família – ou social – mudança de bairro ou trabalho – e nenhuma de origem pedagógica ou escolar. (Tabela 5).

Verificamos também, que o trabalho não aparece como um fator expressivo das causas de evasão. É o fator preponderante para o retorno dos alunos conforme conversas informais, principalmente para aqueles que se sentem excluídos do mercado, devido à sua pouca escolaridade em razão da lógica de sociedade capitalista e mercantil. Pelos dados coletados, apenas um aluno entrevistado desistiu expressando dificuldades de conciliar a escola e o trabalho.

Tabela 5: Motivos pessoais da Evasão

Turmas	Mudança do bairro	Problema Pessoal	Doença	Trabalho
1º Termo A	5	3	2	0
2º Termo A	6	3	0	0
3º Termo A	0	2	0	1
3º Termo B	1	2	4	0
4º Termo A	1	1	3	0
Total	13	11	9	1

Fonte: Elaborado pela autora

O retorno após entrevista, que aparece nas classes iniciais, foi seguido de um rendimento expressivo na aprovação no final do semestre. No 1º Termo temos dos 5 alunos que retornaram, 4 obtiveram aprovação, e no 2º Termo, dos 3 alunos que retornaram, 1 obteve aprovação, o que caracteriza a importância da intervenção da escola junto aos alunos, orientando e promovendo ações pedagógicas de caráter personalizado que possam contribuir para que obtenham sucesso na aprendizagem e na conclusão do semestre letivo (Tabela 6).

Tabela 6: Alunos que retornaram e foram promovidos

Turmas	Retorno	Aprovados
1º Termo A	5	4
2º Termo A	3	1
3º Termo A	0	0
3º Termo B	0	0
4º Termo A	0	0
Total	8	5

Fonte: Elaborado pela autora

Procuramos identificar as características dos sujeitos dos termos iniciais – 1º e 2º termo – que compõem o quadro de alunos que retornaram após serem entrevistados, objetivando compreender o perfil destes os alunos. (Tabela 7).

Nesse universo analisado constatamos que apenas 42% dos alunos são nascidos em Campinas. É interessante observar que todos estão numa faixa etária entre 16 a 20 anos. Os demais alunos são oriundos de outras cidades sendo que 32% têm sua naturalidade em outros estados do país.

**Tabela 7: Perfil dos sujeitos da pesquisa do 1º e 2º Termo
de 15/03/08 (45 dias)**

Sujeito	Termo	Idade	Sexo	Retorno	Promoção	Natural
1	1º	23	F	sim	sim	Mogi-Mirim - SP
2	1º	33	F	sim	sim	Rio de Janeiro - RJ.
3	1º	39	F	sim	sim	Miranduba - PE
4	1º	21	M	sim	sim	São Pulo do Potengi - RN
5	1º	17	M	sim	não	Campinas – SP
6	1º	25	M	não	não	Lins - SP
7	1º	16	M	não	não	Campinas – SP
8	1º	16	M	não	não	Campinas – SP
9	1º	17	M	não	não	Campinas – SP
10	1º	16	F	não	não	Campinas – SP
11	2º	22	F	sim	sim	Osasco - SP
12	2º	17	M	sim	não	Campinas – SP
13	2º	18	F	sim	não	São Paulo -SP
14	2º	20	M	não	não	Campinas – SP
15	2º	17	M	não	não	Jequié - Ba
16	2º	16	M	não	não	Campinas – SP
17	2º	33	F	não	não	Paranavaí -PR
18	2º	19	F	não	não	Juazeiro do Norte - CE
19	2º	22	F	não	não	Itapeva -SP

Fonte: Elaborado pela autora

Foi constatado, pelos dados obtidos, que o maior índice de evasão ocorre com alunos menores de 18 anos, que pertencem a faixa etária entre 14 a 18 anos e que representam a maior proporção de alunos da escola (39,64%). Constatamos ainda que, apesar de todos os encaminhamentos pedagógicos e burocráticos, poucos desses alunos retornaram.

Esses dados nos demonstraram a complexidade do atendimento a essa faixa etária, que tem ao longo da última década caracterizado o perfil do ambiente da Educação de Jovens e Adultos. Esses alunos são oriundos da

exclusão dos cursos do ensino regular pelo mesmo motivo aqui observado, ou seja, o abandono da escola.

Alguns justificaram que trabalham no mercado informal para ajudar na renda familiar ou simplesmente estão pelas ruas sem objetivos específicos de vida, conforme seus próprios relatos, o que aumenta a sua exposição e vulnerabilidade para ingressar em infrações às leis e, mesmo, à criminalidade (Tabela 8).

Tabela 8: Faixa Etária dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA

TURMAS	de 14 à 18 anos		de 19 à 25 anos		de 26 à 35 anos		acima de 35 anos	
	Alunos	(%)	Alunos	(%)	Alunos	(%)	Alunos	(%)
1º Termo A	12	30,00	8	20,00	8	20,00	12	30,00
2º Termo A	17	45,95	9	24,32	7	18,92	4	10,81
3º Termo A	2	6,90	3	10,34	12	41,38	12	41,38
3º Termo B	20	62,5	9	28,13	3	9,38	0	0
4º Termo A	16	51,61	7	22,58	7	22,58	1	3,23
Total por idade	67		36		37		29	
(%) da Escola		39,64		21,30		21,89		17,16

Fonte: Elaborado pela autora

Por outro lado, essa pesquisa nos trouxe alegria e a certeza da importância do trabalho e da intervenção da escola junto à comunidade, no sentido de construir o diálogo para entendimento dos motivos das desistências de alunos e, com isso, criar caminhos e condições que possam viabilizar seu retorno e permanência.

Freire nos faz refletir sobre essa atitude quando comenta

[...] o meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, [...] Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança, [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. (FREIRE, 2002, p. 80).

