

## **Relações sociais e seus significados no contexto escolar e seu entorno: um estudo etnográfico**

**Aluna:** Thaís Brando Balázs da Costa Faria (FFLCH/Ciências Sociais),

**Programa:** PIC/FEUSP

**Orientadora:** Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga

### **Resumo do projeto**

O presente projeto está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Memória, narrativa e a dimensão discursiva da experiência escolar”, da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga, e visa compreender o modo pelo qual os moradores e sujeitos de um bairro da periferia da Zona Oeste de São Paulo se relacionam com uma das instituições escolares nele localizadas e o modo como esta se relaciona com a coletividade, a partir da realização de um estudo etnográfico do bairro e da instituição escolar, considerando a tese da constituição social do sujeito e da importância da escola nesta constituição, bem como a noção de cultura de Clifford Geertz.

**Palavras chaves:** dinâmicas sociais; cotidiano escolar; etnografia

**Agradeço a toda comunidade do bairro Jardim boa Vista pelas valiosas informações fornecidas e pela paciência que tiveram conosco em todos os momentos.**

**Agradeço também a todos os funcionários e alunos da EMEF Solano Trindade por sempre nos receberem com as portas abertas.**

**Agradeço a Beth, orientadora e companheira em todos os momentos.**

**Finalmente, agradeço a minha família pelo apoio e incentivo e principalmente, ao querido Ramirys, pelas longas discussões, conversas e sugestões preciosas para a produção deste relatório.**

**Para Sara, Raquel, Lia e todas as crianças**  
*Carlos Drummond de Andrade*

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural.

Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos: que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal

Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza, o ar, a matéria, as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela observação, pela descoberta, pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse não só o conhecer, como também a aceitar, a amar e preservar.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história e a nossa terra de uma maneira viva e atraente.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se expressarem com clareza.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar, a raciocinar, a procurar soluções.

Eu queria uma escola que desde cedo usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos

matemáticos, os conceitos de números, as operações...

Usando palitos, tampinhas, pedrinhas... só porcariinhas!... fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! meu Deus!  
Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos. Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos", mediocrementemente embalados nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção.  
Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês de um professor incompetente.

## Índice

1. Introdução.....	4
2. O bairro Jardim Boa Vista e a EMEF Solano Trindade .....	5
<b>2.1. O distrito Raposo Tavares segundo a Base de Dados da Subprefeitura do Butantã – 2008</b> .....	5
<b>2.2. A EMEF Solano Trindade</b> .....	14
3. Problemática.....	25
<b>3.1. A importância do contexto no qual a escola está inserida</b> .....	25
<b>3.2. A importância da perspectiva histórico-cultural para o estudo da escola</b> ...	29
<b>3.3. Cultura: teia de significados</b> .....	36
<b>3.4. Geertz e Vigotski: primeiras aproximações sobre a importância da cultura na obra destes autores</b> .....	38
4. Métodos.....	47
<b>4.1. Abordagem etnográfica</b> .....	47
5. Objetivos .....	60
6. Olhares, vivências e percepções.....	62
7. Considerações finais.....	81
8. Anexos.....	82
9. Bibliografia.....	91

## **1. Introdução**

O presente projeto está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Memória, narrativa e a dimensão discursiva da experiência escolar”, da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga. Ambos os projetos acontecem em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Neste sentido, é importante ressaltar que este trabalho de Iniciação Científica foi realizado para complementar o Projeto de Pesquisa citado acima e, pois, não deve ser compreendido isoladamente.

Ao pensarmos em uma escola, imaginamos também o local onde ela se localiza. Se possui árvores, se está muito próxima a uma grande via de acesso, se está localizada num bairro residencial ou comercial, se possui meios de transporte público que facilitam o acesso a ela, se possui uma praça ou área de lazer próxima e mesmo qual a clientela que ela atende. Estas são apenas algumas das características do bairro em que ela está localizada que influenciam diretamente a maneira desta instituição trabalhar. Se uma escola está localizada em um bairro residencial, afastado do centro da cidade, próximo a uma grande rodovia, que possui pouquíssimas árvores, nenhuma área de lazer e uma população de classe baixa ela terá uma dinâmica completamente diferente de uma escola localizada num bairro comercial, no centro da cidade, com praças ao seu redor, com linhas de ônibus e metrô que facilitam aos seus alunos ir e voltar da escola e que atende a uma população de classe média.

A partir de um estudo etnográfico realizado na EMEF Solano Trindade e no bairro em que ela se localiza (Zona Oeste da cidade de São Paulo), tentamos apreender nesta Iniciação Científica as práticas que se estabelecem entre a escola e a comunidade, sejam elas institucionais ou não. Nesse sentido, buscamos compreender o modo como as formas culturais encontram articulação e significado na ação social. O intuito é entender como se processam as relações sociais no bairro e na escola e como estas se interconstituem. Partindo do conceito de cultura de Geertz, acreditamos que devemos focar nossa observação nas relações sociais, uma vez que só a partir dos acontecimentos temos acesso empírico aos sistemas de símbolos de cada grupo social.

O intuito é tentar compreender o papel que a escola municipal EMEF Solano Trindade desempenha em sua comunidade e vice-versa. A etnografia trabalhou com pais e mães, alunos e alunas, e moradores do bairro, bem como com a equipe escolar ou

todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a proposta que se pretendeu estudar.

Entretanto, é essencial salientar que um ano de pesquisa é tempo muito curto para realizar uma etnografia de todo um bairro e apreender as suas dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, sujeitos importantes não foram ainda entrevistados, bem como instituições contempladas na discussão. Com relação a isso, pelo fato desta Iniciação Científica estar vinculada ao Projeto de Pesquisa “Memória, narrativa e a dimensão discursiva da experiência escolar”, da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga, optamos por não realizar as entrevistas com a gestão (direção e coordenação pedagógica) e mesmo com os professores da EMEF em questão, pois estas seriam realizadas pela orientadora da pesquisa e grupo de professores ligados a um Projeto de Extensão coordenado e desenvolvido por ela na unidade.

Sob nosso ponto de vista este relatório final e o relatório parcial entregue há seis meses formam uma composição. Nesse sentido, algumas das informações do primeiro relatório constam neste último, por serem de extrema importância para a plena compreensão da pesquisa, como é o caso, por exemplo, dos itens 2.1 O distrito Raposo Tavares segundo a Base de Dados da Subprefeitura do Butantã – 2008 e 2.2 A EMEF Solano Trindade. É importante ressaltar que esta foi uma opção metodológica da pesquisa.

## **2. O bairro Jardim Boa Vista e a EMEF Solano Trindade**

### **2.1. O distrito Raposo Tavares segundo a Base de Dados da Subprefeitura do Butantã – 2008**

A EMEF Solano Trindade está localizada no bairro Jardim Boa Vista, na Zona Oeste da cidade de São Paulo, que pertence à área de abrangência da subprefeitura do Butantã, mais especificamente ao distrito Raposo Tavares. Em consulta à Base de Dados da Subprefeitura do Butantã (SP/BT) – 2008, que visa “uma tentativa de organizar e sistematizar uma série de informações que abrangem desde aspectos demográficos e qualidade de vida, até temas como parques, praças, fontes de poluição e

áreas contaminadas, além de projetos sociais desenvolvidos na região”<sup>1</sup>, observamos que esta é uma fonte importante de dados relativos ao distrito Raposo Tavares e faremos uma análise de alguns aspectos.

A região do Butantã foi rota de passagem para os bandeirantes ao interior do país. “Foi nessa região que Afonso Sardinha montou o primeiro trapiche de açúcar da vila de São Paulo, em sesmaria obtida em 1607. As terras da antiga sesmaria tiveram várias denominações: Ybytatá, Uvatantan, Ubitatá, Butantan e, finalmente, Butantã. Há duas versões para o significado do nome ‘Butantã’: ‘terra socada e muito dura’ e ‘lugar de vento forte’”.<sup>2</sup> Esta sesmaria foi doada para o Colégio de São Paulo e em 1759, com a expulsão dos jesuítas, as terras foram confiscadas e vendidas. Encontram-se na região duas casas históricas tombadas pelo Patrimônio Histórico da cidade, a Casa do Sertanista, do século XVII e a Casa do Bandeirante, do século XVIII.

Esta região era composta por muitos sítios, como o Butantã, o Rio Pequeno, o Lageado e o Morumbi, dentre outros, e a partir de 1900 começou a se desenvolver graças à inauguração do Instituto Butantã em 1901 e da Cidade Universitária em 1934.

A partir dos anos 1920, começaram a surgir os primeiros bairros como Vila Butantã, Vila Lageado e Cidade Jardim. Nos anos 1930, surgiram os bairros Peri Peri, Vila Clotilde, Vila Gomes e Caxingui. Nas décadas de 1940 e 1950, foram os bairros Jardim Guedala, Providência, Vila Progredior, Vila Hípica, Jardim Ademar, Jardim Trussardi, Vila Pirajussara. (...) Entre os anos 1950 e 1960, surgiram os bairros Rolinópolis, Esmeralda, Ferreira, Monte Kemel, Vila Maria Augusta, Jardim Bonfiglioli, Jardim Pinheiros entre outros.

Quase a totalidade da área abrangida pela SP/BT está conurbada aos municípios vizinhos de Taboão da Serra e Osasco. O intercâmbio entre esses municípios e o município de São Paulo é intenso em termos de comércio, serviços e lazer.<sup>3</sup>

A SP/BT é dividida em cinco distritos: Butantã, Morumbi, Vila Sonia, Raposo Tavares e Rio Pequeno. Mais especificamente sobre o distrito Raposo Tavares pudemos encontrar as seguintes informações na Base de Dados da Subprefeitura do Butantã-2008:

---

<sup>1</sup> Base de Dados Subprefeitura Butantã 2008. Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria de Coordenação das Subprefeituras, Subprefeitura do Butantã, Apresentação, sem número.

<sup>2</sup> Idem, Aspectos Históricos, p. 11.

<sup>3</sup> Idem, Aspectos Históricos, p. 12 e 13.

Como já indica o nome do distrito, ele é cortado pela Rodovia Raposo Tavares, que passa muito próxima ao bairro em que estamos trabalhando e é sua principal via de acesso.

A formação dos bairros mais periféricos da região do Butantã, localizados nos distritos Raposo Tavares e Rio Pequeno, não pode ser compreendida sem considerar alguns aspectos da formação e expansão urbana do próprio município de São Paulo, sobretudo no que se refere ao processo de periferização que marcou o crescimento e consolidação da cidade.

A criação de um sistema de transporte baseado no ônibus facilitou o acesso a essas áreas mais periféricas e operou no sentido de mudar o padrão de urbanização da cidade. Inicialmente, as linhas de ônibus cobriam sobretudo as áreas centrais, mais lucrativas. No entanto, esse tipo de transporte não exigia percurso fixo, nem grandes investimentos iniciais, permitindo, ao contrário do bonde, a constituição de redes ramificadas de transporte em áreas de baixa densidade demográfica, favorecendo, assim, a implantação de loteamentos periféricos.<sup>4</sup>

Os lotes das áreas periféricas, como as da região do Butantã, eram carentes de infraestrutura, o que definia o destino social destes lotes, afinal, aqueles moradores que foram “expulsos” das áreas centrais devido ao seu alto custo de vida e mudaram-se para a periferia, já não podiam mais sustentar os mesmos padrões que estavam acostumados a viver. Somado a isso, há muitos casos de migrantes nestes bairros, que vieram de outras regiões do país, principalmente do Nordeste, a São Paulo, na busca de uma vida melhor. Em muitos casos, essas pessoas acabavam por construir elas mesmas suas casas.

Conforme a discussão realizada na Base de Dados da Subprefeitura do Butantã-2008, a partir dos anos 1950, a expansão urbana da cidade de São Paulo foi caracterizada “pelo padrão periférico de crescimento da cidade, baseado no trinômio loteamento/ periferia /casa própria”.<sup>5</sup> Apesar do crescimento da cidade e do transporte público chegar em massa a áreas mais periféricas, a expansão urbana segue para regiões ainda mais distantes. A população que não tinha condições de adquirir lotes nestas áreas, por ser mais pobre, acaba encontrando a favela como sua única opção de moradia, já que as favelas formam-se em grande parte nas áreas livres de loteamento: áreas de uso comum (jardins, praças, etc.), áreas próximas a córregos e, no caso do Jardim Boa

---

<sup>4</sup> Idem, Aspectos Físicos, p. 17.

<sup>5</sup> Idem, Aspectos Físicos, p. 18.



Vista e de grande parte do distrito Raposo Tavares, na Macrozona da Proteção Ambiental – destinada a preservação e conservação ambiental.

O distrito Raposo Tavares abrange uma área de 12,6 km<sup>2</sup>, o que corresponde a 22,5% da área total da Subprefeitura Butantã. Faz limite com os municípios Taboão da Serra e Osasco e um de seus principais loteamentos é o Jardim Boa Vista.

A seguir apresentaremos algumas estatísticas sobre o distrito Raposo Tavares. Sabemos que elas estão um pouco defasadas, pois pertencem ao penúltimo censo. Infelizmente até a entrega deste relatório final as informações do censo de 2010 ainda não estavam disponíveis para consulta; então tivemos de trabalhar com as informações disponíveis até o momento.

Conforme as informações disponíveis na Base de Dados da Subprefeitura do Butantã-2008, o distrito Raposo Tavares é o que registra a taxa de crescimento demográfico mais elevada da SP/BT, com 0,9. Normalmente, as taxas de crescimento demográfico mais elevadas são registradas nas regiões carentes de infra-estrutura e equipamentos sociais, com uma população predominante de renda baixa, que vive em favelas. A densidade demográfica de região em 2004 era de 7.365,8 habitantes por quilômetro quadrado. A Secretaria Municipal de Planejamento – Sempla/ Deinfo – SEADE, estimou que a população do distrito chegasse a 95.557 em 2010. A taxa de natalidade por mil habitantes é de 20,83 (2004) e a taxa de mortalidade é de 4,35, por mil nascidos (2004).

A SEMPLA – Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – estimou para o município de São Paulo em 2000 um índice de envelhecimento em 25,87%, bastante superior àquele registrado em 1991, de 18,13%. Nesse período, “apenas o distrito Raposo Tavares distancia-se da média municipal, com um índice de envelhecimento de 12,57%, registrado em 2000”.<sup>6</sup> O índice de envelhecimento masculino era de 9,97% e o índice feminino era de 15,24%.

Em 2000, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE calculou que o número de domicílios do distrito Raposo Tavares era de 24.617, e o número de pessoas por domicílio de 3,66. Segundo esta mesma Fundação, “o índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM é um ‘indicador que focaliza o

---

<sup>6</sup> Idem, Aspectos Demográficos, p. 30.

município como unidade de análise, a partir das dimensões de longevidade, educação e renda, que participam com pesos iguais na sua determinação”<sup>7</sup>. Abaixo segue uma tabela que mostra os IDHM de todos os distritos da região da SP/BT, fica fácil notar que o do distrito Raposo Tavares é o mais baixo de todos:

**Tabela 1: Índice de desenvolvimento humano dos distritos da Subprefeitura Butantã**

Índice	Butantã	Morumbi	Raposo Tavares	Rio Pequeno	Vila Sônia
IDH	0,716	0,86	0,508	0,561	0,646

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE, Secretaria Municipal de Planejamento - SEMPLA.

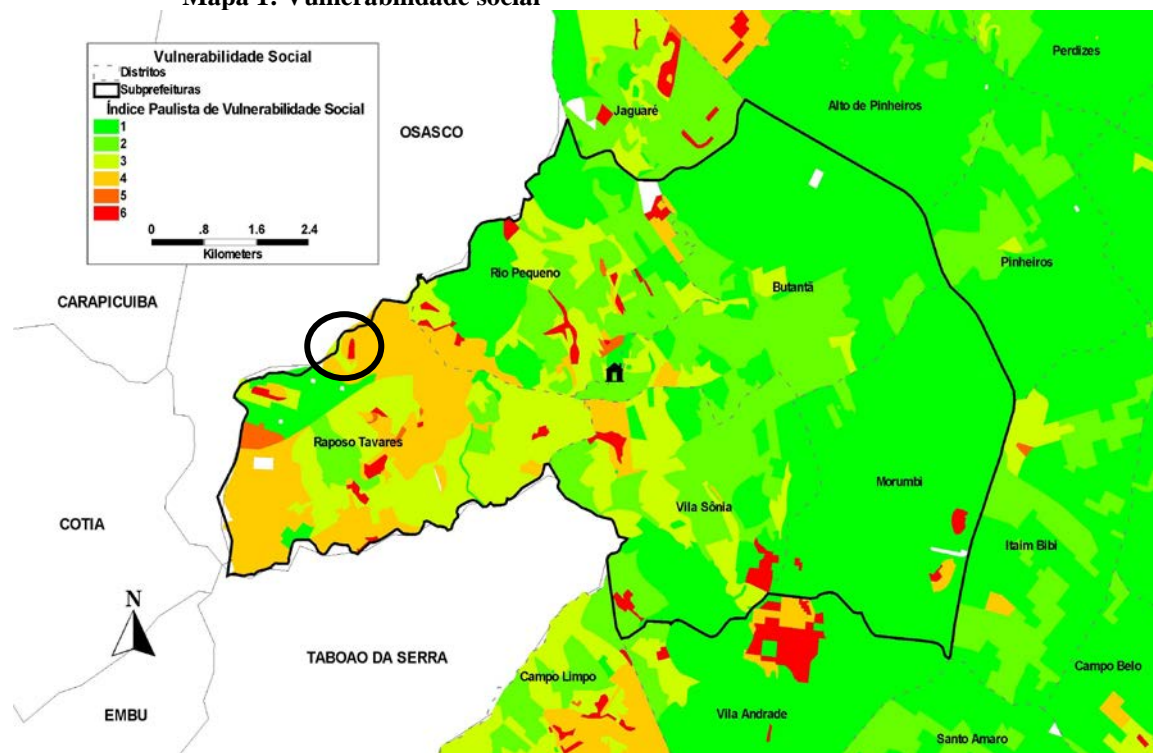
Segundo o Censo Demográfico de 2000, os indicadores de saneamento do distrito no qual se encontra o Jardim Boa Vista são os seguintes: domicílios com rede de água 99,23%, domicílios com rede de esgoto 93,39% e domicílios com coleta de lixo 98,27%. Aparentemente, quase 100% desta população possui saneamento básico.

“A *vulnerabilidade social* é um termo (...) [que] representa condições a que as pessoas estão expostas e que podem contribuir para uma condição de pobreza. A partir desse conceito foi criado, pela fundação SEADE, o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS). Para a criação do índice foram utilizados fatores como a renda familiar, níveis de escolaridade e a composição etária das famílias”<sup>8</sup>. Ele é dividido em seis grupos, sendo que o primeiro representa a menor vulnerabilidade e o sexto a maior. A figura a seguir mostra o mapa da vulnerabilidade social da região da SB/BT, construído a partir dos dados do Censo Demográfico de 2000 coletados pelo IBGE. A região do distrito Raposo Tavares é a que concentra a maior quantidade de áreas com altos níveis de vulnerabilidade, que normalmente coincidem com as áreas de favelas.