Acreditamos nas potencialidades desses alunos, e na sua capacidade de se constituírem sujeitos das suas escolhas e histórias.

3.3. Entrevistas com alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos: o olhar sobre a Escola Pública

3.3.1 Objetivos da Entrevista e o Perfil dos alunos entrevistados

Com o objetivo de conhecer o olhar e a forma de sentir dos alunos concluintes do curso de Educação de Jovens e Adultos elaboramos um questionário dividido em duas categorias: na primeira categoria as questões foram direcionadas ao seu modo de sentir a escola após o término do curso, suas expectativas para o futuro bem como seu sentimento pessoal, a segunda categoria foi direcionada às questões políticas e sociais do bairro, suas mobilizações e análise dos recursos que o bairro oferece quanto à qualidade e atendimento das escolas e as políticas públicas projetadas em sua vida.

É importante comentar que, no período das entrevistas com esses alunos, eles haviam sido informados que a escola estadual do bairro não ofereceria vaga para o segundo semestre de 2008 para o ingresso no primeiro ano do Ensino Médio. Tal contexto provocaria o deslocamento dos alunos para outro bairro e com isso, haveria a necessidade de transporte para sua locomoção até a outra unidade escolar, demandando maior tempo disponível.

Iniciamos o contato com todos os concluintes, de maneira informal, convidando-os a participarem da entrevista. Dezoito alunos concordaram em responder às questões, permitindo a gravação de suas falas, porém com a solicitação de não serem identificados.

Combinamos assim para se sentirem mais seguros na exposição de suas idéias, ou seja, como uma forma de preservá-los, o que é comum nesta comunidade na qual há o medo de exposição, de protagonizar os debates em torno de si, da constante insegurança de expressar suas idéias e da desconfiança impregnada pelas suas próprias vivências.

Podemos considerar o pensamento de Freire, quando afirma que:

[...] a constatação da cultura do silêncio implica o reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. [...] por outro lado, nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há algo próprio aos oprimidos em que se amuralham, [...] para defender-se preservar-se, sobreviver. (FREIRE, 2007 a, p. 82)

Por essa razão, houve a necessidade de explanar o objetivo da pesquisa, cuja intenção não era avaliá-los individualmente, mas conhecermos melhor a escola como objeto de pesquisa, e nossa função naquele momento era conhecer o olhar da comunidade e ampliar nossa formação.

As entrevistas foram realizadas no decorrer de uma semana, de forma individualizada.

Tabela 9: Perfil dos alunos concluintes da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Natural
1	40	F	São Pedro do Suaci – MG
2	23	M	Maracás – BA
3	32	M	Buerarema – BA
4	26	F	Campinas –SP
5	30	F	Cajamar – SP
6	30	M	Pitanga –PR
7	18	M	Campinas –SP
8	17	M	Campinas –SP
9	16	F	Campinas –SP
10	18	F	Campinas –SP
11	31	F	Manoel Vitorino – BA
12	25	F	Campinas –SP
13	21	F	Tomé-Açu – PA
14	26	M	Guarujá – SP
15	22	F	Bom Jesus da Lapa – BA
16	16	F	São Caetano – PE
17	18	F	Teófilo Otoni – MG
18	35	F	São Vicente –SP

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.2. A Voz dos Sujeitos

Destacamos neste tópico, as vozes dos sujeitos entrevistados, procurando seguir a ordem expressa na tabela acima, que caracterizou o próprio cronograma das entrevistas realizadas.

O sujeito 1 é uma senhora de 40 anos, casada, sempre muito sorridente, transmitindo a todos ao chegar à escola a alegria de poder finalmente estar ali, já que os filhos haviam crescido e já não precisam tanto dela.

Podemos considerar, a partir de Freire, que essa atitude reflete a:

[...] relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem[os] aprender, ensinar, inquietar[-nos], a produzir juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 2002, p. 80)

Na entrevista, quando perguntamos sobre o curso e como se sentia, afirmou estar mais instruída e feliz, elogiou os professores e afirmou estar bem melhor:

Estou feliz. O conhecimento que adquiri possibilitou melhorar meu relacionamento com os colegas, que são pessoas boas, fiz amigos. Embora gostaria de ter feito mais amizade. Acho que sou muito tímida. Espero que na outra escola, eu consiga entrosar-me bem com os professores como aqui, conhecer melhor as pessoas e construir amigos. Eu me senti mal, com a falta de vagas no bairro, porque gostaria de estudar aqui, mas isso não é uma questão tão forte, eu acho que se existem outras escolas, a gente pode ir para lá, e depois com o tempo a gente tenta voltar, isto não é um problema forte de repente eu posso ir para lá e até gostar. Eu acho que o bairro cresceu bastante e não consegue atender a todos. Tem que ver quantas vagas têm e quais possibilidades, fila de espera, não dá para entrar nem em questão (SUJEITO 1).

Como se pode observar no depoimento, a aluna busca resgatar sua auto-estima e fala da importância do convívio social que o ambiente escolar trouxe para sua vida.

Não tenho nenhuma crítica, porque, como fiz parte do Conselho de Escola, pude conhecer mais de perto a direção, tive alguns contatos mais abertos com os professores, então não tenho do que me queixar do pessoal em geral, todos foram bom, eu acho que eu que não fui tão bem (SUJEITO 1).

Percebemos uma resignação na fala da aluna, que culpa a própria comunidade por ter crescido demais e não o poder público por não atendê-los adequadamente. Essa aceitação também é retratada pelo cuidado com as palavras, procurando demonstrar cautela por não se sentir apta para uma

análise crítica e argumentativa da escola na qual estudou e da qual foi membro do Conselho. De algum modo, essa cautela traduz a percepção ideológica que as classes dominantes inculcam sobre as classes desfavorecidas.

Já o sujeito 2, um jovem rapaz de 23 anos, casado, sempre atencioso, em geral sério, quando indagado sobre o curso e como se sentia na escola, inicia sua fala agradecendo o incentivo dos professores, por quem demonstra carinho.

Chegar aqui foi uma grande luta, a gente trabalha, é cansativo, mas a gente quer é isso. Muita coisa que eu não sabia, aprendi aqui, e de coração muita coisa mesmo. Os professores falaram muitas coisas das quais eu nunca soube, entendo melhor agora, eu era muito ignorante, qualquer coisa eu me irritava. Quero terminar meus estudos e ter mais oportunidades para trabalho (SUJEITO 2).

Podemos perceber que o aluno retrata a mudança significativa que a escola produziu na sua forma de ver e compreender os fatos vividos, as pessoas, e a partir daí recriar sua concepção para o entendimento do mundo que o cerca.

E continua:

Quanto a não ter vaga, vai ser muito cansativo, a gente chega do serviço, estava na esperança de ficar aqui pertinho, tranquilo, e agora vai ser aquela correria, fiquei muito chateado. Eu acho que foi falta de consideração do próprio pessoal da escola, eles deveriam ver isso, nós precisamos da escola aqui no bairro. Se eles quisessem, isso não teria acontecido, deveriam ter se posicionado mais. Espero que na outra escola a gente se dê bem, como aqui, eu vou ficar muito feliz se isso acontecer (SUJEITO 2).

Conforme a entrevista com o sujeito 3, jovem casado sempre sério e educado com todos, percebemos o seu carinho para com a escola, seus colegas e professores. Era permanente em sua fala o questionamento quanto à postura dos adolescentes em sala que considerava desrespeitosa com os professores pelo excesso de brincadeira.

O problema são os jovens a gente trabalha o dia inteiro e eles não, quando vêm para escola não deixam a gente estudar, ficam só atrapalhando (SUJEITO 3).

Quando questionado sobre o curso, se reconhece como outra pessoa após o processo de escolaridade do Ensino Fundamental e afirma que:

Melhorou meu relacionamento no trabalho, hoje sei falar melhor com as pessoas. Espero conseguir um emprego melhor (SUJEITO 3).

Demonstra seu entusiasmo e esperança, pois agora a escola lhe proporcionou uma possibilidade mais promissora de emprego no futuro. Ao falar da falta de vaga no Ensino Médio, comenta:

Não era para acontecer isso, deveria ter mais escola no bairro, ter vaga, a gente precisa estudar. Eu acho que são muito lentos para resolver os problemas da educação (SUJEITO 3).

Em entrevista com a jovem, sujeito 4, com aparência franzina, de pouca fala, respondendo apenas o que lhe era perguntado. Olhava de lado, numa típica atitude de extrema timidez. Exteriorizou sua alegria ao terminar o Ensino Fundamental, afirmando que a escola melhorou sua formação e sua linguagem.

Quando eu estava parada eu falava errado, agora falo melhor. Eu estava trabalhando, mas tive problema de saúde perdi o emprego. Agora estou fazendo outro curso aos sábados, de computação. Quero melhorar no meu trabalho, a minha cultura, aprender mais coisa, que a escola oferece, ter mais oportunidade, porque o mercado está exigente e eu sou tímida. A escola me ajudou a me soltar um pouco, sinto o respeito da classe. Aquela escola[referindo-se à escola estadual] é assim mesmo, se não tem número de alunos eles não atendem, acho que eles deveriam abrir mais vaga, abrir lista de espera, tentar resolver a situação. Mas acho complicado responder. Não sei dizer (SUJEITO 4).

Com muita emoção, ouvi da jovem senhora, sujeito 5, o seu alívio ao término do curso:

Até que em fim eu consegui aquele objetivo tão esperado! (SUJEITO 5).

Casada, com aparência tranquila e sorridente comenta:

Aprendi a fazer interpretação de texto, isto me ajudou bastante na minha capacidade de comunicação. Antes quando fazia uma leitura oral eu tremia, fica nervosa, e os professores me fizeram perder o medo. Perdi o medo de falar, de me expor, sem dúvida estou mais segura, tenho mais esperança profissional e pessoal, quando falamos melhor melhoramos o nosso relacionamento (SUJEITO 5).

Essa fala nos remete a Paulo Freire quando afirma que:

[...] dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 2007, p. 59)

Sobre não ter vaga no bairro comenta:

Um absurdo, porque estávamos acreditando que isso ia acontecer, de repente fomos bloqueados, você tem planos, aí não é mais o que você planejou, o que você espera, aí tudo muda. Não sei como poderia ter sido resolvido (SUJEITO 5).

O sujeito 6, rapaz de 30 anos, de estrutura franzina, com aparência tranquila e bom de conversa, sempre procurando ser amável com todos, quando questionado sobre como se sentia comenta:

É o momento em que eu consegui, porque chegar aqui foram dez anos de espera, tive muitas desistências, tentei voltar várias vezes não consegui. O ambiente ajudou porque na nossa idade, quem trabalha e vem estudar tem um objetivo, que é estudar, que é aprender, nós passamos muito tempo fora da escola e nos ajuda muito ter um ambiente bacana, onde os professores ajudam e você entende, e aqui os professores se colocaram a disposição, mostram interesse pelos alunos, se dedicam e é por isso que eu gostei muito. (SUJEITO 6).

Quando perguntamos o que a escola acrescentou em sua vida, respondeu:

Maior disciplina, por que você aprende a ter horário para tudo, você trabalha, tem que vir a escola, outro aspecto, eu falo muito alto, e na aula você tem que se controlar (SUJEITO 6).