<sup>7</sup> Idem, Qualidade de Vida, p. 33.

<sup>8</sup> Idem, Qualidade de Vida, p. 35.

Mapa 1: Vulnerabilidade social<sup>9</sup>



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

Representação sem escala.

A Fundação SEADE também criou o índice de vulnerabilidade juvenil, que é calculado por meio da identificação dos fatores socioeconômicos e demográficos que poderiam influenciar a vida dos adolescentes e jovens residentes em um determinado local. No distrito Raposo Tavares encontramos, mais uma vez, os piores índices da região:

<sup>9</sup> Bairro Jardim Boa Vista encontra-se dentro da área do círculo, região com alta vulnerabilidade social.

**Tabela 2: Índice de vulnerabilidade juvenil e população de 15 a 19 anos por distrito – SP/BT, 2000**

<b>Distritos</b>	<b>População de 15 a 19 anos</b>	<b>Índice de Vulnerabilidade Juvenil</b>	<b>Grupos de Vulnerabilidade</b>
Butantã	4.307	29	Pouco Vulnerável
Morumbi	2.860	29	Pouco Vulnerável
<b>Raposo Tavares</b>	<b>9.759</b>	<b>60</b>	<b>Vulnerável</b>
Rio Pequeno	11.176	51	Vulnerabilidade Intermediária
Vila Sônia	8.196	44	Vulnerabilidade Intermediária
<b>Total SP/BT</b>	<b>36.298</b>	<b>29</b>	<b>Pouco Vulnerável</b>

Fonte: Fundação SEADE. Censo Demográfico de 2000, Fundação IBGE.

Nota: o IVJ varia em uma escala de 0 a 100 pontos, onde 0 representa a menor vulnerabilidade e 100 a maior. Esse índice está resumido em cinco categorias: até 21 pontos (vulnerabilidade muito baixa); 22 a 38 pontos (vulnerabilidade baixa); 39 a 52 (média); 53 a 65 (alta) e mais de 65 pontos (vulnerabilidade muito alta).

A taxa de mortalidade infantil é essencial para sabermos se as condições socioeconômicas, de saúde e de educação de uma população, são boas ou não, já que indica as condições a que estão submetidas as gestantes, os recém-nascidos e principalmente as crianças até um ano de idade (faixa de idade de maior ocorrência de mortalidade). Uma alta taxa de mortalidade significa que as condições de acompanhamento pré-natal e dos serviços de saúde, além das condições econômicas das famílias são muito ruins. O distrito Raposo Tavares indica uma taxa de mortalidade infantil, por mil crianças nascidas, de 8,50, em 2005, segundo Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. É importante destacar que a maior e a menor taxa de mortalidade infantil da região são, respectivamente, 9,31 no Rio Pequeno e 5,97 na Vila Sônia.

Outra importante informação sobre a qualidade de vida de uma região é a renda dos chefes de família, ou seja, a quantidade de salários mínimos que recebem. A tabela a seguir mostra, mais uma vez, que o distrito Raposo Tavares possui as famílias em condições de vida mais precárias. É a região que possui maior quantidade de chefes do domicílio sem rendimento (14,2%) e que recebem de um a cinco salários mínimos (45,6%).

**Tabela 3: Porcentagem de pessoas residentes segundo classe de rendimentos do chefe do domicílio, por distritos da SP/BT, 2000**

Distritos	Renda Média em S. M.	Até 1 S.M.	Mais de 1 a 5 S.M.	Mais de 5 a 10 S.M.	Mais de 10 S.M.	Sem Rendimento
Butantã	12,1	3,3	21,8	21	47,6	6,2
Morumbi	28,8	2	14,6	10,7	66,1	6,5
<b>Raposo Tavares</b>	<b>4,9</b>	<b>5,9</b>	<b>45,6</b>	<b>21,7</b>	<b>12,6</b>	<b>14,2</b>
Rio Pequeno	6,9	6,2	39,4	20,4	25	8,9
Vila Sônia	11,9	4,9	30,6	17,3	38,7	8,6
<b>Total SP/BT</b>	<b>12,9</b>	<b>4,4</b>	<b>30,4</b>	<b>18,2</b>	<b>38</b>	<b>8,8</b>

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE; Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O distrito Raposo Tavares possui, em 2007, segundo a Coordenadoria de Educação do Butantã /SME e a Diretoria Centro-Oeste de Ensino/SEE, 24 escolas municipais (CEI, EMEI, EMEF), 8 escolas estaduais (básico, fundamental e médio), 7 escolas particulares e nenhuma universidade ou faculdade. Só no Jardim Boa Vista encontramos uma CEI (CEI Roberto Arantes Lanhoso), uma EMEI (EMEI Dep. Gilberto Chavez), uma EMEF (EMEF Solano Trindade), uma escola estadual (E.E. Prof. Oswaldo Walder) e uma escola particular (Colégio Waldorf Micael de São Paulo).

Dentre as quatro Unidades Básicas de Saúde – UBS – do distrito Raposo Tavares, uma encontra-se no Jardim Boa Vista. Ela realiza o atendimento de Atenção Básica (segundo o Ministério da Saúde, atenção básica é um conjunto de ações de saúde que englobam promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação) e integral “a uma população de forma programada ou não nas especialidades básicas, podendo oferecer assistência odontológica e de outros profissionais de nível superior. A assistência deve ser permanente e prestada por médico generalista ou especialista. As UBS são organizadas tomando por base o seu território e as necessidades em saúde da população. O trabalho deverá ser desenvolvido prioritariamente, por meio do enfoque familiar”.<sup>10</sup> Na UBS do bairro também existe o Programa Saúde da Família – PSF, que é “uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes

<sup>10</sup> Idem, Saúde, p. 61.

são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta. Em cada UBS, o PSF abrange em média 800 famílias num total de 3.000 a 3.500 pessoas de uma determinada área, e estas passam a ter corresponsabilidade no cuidado à saúde. Propõe-se que cada UBS da Família tenha no mínimo quatro e no máximo sete equipes de saúde da família (equipe composta por: médico, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, agente comunitária). Também foi implantado e acoplado nas UBS a Assistência Médica Ambulatorial – AMA, que tem como função o atendimento não agendado de pacientes portadores de patologias de baixa e média complexidade nas áreas de clínica médica, pediatria e cirurgia geral ou ginecologia”.<sup>11</sup>

Apesar de possuir cinco escolas e uma UBS, o Jardim Boa Vista não possui nenhum dos serviços de assistência social distribuídos pelo distrito Raposo Tavares, como Centro para Crianças e para Adolescentes, Centro para Juventude, Núcleo de Convivência de Idosos ou Abrigos. Em conversa com a direção da escola em que a pesquisa foi realizada, foi-nos relatado que seria interessante se o bairro tivesse um centro dos Alcoólicos Anônimos (AA), pois a incidência de alcoolismo entre as famílias do bairro é alta. Como muitas destas pessoas não têm dinheiro para a condução, não conseguem se deslocar até o AA mais próximo, o que dificulta uma possível recuperação.

Somado a isso, o distrito Raposo Tavares não possui nenhum equipamento cultural, seja uma biblioteca, uma casa de cultura ou um espaço histórico. Os únicos aparatos culturais que a região possui são as oito salas de cinema do Raposo Shopping. Além disso, dos poucos espaços públicos de esporte e lazer de região (um campo de futebol, uma quadra poliesportiva e duas quadras de bocha), nenhum se encontra no Jardim Boa Vista. O bairro não possui nenhum equipamento de lazer, nenhuma praça; os poucos espaços de diversão que a população possui são oferecidos, quando oferecidos, pelas escolas.

---

<sup>11</sup> Idem, Saúde, p. 61 e 62.

O distrito Raposo Tavares possui 22 favelas com 3.860 domicílios. Uma destas, a favela do Morumbizinho, ocupação de uma área municipal desde 1974, encontra-se no bairro pesquisado e nela existem por volta de 450 domicílios.

Até agora tomamos conhecimento da existência de quatro associações da comunidade civil no bairro, são elas: Associação Comunitária Micael – ACOMI (trabalha a pedagogia waldorf com as crianças do bairro e também realiza o atendimento nas áreas de saúde e de arte a crianças e adultos da comunidade), Associação Vira Lata (trabalha com a coleta e a reciclagem de lixo, antigamente realizada por pessoas do bairro, e hoje por uma equipe composta por outras pessoas da Zona Oeste de São Paulo; a sede localiza-se no bairro, mas o trabalho já não foca esta população), Sociedade Amigos de Bairro do Jardim Boa Vista (representa os moradores do bairro, mas está desativada atualmente) e União de Moradores da Favela do Jardim Boa Vista (representa os moradores da favela e é hoje uma das mais ativas no bairro). Mais adiante exploraremos melhor a relação destas associações com a comunidade.

A seguir, daremos mais detalhes sobre a EMEF Solano Trindade, no que diz respeito ao número de alunos e professores e quanto às condições e disposições físicas do prédio.

## **2.2. A EMEF Solano Trindade**

Antes de iniciar esta descrição da detalhada da escola, é importante deixar claro que ela não busca fazer qualquer juízo de valor sobre o espaço escolar. O intuito é simplesmente localizar o leitor espacialmente e não criticar ou julgar a gestão escolar e a escola pública municipal por meio desta descrição. E tampouco busca comparar este espaço com o de outras escolas públicas municipais ou estaduais.

Como já dissemos anteriormente, a escola na qual estamos realizando nosso trabalho localiza-se no bairro Jardim Boa Vista, na Zona Oeste da cidade de São Paulo, na divisa com o município de Osasco. A seguir encontra-se um mapa aéreo retirado do Google Earth 2009/2010, no qual podemos visualizar a Rodovia Raposo Tavares, a entrada para o bairro, as escolas EMEF Solano Trindade, Colégio Waldorf Micael de São Paulo e a favela do Morumbizinho.

Como podemos ver no mapa, as escolas citadas são vizinhas e possuem as únicas áreas verdes do bairro. Não há algum espaço entre as escolas e as casas do bairro. Junto aos muros daquelas podemos ver as construções e logo ao lado do muro direito da EMEF Solano Trindade passa um pequeno córrego que corta quase todo o bairro (em dias de chuva forte, o córrego transborda e sua água invade as casas dos moradores, mas nunca chegou a atingir a escola). A favela do Morumbizinho acaba logo atrás das escolas e por uma viela que passa dentro dela é possível chegar à rua dos fundos da EMEF, rua esta que separa a escola do córrego. Ao final desta viela e atrás da EMEF Solano Trindade encontramos também a creche Micael, oferecida pelo Colégio Micael às crianças do bairro. O bairro é composto por pequenas casas comerciais (vendas de frutas e legumes, armarinhos, pequenos mercados, oficinas mecânicas, cabeleireiros, casas que vendem produtos de limpeza, padarias, bares, etc.) e por diferentes Igrejas.

Parte dos terrenos do bairro são loteamentos regulares que tiveram na década de 1970 o início de sua ocupação. Já, outra parte destes terrenos são ocupações ilegais que se transformaram na favela do Morumbizinho. As casas foram construídas irregularmente e muitas correm o risco de desabar, pois se encontram em barrancos e áreas de risco.



**Mapa 2: Vista aérea do bairro Jardim Boa Vista**



A escola possui duas entradas: a de carros, para professores e funcionários e a de alunos. Há um estacionamento no terreno da escola, onde cabem por volta de 20 carros, porém esse estacionamento não é suficiente para abrigar os carros de todos os funcionários nos períodos em que a escola está cheia. Olhando a escola pelo lado de fora, vemos grades e portões. Na área externa da escola há sempre um senhor, que divide as funções de guarda e porteiro.

O atendimento aos pais e mães e à comunidade se dá por um guichê de atendimento na secretaria. Ele possui uma grade que separa os funcionários daqueles que vêm solicitar informações, grade esta que procura proteger os funcionários da escola contra possíveis agressões daqueles que não pertencem à comunidade escolar. Porém, todas as vezes que pudemos presenciar algum atendimento, ele foi realizado de maneira educada e prestativa.

Nesta entrada dos funcionários há uma sala de espera, com dois sofás de couro marrom e um banco de madeira. E na parede oposta à entrada há uma foto do Patrono, Solano Trindade, e prateleiras com os troféus que os alunos ganharam em campeonatos (xadrez é o esporte que mais possui troféus). Uma das paredes da sala de espera está pintada de laranja e as outras de branco. À esquerda fica a secretaria, onde trabalham por volta de cinco pessoas no período da manhã e da tarde. No período noturno esse número cai para três pessoas. Na secretaria existem dois computadores, uma impressora, cinco mesas com cadeiras e uma sala adjacente onde se encontra uma máquina de xerox e os arquivos escolares. Em frente à secretaria há um corredor onde estão localizados um almoxarifado, os banheiros femininos e masculinos dos funcionários (sempre limpos e na maioria das vezes com papel higiênico). Ali ficam também a sala da direção (possui duas mesas, três cadeiras, um computador, uma impressora, um armário, uma mesa de café, um mural e um ventilador), a sala da assistência de direção (duas mesas, cinco cadeiras, um armário, um computador, dois murais e um ventilador). Na antiga sala do PIC (Projeto Intensivo Ciclo I) hoje funciona o serviço de coordenação pedagógica. Esta sala é mais ampla que a anterior e comporta confortavelmente duas mesas, uma estante, cinco cadeiras, um banco de madeira de aproximadamente um metro e meio, um grande armário de madeira construído sob medida por um dos moradores do bairro e a mesa do computador. Já a antiga sala da coordenação ainda está sem uso, mas há muitas propostas para sua utilização. Segundo os professores e os coordenadores pedagógicos, pensa-se em utilizá-la como um espaço para armazenar documentos históricos da escola, como fotos, PPPs antigos, trabalhos dos alunos, etc. Segundo a coordenadora pedagógica, outra opção é organizar um espaço no qual as famílias possam ser atendidas por um serviço de psicologia familiar. As salas estão em boas condições; todas possuem cortinas limpas e sem rasgos nas janelas, além de aparentarem estar recém pintadas.

No final do corredor está localizada a sala de informática da escola. Ela possui vinte computadores em mesas separadas, dois ventiladores, duas impressoras, um computador para a responsável pela sala, a Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE). Segundo a POIE os computadores funcionam muito bem. Quando há a necessidade de algum reparo, há um técnico pago pela PMSP que vem em até 24h: a manutenção é sempre eficiente, segundo ela. Ela ainda nos contou que os computadores

são monitorados pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (PRODAM), e a entrada em páginas como o Orkut ou o MSN são bloqueadas. Segundo a POIE, ela cuida sozinha da sala e nas segundas-feiras, das 17.35h às 18.20h, a sala é aberta para a comunidade.

Ao lado da sala de informática fica a sala de multimídia. Esta sala fica atrás de uma grade que pode ser fechada com um cadeado e uma porta. Segundo nos informou a diretora da escola, esta configuração das portas permite uma acústica de cinema na sala, além de criar um espaço de ventilação natural que antes não existia e acabava por moçar a sala que ficava sempre fechada. Esta é uma sala nova, inaugurada no ano de 2009. Ela possui cadeiras acolchoadas em formato *stadium* e um equipamento de data show. Segundo nos informou uma das Assistentes de Direção, cabem na sala 50 pessoas e ela é usada também para encontros do PEA (Projeto Especial de Ação), já que ali podem usar o *data show* e outros instrumentos de multimídia. A sala possui um cronograma de atendimento mensal e se por algum motivo uma turma está sem professor e a sala não possui nenhuma reserva, o ATE (Auxiliar Técnico Educacional) escolhe com os alunos um dos filmes que a escola possui e eles assistem na sala de multimídia. A coordenadora pedagógica e a diretora da escola nos informaram que esta sala é principalmente utilizada pelos supervisores de ensino em dias de reunião, pela Unidade Básica de Saúde, pela Faculdade de Enfermagem da USP, pelos alunos do Grêmio, pelas oficinas de teatro e em reuniões diversas. Além de ser utilizado pela comunidade como espaço de cinema aos finais de semana, principalmente aos domingos.

Logo após a sala de multimídia, há uma grade que separa o primeiro prédio da escola do segundo. Passando a grade, há uma escada que leva ao pátio coberto. Ele é dividido em um pequeno palco (em frente à escada), um espaço para as crianças brincarem e as mesas do refeitório no outro extremo. O pátio possui aproximadamente 30 metros de comprimento por 25 metros de largura e acolhe muito bem aos alunos nos intervalos.

O pátio tem ligação com: a sala de artes (guarda os materiais de artes, livros de outras disciplinas, bandeiras da escola) com aproximadamente 4m largura e 5m de comprimento; a lavanderia (com dois tanques, um armário com compartimentos individuais, uma estante com cestas de lixo, as botas do pessoal da limpeza) com 4m/3m; o vestiário masculino (um banheiro, uma ducha, um espelho e um armário) do

mesmo tamanho da lavanderia; o vestiário feminino que é igual ao masculino; a sala onde ficam guardados os livros didáticos (possui estantes nas duas paredes opostas e livros catalogados nas estantes); a cozinha dos funcionários (uma geladeira, um fogão, um micro ondas e uma mesa) com 5m/4m; a cozinha de preparo da merenda (um fogão industrial, duas geladeiras industriais, dois freezers) que possui por volta de 15m/5m, dentro dela está a despensa, com prateleiras em todas as paredes. A cozinha funciona com três funcionárias terceirizadas durante o dia e duas durante o período noturno. Elas cozinham, todos os dias, 33 quilos de arroz (15 de manhã, 10 à tarde e 8 à noite) e 13 de feijão (5 de manhã e à tarde e três à noite). A sala do Grêmio é uma das menores, com apenas duas mesas e cadeiras e deve ter aproximadamente 2m/2m. É importante ressaltar que para disponibilizar este espaço para os alunos do Grêmio a escola passou por uma pequena reforma. Na porta há uma mensagem “Deixa seu recado para o Grêmio!”.

A sala de leitura possui por volta de 10m/10m e tem os livros extremamente organizados pela responsável pela sala, uma professora readaptada em definitivo (não pode mais entrar em sala de aula, mas pode realizar outras atividades na escola). No meio da sala existem seis mesas redondas com cadeiras e é lá que ocorrem as reuniões da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) e do PEA (Projeto Especial de Ação). Esta sala chama-se “Espaço Cultural Maria Aparecida Vita Piante”, inaugurado em agosto de 1994. Leva este nome porque Maria Aparecida foi uma professora do colégio e que também morava no bairro, muito importante para as conquistas desta comunidade.