Sobre a falta de vaga no bairro aponta que:

Está na hora do próprio bairro, achar seus próprios conceitos, se unir um pouco mais, não só na outra escola, mas aqui também, ver as creches do bairro que faltam vagas, não adianta só a direção, os professores falarem, e ir atrás, se os próprios alunos estão acomodados, não fazem nada, cruzam os braços. Está errado tanto que a escola não aceita o comodismo de todos. O que não pode é todo mundo achar isso normal se acomodar e pronto, vamos para outra escola, o bairro precisa se unir. Eu acho que as coisas do Estado são assim: deixa "pra lá". Tudo que é do Estado é mais demorado, não tem vagas para nada, não é feito o que é necessário fazer, a população não cobra, deixa a desejar, não vai atrás dos seus direitos, como eles vão saber que não estão agradando, se a população não vai atrás, aí eles fazem o que querem, a população só sabe pedir as coisas para si, não sabe se unir e pedir em prol de todos juntos. O povo precisa parar de correr só atrás do seu próprio direito. Os políticos falam que todos tem direito à educação, mas se o bairro não tem escola, não tem creche, aí é difícil. Acho que precisamos nos unir e começar cobrar nossos direitos, todo mundo espera, que as coisas caiam do céu. Povo só fica atrás de bolsa família, de conseguir

tudo de graça, mas não é assim, temos que nos organizar (SUJEITO 6).

A fala desse sujeito me remete a Freire, no inconformismo e na estranheza com que o sujeito coloca que a comunidade não luta em prol de todos, não busca soluções para o bairro.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade. (FREIRE, 2002, p. 154)

Esse foi o aluno que liderou o abaixo assinado solicitando a abertura da sala para o Ensino Médio.

Observamos nas falas das entrevistas dos sujeitos 7, 8 e 9 uma característica comum sobre o seu encantamento com a escola como um espaço de encontro com seus amigos. Todos eles demonstraram estar felizes com a possibilidade de estudar, ter a continuidade dos estudos mesmo em outra unidade escolar que necessite transporte. Percebemos no sujeito 7 uma conotação de desconfiança sobre as promessas de atendimento feita pelo serviço público.

Eles prometeram passe de ônibus, porque houve reclamação, mas acho que depois quem garante? Não sei não (SUJEITO 7).

Outra característica destes sujeitos é a sua idade, são jovens, despreocupados com o seu futuro. E, também exteriorizaram suas críticas à escola estadual, pela falta de vagas no bairro.

Foi gratificante ouvir de uma jovem morena, sujeito 10, o seu desejo de continuidade nos estudos.

Quero fazer uma faculdade. Ter mais oportunidade de trabalho (SUJEITO 10).

E, afirma quanto à falta de vagas:

Acho que deveria ter, afinal a gente é da comunidade, deveriam ter aberto uma sala para nós (SUJEITO 10).

A entrevistada, sujeito 11, estava sempre muito nervosa na escola, faltava muito às aulas, mas era atenciosa e procurava sempre justificar essas ausências. Ao ser indagada sobre seus sentimentos comenta que se sente realizada, que enfrentou muitos obstáculos, elogia os professores e comenta:

Espero que a vida melhore, que eu consiga ter mais tranquilidade, arrumar um serviço melhor, trabalho em restaurante não é fácil, estou com tendinite quero que as coisas se acomodem (SUJEITO 11).

Na expressão “quero que as coisas se acomodem” ela se referiu aos problemas pessoais com o ex-marido, pois enfrentava uma ação judicial para manter a guarda dos filhos. O ex-marido possuía situação financeira melhor e isso a deixava insegura, pelos atrativos propostos por ele às crianças. Conversávamos constantemente com essa aluna para que se acalmasse e pudesse enfrentar a situação, não desistisse da escola, pois o curso estava terminando.

A única coisa boa que a gente tem é o estudo, um bairro grande como esse, não atender é um absurdo, termos que pegar ônibus para estudar. Acho que o Estado deveria fazer outra escola, ou abrir sala aí, e ter professores. Cabe ao governo resolver, a gente paga IPTU, paga vários impostos e aí? (SUJEITO 11).

Já a jovem de 25 anos, sujeito 12, considera como missão cumprida o término do curso, elogia professores e fala da sua vida:

Muita coisa, eu pensava de um jeito, por exemplo, emprego era só correr atrás, e tudo bem, depois que eu voltei a estudar, os professores conversam muito com a gente sobre isso, deixa a gente muito a vontade, cada aluno aprende num determinado tempo, ninguém força a aprender, respeita-se o tempo de cada um, quero fazer um curso profissionalizante. Bem, eu não tinha expectativa de vida, qualquer emprego estava bom, eu pensava no agora, hoje eu penso no amanhã, o que vai ser meu futuro, o futuro da minha filha. Considero um absurdo não ter vaga na escola estadual, eu saio 6 horas do serviço. Mas não vou desistir, acho que deveria abrir uma sala lá, pelo menos para os alunos aqui matriculados, e que vamos continuar, porque tem muita gente que só da o nome, depois não aparece mas nós estamos estudando (SUJEITO 12).

A aluna demonstra em sua fala como a escola mudou seu olhar de perceber o mundo, quando diz que antes não tinha expectativa para o seu futuro, percebemos agora que ela aborda que tem planos para si e sua família, o que a torna mais atenta para o mundo a sua volta embora, permaneça a visão individualizada de atendimento público, quando comenta que a escola deveria atendê-los por estar estudando, sem critério analítico sobre a situação..

A jovem, sujeito 13, no auge dos seus 21 anos, se considera feliz e comenta:

Apreendi muito, fiz amigos, conheci professores bons, que ajudam a estudar. Nunca vi uma escola organizada como essa que se preocupa com a gente, nos ensina a conviver com as pessoas, como conversar, como falar, hoje quero terminar o ensino médio, fazer vários cursos, como inglês, faculdade, fazer pedagogia é meu sonho. Não tem como morar aqui e estudar em outro bairro, mas acho que eles tinham que abrir vaga para a gente, porque aqui é nossa casa, eles tinham que resolver (SUJEITO 13).

O sujeito 14 afirma:

Eu me sinto melhor, mais preparado e ter chance para conseguir trabalho. Apreendi muita coisa, estou feliz. Terminar o Ensino Médio, me preparar para obter um bom trabalho. Complicado, a falta de vagas a outra escola poderia ter aberto vaga para nós, eles tinham sala aberta, fecharam agora, por quê? (SUJEITO 14).

Os sujeitos 15, 16 e 17 afirmam seus sentimentos de vitória pela etapa vencida. Relatam ter aprendido muito na escola, revelam grande carinho pelos educadores. Pretendem continuar os estudos mesmo em outro lugar.

Para a jovem senhora, sujeito 18, ter finalmente vencido uma etapa diante de tantas dificuldades de estudar, a fez afirmar que:

O estudo faz a gente compreender muitas coisas, a falar melhor, ter a chance de trabalho, fazer amigos... (SUJEITO 18).

Quanto à falta de vagas afirma que quer continuar, mas há dificuldades, acredita que, mesmo com o passe escolar, ficará difícil estudar em outra escola, pelos seus compromissos com a sua família.

Na primeira categoria de perguntas observamos que, ao perguntarmos, sobre como os alunos se sentem ao término do curso, apenas um abordou que o curso lhe daria mais preparo para o mercado de trabalho com os conhecimentos adquiridos na escola. Para os demais todas as respostas foram direcionadas ao seu crescimento pessoal: sentiam-se falando melhor e por isso conseguiam se comunicar melhor, construindo mais relacionamentos e amigos, outra abordagem muito expressiva referiu-se à auto-superação e auto estima por ter conseguido finalmente terminar o Ensino Fundamental.

Percebemos especialmente nos mais jovens e adolescentes o vínculo afetivo com os amigos, o que demonstra a importância do grupo social para eles nesta fase de suas vidas, relações que o ambiente escolar lhes proporcionou como algo relevante e significativo.

O trabalho só aparece como objetivo importante do seu estudo quando foi perguntado sobre metas e esperanças para o futuro, porém não é o único

elemento importante. Paralelamente as respostas indicam a importância das relações de convivência, comunicação, interação social, auto superação que a escola acrescentou à sua identidade.

Na segunda categoria, que direcionou para as questões políticas e sociais do bairro juntamente com as questões sobre as políticas públicas projetadas em sua vida, observamos que no grupo de alunos, excluindo os sujeitos 6 e 11, as críticas feitas são localizadas e pontuais sobre a escola do bairro, sem se remeter a uma análise do sistema de ensino, ou análise do processo de ocupação e urbanização do bairro ocorrida sem planejamento e suporte adequado do poder público. Isto nos faz sentir desafiados a pensar nos debates necessários que possam trazer em pauta os temas de interesse coletivo como a educação que tem afetado a população do bairro, visto o elevado crescimento populacional, sendo estes elementos decorrentes do cotidiano e que interferem na vida da comunidade.

Compartilhamos com Gomes, quando afirma que:

[...] nos sentimos absolutamente desafiados a pensar a possibilidade de uma teoria crítica da educação que reflita o caráter conflituoso e contingente da educação, a qual necessita, pela sua própria natureza, de um processo de reconstrução permanente das condições de possibilidade de formação de um sujeito emancipado. (GOMES, 2007, p. 143)

A crítica recai sobre a escola local com suas precariedades e não sobre o sistema de ensino. Outro aspecto abordado por um dos sujeitos é a observação do crescimento da população local caracterizada na explosão demográfica ocorrida no bairro e que, naturalmente, o poder público não dá conta de atender a comunidade, que mantém uma postura alienante e acrítica da sua realidade, e uma incapacidade de interpretar os fatos decorrentes das

políticas públicas. Percebemos uma passividade impregnada na cultura e nas ações destes alunos.

De acordo com Martins (2008),

Então, pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem econômica, social, política, e cultural da sociedade de classes torna-se natural, justificando as desigualdades de todos os tipos. Qualquer ação transformadora deixa de ter sentido, uma vez que seria algo feito contra a própria natureza dos fatos, fazendo com que a passividade sócio-histórica e a indiferença política se tornem a marca maior da moralidade dos subalternos. (MARTINS, 2008, p. 290)

Os sujeitos 6 e 11 são os únicos que fazem crítica para além do sistema local, que é a escola do bairro, questionam o poder público, se reconhecem como cidadãos com direitos e deveres, especialmente o sujeito 6 que menciona a importância da participação política e, devido a esta postura lidera, incentivado pelos educadores das duas escolas, um abaixo assinado.

Neste sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade e não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética. (FREIRE, 2006, p. 23)

Somente pelo diálogo e pela fermentação de discussões junto aos diversos segmentos das duas escolas envolvidas – sobre a não-conformidade desta ação – é que surge, do grupo de alunos, o interesse em se mobilizar e protestar diante de tal violação de seus direitos constitucionais e de crítica ao planejamento inadequado das demandas públicas locais.

Conforme afirma Mészáros (2005) quando se refere à nova tarefa histórica no que envolve *a transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes. E, afirma:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65)

Esta mobilização provocada pelas duas Unidades Educacionais Estadual e Municipal por meio de seus professores, gestores e funcionários promoveu um abaixo assinado envolvendo 380 assinaturas, no bairro, que gerou motivação e frescor às discussões destes alunos que se sentiram protagonistas deste movimento e passaram a constituir como parte da sua história.

Após revisão da demanda feita pela Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste a sala foi aberta, na escola estadual, e os alunos atendidos no bairro, o que gerou alegria e auto respeito pela ação construída coletivamente.