Os banheiros femininos e masculinos dos alunos também ficam no pátio e possuem seis cabines cada um. O feminino é pintado de rosa enquanto o masculino de azul. Os banheiros não estão em perfeitas condições; alguns vasos não possuem as tampas e em outros a descarga nem sempre funciona. Somado a isso, nem sempre há papel higiênico.

A sala dos professores também se localiza junto ao pátio. Ela é ampla e está sempre limpa. Nela, não é permitida a entrada dos alunos. Até se chegar a ela há duas portas (buscam abafar o barulho do intervalo), entre elas um corredor com dois banheiros (feminino e masculino). Logo que se entra há uma mesa em “L” e dos dois lados há armários para que os professores possam guardar seu material e seus pertences, normalmente estes armários são divididos por três pessoas. Ao lado da mesa em “L” há

dois sofás de couro marrons e uma mesinha entre eles. Há também uma mesa com computador, um lixo grande, um filtro de água e um esqueleto do corpo humano. A janela ocupa metade de uma parede e as cortinas são amarelas claras e estão sempre limpas. A sala tem aproximadamente 10m de comprimento e 4m de largura.

As escadas e corredores da escola que dão acesso às salas de aula também estão em ótimo estado. A escola foi pintada de verde em meados de 2009 e há poucos riscos e nenhuma pichação nas paredes. Há uma grade que divide o pátio das salas de aulas, mas poucas vezes a encontramos trancada.

A escola possui treze salas de aula, distribuídas em dois andares, sete no térreo e seis no primeiro andar. Doze destas salas são iguais (seis do térreo e as outras seis no primeiro andar), possuem o mesmo tamanho e a mesma distribuição espacial. Ao entrar na sala, na parede oposta à porta, vemos a bancada do professor, com mesa, cadeira e um armário com cadeado. Atrás da bancada fica o quadro branco, aquele que precisa de uma caneta especial para escrever. Em cima da lousa há um alfabeto grafitado, com as letras cursivas e de forma, maiúsculas e minúsculas, em preto e vermelho. Na parede onde está a porta há os números de 0 a 10 grafitados e murais para os alunos colocarem seus trabalhos e para a secretaria fixar recados. As salas possuem um ventilador e janelas grandes, que ocupam toda a parede oposta à porta. As salas também possuem cortinas amarelas limpas e sem rasgos ou furos. Estas salas têm aproximadamente 10m de largura por 10m de comprimento.

Já a sala que é diferente das outras, possui uma lousa de giz na mesma parede da porta, uma estante no fundo da sala, um ventilador e uma janela pequena na parede oposta à lousa. Não possui cortinas e também tem os trabalhos dos alunos presos nas paredes. Esta sala possui aproximadamente 10m de comprimento e 5m de largura. Por ter um tamanho menor, abriga as turmas do Projeto Intensivo do Ciclo (PIC), que possuem poucos alunos (3ª Série – 13 e 4ª Série – 14) e tem por intuito trabalhar com os “[...] alunos que não conseguiram se alfabetizar convencionalmente ao longo de dois anos e, portanto, passaram parte de seu tempo escolar sem terem como acompanhar o restante da turma”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Retirado do Material do Professor 3ª Série, Volume I. Ler e Escrever. PIC – Projeto Intensivo no Ciclo. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação.

As luzes e a energia das salas de aula são ligadas e desligadas em um quadro de força, ou seja, ou todas as luzes estão acesas ou apagadas.

A escola possui pouco menos de 900 alunos, divididos entre o Ciclo I e II e alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos). As aulas do Ciclo I realizam-se na parte da tarde e as do Ciclo II pela manhã. Já a EJA ocorre no período noturno, pois muitos destes alunos trabalham durante o dia. A tabela a seguir indica o número de alunos por série e período, além do número de turmas.

**Tabela 4: Número de alunos e de turmas, matrícula 2010**

Série	Número de turmas	Número de Alunos	Período
1ª Série - Ciclo I	3	73	Tarde 13h30 – 18h30
2ª Série - Ciclo I	3	63	
3ª Série - Ciclo I	3	60	
3ª Série - Ciclo I - PIC	1	13	
4ª Série - Ciclo I	3	94	
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	<b>303</b>	
4ª Série - Ciclo I - PIC	1	16	Manhã 7h – 12h
5ª Série - Ciclo II	3	104	
6ª Série - Ciclo II	3	96	
7ª Série - Ciclo II	3	93	
8ª Série - Ciclo II	3	98	
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	<b>407</b>	
EJA 2ª Etapa	1	35	Noite 19h – 23h
EJA 3ª Etapa	2	64	
EJA 4ª Etapa	2	87	
<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>186</b>	
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>896</b>	

A escola possui 60 professores, distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 5: Distribuição dos professores por turnos, sexo e em situação de readaptação, 2010**

Professor/a	Turnos que está na escola			Sexo	Readaptado/a
	Manhã	Tarde	Noite		
1			X	M	N
2		X		F	N
3	X			F	N
4			X	M	S
5	X			F	N
6		X		F	N
7	X			F	N
8		X	X	F	S
9	X		X	F	N
10	X	X		F	S
11		X		F	N
12	X			M	S
13		X		F	N
14	X	X		M	N
15		X		F	N
16		X		F	N
17		X		F	N
18	X			M	N
19	X			M	N
20	X			F	N
21		X		F	N
22		X		F	S
23	X		X	F	N
24		X		F	N
25		X		F	S
26	X		X	F	N
27		X		F	N
28		X		F	N
29	X			F	N
30		X		F	N
31	X	X		F	N
32	X			F	S
33	X		X	F	N
34	X	X	X	F	N
35	X			F	N
36	X			M	N
37	X		X	F	N
38	X		X	F	N
39		X		F	N
40			X	M	N
41	X			F	N
42	X		X	F	N
43	X			F	N
44		X	X	F	N

Professor/a	Turnos que está na escola			Sexo	Readaptado/a
	Manhã	Tarde	Noite		
45	X			F	N
46	X		X	F	N
47	X		X	F	N
48		X	X	F	N
49	X	X	X	F	N
50		X		F	N
51		X	X	F	N
52		X		M	N
53	X			M	N
54		X		F	N
55	X			M	N
56	Transferida para outra EMEF			F	N
57	Assistente de Direção			F	N
58	Assistente de Direção			M	N
59	Nomeada Assistente de Direção em outra escola			F	N
60	Nomeada Assistente de Direção em outra escola			F	N
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>48 F e 12 M</b>	<b>7</b>

Com a intenção de complementar as informações da caracterização da escola, faremos uma breve descrição de sua dinâmica de funcionamento, a partir das informações colhidas nas observações tanto das aulas como dos recreios.

A EMEF Solano Trindade divide as turmas do Fundamental I e II em dois turnos, tarde e manhã, respectivamente (Tabela 4). Segundo a gestão escolar, a demanda do bairro é completamente atendida e não há necessidade de abertura de outras turmas. A divisão de turmas por períodos foi uma decisão pedagógica do Conselho de Escola, para facilitar o aprendizado e o rendimento dos alunos.

A escola divide o horário de recreio das turmas no pátio também por uma questão pedagógica. No primeiro horário, ocorre o recreio das 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. E no segundo o das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. No período da tarde é a mesma situação: no primeiro horário é o recreio das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries e no segundo das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries. Isso acontece para evitar que alunos mais velhos perturbem os mais novos e também para deixar o ambiente mais agradável aos alunos, evitando-se a concentração de muitos deles no espaço ao mesmo tempo.

Normalmente o recreio é uma algazarra, mas não vivenciamos situações violentas neste período. Enquanto alguns estão na fila da merenda, outros escutam



música ou conversam em grupos com os amigos. O recreio é um momento barulhento, alguns gritam e falam muito alto. Este também é um momento para paquerar e namorar; há alguns casais de mãos dadas e outros trocando flertes, mas nada muito exagerado. Ficam nítidos também alguns grupos de meninos e outros só de meninas. Como não há mesas suficientes para todos comerem suas merendas (três mesas com doze e uma com 18 lugares, totalizando 54 lugares) muitos comem em pé ou em bancos de madeira espalhados pelo pátio. É importante dizer que após comerem, a maioria joga o lixo nos cestos designados para isso, sem sujar o chão da escola. Porém, sempre há aqueles alunos que sujam a escola e colocam seus pratos vazios no chão, ao invés de levá-los para o balcão da cozinha.

As aulas que pudemos acompanhar também transcorreram normalmente. Segundo os professores, as crianças estavam um pouco agitadas, pois antes haviam tido aula de educação física e recreio, então todas as suas energias estavam sendo usadas, e voltar para a carteira é muito difícil nessa situação.

As salas de aula acomodam muito bem os alunos; há cadeiras para todos e elas são de tamanho ergonômico para a sexta série até as turmas de EJA, mas para as crianças pequenas, são um pouco grandes, especialmente as crianças do novo primeiro ano (com seis anos). A maioria das carteiras está rabiscada pelos alunos, quase não há mais espaço para escrever nelas.

Durante a aula, muitos alunos se levantam para conversar com os colegas sem perguntar aos professores, mas as aulas continuam mesmo assim. Eles participam e prestam atenção, mesmo quando a sala está barulhenta, devido às conversas paralelas. Pode parecer um contrassenso, mas mesmo com bagunça e barulho muitos alunos acompanham as aulas normalmente.

Para as aulas de educação física há quatro quadras, sendo que apenas uma é coberta. As quadras não possuem tamanho oficial (a não ser as de vôlei), mas são grandes o suficiente para propiciarem ótimas aulas. Segundo a professora, este ano ela resolveu mudar sua técnica após 22 anos de profissão (todos estes 22 anos ela trabalhou na EMEF Solano Trindade, é uma das professoras mais antigas do corpo docente). Ao invés de escolher um esporte por bimestre, este ano ela resolveu trabalhar um esporte por semana com os alunos. Assim, aqueles que inventavam desculpas de que não sabiam jogar este ou aquele esporte, têm a oportunidade de fazer a aula pelo menos uma

vez por mês, mas ela mesma reflete que assim não pode acompanhar a evolução dos alunos. Pudemos acompanhar uma aula de vôlei, na qual estavam separados os meninos das meninas, mas todos estavam jogando.

### 3. Problemática

#### 3.1. A importância do contexto no qual a escola está inserida

É importante frisar, no início da discussão, que este não é um trabalho que procura destacar aquilo que não encontramos na escola estudada. Estamos de acordo com as pesquisadoras Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, quando afirmam em seu livro *Pesquisa Participante*, que os conceitos e as teorias existentes para observar a escola e para tratá-la como unidade no sistema escolar, serviam apenas para elencar o que não existia na mesma, suas carências e deficiências. A teoria social que tratava da instituição escolar não superou a dicotomia do normal e do patológico. Desta forma, segundo as autoras, os estudos que trabalham com as escolas mexicanas discutiam apenas o que não havia nelas ou o que não correspondia ao modelo de análise adotado. Fazia-se necessário *ver a escola em si mesma*.

Outro problema enfrentado pelas autoras foi buscar teorias coerentes que tratassem da escola. Porém, muitas vezes, encontravam discussões nas quais a escola era apenas “uma hipótese de trabalho ou ainda um objeto dedutível da própria teoria. A realidade escolar não ocupava o centro desta produção teórica”.<sup>13</sup> Tornara-se essencial conhecer a escola de outra maneira.

Refletir sobre o papel da escola nos dias de hoje conduz a um cenário em que um dos maiores desafios da escola pública nacional é “[...] de construir uma escola capaz de abrigar a diversidade da população escolarizável do nosso país, enfrentando o fracasso escolar e o problema do analfabetismo e das desigualdades de acesso aos bens culturais da humanidade”.<sup>14</sup> Para tanto, é necessário que ocorra a efetiva escolarização

---

<sup>13</sup> EZPELETA, J., ROCKWELL, E. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 9.

<sup>14</sup> DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009, p. 66.

de crianças e jovens, escolarização esta que vise o direito ao conhecimento e à inclusão social.

Entretanto, é essencial levar em conta que não há uma homogeneidade entre as escolas brasileiras, tampouco entre as escolas da rede municipal da cidade de São Paulo. As escolas diferem quanto à sua infraestrutura, ao corpo docente, ao corpo diretivo e, principalmente, ao corpo discente. Os alunos das escolas públicas paulistanas são extremamente heterogêneos, provêm de bairros e classes sociais distintos e possuem diversas organizações familiares. Dessa maneira, cabe ao corpo docente e diretivo encontrar uma maneira de trabalhar com esse grupo heterogêneo de forma que possam assimilar conhecimentos e emancipar-se socialmente.

Não podemos esquecer que também cabe ao pesquisador levar em conta esta heterogeneidade, afinal desde o século XVII a teoria referente à escola foi transformada em um “senso comum” conceitual, como se a escola tivesse escapado do questionamento e da construção teórica, e é, pois, essencial resgatá-la deste senso comum e torná-la objeto do conhecimento (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 10).

Deve-se levar em conta as diferentes realidades nacionais e regionais; a escola não é a mesma nos diferentes países capitalistas e muito menos nos diferentes países da América Latina, ela torna-se real em contextos diversos e diferenciados. Assim, “[...] tratar de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-lo [o mundo] de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micro lógica e fragmentária”.<sup>15</sup> O intuito de apreender a realidade histórica concreta é poder realizar uma prática transformadora.

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, e projetos políticos identificáveis, ao tipo de ‘modernização’ que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de

---

<sup>15</sup> ARICÓ, 1982, p. 241 *apud* EZPELETA, J., ROCKWELL, E. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 11.

relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação.<sup>16</sup>

Porém, a história documentada da escola, escrita geralmente a partir do poder estatal, destaca sua existência homogênea. Sob este ponto de vista, ela difundiria um conjunto de elementos cujas relações entre si seriam universais ou dominantes e seriam transmitidas sem modificação. Já sob o ponto de vista positivista, a escola além de ser difusora deste sistema de valores universais e dominantes, também é a promotora da realização dos direitos civis e da justiça social. As visões críticas da escola, tendo por base também a história documentada, “[...] demonstram seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com valorização oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural”.<sup>17</sup>

Porém, lembram-nos Ezpeleta e Rockwell que não podemos esquecer da história *não documentada* da escola, da história em que a “[...] determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. (...) Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”.<sup>18</sup> Não podemos acreditar, pois, que a versão documentada da escola seja a mais importante ou a mais completa, pois além de ser parcial, tem no sentido de sua eficácia encobertar o movimento real. E tampouco podemos esquecer-nos de considerar as dimensões políticas que formam e constituem a escola.

O professor e a equipe da instituição escolar, ao construírem a escola, devem ter sempre em mente que seu papel deve ser orientado para uma formação mais humana que contemple os elementos centrais de uma educação como prática de e para liberdade. Uma educação disposta a ser crítica, permanente, sempre inacabada, que é, que está por vir, uma educação que mira a totalidade trazendo consigo um indivíduo que incorpora meios efetivos de compreensão da realidade, do outro e de si mesmo, é fazer das palavras de Paulo Freire uma prática: “[...] estar com o mundo resulta de sua abertura à

---

<sup>16</sup> EZPELETA, J., ROCKWELL, E. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 11 e 12.

<sup>17</sup> Idem, p. 12.

<sup>18</sup> Idem, p. 13.

realidade, que o faz ser o ente de relações que é [...]”.<sup>19</sup> A prática da instituição escolar deve reconhecer que a história é tempo em que as possibilidades estão dadas, que nada está determinado, que o futuro é um contexto a ser definido, é hipotético. “A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem sonho assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.”<sup>20</sup>

A educação para o século XXI, neste sentido, descortina um papel mais desafiador para a escola, no sentido de que para ela o desafio está em fazer com que deixe de ser apenas espaço de entretenimento para o aluno, ambiente em que se passa o tempo e nada ou pouco acontece. É preciso que a formação de fato reocupe seu lugar de direito, priorizando de maneira efetiva uma postura de autoreflexão e reflexão sobre seu tempo e seu espaço.

A existência de uma equipe na escola que realmente se preocupe com a realidade de seus alunos é essencial para um bom relacionamento entre todos aqueles envolvidos no cotidiano escolar, tanto dentro como fora dos muros da escola. Faz toda a diferença ter um professor, coordenador ou diretor que se coloque no lugar dos alunos para tentar compreender a atitude dos mesmos em relação à escola.

Faz-se necessário compreender as especificidades das condições materiais que dão suporte à significação sócio-psicológica dos alunos. Algumas escolas de periferia assemelham-se a verdadeiros centros carcerários, com grades em todas as janelas, portas, muros altos, mal pintadas. Nos finais de semana cerram as portas à comunidade. A escola não cumpre seu papel social nestes locais. A EMEF Solano Trindade não se encaixa neste perfil, já que realiza atividades que buscam abrir as portas à comunidade, além de procurar estar sempre limpa e bem cuidada, mas é importante ressaltar que é preciso fazer mais para que cumpra plenamente seu papel social neste bairro.

A nota oficial que acompanha o SAEB de 2003, ao discutir o que compõe uma ‘boa’ escola no Brasil, apresenta os fatores explicativos das desigualdades educacionais em dois eixos distintos: ‘O primeiro diz respeito às condições de vida do aluno, de sua família e de seu contexto social, cultural e econômico. O segundo refere-se à própria escola e pode ser descrito por meio dos

---

<sup>19</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1971, p. 39.

<sup>20</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992, p. 91 e 92.

professores, diretores, projetos pedagógicos, insumos, instalações, estrutura institucional, ‘clima’ da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar’ (Brasil, 2004).<sup>21</sup>

Segundo o mesmo relatório SAEB 2003<sup>22</sup>, uma boa escola depende de que exista um relacionamento coletivo, produtivo e prazeroso, no qual professores e equipe escolar acreditem em seus alunos e alunas, atuando na direção de trazer para junto da instituição a comunidade, de forma que esta esteja integrada ao cotidiano escolar. “Entende-se ser responsabilidade direta dos professores e diretores a criação deste bom ‘clima’ de relações; no caso destes últimos, cabe-lhes, sobretudo, exercer sua liderança, o que pode ser traduzido pela necessidade de motivar e gerir a comunidade escolar, incluída, aqui, a sua equipe. As possibilidades de construção de relações intersubjetivas que se organizem desta forma estão, sem dúvida, relacionadas a características concretas da estrutura e funcionamento das escolas”.<sup>23</sup>

### **3.2. A importância da perspectiva histórico-cultural para o estudo da escola**

Na abordagem histórico-cultural em psicologia, na qual nos baseamos, mais especificamente no pensamento de L. S. Vigotski, o sujeito significa o mundo e a si próprio por meio da interação social. Esta abordagem considera que a relação do homem com o mundo não é direta, mas é mediada por signos, instrumentos e pelos outros. A experiência social é central no processo de mediação, pois é a partir dela que o membro de um grupo específico compreende a realidade e seus próprios modos de agir. Nesse sentido, a construção do conhecimento também exige a existência do outro, pois é a partir das relações sociais que conhecemos o mundo ao nosso redor.

A interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. (...) Basicamente, o conhecer tem

---

<sup>21</sup> *Apud* ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008, p. 427 e 428.

<sup>22</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>23</sup> ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008, p. 431.

gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais. (...) Em tal linha de análise, (...) atribui-se ao outro e à linguagem um papel fundante, e a atenção desloca-se para as relações sociais em que o aluno está inserido, participando do processo de um modo singular.<sup>24</sup>

Pensando na escola como um local privilegiado para a construção do conhecimento em nossa sociedade e na maneira como ela interfere no desenvolvimento infantil, Vigotski foca aqui seu trabalho, mas não com o intuito de elaborar uma teoria deste desenvolvimento, mas sim com a intenção de trabalhar com o comportamento humano geral partindo da infância, já que ela está “no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana”.<sup>25</sup> O autor acredita que as funções psicológicas superiores formam-se a partir de processos psicológicos elementares de origem biológica, ou seja, “a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social”<sup>26</sup>, e está imersa no contexto histórico-cultural. Isso significa que para estudar ou entender o desenvolvimento de determinado indivíduo é essencial especificar o contexto social no qual se deu seu desenvolvimento.

Entretanto, esta relação indivíduo-sociedade não se dá de maneira simples. O ser humano, ao modificar o meio para atender às suas necessidades, também modifica a si mesmo, numa interação dialética com o meio social. Isso significa que não nascemos com as características tipicamente humanas, mas que as adquirimos conforme aprendemos a usar instrumentos e a falar.

As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente. (...) Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética)

---

<sup>24</sup> GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 14 e 15.

<sup>25</sup> REGO, Teresa Cristina. A vida breve e intensa de Vygotsky. In: \_\_\_\_\_. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 25.

<sup>26</sup> Idem, p. 26.

através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.<sup>27</sup>

É importante notar que para Vigotski o sujeito se desenvolve a partir das interações com o meio social em que cresceu e viveu, pois para ele as formas psicológicas mais desenvolvidas surgem da interação social. Nossa maneira de atribuir significados à realidade na qual estamos inseridos é diretamente influenciada pela maneira como as outras pessoas do grupo o fazem, acontece por meio de interações sujeito/sujeito/objeto. Por meio da interação com os outros sujeitos do grupo, os membros imaturos da espécie humana apropriam-se dos modos de comportamento e dos modos de funcionamento psicológico da cultura na qual estão inseridos. Assim que esses processos forem internalizados, passam a ocorrer sem a intermediação dos outros sujeitos. Nas palavras do próprio autor:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.<sup>28</sup>

Outro ponto central na obra não apenas do autor, mas dos teóricos da perspectiva histórico-cultural é a função da linguagem. Para eles a consciência humana não é um plano interno que existe *a priori*, produzida pela natureza, mas sim um produto da sociedade, elaborada a partir do trabalho e da linguagem. Para eles, esses processos são especificamente humanos e, portanto, emergem “nas inter-ações no desenvolvimento histórico-cultural”.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> REGO, Teresa Cristina. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: \_\_\_\_\_. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 58.

<sup>28</sup> VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984, p. 33.

<sup>29</sup> BRAGA, Elizabeth dos Santos. O signo, a linguagem e a elaboração da consciência. In: \_\_\_\_\_. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000, p. 69.



Se os animais comunicam, eles não falam; se eles mudam o meio de alguma forma (construindo ninhos, usando gravetos, etc.), eles não planejam essas atividades, não registram suas experiências, eles não constroem e transmitem conhecimento adquirido através da linguagem, eles não trabalham; assim, é consensualmente aceito que eles não produzem cultura ou fazem história. Cultura e história são especificamente humanas. [...] Através do discurso o homem se distingue dos animais.<sup>30</sup>

Para Vigotski, o pensamento além de ser expresso em palavras, passa a existir por meio delas (Vygotsky, 1989). Assim, a função primordial da fala é a comunicação e o contato social, e nesse sentido, a linguagem se desenvolveu pela necessidade que temos de nos comunicar. Quando crianças, ao interagirmos e dialogarmos com as pessoas mais velhas que nos cercavam, fomos inseridos no mundo simbólico de nossa cultura por meio da linguagem; pensamento e linguagem se associaram e como consequência disso, o primeiro tornou-se verbal e a segunda racional (Rego, 2002).

A linguagem é adquirida pela criança por meio da interação que ela realiza com o ambiente que a rodeia e por meio do convívio com outros seres humanos. Ela não é simplesmente uma expressão do conhecimento que a criança adquiriu, mas representa a interrelação existente entre pensamento e palavra. A linguagem é um instrumento que possibilita a comunicação e a vida em sociedade e, sem ela, o indivíduo não é nem social nem cultural. Um bom exemplo disso são os casos dos meninos e das meninas lobos, encontrados depois de muitos anos vivendo na selva com os animais. Estas pessoas não conheciam a linguagem como instrumento de comunicação com as outras pessoas, ou seja, não eram seres sociais ou culturais.

Na nossa sociedade a escola é uma instituição que trabalha principalmente o desenvolvimento da comunicação dos seres humanos. Nela, a linguagem é o centro do aprendizado e sem ela, esta instituição não poderia existir. Segundo Maria Cecília Rafael de Góes, em seu texto *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*, alguns estudos buscam

[...] examinar a diversidade do funcionamento conceitual e as ideias já elaboradas pelo aluno, por meio das interações e do jogo dialógico em que o aluno se envolve. Dessa maneira, o propósito é

---

<sup>30</sup> SMOLKA *et al.*, 1994b, p. 110. *Apud* BRAGA, Elizabeth dos Santos. O signo, a linguagem e a elaboração da consciência. In: \_\_\_\_\_. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000, p. 69.

compor uma história (social) das elaborações, considerando-se as vozes do professor e dos parceiros, além dos enunciados de vários outros, que se interpõem no dizer desses sujeitos. Em tal linha de análise, (...) atribui-se ao outro e à linguagem um papel fundante, e a atenção desloca-se para as relações sociais em que o aluno está inserido, participando do processo de um modo singular.<sup>31</sup>

Como diz a autora, é importante atentar-se para as relações sociais em que o aluno está inserido e muitas delas se dão na escola. As relações entre professores e alunos e mesmo entre os próprios alunos são fundamentais para compreender a linguagem que estes usam. Afinal é adquirida a partir da interação entre os seres humanos e o ambiente em que estão inseridos e da convivência com outras pessoas do mesmo círculo cultural.

Segundo a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano realiza-se nos espaços em que os seres humanos designam para a convivência social. A maioria destes espaços são instituições regidas por regras e normas, cada uma delas com seus propósitos e funções sociais específicos e que possuem sujeitos ocupando determinados lugares e assumindo distintas posições. Nesse sentido, tanto o que se ensina como o que se aprende e, as maneiras de ensinar e aprender, estão intimamente ligadas aos diversos aspectos da vida das instituições. As relações de ensino configuram-se dentro desta dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. É na escola, pois, que as crianças aprendem a maioria das normas e regras, a partir da interação com os colegas e com o professor.

*Falar um de cada vez e escutar o outro, erguer a mãozinha para falar, levantar a mão e esperar a vez para ser atendido, sentar direito, são formas de organização que vão se impondo, desde os anos iniciais da escolarização, com base em condições que se nos apresentam como bastante óbvias. São práticas que se estabelecem na e pela linguagem e que, como instrumentos de (inter)regulação, vão sendo incorporadas pelos sujeitos, marcando seus modos de ação individual. Essas normas, que são também produção cultural, vão sendo apropriadas e*

---

<sup>31</sup> GÓES, Maria Cecília. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. e SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte (orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 15.

internalizadas pelas crianças, possibilitando a elas regular seus próprios modos de agir. Nesse sentido, podemos dizer que as professoras *ensinam* as normas, fazendo-as funcionar.<sup>32</sup>

Dorothy Holland (Universidade da Carolina do Norte, EUA) é uma importante autora norte-americana da perspectiva histórico-cultural, que no ano de 2000 participou da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural em Campinas. Na ocasião, partindo das discussões de M. M. Bakhtin, L. S. Vigotski e Pierre Bourdieu, apresentou uma frutífera discussão sobre a importância da “identidade” como um conceito chave para se entender a ação humana. A seguir, faremos uma breve argumentação sobre essa questão.

Tradicionalmente, tanto a antropologia como a sociologia apenas consideram a dimensão social da identidade. Assim também, a psicologia, em muitas de suas perspectivas, trabalha apenas com a dimensão pessoal do conceito. Imagina-se que ou as pessoas são configuradas pelas formas culturais para encaixarem-se nas identidades sociais ou utilizam apenas os processos psicológicos para processar narrativas ou outras estruturas do conhecimento. A perspectiva histórico-cultural é uma abordagem que incorpora tanto o lado social como o pessoal ao conceito, defendendo que a identidade é simultaneamente um fenômeno social e um fenômeno do indivíduo, da pessoa.

As identidades sociais são representações coletivas de pessoas que vivem em sociedade e são a chave para a organização, a coordenação e o controle da vida coletiva. Lembrando Foucault, podemos pensar na importância do poder na criação e modificação das identidades sociais para controlar populações. Segundo Holland, o autor enfatiza o que ela chama de “ferramentas de identidade e posicionamento”, e o poder da polícia e das leis, que definem categorias de pessoas e o tratamento característico que recebem. Pensando no contexto escolar em geral e não na escola estudada, podemos estabelecer algumas identidades sociais marcantes: os estudiosos, os preguiçosos, os favelados... E devemos lembrar que cada um destes grupos recebe um tratamento diferenciado por parte tanto dos colegas como dos professores e da direção da escola.

---

<sup>32</sup> SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* Multieducação: Relações de Ensino. *Secretaria Municipal de Educação*. Rio de Janeiro, 2007. (Série temas em debate), p. 15.

Nesse sentido, se as identidades são formações histórico-culturais, materializadas em discursos e imagens que circulam publicamente, elas também são formações psico-históricas que se desenvolvem durante a vida de uma pessoa, formando histórias e motivando a vida social. Faz-se necessário, pois, compreender como o desenvolvimento das identidades pessoais relaciona-se com o desenvolvimento das identidades sociais, e vice-versa.

Segundo Holland, ao ter uma identidade, o indivíduo sabe que suas ações no mundo social refletem-se nele próprio, assim, investe suas ações num mundo cultural que é relevante para a construção dessa identidade. Em outros termos, aquele aluno estudioso busca realizar atividades que reforcem ainda mais esta identidade, como por exemplo, ir a peças de teatro ou estudar outras línguas. Já o preguiçoso evita estas atividades. A autora afirma então, que a centralidade das identidades nas ações humanas deriva da importância da análise das formas culturais como mediadoras do desenvolvimento da vida psíquica. Esta centralidade baseia-se na concepção vigotskiana de mediação.

Vigotski defende que é a partir dos signos e das palavras que as crianças aprendem, entre outras coisas, a comparar, a classificar e a controlar suas próprias emoções. Holland parte destas noções para desenvolver o conceito de identidade:

We have extended his (Vigotski) ideas to develop the concept of identity as a “higher order” organization of one’s thoughts and feelings with respect to who one is, how one wishes to behave and how one evaluates one’s own behavior. Personal identities represented for one’s self by cultural signs are a key means by which people organize, coordinate, and attempt to control their own daily lives and intimate experiences.<sup>33</sup>

É interessante notar que algumas pesquisas baseadas na abordagem histórico-cultural evidenciaram que os signos e as palavras são importantes na conexão entre as identidades sociais e as pessoais como, por exemplo, a narrativa e as imagens na

---

<sup>33</sup> "Nós estendemos as suas ideias (de Vigotski) para desenvolver o conceito de identidade como uma organização "superior" dos pensamentos e sentimentos da pessoa com relação a quem ela é, a como ela deseja se comportar e como avalia seu comportamento. Identidades pessoais representadas para o *self* de cada um por meio de signos culturais são uma chave por meio da qual as pessoas organizam, coordenam e tentam controlar suas próprias vidas diárias e experiências íntimas". In: HOLLAND, Dorothy. *On the shoulders of Bakhtin and Vygotsky: towards a cultural-historical, social practice theory of identity and social movements*. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. UNICAMP: Campinas: SP, 16 a 20 de julho de 2000, S/N. Acessado em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/confe.htm> , 15 de julho de 2010.

formação do indivíduo de determinado grupo. Holland introduz a noção de bidirecionalidade, que concebe a ação social como uma maneira de tornar pessoal uma atividade pública e a vida pessoal como uma maneira de tornar íntimas as práticas sociais. Para a autora as formas culturais são intermediárias entre os lados público e íntimo da identidade, operando dialeticamente nas duas direções.

Vale lembrar que somos compostos por múltiplas identidades, afinal temos acesso aos diferentes mundos culturais da vida familiar, da vida acadêmica, da vida política, da vida cultural, etc. Se somos formados por múltiplas identidades não podemos esperar que elas sejam consistentes e estáveis, pois modificam-se conforme as dinâmicas culturais e sociais das quais fazemos parte.

O conceito de identidade de Holland é interessante para o estudo da escola, pois evidencia que cada sujeito ou informante possui tantas identidades conforme os grupos sociais ou culturais dos quais faz parte, ou seja, não podemos pensar apenas no contexto escolar ou familiar para buscar nossas respostas. Também nos faz refletir sobre as mudanças de pontos de vista e comportamento das pessoas durante um período de tempo, principalmente se são jovens. O adolescente identifica-se com o grupo do qual faz parte e pode mudar rapidamente de opinião. Em muitos casos isso não significa que possui um caráter ou uma personalidade frágeis, mas sim que está em contato com diferentes grupos e que está absorvendo o que mais lhe interessa em cada um deles.

### **3.3. Cultura: teia de significados**

A realização desta etnografia está baseada no conceito de cultura desenvolvido por Clifford Geertz, em seu livro *A Interpretação das Culturas*: “[...] acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados”.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_ *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 15.

Além de utilizar-nos do conceito de cultura de Clifford Geertz, buscamos realizar em nosso trabalho uma *descrição densa*, conceito que o autor toma emprestado de Gilbert Ryle.

A descrição densa de Ryle é pensada a partir de um gesto: dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num caso é um tique involuntário e em outro uma piscadela conspiratória a um amigo. Assim, como movimentos, os dois são idênticos, “[...] no entanto, embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande, como bem sabe aquele que teve a infelicidade de ver o primeiro tomado pela segunda. (...) Contrair as pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e – voilà! – um gesto”.<sup>35</sup>

Segundo Geertz, para Ryle existe uma diferença entre a “descrição superficial” e a “descrição densa”. A primeira é simplesmente o que o ensaiador, piscador, imitador, etc., está fazendo, ou seja, contraindo a pálpebra direita. Já na “descrição densa” da segunda, na qual se está imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento

[...] está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiram (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como *categoria cultural*, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra.<sup>36</sup>

Por ser um documento de atuação, a cultura é pública. Apesar de fazer parte do imaginário das pessoas, não está na cabeça delas e apesar de não ser física, não é uma identidade oculta (Geertz, 1978). Dessa maneira, a cultura apenas pode ser apreendida no contato cotidiano com o grupo, no convívio constante. Assim, devemos nos perguntar qual a importância de um ou outro episódio, por exemplo, a piscadela. Devemos nos perguntar “[...] o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e

---

<sup>35</sup> Idem, p. 5.

<sup>36</sup> Idem, p. 5.

através de sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho”.<sup>37</sup>

Pelo fato do significado da cultura ser público, não podemos piscar sem saber o que é considerado uma piscadela. E tampouco participar de um Conselho de Escola sem saber para que ele serve. Mas acreditar que saber como piscar é piscar e saber o que é um Conselho de Escola é o Conselho de Escola é, para Geertz, revelar uma enorme confusão, assumindo as descrições superficiais por densas. Ele complementa então, que a familiaridade com o universo imaginativo das culturas que estudamos é essencial para a descrição densa que toda etnografia almeja realizar. A dificuldade não é tanto compreender a língua que falam estes outros grupos, mas sim conseguir nos situar entre eles. Obviamente não precisamos sair de nosso país para que isso aconteça, se simplesmente sairmos do nosso círculo de convivência cotidiana esse hiato na comunicação já pode ocorrer.

#### **3.4. Geertz e Vigotski: primeiras aproximações sobre a importância da cultura na obra destes autores**

As considerações que vêm a seguir são apenas reflexões iniciais sobre a convergência da obra desses autores, buscaremos, em trabalhos posteriores, aprofundar a discussão.

Vigotski foi extremamente influenciado pelos estudos de antropólogos como L. R. Thurnwald e Levy-Bruhl. Seu interesse pelo estudo do desenvolvimento dos processos mentais ao longo da história humana e em diferentes culturas levou-o a entrar em contato com a obra desses autores, principalmente no caso deste antropólogo, que defendia a tese que nas sociedades ditas primitivas os seres humanos teriam uma mentalidade pré-lógica, fundamentada em aspectos míticos. É por esta razão que acreditamos ser interessante realizar uma discussão sobre a convergência dos trabalhos de Geertz e Vigotski.

Em seu texto *O social e o cultural na obra de Vigotski*, Angel Pino Sirgado analisa, a partir da obra do pensador russo, duas categorias teóricas fundamentais para compreensão da obra de Vigotski: social e cultural. Segundo Pino, esta análise é feita a

---

<sup>37</sup> Idem, p. 8.

partir do conceito de história proposto pelo autor, conceito este que revela o eixo em torno do qual realiza suas análises: o materialismo histórico e dialético.

Vigotski também sofreu influência dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da teoria dialético-materialista de Karl Marx (1818-1883 e pelas concepções da sociedade, do trabalho, do uso de instrumentos e da dialética homem/natureza de Friedrich Engels (1820-1895). Não é à toa que sofreu esta enorme influência, pois no ano da Revolução Russa, 1917, Vigotski tinha apenas 21 anos e acabara de se formar na Universidade de Moscou em Direito.