Pudemos ouvir o depoimento de alguns alunos, cheios de orgulho por ter-se mobilizado nesta ação¹⁵, pois se sentiam mais valorizados e respeitados, pela ação coletiva na qual se envolveram.

Desta forma, concordamos com Freire (2002), quando afirma que:

Nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos; seres da decisão, da ruptura, da opção. (FREIRE, 2002, p. 145)

Após os alunos se sentirem atendidos na sua reivindicação, constatamos um momento de muita alegria gerada por essa conquista, com discursos inflamados da importância de se construir ações coletivas para o

¹⁵ Caderno de Campo, 2008. 30/07/2008. Registro da conversa informal com alunos que retornaram à escola para contar sobre o percurso dentro da escola estadual.

atendimento aos interesses do bairro, promovendo auto-respeito pela ação engendrada.

Recordamos o dia que após a primeira semana de aula, em que vários alunos vieram nos visitar transbordando de alegria pelo objetivo atingido, o sujeito 6 falava da importância da união da comunidade para lutar pelos direitos e listava diversas ações necessárias de articulações para prosseguirem reivindicando o atendimento ao bairro.

A jovem sujeito 5, que inicialmente não se mostrava engajada, mas após o decorrer do abaixo assinado trabalhou, também, para conseguir as assinaturas da comunidade, disse que sentia o grupo muito acolhido e respeitado na nova escola pelos professores, que tinham também participado do abaixo assinado junto com eles, pois havia os interesses comuns.

Porém, após essa ação, o grupo desarticulou-se, não mais se reunindo, para debater assuntos comuns, retornando às queixas individualizadas e desarticuladas.

3.4. Ação Participativa da Comunidade e sua auto-análise: segundo momento da pesquisa

Os dados foram coletados a partir de um questionário com seis perguntas objetivas, sobre a participação dos sujeitos na escola.

3.4.1 Conhecimento e Participação no Conselho de Escola

Os temas das perguntas apresentadas nos itens 1, 2 e 3 da tabela 10 foram aplicadas em 52 alunos e 202 pais ou responsáveis.

Tabela 10: Conselho de Escola

SEGMENTOS	1 Conhecimento sobre a função do Conselho de Escola	2 Se participou como membro do Conselho de Escola	3 Interesse em participar no Conselho de Escola em 2009
Alunos do EJA maiores de 18 anos	28	9	23
Porcentagem representada	53,85 %	17,31 %	44,23 %
Pais ou responsáveis pelos alunos menores	95	37	87
Porcentagem representada	47,03 %	18,32 %	43,07 %

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos, pelos dados coletados, que não há diferenças significativas entre o universo de alunos e da comunidade atendida pela escola. Isto indica pouca divulgação em seu interior e falta de ações geradoras de participação, que ampliem o conhecimento dos alunos sobre o papel do Conselho de Escola como meio de representação política e de intervenções nas ações cotidianas, cabendo sempre às atuações dos profissionais as tomadas de decisões.

Ressaltamos que o índice de interesse em participar é relativamente próximo ao índice dos que conhecem o papel do Conselho de Escola, o que nos faz pensar na importância de processos que articulem práticas que esclareçam sobre o papel do Conselho de Escola como um motivador da prática política participativa escolar.

A discrepância entre os baixos índices de participação em relação à predisposição em participar nos faz pensar em mecanismos que abram

caminhos e gerem motivação a participação. São necessárias ações que promovam e despertem esse interesse em conhecer e participar da gestão da escola.

3.4.2. Frequência na escola em atividades diversas: Participação em atividades sociais e reuniões diversas.

As perguntas apresentadas na tabela 10 foram aplicadas com a mesma população da tabela 9, ou seja, 52 alunos entrevistados e em 202 pais ou responsáveis.

Tabela 11: Frequência da comunidade na escola nas diversas atividades desenvolvidas

SEGMENTOS	Nº de reuniões de rendimento escolar do aluno			Atividades culturais				Reclamações, críticas e sugestões propostas			
	Total realizada: 3			Total realizada: 6							
Nº de Frequências da comunidade	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
Alunos do EJA maiores de 18 anos	--	--	--	18	4	1	0	1	1	--	--
Porcentagem representada	--	--	--	34,6	7,7	1,9	0	1,9	1,9	--	--
Frequências	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
Pais ou responsáveis pelos alunos menores	61	34	95	74	42	20	1	22	4	2	2
Porcentagem representada	30,2	16,8	47,0	36,6	20,8	9,9	0,5	10,9	2,0	0,9	0,9

Fonte: Elaborada pela autora

Para o segmento de alunos adultos do EJA a participação pode ser considerada 100%, uma vez que não há realização de reunião formal para esse segmento. Esse grupo constituído por alunos maiores e as informações sobre sua vida escolar é obtidas junto ao corpo docente, nas conversas informais e reuniões de Conselho de Classe.

O total do segmento de pais ou responsáveis por alunos que compareceram em 1, 2 ou 3 vezes nas reuniões totalizam 190 pessoas o que representa 94% dos entrevistados o que indica que desses pais 6% , não vieram a nenhuma reunião. Observamos também que somente 47% compareceram em todas as reuniões de rendimento escolar.

Percebemos, com esses dados, um baixo índice de participação e acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus filhos. Quando questionados sobre essa ausência, justificaram pela falta de tempo, horário inadequados de reunião, entre outros motivos, porém, mesmo quando há flexibilidade de horários para atendimento, verificamos que muitos pais não comparecem.

Quanto às atividades culturais, predominam as festas e comemorações. O total de alunos que compareceram representam 44,2% e da comunidade da escola, 67,82%. Esses dados caracterizam o envolvimento insuficiente e a falta de hábito nesse tipo de participação. Quando questionados se gostariam de frequentar essas atividades, as pessoas sempre demonstram entusiasmo, contudo, isso não aparece retratado nos dados, o que nos faz acreditar na importância de intensificar e divulgar mais os eventos como forma de interação entre comunidade e escola.

Por fim, as críticas à escola apresentam baixos índices, o que pode caracterizar pouca participação, pouca informação e envolvimento sobre os procedimentos da escola, pouca formação crítica da comunidade, ou a escola está atendendo as expectativas da comunidade de acordo com seu grau de exigências. Críticas ou reclamações que ocorrem são sempre pontuais, em geral por fatos desagradáveis ocorridos com seus filhos ou com os próprios pais. Dificilmente observamos críticas a respeito dos aspectos estruturais, organizacionais, políticas públicas, métodos e ações pedagógicas, o que nos leva a pensar que há um longo caminho a construir nas comunidades, para que se reconheçam como cidadãos atuantes, políticos e sociais, ou seja, como verdadeiros sujeitos do fazer escolar, para mobilizar a escola na direção das necessidades da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É recorrente no Brasil a crítica que temos compartilhado sobre a escola para as camadas populares, a qual afirma que as políticas públicas têm se adequado aos modelos ideológicos, propostos pelo poder hegemônico, visando atender os interesses do mercado em detrimento da população. Logo, a escola, nesta perspectiva, não forma cidadão crítico, não promove emancipação dos sujeitos e não gera transformação social.

Em nossa pesquisa entendemos, portanto, a necessidade de alterar essa lógica, quando direcionamos o olhar para a comunidade e, não sobre as políticas públicas, para identificar os reais interesses e expectativas da comunidade no fazer escolar, com base nos processos de interação e aprendizagem entre os sujeitos.

Essa aprendizagem social e comunitária se orienta para a construção da vontade e opinião política (HABERMAS, 1997), por meio do diálogo-problematizador (FREIRE, 2002), de modo a ser direcionada e manifestada, como visão crítica e participativa, à compreensão desses sujeitos, bem como enfocar a visão sobre seu papel social na participação política no sistema democrático (SANTOS, 2002). Isto, como forma de ampliar o envolvimento dos sujeitos sociais nas tomadas de decisões, de modo a permitir a possibilidade de renovação e, portanto, de seu olhar na construção de sua escola de seu modelo educativo.

O que constatamos, ao tratar sobre o tema específico da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, foi a necessidade de colocarmos na pauta dos debates pedagógicos, novas concepções para pensar o aluno como ser historicamente excluído, em sua realidade de fracassos escolares, como

pessoas e grupos que necessitam de outro aporte pessoal que está, muitas vezes, fora do alcance imediato da escola, mas presente no mundo da vida.

Deste modo, o fundamento da atuação escolar está fora do que entendemos por técnicas pedagógicas, as quais – por mais incentivos que recebam – não são suficientes para contribuir para a realidade desses educandos.

Por outro lado, a escola não pode investir numa concepção que olhe a evasão como um processo natural, como simples coleção de dados estatísticos. Se houve a intenção do educando em retornar à escola com o propósito de estudar, é porque houve nele a vontade de mudança em sua realidade; houve o interesse em conhecer novas concepções, de ampliar seu relacionamento social, conforme constatamos nos relatos dos alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos.

Pelos dados obtidos na pesquisa, as evasões não encontram seu principal motivo no fazer pedagógico da sala de aula, pois não ocorrem como resultados de erros ou equívocos nessas ações. Muito pelo contrário, percebemos uma forte afinidade e vínculos estabelecidos entre os educadores e os educandos, conforme as falas e dados presentes na pesquisa com os alunos concluintes.

Contudo, há um grau elevado de desinformação entre alunos e comunidade, a respeito de seus direitos, principalmente entre os alunos dos termos iniciais, o que exige um esforço de educação política da escola, que deve instruir o aluno sobre os direitos que possui na instituição escolar.

Há também a necessidade de elaborar mais a percepção no que se refere aos interesses do aluno e da comunidade nessa formação, de modo a dar sentido à escola diante de sua realidade.

Em conclusão, a equipe escolar precisa se debruçar junto com a comunidade e abrir uma agenda de debates sobre temas distintos, que tragam alternativas, sugestões e entendimento mútuo para os dois segmentos, ou seja, tanto para que os alunos possam receber orientações diversas que contribuam para suas decisões, como para a equipe escolar que terá subsídios para o seu trabalho.

A mobilização ocorrida no bairro pela luta do direito à vaga no Ensino Médio mostrou, pela pesquisa, que, inicialmente, há uma aceitação dos sujeitos em estudar em outro bairro. As suas críticas à escola local demonstram o desconhecimento do funcionamento dos sistemas públicos de atendimento e, conseqüentemente, de sua possibilidade política de modificá-lo.

Somente após a fermentação, o apoio e o incentivo dos educadores das Unidades Escolares do bairro é que constatamos uma motivação de participação política da comunidade, de mobilização e luta pelos interesses coletivos.

Constatamos, porém, que se constituiu numa atitude momentânea e que – apesar de ter o objetivo atingido, ter aberto o debate sobre a importância da continuidade dos estudos e ter construído a movimentação coletiva em prol dos interesses da comunidade – foi esvaziada logo depois, evidenciando uma prática democrática de baixa intensidade.

Entendemos que isto ocorreu pela falta do hábito coletivo de participação, pelo individualismo enraizado, impregnado pela cultura das

classes dominantes, mesmo tendo conhecimento da necessidade de gerar uma democracia participativa de alta densidade e de representação.

O princípio da autonomia e da democratização que é legalmente constituído, não é suficiente para consolidar o processo do envolvimento das comunidades nas tomadas de decisões que atendam os seus interesses. Essas transformações passam pelo processo de mudança cultural e pela construção de uma cultura democrática.