No livro *A Ideologia Alemã*, podemos encontrar as bases dos pressupostos propostos por Marx e Engels. Os autores, nesta crítica ao hegelianismo, discutem a noção de que as transformações ocorridas na sociedade originam-se no plano do pensamento e não chegam a alcançar a realidade concreta, sob este ponto de vista o sujeito da história seria o espírito humano e não a atividade humana. Assim, para tais filósofos, as idéias adquirem autonomia e passam a subjugar o mundo, devendo o pensador, para transformar a realidade, substituir as idéias reinantes por outras que considere libertadoras e verdadeiras. Já os autores d' *A Ideologia Alemã* assumem a atividade humana como sujeito da história, para eles deve-se focar a discussão nos meios de produção que determinada sociedade possui, pois eles marcam a forma dos indivíduos se manifestarem.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam suas vidas, assim são eles. O que eles são, coincide, portanto, com sua produção, tanto o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.<sup>38</sup>

Desta forma, o indivíduo não deve ser concebido fora do quadro das suas relações com os outros indivíduos, isto é, fora do quadro da vida social uma vez que

---

<sup>38</sup> ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª edição. Ed. Hucetec: SP, 1984, p. 28.



esta é eminentemente prática. Os homens existem em constante atividade, concepção chave da teoria marxiana. Dentro dos limites estabelecidos pelas circunstâncias que lhes são impostas, os homens estão sempre produzindo, forjando circunstâncias que melhor lhes convém. Afinal, destacam os autores, “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.<sup>39</sup>

Neste sentido, o ser humano não existe, em geral, numa situação de contemplação (ao contrário do que os hegelianos supunham): seu modo normal de existir é o de uma contínua intervenção ativa no mundo. Assim, o processo do conhecimento só pode ser devidamente compreendido, em sua verdadeira natureza, quando relacionado e posto frente-a-frente com esta contínua intervenção dos homens no mundo. Isto é, “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material”.<sup>40</sup>

O materialismo histórico busca trabalhar com os modos de produção. Já o materialismo dialético busca compreender a história da produção do conhecimento, sendo que o *materialismo* trabalha com o aspecto da teoria e a *dialética* com o aspecto do método. Para Vigotski, o materialismo histórico é a aplicação do materialismo dialético à história.

Quando Vigotski fala do significado geral de história, apoia-se na célebre afirmação de Marx – “a única ciência é a história” – para esclarecer aquilo que está firmando. (...) Se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica. Mas dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da *atividade* humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção. Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a *história humana* na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história. Embora Vigotski não nos forneça maiores informações a respeito da afirmação de Marx, ao trazê-la como exemplo do que quer

---

<sup>39</sup> Idem, p. 56.

<sup>40</sup> Idem, p. 36.

dizer, está firmando que o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética.<sup>41</sup>

Focaremos nossa discussão nas características do materialismo dialético, já que ele desenvolve uma teoria das condições reais, materiais e sociais da produção do conhecimento.

Se o objeto do materialismo dialético ocupa o campo da “teoria do conhecimento” da filosofia clássica, o faz de forma muito diferente: no lugar de ser uma teoria das *condições formais*, intemporais e a-históricas da produção do conhecimento – como a filosofia (...) do “saber absoluto” (Hegel) – é, ao contrário, uma teoria das *condições reais*, materiais e sociais, da sua produção (1969, p. 43). (...) É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: (a) a distinção entre o real e o conhecimento desse real e (b) a primazia do real sobre o conhecimento. O primeiro desses princípios, além de permitir escapar das concepções racionalistas e empiricistas, implica no fato de que entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito. O segundo faz do real o ponto de partida do conhecimento (...) que não se perde no processo de produção do conhecimento. O objeto de conhecimento não é real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência.<sup>42</sup>

Partindo do conceito de descrição densa de Geertz e da discussão de Pino sobre o materialismo dialético, podemos notar que nos dois casos há uma diferença enorme entre o real e o conhecimento deste real. Geertz nos alerta para não confundir os acontecimentos, os objetos, a própria realidade com o que pensamos sobre ela ou com o que acreditamos saber sobre ela. Já Pino argumenta que no distanciamento entre o real e o conhecimento deste real atua a atividade produtiva do sujeito, o trabalho. É a partir dele que o homem desempenha sua ação frente à natureza, ao meio. É a atividade produtiva do homem em seu mundo que gera as teias de significado em que ele está imerso. Ele cria e recria significados sobre aquilo que vê ou vivencia, aferindo à realidade uma existência humana.

---

<sup>41</sup> SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, Julho 2000, p. 49.

<sup>42</sup> Idem, p. 50 e 51.

Ao sustentar que devemos realizar uma descrição densa da sociedade ou grupo estudado, Geertz não está focando sua análise na importância do trabalho para a construção dos significados de um grupo. Entretanto, ele nos faz refletir sobre uma maneira coerente de compreender o real sentido destes significados, sem nos deixar levar pelas primeiras impressões. Do outro lado, Pino, seguindo o raciocínio marxista de Vigotski, lembra-nos da primazia do trabalho sobre as ideias, ou seja, o primeiro é responsável por originar as segundas, e não ao contrário, como defendem as concepções racionalistas e empiricistas.

O que queremos expressar com essa discussão é que tanto para Geertz como para Vigotski o foco da análise se dá na maneira como o conhecimento e seus significados são construídos. Para estes autores essa construção é central para compreensão de qualquer grupo social e de suas relações sociais. O pensador russo acredita que o trabalho social, o uso de instrumentos e a emergência da linguagem, são fatores de hominização, responsáveis pelo início da consciência. Segundo ele a relação entre o uso de signos e o trabalho humano é dialética, um é responsável por possibilitar o outro e vice-versa. Nesse sentido, Vigotski argumenta que a sociabilidade humana não é dada pela natureza, mas sim pelas muitas formas que o homem encontra para concretizá-la. Estas formas seriam a organização social ou a sociedade.

O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais.<sup>43</sup>

Para Geertz, um dos objetivos elementares da antropologia é justamente pôr à nossa disposição as diferentes produções culturais humanas, sem afastar-nos dos dilemas existências da vida. Segundo ele não devemos buscar um domínio empírico de formas não-emocionalizadas, mas sim “mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas

---

<sup>43</sup> Idem, p. 54.

colocar à nossa disposição as respostas que outros deram (...) e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou”.<sup>44</sup>

Outra interessante questão pertinente aos dois autores diz respeito à cultura como algo público. Vigotski defendia que o cérebro humano é capaz de acionar diferentes sistemas de signos. Estes sistemas constituem a herança de cada cultura e têm de ser dominados por cada membro deste grupo específico. Argumentava que

os recursos culturais eram acessíveis para cada novo membro potencial da cultura na forma de sistemas públicos de signos (ou símbolos) que precisam ser dominados primeiramente através de um ato manifesto. Assim, as crianças primeiro aprendem a ler em voz alta e só depois começam a ler para si mesmas (...). Portanto, Vygotsky afirmava em geral que os sistemas de signos culturais são primeiramente dominados em um ato manifesto e só mais tarde podem começar a funcionar internamente, após um processo complexo de internalização.<sup>45</sup>

Relembrando a discussão realizada acima, Geertz também defende que a cultura é pública, afinal é um documento de atuação. Apenas podemos acessar determinado conjunto de signos se estamos imersos em suas teias de significados e estas teias mostram-se no dia a dia: na rua, na escola, no mercado, numa cerimônia de casamento, numa reunião do Grêmio estudantil, numa assembléia de uma associação de bairro, enfim, a todo o momento e em todos os lugares.

É importante ressaltar que, sinteticamente, a cultura para Vigotski é “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”.<sup>46</sup> Isso significa que para este autor ela é entendida como prática social e como produto do trabalho social, nos termos de Marx e Engels. Em outras palavras, a cultura resulta das características da dinâmica das relações sociais de certa sociedade.

Para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é *dado* pela natureza, é obra do homem. Evidentemente, isso não é suficiente para explicar a

---

<sup>44</sup> GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: \_\_\_\_\_. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 21.

<sup>45</sup> VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. *Vygotsky: uma Síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola/Unimarco, 1996, p. 243 e 244.

<sup>46</sup> VYGOTSKY, Lev S. “The History of the Development of Higher Mental Functions”. *The Collected Works*. N. York: Plenum Press, vol. 4, 1997, p. 106. *Apud* SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, Julho 2000, p. 54.

natureza da cultura. Como aparece em outros textos do autor e na literatura especializada que trata esta questão, a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana.<sup>47</sup>

Esta conceitualização de cultura converge com a defendida por Geertz. Para este a cultura é vista como as teias de significados que o próprio homem teceu, em outras palavras, como a totalidade das produções humanas, sejam elas técnicas, artísticas, institucionais, etc. As produções humanas fazem parte e estão intimamente interligadas às teias de significados; entendendo homem como grupo humano a cultura é o conjunto de produções desse grupo. Tanto para Geertz como para Vigotski, a cultura deve estar no centro das reflexões sobre qualquer sociedade ou grupo humano estudado.

Está claro para os dois autores que a cultura está intimamente ligada à vida em sociedade, mas como foi que ela surgiu e se desenvolveu? Existem muitas teorias sobre o aparecimento da cultura. A teoria do ponto crítico é uma delas e postula que o incremento da capacidade de adquirir cultura ocorreu subitamente, como um *click*, na filogenia dos primatas. Uma alteração orgânica, porém insignificante em termos genéticos ou anatômicos, ocorreu e fez com que aqueles animais que não estavam aptos a comunicar-se, a generalizar, a aprender e a ensinar, passassem a agir como receptores e transmissores, dando o pontapé inicial à acumulação cultural. Esta, ao nascer, determinou sua forma de crescer completamente independente de quaisquer outras evoluções biológicas. Assim, uma mudança quantitativa marginal acabou por originar a maior diferença qualitativa do ser humano (Geertz, 1978). Esta teoria defende que a evolução biológica e a história humana não se sobrepõem.

Geertz é avesso à teoria do ponto crítico. Argumenta que seu grande problema é escolher uma balança de tempo pouco graduada. Segundo ele, esta se baseia em intervalos de tempo extremamente longos para um estudo apurado da história evolutiva recente. Seria como se um biólogo fosse estudar a maturação humana valendo-se das décadas como intervalos. De repente, ele veria que a criança tornou-se um adulto completo e totalmente desenvolvido, ignorando a fase da adolescência.

---

<sup>47</sup> SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, Julho 2000, p. 54.

Esses hominídeos mais ou menos eretos, de cérebros pequenos, com suas mãos livres da locomoção, manufaturavam ferramentas e provavelmente caçavam pequenos animais. Entretanto, não é provável que pudessem ter uma cultura desenvolvida comparável à do aborígine australiano, por exemplo, ou que possuíssem uma linguagem no sentido moderno do termo (...). Assim, parece que temos nos Australopithecíneos um tipo diferente de ‘homem’, evidentemente capaz de adquirir alguns elementos de cultura – confecção de ferramentas simples, “caçadas” esporádicas e talvez algum sistema de comunicação mais adiantado que o dos macacos contemporâneos, porém menos adiantado do que a verdadeira fala – mas não outros elementos, um estado de coisas que lança dúvidas muito sérias sobre a viabilidade da teoria do “ponto crítico”.<sup>48</sup>

Aparentemente tampouco Vigotski e Engels concordam com a teoria do ponto crítico. Este argumenta que a mão, os órgãos sensoriais e o cérebro desenvolveram-se de maneira interativa. Noutras palavras, “a mão foi não só o instrumento do trabalho, mas também seu produto”.<sup>49</sup> Já Vigotski ora formula concepções próximas à visão do ponto crítico, defendendo que a evolução biológica terminou muito antes do desenvolvimento histórico do homem; ora argumenta que, quando do início da evolução histórica do homem o desenvolvimento biológico já estava praticamente finalizado, mas isso não significa que estivesse completamente estacionado. Porém, para este autor as mudanças biológicas volveram-se em unidades dependentes ao desenvolvimento histórico da sociedade humana. A evolução biológica avançava a passos de tartaruga enquanto a cultural avançava a passos de lebre (Valsiner e Van Der Veer, 1996).

Outra possível convergência entre os trabalhos de Vigotski e Geertz é a importância que os dois autores atribuem à linguagem. Para o primeiro, o que instaura o especificamente humano é a relação com o outro na/pela linguagem (Braga, 2000). E, para o segundo, o que o antropólogo busca não é tornar-se um nativo, mas sim poder *conversar* com eles, o que é muito mais difícil do que simplesmente *falar* com eles. O intuito do trabalho antropológico é, pois, alargar o universo do discurso humano.

Geertz, como foi dito acima, busca *conversar* com os nativos e por meio da linguagem deles, alargar o universo do discurso humano. Já Vigotski, busca realizar um

---

<sup>48</sup> GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: \_\_\_\_\_. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 47.

<sup>49</sup> ENGELS, F. *Dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 445. *Apud* VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. *Vygotsky: uma Síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola/Unimarco, 1996, p. 220.

estudo do psiquismo humano e sua formação num determinado meio histórico-cultural. Alexander Romanovich Luria, um dos colaboradores de Vigotski escreveu a seguinte passagem sobre esta questão:

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.<sup>50</sup>

O excerto transcrito acima nos mostra que também para Vigotski é essencial conhecer as teias de significados de determinado grupo para entender o significado de um gesto. Tanto para ele como para Geertz o contexto do grupo que está sendo pesquisado é essencial para compreender as atitudes que seus integrantes tomam. Sem o conhecimento do contexto, é impossível compreender as intenções e os significados das atitudes dos sujeitos.

Tanto a perspectiva histórico-cultural como a antropologia interpretativa de Geertz focam sua análise nos signos e nas relações sociais. Angel Pino Sirgado, em seu texto *O social e o cultural na obra de Vigotski*, faz uma comparação muito interessante entre o processo de compreensão do Manuscrito de 1929 de Vigotski, *Psicologia concreta do homem*, e o quadro *Guernica*, de Picasso. Pino lembra que ao entrar na galeria onde está a obra de arte, vemos uma sequência de esboços que são detalhes da obra maior. A cada detalhe, chega-se mais próximo da obra de Picasso, até finalmente atingir-se o salão principal. Segundo ele a leitura do Manuscrito oferece a mesma sensação: de detalhe em detalhe, chega-se ao todo. Em suas próprias palavras:

De detalhe em detalhe, eu ia me aproximando do salão principal, ao mesmo tempo que ia penetrando pouco a pouco na significação da obra do pintor. (...) A leitura do 'Manuscrito' de Vigotski deu-me a impressão de estar em outra galeria onde estava sendo exposta uma sequência de detalhes, ideias apenas esboçadas, de uma obra maior. Em ambos os casos, cada detalhe constituía uma obra em si mesmo e o segredo da compreensão do pensamento de cada autor

---

<sup>50</sup> LURIA, 1987, p. 20 e 21. *Apud* BRAGA, Elizabeth dos Santos. O signo, a linguagem e a elaboração da consciência. In: \_\_\_\_\_. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000, p. 68.

parecia-me estar em encontrar o lugar do detalhe na obra e em descobrir a obra nos seus detalhes.

51

A comparação de Pino entre sua compreensão das obras é extremamente interessante pois nos remete à própria compreensão da importância cultural em nossa formação como sujeito. Ao focarmos nossa análise nos signos e nas relações sociais precisamos compreender a obra, ou seja, a cultura em que estes signos e relações estão inseridos. Mas ao mesmo tempo, só é possível acessar o significado desta obra se os seus detalhes (os signos e as relações sociais) forem desvendados. Seguindo o raciocínio de Pino, o segredo da compreensão de uma cultura e seus significados está em encontrar o lugar dos signos e relações sociais na obra, na cultura e em descobrir a cultura nos signos e nas relações sociais.

## **4. Métodos**

### **4.1. Abordagem etnográfica**

Neste trabalho tentamos realizar a descrição da realidade via etnografia. A raiz etimológica da designação "etnografia" reside nos vocábulos gregos "ethnos" – povo e "grápho" – descrever/escrever. Ou seja, descrever um povo. Tarefa simples, mas de todo complexa!

Entendemos a antropologia como o estudo das sociedades humanas no tempo e no espaço. E a etnografia é apenas um dos métodos de estudo da antropologia. Bronislaw Malinowski, em seu clássico estudo *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (publicado em 1922), marcou a história da antropologia moderna ao propor uma nova forma de etnografia, envolvendo a detalhada e atenta observação participante.

A etnografia, enquanto método de pesquisa, baseia-se na observação participante do investigador, que “[...] coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda”.<sup>52</sup> O etnógrafo realiza a observação para tentar

---

<sup>51</sup> SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, Julho 2000, p. 46.

<sup>52</sup> BECKER, H. Problemas de inferência e prova na observação participante. IN: \_\_\_\_\_. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 47.



apreender de que maneira se comportam as pessoas do grupo diante de situações cotidianas ou não, e para isso realiza também conversas com os componentes do grupo, para que estes digam sua interpretação sobre fatos que vivenciaram. Segundo Geertz (1978), só é possível ao pesquisador compreender o real significado dos acontecimentos em outra cultura e a interpretação deles por seus integrantes se está integrado a esse grupo. Claro que esta integração nunca o tornará um “nativo”, mas sem a compreensão dos códigos culturais e da linguagem do grupo, não poderá embasar suas análises sobre o que observou.

Outro importante ponto da observação participante é que, quando realizada, acarreta um enorme grau de interação do pesquisador com a situação pesquisada, influenciando este espaço e sendo influenciado por ele. Segundo Marli Eliza D. A. de André, em seu livro *Etnografia da prática escolar*,

existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.<sup>53</sup>

A pesquisa do tipo etnográfico, por caracterizar um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. O intuito é documentar o não-documentado por meio de observações e entrevistas, desvelando os encontros e desencontros do dia a dia da prática escolar. Ao descrevermos as ações e representações dos atores sociais da instituição escolar, reconstruímos sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados neste cotidiano. Neste sentido, a ênfase deste tipo de pesquisa está no processo, e não no produto ou nos resultados finais.

Uma das vantagens da etnografia é que ela coloca uma lente de aumento nas dinâmicas relacionais institucionais como, por exemplo, as estruturas de poder e os

---

<sup>53</sup> ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP: Papirus, 1995, p. 28 e 29.

modos de organização do trabalho escolar, buscando compreender o papel e a atuação de cada sujeito. Entretanto, para que estas relações institucionais sejam apreendidas, é essencial que o pesquisador desenvolva um trabalho de campo, a partir do contato direto e prolongado com pessoas, lugares e eventos. A importância da dimensão institucional é que ela atua como um elo entre a *práxis* social e o que acontece dentro da escola.

Para se ter esta visão da escola como um espaço social no qual se criam e recriam conhecimentos, é importante afastar-se da visão da escola como um lugar estático, repetitivo e disforme, para considerá-la um lugar com uma enorme pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes. Isto posto, este estudo não deve ser, pois, um retrato da prática escolar, mas sim uma reconstrução deste cotidiano e desta prática, recuperando as contradições aí presentes e recuperando a vida deste espaço, “as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica”.<sup>54</sup> Faz-se necessário, para recuperar a vida deste espaço, estar muito atento ao contexto espaço-temporal em que as condutas se revelam, ao universo cultural que a envolve.

A aproximação do pesquisador ao universo cultural do grupo pesquisado exige que este, por meio da observação participante e da realização de entrevistas, acolha os sistemas de representação, classificação e organização do grupo, afastando-se dos seus próprios sistemas. Para tanto, é preciso que as categorias de análise não sejam construídas a priori, mas sim a partir do que o campo oferece e do diálogo entre a teoria e os dados obtidos em campo. Somado a isso, é essencial centralizar o conceito de cultura no estudo, pois a etnografia deve orientar-se para entender e delinear as acepções culturais dos sujeitos.

Existe também a possibilidade do pesquisador realizar um estudo num local familiar, seu bairro, sua escola. Nesses casos deve-se tomar outro cuidado: não confundir as opiniões já preexistentes e as revelações evidenciadas pelo estudo. É importante saber equilibrar o envolvimento na pesquisa e a subjetividade ao manter certo distanciamento exigido pelo trabalho científico. Vale lembrar que distanciamento não é sinônimo de neutralidade, mas sim de rigor acadêmico.

---

<sup>54</sup> Idem, p. 45.

Uma das formas de lidar com esta questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos (...).<sup>55</sup>

Os dados trabalhados pelo pesquisador são considerados sempre inacabados, o foco do estudo etnográfico não é comprovar teorias ou fazer generalizações. “O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as intervenções podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade”.<sup>56</sup>

Mesmo que o processo etnográfico seja aberto e flexível, isso não significa que esteja desprovido de um referencial teórico: para este tipo de trabalho é essencial ter uma perspectiva teórica definida e um enfoque determinado para ajudar a captar o dinamismo deste ambiente. A definição de um objeto do estudo é sempre feita a partir de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer.

A relação entre etnografia e teoria é, sem dúvida, um dos temas menos trabalhados no debate sobre a etnografia como método de pesquisa, pois ela penetrou no campo educacional como uma técnica. O que se discute sobre a etnografia é a sua validade, sua representatividade e sua objetividade; para Rockwell, a discussão se dá em termos positivistas. Somado a isso, alguns ainda defendem, mesmo após os trabalhos de vários etnógrafos que tenham desmentido este ponto de vista, que a etnografia é um trabalho de campo realizado livre de pressupostos e amarras teóricas.

Malinowski e Mauss, os pioneiros do trabalho antropológico, sempre defenderam o processo de pesquisa etnográfica em detrimento das descrições de viajantes e missionários, principalmente pela presença da teoria naqueles trabalhos. Geertz é um pesquisador contemporâneo que defende os vínculos entre a descrição etnográfica e o trabalho teórico. Rockwell argumenta que “para estes e outros antropólogos, sempre foi claro que as perguntas iniciais no trabalho etnográfico provêm de discussões teóricas; que a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e que o antropólogo carrega uma perspectiva

---

<sup>55</sup> Idem, p. 48.

<sup>56</sup> Idem, p. 37 e 38.

teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas”.<sup>57</sup> Assim, pelo fato de a descrição etnográfica não ser óbvia nem subjetivamente relativa, é impossível considerá-la uma simples descrição, desprovida de teoria.

Segundo Rockwell, para se fazer uma boa descrição é essencial conceituar o objeto. Afinal, na pesquisa etnográfica, deve-se decidir entre um grande número de “possibilidades” descritivas da realidade estudada. Assim, continua a autora, “[...] não é possível prender-se estritamente às categorias ‘próprias’ da cultura estudada, pois o etnógrafo sempre seleciona e ordena o ‘observável’, a partir de sua própria conceituação do objeto”.<sup>58</sup> Dessa maneira, uma boa etnografia é aquela que provém de um trabalho teórico bem fundamentado, abordando as relações e os processos particulares observados, e não apenas da ‘matéria-prima’ que o origina.

Se quisermos trabalhar com o método etnográfico na pesquisa em educação, devemos tratá-lo como uma opção metodológica e não apenas como uma técnica, sempre lembrando que todo método exige uma teoria que o acompanhe. Uma importante faceta da pesquisa etnográfica é que ela facilita um processo de construção teórica ao mesmo tempo em que se realiza a pesquisa empírica.

O problema de muitas correntes etnográficas é que elas realizam um corte do que seria educacional e do que seria sua relação com o contexto. Assim, estudam a escola como uma “pequena sociedade” ou então isolam a estrutura educacional como uma descrição alternativa da sociedade.

No fundo, o problema teórico que se configura é o seguinte: “[...] como conseguir uma ‘descrição’ da escola como instituição articulada organicamente com a estrutura de determinada formação social?”.<sup>59</sup> Aqui, a etnografia encontra seu limite, porém, um limite objetivo, pois “[...] a etnografia requer uma unidade delimitada no tempo e no espaço, podendo o etnógrafo observar e documentar diretamente situações e processos concretos. A etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno

---

<sup>57</sup> ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 34.

<sup>58</sup> Idem, p. 34.

<sup>59</sup> Idem, p. 45.

social e a riqueza de seu contexto peculiar. Por isso, a comunidade, a escola ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica”.<sup>60</sup>

Da mesma maneira que o objeto de estudo não é a mesma coisa que o estudo em si, o *locus* do estudo tampouco é o objeto do estudo. “Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas* aldeias”.<sup>61</sup> É possível estudar diferentes coisas nos mesmos lugares e as mesmas coisas em lugares isolados.

O que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade. É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento, a longo prazo, principalmente (embora não exclusivamente) qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que os megaconceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea – legitimamente, modernização, integração, conflito, carisma, estrutura... significado – podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente *sobre* eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles.<sup>62</sup>

Para Geertz há quatro características da descrição etnográfica: “[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. (...) Ela é microscópica”.<sup>63</sup> Porém, também há interpretações antropológicas em grande escala, mas o intuito do trabalho antropológico é trabalhar com estas interpretações mais amplas e abstratas, sempre partindo de um conhecimento detalhado de temas pequenos, ou seja, ele trabalha num contexto quase que doméstico. O maior problema é como fazemos para passar das miniaturas etnográficas para uma ampla paisagem cultural da nação, da época ou da civilização.

Para Geertz, nos escritos etnográficos acabados, aquilo que chamamos de nossos dados é na verdade nossa construção das construções de outras pessoas, do que seu grupo propõe, e esses dados estão obscurecidos. Segundo o autor, ao tentarmos compreender um acontecimento específico, as informações necessárias para esta

---

<sup>60</sup> Idem, p. 45.

<sup>61</sup> GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_ A *interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 16.

<sup>62</sup> Idem, p. 16 e 17.

<sup>63</sup> Idem, p. 15.

compreensão aparecem como pano de fundo, sugerindo que a pesquisa antropológica seja uma atividade mais observadora do que interpretativa, quando na verdade é ao contrário.

Já Rockwell defende que o processo normal de observação é seletivo, ou seja, tendemos a ignorar tudo aquilo que parece irrelevante. Porém, a seleção inconsciente é o primeiro obstáculo à observação, precisamos treinar para enxergar mais. E para isso é importante ter atenção aos detalhes que ainda não se encaixaram em nenhum esquema, para posteriormente recuperar estas “pistas” e interpretá-las com a ajuda do trabalho teórico paralelo. O etnógrafo trabalha com as categorias sem defini-las de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis, pois assim possibilita flexibilizar a análise, a fim de descobrir que formas particulares o processo assume e seu sentido específico em determinado contexto. O trabalho contínuo entre a observação e a conceituação permite a elaboração teórica.

As categorias sociais se misturam com o processo etnográfico não apenas como parte do objeto de estudo, mas também como esquemas alternativos que confrontam (...) e contradizem os esquemas teóricos e o senso comum dos pesquisadores. A tarefa etnográfica supera a descrição da organização interna das categorias sociais, porque esta não é suficiente para explicar a realidade social. (...) Na etnografia, (...) se o trabalho teórico não atenta para as categorias sociais (...) corre-se o risco de reproduzir o senso comum acadêmico em vez de transformá-lo.<sup>64</sup>

No intuito de seguir as recomendações da autora, buscamos anotar e observar tudo o que nos é possível, sem omitir detalhes em nosso caderno de campo. É importante apontar que após as visitas a campo realizamos também um diário de campo que visava registrar nossas impressões sobre aquela visita (preferencialmente até 72 horas depois). A ideia era realizar uma espécie de balanço sobre os acontecimentos do dia. Como defende Carlo Ginzburg em seu texto *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, nas ciências humanas o pesquisador é como o detetive Sherlock Holmes, e deve estar atendo às minúcias, pois serão elas que resolverão os mistérios, que possibilitarão a descrição densa daquilo que observamos. “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes.

---

<sup>64</sup> EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 51.

Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”.<sup>65</sup>

Denise Trento Rebello de Souza, em sua dissertação de mestrado na área de Psicologia, na Universidade de São Paulo, defendida em 1991, nos chama a atenção para o perigo de acreditarmos que a explicação mais aparente para um problema seja a correta. Segundo ela, é preciso buscar outras explicações mais profundas para as informações que colhemos em campo, é preciso apreender o “não significativo”, e para tanto é essencial conviver com as pessoas deste ambiente durante todo o trabalho de campo. Segundo ela, “[...] foi preciso evitar atribuir explicações ‘óbvias’ aos acontecimentos e aos discursos. O ‘não significativo’, os detalhes, os lapsos de linguagem, os imprevistos, os esquecimentos podem nos fornecer valiosos indícios daquilo que buscamos compreender”.<sup>66</sup>

Nesse sentido, para podermos dar as explicações que não são óbvias, faz-se necessário conhecer bem esta coletividade e a maneira como as relações sociais ali presentes influenciam as atitudes dos sujeitos.

Este trabalho consistiu na realização de observações de campo, entrevistas e grupos focais. As observações de campo buscaram acompanhar a dinâmica da escola pesquisada, mas não no sentido de avaliar os profissionais que ali trabalham, mas sim de saber como as relações se dão e como é o dia-a-dia da escola. Observamos as aulas nos três turnos em que a instituição trabalha e também de todas as etapas (Ciclo I, II e EJA). Presenciamos aulas de educação física, aulas na sala de informática, recreios, entrada e saída dos alunos, como também encontros da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), do PEA (Plano Especial de Ação) e situações na sala dos professores. Participamos de eventos organizados pela escola, como o Dia da Família, a passeata Todo Lixo Vira Arte e a Festa Junina. Finalmente, compartilhamos com os moradores da região alguns passeios pelo bairro, festas de final de ano e muitas conversas.

Foram realizadas três entrevistas formais (gravadas) com importantes sujeitos do bairro. A primeira entrevista foi realizada dia 16/01/2010 (Anexo 8 – roteiro) com um

---

<sup>65</sup> GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [2003], p. 179.

<sup>66</sup> SOUZA, Denise Trento Rebello. A pesquisa e a construção do objeto de estudo. In: \_\_\_\_\_. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de ciclo básico*. Dissertação de mestrado na área de Psicologia, USP, São Paulo, 1991, p. 30.

ex-morador do bairro, sujeito muito importante para esta pesquisa pois além de ter sido aluno da EMEF Solano Trindade na década de 1980, é uma pessoa muito ativa nas lutas do bairro (fez parte da diretoria da Sociedade de Amigos de Bairro entre 2000 e 2004 e é o diretor financeiro da ACOMI). Ele também é formado em História pela Universidade de São Paulo, o que lhe dá uma perspectiva privilegiada ao analisar os acontecimentos ocorridos no bairro. Esta entrevista com o ex-morador foi realizada em sua casa e buscou abordar a história do bairro, como ele era há 20 anos e como é hoje, além de questionar sobre a época em que ele estudava na escola pesquisada.<sup>67</sup>

A segunda foi realizada com a coordenadora pedagógica da ACOMI dia 24/05/2010 (Anexo 6 – roteiro). Ela é responsável pelos projetos educacionais oferecidos por esta ONG e sua entrevista foi realizada na sede da própria ACOMI, com o intuito de tratar da relação entre a ONG e a comunidade e também sobre a história desta instituição no bairro.

A terceira entrevista deu-se com um membro da antiga SAB dia 28/05/2010 (Anexo 7 – roteiro), que atualmente é coordenador da Associação Vira Lata e assessor parlamentar de um deputado federal, também realizada em sua casa. Nesse encontro, perguntamos sobre como era a organização da antiga Associação, como ela se relacionava com os moradores do bairro e com as outras associações ali presentes.

Um dos pontos mais interessantes da realização de entrevistas é que ela quebra a relação hierárquica das observações unidirecionais entre pesquisador e sujeito: “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.<sup>68</sup> Optamos por fazer entrevistas e grupos focais semi-estruturados, ou seja, elaboramos roteiros de perguntas flexíveis, já que “[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Esta entrevista foi realizada em conjunto com a orientadora desta pesquisa.

<sup>68</sup> LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. A entrevista. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 33.

<sup>69</sup> Idem, p. 33 e 34.



Realizamos também sete grupos focais com os alunos da EMEF. O primeiro deu-se com alunos voluntários do oitavo ano (três meninas e três meninos) e ocorreu em uma das salas de aula da EMEF Solano Trindade, nos primeiros dias de férias de dezembro de 2009 (Anexo 1 – roteiro).<sup>70</sup> O segundo, realizado em 14/06/2010 (Anexo 4 – roteiro) na sala de multimídia, com alunos de aproximadamente 16 anos de idade (3 meninos e 3 meninas) da EJA. Outros dois grupos, em 22/06/2010 (Anexo 3 – roteiro) com alunos da EJA e na sala de multimídia, mas com alunos mais velhos, pessoas que ficaram mais de 15 ou 20 anos sem frequentar a escola. Conversamos com 30 alunos da 4ª série (por volta de 10 anos de idade), na área externa da escola em 16/06/2010 (Anexo 2 – roteiro). Todos estes encontros buscavam saber como estes alunos viam a escola, como se relacionavam com seus funcionários e, também, quais eram suas percepções sobre o bairro em que moravam (se gostavam ou não, o que poderia ser melhorado, etc.). Todas as entrevistas foram gravadas e as conversas transcritas (os roteiros estão em anexo).

O grupo focal, como a entrevista, também oferece informações qualitativas, porém é realizado com um grupo entre sete e doze pessoas. Aqueles que tomam parte nesta atividade devem ter características em comum, para que, guiados pelo moderador, revelem experiências, sentimentos, percepções, preferências. O moderador deve incentivar os participantes a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. “O papel do moderador é promover a participação de todos, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros. O assunto é identificado num roteiro de discussão e são selecionadas técnicas de investigação para a coleta das informações”.<sup>71</sup>

Realizamos também um “passeio-entrevista” com outro morador do bairro em 17/04/2010 (Anexo 5 – roteiro). Este “passeio-entrevista” foi realizado com um sujeito de aproximadamente 20 anos de idade e ocorreu da seguinte forma: confeccionamos um roteiro semi-estruturado de entrevista e combinamos de passear no bairro com ele. O intuito era, depois do passeio, sentar-nos para iniciar a entrevista, mas percebemos que ao longo do passeio informações valiosas já estavam sendo ditas. Então, ao invés de

---

<sup>70</sup> Grupo focal realizado em conjunto com a orientadora do projeto.

<sup>71</sup> Retirado de <http://www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm>, 23/03/2010.

perguntarmos na entrevista sobre algo que já havia sido dito, optamos por gravar as informações fornecidas durante o passeio. O resultado desta experiência foi muito interessante, pois a riqueza das informações colhidas foi enorme. Como estávamos caminhando e passeando pelo bairro, o “entrevistado” sentiu-se à vontade em nos contar muitas histórias e em nos apresentar para outros moradores.<sup>72</sup>

Todas as outras entrevistas que realizamos tanto na escola como na comunidade tiveram mais o tom de uma conversa, na qual perguntávamos o que nos interessava conforme a pessoa nos contava sobre suas vivências e experiências. Nestes casos, os registros foram feitos por meio de notas durante a entrevista, o que dificulta a apreensão de todos os aspectos relevantes, por exemplo, registros de falas literais ou de expressões e entonações.

Outra fonte importante de coleta de dados é a análise documental. “Embora pouco explorada não só na área de educação, como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.<sup>73</sup>

No caso do trabalho em uma instituição escolar, esse procedimento torna-se essencial, já que é de extrema importância analisar o PPP (Projeto Político e Pedagógico) da escola. A partir da análise deste documento podemos encontrar a filosofia da escola e suas metas anuais, podendo comparar a teoria com a prática escolar. O PPP é resultado da reflexão e do trabalho de toda a equipe da instituição escolar, buscando atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação e também às necessidades da comunidade onde se localiza a escola. Ele pode ser entendido como um recurso intermediário que guia a atividade docente e da equipe escolar durante todo o ano letivo. No caso das escolas da Prefeitura de São Paulo, o PPP deve durar um ano, ou seja, a cada início de ano letivo deve ser refeito, levando-se em conta o que foi alcançado no PPP anterior e o que ainda é preciso fazer. O projeto pedagógico pode ser entendido como

---

<sup>72</sup> Esta “entrevista” também foi realizada conjuntamente com a orientadora do projeto.

<sup>73</sup> LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. A análise documental. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 38

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição.<sup>74</sup>

Consideramos este trabalho como um estudo de caso etnográfico. André (1995) sintetiza muito bem quando devemos utilizar o estudo de caso etnográfico. Segundo ela, cinco aspectos são importantes levar em conta: 1) quando o foco do estudo é uma instância particular (uma instituição, uma pessoa, um programa); 2) quando se busca conhecer densamente as complexidades e as totalidades dessa instância particular; 3) quando o foco da análise está no que está ocorrendo e no como está ocorrendo; 4) quando o intuito é desvendar novas hipóteses teóricas, relações ou conceitos de certo fenômeno; e 5) quando se busca descrever o dinamismo de certa situação da forma mais próxima em que ele realmente aconteceu.

Vale ressaltar, que como em qualquer tipo de pesquisa, o estudo de caso etnográfico possui pontos positivos e negativos. Podemos listar três vantagens desse tipo de estudo: 1) ele fornece uma visão profunda, ampla e integrada da unidade social estudada; 2) possui a competência de retratar ocorrências vivas do dia-a-dia do cotidiano estudado e; 3) proporciona *insights* e conhecimentos ao leitor, no intuito de levá-lo a descobrir novas significações e novas relações.