Vemos os Conselhos de Escola como um caminho, entre outros, a ser trabalhado nessa direção. Como desafio, a pesquisa mostra que há por parte da maioria da comunidade o desconhecimento da função integradora e participativa do Conselho de Escola.

Compreendemos que a escola precisa passar por um processo de reflexão para saber como estruturar essa demanda silenciosa da comunidade; precisa construir um trabalho junto com a comunidade para politizar as questões cotidianas, para trazer o debate e a formação crítica aos envolvidos e, assim, perceber que muitas questões estão fora do alcance da escola, do bairro, requerendo a percepção dos sujeitos, para buscar o entendimento necessário do agir coletivo.

Concluimos, portanto, que é necessário gerar, a partir da efetiva ação da escola, uma política de possibilidades que faça sentido e atenda aos interesses dessa comunidade. Faz-se necessário uma participação que rompa com a cultura do determinismo e adquira o hábito de decidir, construir seus caminhos com seus grupos e pares, coincidindo a prática educativa escolar com a construção da emancipação pela comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**, 3ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei n.15 8.242 de 12 de outubro de 1991. 3ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 9394 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria da Educação Básica – MEC, 1996.

Censo, 2000. **Censo e Sociedade**. Estatísticas para a Cidadania. Revista do Censo. Edição 10, 2006

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3ª. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 21-33,1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda: **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Org Freire, Ana Maria Araújo.2ª. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8ª. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da indignação**. cartas pedagógicas e outros escritos São Paulo: UNESP, 2000

_____. **Política e Educação**. 10ª. ed. Indaiatuba S.P.: Villa das Letras, 2007a

_____. **Educação e Mudança**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FICHTER, J.H. Definições para uso didático In. FERNANDEZ, FLORESTAN (org). **Comunidade e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

GERALDI, Corinta M. G., RIOLFI, C. R. e GARCIA, M. F. (org.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social – Campinas: Mercado de Letras , 2004.**

GOHN, Maria Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 a.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **A inclusão do outro**. Estudo de teoria política. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

IBGE. **Dados Estatísticos relacionados ao Censo 2000**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2000.

KONDER, Leandro: **O que é Dialética**. 25ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MACHADO, Nilson J. **Cidadania e Educação** 4ª. ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados; Americana, S.P: Unisal - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica.** 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGO, Lídia Maria. Educação para Cidadania. In. EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso. (org.). **Educação para Pensar.** Campinas: Alínea, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa: **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** 10ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 6ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)

TONNIES, F. Comunidade e Sociedade como entidades típico-ideais In. FERNANDEZ, FLORESTAN (org). **Comunidade e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VON SIMSON, Olga R. M. Memória e Identidade Sociocultural: Reflexões sobre pesquisa, ética e compromisso. In: PARK, Margareth B. (org.) **Memória, Formação de Educadores: memória, patrimônio e meio ambiente.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

YIN, Robert K. s/d. **Case Study Research: design and methods.** Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. Disponível em: http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp Publicado em 30 out 2008. Acesso em 28 maio 2009.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

DOCUMENTOS OFICIAIS

EMEF “GAL HUMBERTO DE SOUSA MELLO”. **Projeto Pedagógico**, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico**, 2008.

_____. **Autorização de funcionamento do Curso Supletivo (EJA)** – processo nº 0296/0043/2000, publicada em DOE de 26/05/2000

_____. **Livro de Visitas de Autoridade Estaduais**, aberto em 22/04/1980 pela Diretora Ana Maria Lobato Prado e último relatório em 07/12/2005.

_____. **Livro de Visitas de Autoridade Municipais**, aberto 24/04/2000, pela Diretora Mirtes Rueda Barboza e último relatório em 16/04/2009.

_____. **Livro das Atas de Reuniões Administrativo-Pedagógicas**, aberto em 02/02/2007 pela Diretora Rubia Cristina C. Menegaço e último relatório em 11/02/2009.

MUCCILO, M.A., ALMEIDA, I. B. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI** da EMEF “ Gal Humberto de Sousa Mello” Campinas: Metrocamp, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Resolução SME nº 2 /2007 publicado no Diário Oficial do Município de Campinas em 07/02/2007. Dispõe sobre o período de transição do ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos e sobre a organização dos alunos no ciclo de alfabetização.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Decreto nº. 6499** publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 06/04/1981, com o nome de EMPG “Jd. das Bandeiras”, e reconhecendo sua existência em 22/04/1980.

_____. **Dados sobre a escola**. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/coordenadoria/orçamento/dadosquantitativos/dados regionais>. Acesso em 10 maio 2009.

_____. **Dados da Coordenadoria de Informação e Informática/SMS/Campinas** que demonstra as taxas de homicídio em homens de 15 a 39 anos entre 2002/2004 o índice de 210,8 homens/ano.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino (Integre). Disponível em <http://degas.ima.sp.gov.br/educacao/integre/inicio.php> Acesso em 15 abr 2009.

RET-SUS. Rede de Escolas Técnicas do SUS. **MEC publica novos documentos do Proeja.** Disponível em <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=182>. Ministério de Educação e Cultura. Acesso em 07 ago 2008, 16:10h.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário – alunos evadidos – motivos

Apêndice II – Roteiro para a Entrevista

Apêndice III – Questionário – Conselho de Escola – participação social

APÊNDICE II – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1 - Como você se sente ao terminar o ensino fundamental em nossa escola?

2- O que a escola acrescentou na sua vida?

3 - Qual suas expectativas e esperança diante da conclusão desse curso?

4 - O que você achou, como se sentiu, de não ter vaga no ensino médio no bairro para continuidade de seus estudos?

5 - Como você acha que isso poderia ter sido resolvido?

6 - Como você viu a posição da direção da escola diante desse fato?