Entretanto, podemos listar cinco desvantagens desse tipo de estudo: 1) a preocupação em situar o leitor sobre o que foi desenvolvido durante a pesquisa pode levar o pesquisador a não divulgar seus pontos de vista sobre as situações que vivenciou em campo; 2) este tipo de análise pode cair no erro de ser apenas descritivo, sem basear-se teoricamente ao criar hipóteses; 3) ao munir-se de informações valiosas que possam acarretar mudanças políticas na instituição ou grupo pesquisados, pode trazer prejuízo ao grupo estudado; 4) se o pesquisador não domina razoavelmente os instrumentos teóricos e metodológicos que possui, pode prejudicar seriamente a análise dos dados coletados e; 5) estes estudos estão extremamente permeados por questões éticas e, pesquisadores sem escrúpulos podem apresentar apenas os dados que lhe forem

---

<sup>74</sup> VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995, p. 143. *Apud* BAFFI, Maria Adelia Teixeira. *Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 29/03/2010.

convenientes, sem pensar se eles podem interferir negativamente no futuro da instituição ou do grupo pesquisado. (André, 1995)

Marli Eliza André também sugere que, se o pesquisador não possui disponibilidade de estar em campo durante um longo período de tempo, ele pode optar por colher os dados em um período condensado de tempo, procurando estar em contato com diferentes pontos de vista do grupo estudado e de apresentá-las nos resultados finais de sua pesquisa. Em relação à fidedignidade do estudo, não podemos esquecer que ela se dá de maneira distinta dos modelos científicos convencionais, ou seja, os resultados obtidos são apenas relativos ao ponto de vista *deste* pesquisador que realizou a pesquisa, são apenas possíveis versões do caso e que podem ser questionadas por outros pesquisadores. A validade do estudo pode ser garantida se este for desenvolvido por um grupo de pesquisadores, que estejam em campo no mesmo período avaliando criticamente as informações colhidas.<sup>75</sup> Pode-se também utilizar técnicas diferenciadas na colheita dos dados (diferentes informantes e diferentes situações observadas) e finalmente, realizar a focalização progressiva do estudo, ou seja, adotar uma posição mais aberta no início da pesquisa e definir pontos específicos a serem estudados conforme esta se desenrola.

Atualmente é essencial ao pesquisador em educação colocar questões que envolvam a relação conhecimento-poder. Não podemos ser ingênuos a ponto de crer que nosso trabalho é uma reprodução fiel do real e, portanto, livre de valoração, seja ela moral, política ou social. Na interpretação que o etnógrafo faz da realidade observada está embutida a *sua* visão de mundo, totalmente marcada pela sua idade, sexo, raça, classe social, grau de instrução, etc.

Somado a isso, é de extrema importância que o pesquisador procure não apenas mostrar o que e o como algo está ocorrendo, ele deve ir além. Deve mostrar em sua pesquisa uma alternativa para o que presenciou, algo que possa ajudar o grupo ou a instituição pesquisada a melhorar sua prática. “Se queremos mudar a escola, tornando-a fundamentalmente melhor, no sentido emancipatório, (...) temos que mudar as relações de poder. Temos que estabelecer relações de parceria entre pesquisador e agentes

---

<sup>75</sup> No caso deste estudo, tanto esta pesquisadora como sua orientadora realizam as pesquisas de campo no bairro e na escola.

escolares”.<sup>76</sup> Os trabalhos etnográficos devem ser úteis aos grupos ou indivíduos a ele relacionados. O que a etnografia almeja, neste sentido, é diminuir a distância entre o pesquisador e o grupo pesquisado, tornando seu trabalho cada vez mais público e aberto ao escrutínio, mostrando uma mudança epistemológica e metodológica na prática etnográfica.

## 5. Objetivos

Segundo Geertz, “[...] o objetivo (do trabalho do antropólogo) é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. Assim, não é apenas a interpretação que refaz todo o caminho até o nível observacional imediato: o mesmo acontece com a teoria da qual depende conceitualmente tal interpretação”.<sup>77</sup> Nesse sentido, se a cultura tem um importante papel na construção da vida coletiva, acreditamos que a cultura de uma comunidade influencia diretamente a maneira como as escolas nela localizadas atuam, afinal trabalham diretamente com as pessoas desta comunidade. As formas culturais encontram articulação na ação social, assim, devemos focar nossa observação nas relações sociais, pois só a partir dos acontecimentos temos acesso empírico aos sistemas de símbolos de cada grupo social.

Para Maria Cecília Rafael de Góes, em seu texto *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural*, “[...] o homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo. (...) A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da

---

<sup>76</sup> Idem, p. 118.

<sup>77</sup> GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 19 e 20.

cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização”.<sup>78</sup> Isso significa que a maneira como a criança significa o mundo ao redor está, desde o início de sua vida, submetida à maneira como o grupo em que ela cresceu significa o mundo. Ela não consegue se dissociar deste ponto de vista pois ele se apresenta como “natural”, no sentido de que é o único que ela conhece até o momento, e pois, o único possível.

Partindo da antropologia interpretativa de Geertz e da abordagem histórico-cultural, definimos nossos objetivos. Porém, essa foi uma tarefa extremamente ambiciosa, já que estes objetivos eram muito amplos e exigiam um período de trabalho de campo muito maior do que aquele que possuíamos. Ao definirmos nossos objetivos no Projeto desta Iniciação Científica não nos atentamos para o fato de que eles exigiam um trabalho mais longo. Por exemplo, quando nos propusemos a mapear as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas do bairro (Objetivo específico 3) achávamos ser possível apreender todas estas informações no período em que dura este trabalho. Mas quando estávamos em campo, percebemos que as 20 horas semanais que o trabalho exige são pouquíssimas para realizar este trabalho; este mapeamento demandou um número de visitas ao bairro maior do que nos foi possível realizar. Entretanto, acreditamos que pudemos apreender cada um dos objetivos, ainda que não com um nível de profundidade que demandaria um trabalho mais longo. Nossos objetivos ao longo deste trabalho foram os seguintes:

Objetivo geral: etnografar a dinâmica social do bairro.

Objetivos específicos:

- 1) apreender as relações sociais que se estabelecem e se configuram no bairro pesquisado e sua dinâmica no contexto do cotidiano escolar da instituição pesquisada;
- 2) mapear as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas do bairro;
- 3) compreender o papel simbólico que a instituição escolar desempenha junto à coletividade.

---

<sup>78</sup> GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. R. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 98 e 99.

## 6. Olhares, vivências e percepções

A análise cultural, como a vê Geertz, não é uma curva ascendente de achados cumulativos, mas sim uma sequência desconexa e coerente de incursões cada vez mais audaciosas. Por esta razão que este autor acredita que o ensaio é o gênero natural para apresentar as interpretações culturais e as teorias que as sustentam. Ele também defende que as formulações teóricas estão tão perto das interpretações que guiam que não faz sentido afastar uma da outra, pois “afirmadas independentemente de suas aplicações, elas parecem comuns ou vazias. [O intuito é, pois,] não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles”.<sup>79</sup>

O campo forneceu-nos inúmeras informações valiosas. Porém, trabalhar minuciosamente todas elas é uma tarefa quase impossível. A seguir, trabalharemos o que acreditamos ser mais importante para responder aos nossos objetivos. Para facilitar o entendimento, dividiremos a discussão em tópicos.

### • **Relações sociais nas quais os alunos e seus familiares estão imersos**

O bairro Jardim Boa Vista, segundo nos informaram seus moradores, também era composto por chácaras e sítios, como as outras regiões da região da SP/BT, e seus donos eram predominantemente imigrantes japoneses. Na entrevista com o ex-morador do bairro, dia 16/01/2010, ele nos deu a seguinte explicação sobre o loteamento da região:

No terreno de Yoshi Koabara (um dos últimos terrenos a ser vendido), está construída a EMEF Solano Trindade. Na verdade, este terreno foi comprado por um grupo de pessoas com a proposta de construir um colégio privado de pedagogia waldorf no local. O colégio Micael foi construído e já estava em funcionamento quando a Prefeitura do Município de São Paulo desapropriou parte de seu terreno para construir o prédio definitivo da EMEF Solano Trindade. Definitivo, pois o colégio já existia em outro terreno do bairro, mas em uma construção provisória, feita de madeira, e que era chamada pelos alunos e funcionários da escola como “barracão”. No dia em que o

---

<sup>79</sup> GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 18.

prédio de alvenaria foi inaugurado, crianças, professores e funcionários saíram do antigo prédio e caminharam juntos até o edifício novo, num rito de passagem, celebrando o passado e comemorando o futuro.

Outro ponto importante é sobre a ocupação do bairro. Como nos mostra a discussão realizada na Introdução, a respeito das populações que tiveram de sair do centro devido ao aumento do custo de vida e assim, construíram suas próprias casas em partes mais afastadas da cidade, às vezes até mesmo em terrenos públicos, o ex-morador entrevistado dia 16/01/2010, nos dá a seguinte informação:

(...) o pessoal construiu aquela pequena casinha no quintal para atender a emergência e depois foi construindo a casa definitiva, e nesse tempo acaba surgindo uma segunda casa, daí aluga a dos fundos.

Como vimos na Introdução, muitas famílias do distrito Raposo Tavares (45,6%) possuem de rendimento entre 1 e 5 salários mínimos e 4,9% não possuem renda. Este pode ser um indicador de que as famílias da região sobrevivem realizando trabalhos informais (“bicos”) ou que os chefes do domicílio estão desempregados. Em nossa conversa com os alunos do oitavo ano, eles nos contaram que no bairro não existe dia fixo para ter festa em um dos bares, que fica próximo a casa de dois deles. As pessoas ficam nas ruas, ouvindo música e bebendo cerveja.

O bairro Jardim Boa Vista é composto principalmente por famílias de migrantes nordestinos. A migração deu-se a partir do início da década de 1970. A quase totalidade das pessoas com quem conversamos ou vieram do Nordeste (Paraíba, Bahia, Recife, etc.) ou têm familiares vindos desta região. Também encontramos algumas pessoas vindas de Minas Gerais, do Paraná e do Mato Grosso.

Quando eu era pequeno (final da década de 1970) muita gente era da Bahia, minha família é de Pernambuco, mas tinha muita gente da região da Bahia. Daí quando eu fui dar aula na Associação Comunitária, tinha umas alunas mais de 40, 60 anos. O perfil também era esse, os mais velhos eram da Bahia, mas tem uma leva nova que chegou nos anos 90 que veio do Piauí. Tem um pessoa que veio assim, são famílias mesmo, um chegou, depois outro veio, parente, amigo, tem um pessoal do Piauí. E o pessoal da Bahia que tem lá na favela é o pessoal da região



do Planalto na Bahia. Agora os do Piauí se não me engano são de Oeiras no Piauí (...).  
(Entrevista realizada com um ex-morador do bairro, dia 16/01/2010)

Os jovens moradores do bairro são a terceira geração destas famílias – netos e netas daqueles que vieram tentar a vida na cidade grande. A imensa maioria desses migrantes não teve acesso aos estudos, trabalham informalmente ou possuem empregos considerados inferiores por grande parte da população paulistana: empregadas domésticas, porteiros, faxineiros, vendedoras do comércio informal, acompanhantes de idosos, etc. Nos grupos focais realizados dia 22/06/2010, os alunos adultos da EJA comentaram o seguinte:

- Eu trabalho só numa casa de família há 45 anos; já fiz três mudanças com eles, agora estou na 9 de Julho, e ultimamente estou indo só 3 dias porque eu já aposentei. Estou com 60 anos; daqui a pouco paro com tudo, mas eu trabalho e recebo ainda a aposentadoria; estou pensando em parar para cuidar mais de mim.

- Eu trabalho numa empresa no Morumbi também de segunda a sexta; já trabalhei muito de sábado, mas agora não trabalho mais. Eu faço tudo, faxina, só não lavo e passo porque lá não precisa; lá tem 7 banheiros, 42 computadores, eu tiro tudo o pó, passo aspirador, eu faço o sexto e quarto andar, e o café eu faço também. Graças a Deus que eu não lavo e passo porque eu detesto cuidar da roupa.

A busca por oportunidades na cidade grande não passou de um sonho para a maioria destas pessoas. A realidade dura imposta por São Paulo, a alta competição do mercado de trabalho e as dificuldades de locomoção são alguns pontos citados pelos moradores do bairro que exemplificam as dificuldades enfrentadas na metrópole.

Os filhos e os netos desses migrantes, em sua maioria, apesar do acesso aos estudos (como já mencionamos, o bairro possui quatro escolas públicas que abrigam sua população escolarizável), não tiveram um futuro muito distinto; muitos acabaram realizando as mesmas atividades que os pais ou avós. Um de nossos informantes lamenta a falta de oportunidades para os jovens do bairro. Segundo ele, não há um projeto que vise à formação desse adolescente, principalmente uma formação cultural.

Em nossas conversas com os moradores e em nossas visitas ao bairro pudemos perceber que a religiosidade é muito presente na vida destas pessoas. A grande maioria

frequenta as igrejas católica, batista e evangélica. A católica localiza-se em uma das ruas principais do bairro, já as outras duas possuem algumas sedes por todo o bairro.

- Eu vou na católica.
- Eu vou na Assembléia de Deus.
- Na Batista.
- Eu estou fazendo catequese também.

(Falas dos grupos focais realizados dia 16/06/2010, com alunos da 4ª série)

Outra questão muito discutida com os moradores foi a violência presente na região. Entretanto é interessante ressaltar que as percepções sobre este tema diferem muito. Quando conversamos com os adultos da EJA cada um deles nos revelou sua percepção. Alguns veem o bairro como tranquilo e bom para se morar; outros comentaram que ele mudou muito, que antigamente as pessoas respeitavam mais as outras e que se sentiam mais seguros; alguns nos contaram que se não trancassem as portas até os alimentos da geladeira seriam roubados. Porém todos concordaram que a influência do tráfico mudou muito, ele ainda existe, mas sua relação com a comunidade é diferente de à 10 ou 15 anos atrás. Hoje a relação parece ser mais amistosa, não acontecem tantos tiroteios como antigamente e alguns sentem-se mais seguros. Já as crianças descrevem o bairro como perigoso e muito inseguro. Muitos não podem brincar na rua, nem sair de casa sozinhos. Talvez essa percepção seja um reflexo das preocupações das famílias em deixar seus filhos e filhas sozinhos nas ruas, que dizem a eles que o bairro é um lugar perigoso e que não se deve ficar brincando nelas. Nos grupos focais, foi-nos relatado que:

- Eu gosto daqui da escola, do Solano. E a única coisa que eu não gosto daqui [bairro] é que eu não tenho onde brincar, eu não posso ir pra rua para fazer nada. Minha mãe tem medo...
- Eu não gosto da poluição e na rua que tem muito lixo.
- E também é muito violento o bairro
- Na rua dele (do colega) os caras ficam usando droga.

(Falas dos grupos focais realizados dia 16/06/2010, alunos da 4ª série)

- Eu moro aqui e nunca fui assaltada, nunca ninguém me perturbou. Moro numa casa ótima que ninguém entra, é um sossego. Domingo a tarde eu estou debaixo das minhas cobertas em paz, e no outro dia eu estou de pé as 5 da manhã para trabalhar. Eu gosto daqui.
  - Eu acho que o Boa Vista mudou um pouco depois dessa vila nova. Veio muita gente pra cá estranha, antes não tinha isso aqui.
  - Eu morava lá em cima, paguei muito caro para morar ali, e os bandidos querem ali, porque ali era um terreno que eles faziam tudo ali no terreno.
  - Logo no começo a gente não podia sair e deixar a casa trancada, quando chegava estava tudo invadida, roubavam tudo. Já me levaram frango, azeitona.
- (Falas dos grupos focais realizados dia 22/06/2010, alunos adultos da EJA)

É importante comentar também que, como em todo lugar, as relações familiares no bairro são muito complexas. Nem sempre o pai está presente; às vezes é a mãe que está ausente; muitas crianças são criadas pelas avós. Sem mencionar aqueles casos em que todas estas figuras estão presentes e vivem todas em um cômodo, dormindo na mesma cama e compartilhando as intimidades uns dos outros. Configurações familiares diversas...

As diversas configurações familiares também têm impacto na escolarização das crianças, faz toda diferença a uma criança se seus familiares estão preocupados com seu processo de aprendizagem. Se a família pergunta sobre a escola e valoriza o aprendizado da criança esta com certeza terá mais facilidade na aprendizagem, mesmo que grande parte desta família seja analfabeta. Porém, se uma criança cresce num meio onde os adultos são alfabetizados mas não valorizam a educação, ela seguramente aprenderá menos e com maior dificuldade que a primeira criança. Como nos adverte Geertz ao longo de toda sua obra, é essencial contextualizar e compreender as teias de significados antes de fazer qualquer julgamento.

Relembrando Vigotski e a abordagem histórico-cultural, percebemos a importância da família e das relações sociais na constituição social do sujeito. A família é o primeiro contexto em que a criança se socializa, exercendo influência sobre esta. Segundo Teresa Cristina Rego, em seu texto *Configurações Sociais e Singularidades: o impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos*,

a origem socioeconômica da família, a atitude dos pais, suas práticas de criação e educação, a atmosfera cultural vivenciada no ambiente doméstico são aspectos que interferem no

desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança e do jovem na escola, bem como os resultados que ele irá atingir. Todavia, estamos convencidos de que essa influência não exercerá sobre o sujeito uma força determinante que permanecerá inalterável ao longo de sua vida. Ainda que se reconheçam a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, efetivo, moral e social) sobre o indivíduo (especialmente durante a primeira infância), pode-se argumentar que seu poder não seja absoluto e irrestrito. Sendo assim, pode-se admitir que mesmo as crianças provenientes de famílias populares, cujo ambiente doméstico é desprovido de recursos materiais, terão condições de superar essas adversidades caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação. Nesse sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento.<sup>80</sup>

Para compreendermos qualquer situação ou relação que vivenciamos ou escutamos em campo é essencial levar todas estas questões em consideração. A vida dos moradores do Jd. Boa Vista está, de maneira muito simplificada, imersa nas situações descritas acima.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986), e estamos em total acordo com elas, sem o conhecimento da trama local onde está inserida a escola é impossível criar alternativas tanto pedagógicas quanto políticas, já que a escola constitui o ponto de partida e o conteúdo real para estas alternativas. E é com grande satisfação que encontramos a seguinte passagem no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da EMEF Solano Trindade, que traduz muito bem a teoria na prática:

No período de Organização da Unidade Escolar tivemos a oportunidade de discutir o Projeto Pedagógico com a Supervisão Escolar. Foi um momento valioso voltado para a reflexão sobre concepções e práticas pedagógicas. Visitamos a Comunidade e lançamos sobre ela um novo olhar. Percebemos o quanto desconhecíamos a realidade dos nossos alunos e principalmente do potencial existente na comunidade. A visita ao entorno foi fundamental para o planejamento e também para o conhecimento da realidade vivida pela maioria dos alunos. Conhecimento este,

---

<sup>80</sup> REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento e REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 55 e 56.

fundamental quando pensamos em formação e em aulas mais significativas. Foi possível perceber que a comunidade passou por um crescimento na área comercial e imobiliária. No entanto, dispõe de poucas opções de lazer. Isto exige da escola um repensar sobre as atividades culturais, artísticas e esportivas que possam ser acessíveis aos alunos, ampliando assim, o universo cultural já existente. Conhecendo outros espaços educativos, visitando locais existentes na Cidade de São Paulo e tendo a oportunidade de construir conhecimento a partir das vivências e relações que estabelecemos conosco, com o outro e com a natureza. (PPP de 2009, Presente do Bairro, p. 5 e 6)

Já o tema do PPP de 2010 da escola tem o seguinte título: *Sustentabilidade e cidadania: Solano 30 anos. Memórias de lutas e conquistas*. Neste ano, a escola completa 30 anos de existência e o corpo diretivo e a coordenação, como forma de comemorar este aniversário, buscam reconstruir a história do bairro, suas lutas e conquistas. Além do resgate da história do bairro, que colaborou com nossa pesquisa, foi proposta uma pesquisa sobre a vida e obra do patrono da escola, fazendo com que alunos, professores e funcionários a realizassem, envolvendo-se com o projeto.

A equipe pedagógica do colégio é relativamente nova; um dos coordenadores pedagógicos assumiu o cargo nesta escola em 2008, e o outro, também nesta escola, em 2010; a diretora foi eleita para o ano letivo de 2009, sendo reeleita para 2010; os assistentes de direção iniciaram seu trabalho no ano de 2010. Esta equipe ainda está estruturando e organizando sua ação, familiarizando-se com a comunidade e procurando atender às suas necessidades, o que não significa que não tenha competência ou preparo para enfrentar as dificuldades que os cargos impõem.

Pudemos encontrar no PPP de 2009, na parte referente ao *Presente do Bairro*, página 3, a seguinte passagem: “A postura assumida pela nova Equipe Gestora era possibilitar o diálogo permanente e a tomada de decisões coletivas, visando sempre interesses dos alunos e da maioria dos profissionais da Unidade e também da Comunidade do Jardim Boa Vista. Por isso, o período de organização da Unidade visou, justamente, favorecer discussões no sentido de melhorar a organização do espaço escolar”. Espera-se, nesse sentido, que a relação da instituição com a comunidade estreite-se e que esta possa usufruir deste espaço o mais rápido possível.

Pensando no contexto educacional, nas relações de ensino e aprendizagem e nas relações escolares não podemos deixar de lado as relações sociais nas quais os alunos

estão imersos, afinal elas podem ser a resposta a muitas situações complexas. É importante que fique claro que não acreditamos em nenhuma explicação biologizante das atitudes ou opções dos seres humanos. Por exemplo, não estamos de acordo com aqueles que afirmam que certos alunos não podem aprender porque seus pais tampouco o puderam, que esta inabilidade para o raciocínio abstrato é genética ou que os homossexuais nascem preferindo o relacionamento com o mesmo sexo. As respostas a estas perguntas devem ser encontradas nas relações em que estas pessoas cresceram e viveram, inclusive no meio escolar em que se desenvolveram.

#### • **Papel simbólico da escola**

As periferias, completamente abandonadas pelo poder público, sofrem com a falta de opções de lazer. Nesses espaços é a escola que preenche esta lacuna. Ela é a responsável, na maioria das vezes, por cumprir além de seu papel educacional, um papel de formação cultural que extrapola aqueles necessários para o cumprimento do currículo.

Somado ao fato de não haver aparatos públicos de lazer no bairro Jd. Boa Vista, muitas famílias sentem receio em deixar seus filhos e filhas nas ruas. As crianças ficam presas em casa e suas únicas opções de diversão são os jogos eletrônicos. Muitos nos relataram nos grupos focais que em casa brincam apenas de vídeo game ou no computador. Nesses casos as crianças não possuem companhia para brincar e contentam-se com jogos virtuais. Mas não podemos ignorar que outra parte das crianças brinca na rua e com seus familiares (irmãos, primos, tios, pais, mães, etc.), as brincadeiras mais comuns são jogar bola, pular corda, pega-pega, corre cotia...

- Eu acho que deveria ter mais alguma coisa de final de semana, curso de bordar alguma coisa assim.

- Porque meus filhos ou ficam aqui na quadra um pouco, que aqui essa quadra é só por Deus, ou então fica dentro de casa, na rua eu não gosto de deixar eles...

(Falas dos grupos focais realizados dia 22/06/2010, alunos adultos da EJA)

- Eu gosto de brincar de pega-pega.

- Eu brinco com as minhas amigas na rua de esconde-esconde, pega-pega. Pulo corda, jogo vôlei.

- Eu gosto de vídeo game, computador com o meu amigo.

- Eu gosto da rua debaixo porque daí tem um muro que dá para a minha mãe ficar me olhando e eu brinco ali e tudo bem. Eu ando de bicicleta na calçada.

- Eu gosto de mexer no computador.

- Minha rua é perigosa a noite, e daí eu fico mais no computador.

(Falas dos grupos focais realizados dia 16/06/2010, alunos da 4ª série)

No bairro não há praças ou espaços de lazer. A única área que os jovens e as crianças possuem para se divertir é o terreno da antiga pedreira. Este terreno é amplo e possui uma grande área plana, ora utilizada como quadra de futebol, ora utilizada para empinar pipa. Havia também neste espaço, há alguns anos atrás, uma área inundada, na qual crianças e adolescentes nadavam diariamente. Segundo nos contaram alguns alunos da EMEF Solano Trindade, muitos morreram afogados ou machucaram-se nas pedras desse lago artificial.

Como já mencionamos a grande maioria das crianças se diverte com jogos eletrônicos e nos finais de semana o que mais gostam de fazer é ir comer no Mac Donalds. Já os adultos contaram-nos que nos finais de semana eles vão a parques, saem para dançar, viajam, vão a festas, mas *nunca* se divertem no próprio bairro. Os jovens, no grupo focal realizado dia 14/06/2010, nos relatam a mesma situação, quando perguntamos a eles no o que faltava no bairro, recebemos como resposta: “Falta tudo!”.

- Eu saio para Mc Donalds, shopping, às vezes de ir no parque que é aberto. Tem a Escola da Família que tem jogos, mais o meu pai me leva lá porque o meu irmão vai lá jogar bola e eu vou junto.

(Falas dos grupos focais realizados dia 16/06/2010, alunos da 4ª série)

- Eu saio muito para dançar, eu adoro a Patativa, meu marido também vai... Fico dançando com colega e ele ali fica na mesa conversando, no milho e eu dançando. Às vezes a gente vai para Campos do Jordão, pra qualquer lugar, a gente vai passear bastante. Eu danço forró muito bem, melhor que ele!

- Aqui no bairro não tem nada (para fazer).

(Falas dos grupos focais realizados dia 22/06/2010, alunos adultos da EJA)

Ao perguntarmos, no grupo focal de dezembro de 2009, para os jovens do oitavo ano o que eles acreditavam que falta no bairro, obtivemos como resposta algo que já havíamos vislumbrado: não há espaços de lazer no Jardim Boa Vista. Ao perguntarmos,

em seguida, onde eles se encontram para se divertir, a resposta veio sem hesitação, em coro: na escola! Neste e em outros bairros da periferia da cidade o papel primordial da escola, transmitir conhecimento, está esvaziado. A clientela da EMEF Solano Trindade não possui um local adequado onde possa se divertir, assim, vai à escola procurando esta diversão. Um bom indício desta questão é que ao perguntarmos, no mesmo grupo focal, do que sentiriam falta da escola, pois em 2010 foram para outras escolas, a maioria respondeu que seria dos amigos, das conversas. Poucos disseram que sentiriam falta da escola em si, ou do trabalho que os professores realizavam.

A EMEF Solano Trindade junto com os outros espaços educacionais do bairro são os únicos lugares que estas pessoas possuem para se divertir. Encontramos na escola pesquisada um local de diversão, um ponto de encontro social onde os jovens e as crianças divertem-se e que também é classificado por eles a partir daquilo que proporciona: o encontro social.

A escola é o único espaço em que os alunos têm acesso a livros e a computadores. Ela cede seu espaço para as festas do Grêmio, que ocorrem com certa frequência, e também disponibiliza suas quadras aos finais de semana, mas apenas as quadras ficam abertas e não toda a escola. A sala de informática e a biblioteca, por exemplo, ainda ficam fechadas a maior parte do tempo à comunidade, como já dissemos; aquela abre para a comunidade apenas por um período de quarenta e cinco minutos às segundas-feiras. A escola também é o lugar onde os alunos podem frequentar festas e comemorações, como a Festa Junina.

A EMEF Solano Trindade é, para seus alunos, mais do que um espaço onde aprendem a ler, a escrever, a desenvolver o raciocínio matemático. É o espaço onde podem se divertir com segurança e onde podem encontrar seus colegas para conversar.

Ao deparar-nos com este dado não podemos simplesmente acreditar que os alunos da EMEF Solano Trindade veem a escola como um local de diversão e encontro com os colegas porque a escolarização já não os oferece garantias de uma vida melhor. Como nos adverte Geertz, não podemos tomar as descrições superficiais por densas. Noutras palavras, não podemos crer que todos os alunos desta instituição não acreditam na escolarização como maneira de melhorar de vida e que frequentam a escola apenas para bater papo e atrapalhar os professores. É preciso estar imersos nas teias de significados destes alunos para compreender que não possuem outro lugar onde se



divertir e encontrar os amigos. O bairro não oferece a eles outras opções e resta à escola suprir mais esta necessidade. Em nossas conversas com os alunos, muitos nos disseram que gostam de estudar e adoram seus professores, principalmente quando conversamos com as crianças menores.

Não se pode negar que houve um grande esvaziamento do sentido da escolarização. Entretanto, na nossa sociedade do conhecimento a escolarização ainda possui um valor inquestionável, pois discute com o indivíduo experiências e informações de sua cultura.

A escola é, então, vista como portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural (Rego, 1998).<sup>81</sup>

Além de a escola ser o local que os alunos possuem para se divertir, ela também representa a comunidade frente a outros órgãos públicos. Um ótimo exemplo disso é a passeata “Todo Lixo Vira Arte”, que ocorreu dia 28 de maio de 2010. Ela foi organizada pelos funcionários da escola (direção, coordenação, professores, funcionários administrativos, etc.) e pelos alunos representados pelo Grêmio em parceria com as outras instituições presentes no bairro (UBS, E. E. Oswaldo Walder, ACOMI, Colégio Waldorf Micael de São Paulo, subprefeitura do Butantã, etc.).

O intuito da passeata era chamar a atenção dos órgãos competentes ao problema do córrego sem canalização e poluído que existe no bairro. Este córrego, como já foi dito, passa ao lado da escola pesquisada e oferece muitos perigos aos moradores do local, principalmente às crianças, afinal não possui alguma proteção ao redor e é fácil cair dentro dele.

A passeata durou toda a manhã, passou por muitas das ruas do bairro e envolveu aproximadamente mil pessoas, segundo a organização da escola. Ela foi dividida em alas que representavam o presente (ruas sujas, rio malcheiroso, insetos transmissores de doenças, etc.) e o futuro do bairro (ruas limpas, parque linear ao longo do córrego

---

<sup>81</sup> Idem, p. 48.

canalizado, árvores, crianças brincando nas ruas, etc.). Esta mobilização foi tão bem organizada que uma grande emissora de televisão acompanhou-a durante todo o trajeto e transmitiu ao vivo a mobilização.

Alguns meses depois, foi com grande alegria que a coordenadora pedagógica da EMEF Solano Trindade nos informou que a subprefeitura já tinha dado entrada no pedido de canalização do córrego do bairro. Não sabemos quanto tempo tardará até que as obras sejam iniciadas, mas seguramente toda a mobilização surtiu efeito.

Vale a pena refletir, nesse caso, sobre a importância da escola na constituição social do sujeito. A partir do momento em que na escola discutem-se questões sobre a cidadania e que se organizam movimentos em prol da melhoria da qualidade de vida da população, esta possivelmente passa a refletir sobre os princípios da cidadania, podendo incorporá-los.

A escola também é um lugar que pode incitar à reflexão da população. Podemos citar dois exemplos interessantes: o Conselho de Escola (CE)<sup>82</sup> e o dia da Família.<sup>83</sup>

No CE todas as pessoas podiam se expressar e tinham voz ativa: alunos e comunidade defenderam seu ponto de vista sem medo de sofrer represálias. Por exemplo, os pais e mães de alguns alunos se colocaram contra as festas do Grêmio Estudantil. Segundo eles, as festas que aconteceram foram desorganizadas e sempre acabavam em briga. Os representantes do Grêmio presentes puderam dar seu ponto de vista e chegou-se a um acordo, que as festas só aconteceriam se fossem melhor organizadas e com mais responsáveis por elas. A responsabilidade dos professores, diretores e coordenadores de criar um bom “clima” na escola parece ser cumprida.

---

<sup>82</sup> Tivemos a oportunidade de participar de um CE logo nos primeiros dias do nosso trabalho (09/11/2009). Nele foi discutido, entre outras coisas, a prestação de contas, o respeito entre alunos/professores, o novo Grêmio, as festas do Grêmio, a CIPA (Comissão Interna para Prevenção de Acidentes), e o referendo que decide pela manutenção ou não de alguns cargos na escola, como o do corpo diretivo e pedagógico. Podem participar desta reunião pais, comunidade, professores, alunos, funcionários, direção e coordenação; cada um destes grupos possui representantes que têm poder de voto em todas as decisões. Aquelas pessoas que fazem parte da comunidade escolar, mas não votam, também podem acompanhar as reuniões, com participação ativa, além de pessoas que não estão vinculadas à escola (como era o nosso caso), pois a reunião é pública.

<sup>83</sup> A escola, com o intuito de fortalecer os laços com as famílias de seus alunos, organizou no dia 14/03/2010, o Dia da Família. As atividades programadas eram as seguintes: dinâmica com as crianças e seus familiares com uma psicóloga, discussão sobre o novo plano municipal de educação, palestra sobre a hepatite com as crianças do Grêmio e representantes de sala, preenchimento da ficha de saúde com as assistentes de direção e funcionários da secretaria, utilização da internet na sala de informática e apresentação de um filme na sala de vídeo.

No Dia da Família a principal atividade foi a dinâmica com uma psicóloga voluntária: no pátio ficavam pais e mães das crianças com a psicóloga que preparou a atividade e as crianças foram para as salas de aula com os professores. Após um breve relaxamento, com música calma, a psicóloga pediu aos familiares que desenharem em uma folha em branco com canetas e lápis coloridos suas famílias. Alguns ficaram envergonhados, recusando-se a desenhar e optando por fazer um texto. Mas muitos se envolveram na atividade e fizeram desenhos lindos. As crianças estavam nas salas de aula fazendo a mesma coisa: um desenho que representasse sua família.

Nestes dois encontros os familiares dos alunos participaram e puderam refletir tanto sobre sua relação com a escola, suas expectativas, suas obrigações, como sobre sua relação com a família e os filhos. Nestas situações as pessoas podem refletir sobre sua maneira de significar o mundo e podem rever seus conceitos. A escola é o espaço institucional no qual a reflexão sobre as teias de significados de uma população se faz necessária. Afinal, é principalmente nela que as normas, as crenças e os valores estão sendo internalizados pelas crianças. Se ela deixa de refletir e questionar sobre estas questões perde sua função elementar.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu próprio grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir etc.). O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento.<sup>84</sup>

Para lutar contra esta descrença na escolarização a escola precisa trazer para junto de si tanto os familiares de seus alunos como a comunidade em geral. Ela precisa abrir suas portas à população e convidar todos para fazerem parte e (re)construírem este

---

<sup>84</sup> REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento e REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 50.

espaço juntos. Com isso não queremos dizer que somos a favor da gestão da escola pela comunidade, mas sim que esta precisa estar presente nesta gestão, precisa fazer parte dela de maneira mais interativa. Apesar de válidas as experiências do CE e do Dia da Família, ainda é pouco o que a EMEF oferece à sua clientela. Aos finais de semana as portas da escola deveriam ficar abertas à comunidade, para que esta pudesse usufruir da infraestrutura do prédio (salas, biblioteca, computadores, quadras, etc.). É importante ficar claro que não acreditamos que esta seja uma tarefa fácil e simples de ser executada, ela exige planejamento e, principalmente, uma comunidade que entenda a escola como um espaço seu e, pois, de sua responsabilidade. Para tanto é necessário que a instituição escolar e comunidade trabalhem em parceria e criem este vínculo juntas; tarefa esta que não é fácil, mas é extremamente possível.

#### • **SAB, UMF e ACOMI**

O Jd. Boa Vista possui duas associações de bairro: a SAB (Sociedade Amigos de Bairro do Jardim Boa Vista) e a UMF (União dos Moradores da Favela do Jardim Boa Vista). A SAB já foi mais ativa, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, quando os moradores estavam organizados buscando melhorias de infraestrutura para o bairro. Hoje está tentando se reerguer e voltar a fazer parte da vida destas pessoas. Já a UMF é atuante no bairro ainda hoje, mais especificamente na comunidade do Morumbizinho, a qual ela representa. Entretanto, ao conversarmos com alguns moradores desta comunidade, quase nenhum deles afirmou fazer parte da associação. Muitos disseram que conheciam seu presidente e sua sede, mas poucos realmente fazem parte das discussões ali desenvolvidas.

- Eu participei há muito tempo, tinha reunião a gente ia, mas assim, eu ia só para assistir mesmo. E aqui atrás tem uma sede, quando tem reunião eu sempre vou lá ver.

- Meia boca (o trabalhos das Associações), falta organizar mais. No caso onde a gente mora a rua é toda escura, precisava arrumar ela, colocar luz, tudo bem que os vândalos quebram, mas precisava estar fazendo mais coisa. Aqui do lado tem mato, tem cobra do lado de lá.

(Falas dos grupos focais realizados dia 22/06/2010, alunos adultos da EJA)

Pelo que pudemos notar em nossas visitas a campo e em nossas conversas com os moradores, estas duas associações quase nunca trabalharam juntas. A UMF surgiu

para fazer frente às necessidades de legalização dos terrenos dos moradores da área ocupada e a SAB buscava trazer ao bairro luz, água encanada, linhas de ônibus, etc.

Segundo nos informou o ex-morador do bairro, na entrevista do dia 16/01/2010, conforme a população do bairro conseguiu luz, água e asfalto, foi se desmobilizando a luta comunitária e a SAB perdeu muita importância. As pessoas já não se preocupavam em lutar pelos seus direitos, pois acreditavam ter conseguido tudo o que o Estado poderia oferecer:

A gente percebeu, agora voltando um pouco para a participação popular, o perfil do Boa Vista, que já era uma questão que o povo já não se interessou. A gente fez maciça divulgação porta a porta, convidou na feira, tinha filipeta, tinha informativo, contatamos todos os amigos e o quorum foi baixo. Então você vai percebendo que a dinâmica de um bairro da periferia só quando tem a demanda necessária que as pessoas vão participando, e eu não sei se a característica que o país vivia na década de 70,80... o pessoal tinha mais vontade de participar. Você pega pessoas aqui fantásticas que participaram em tudo, festas. Senhoras que hoje são avós e continuam sendo participativas, e daí você vai imprimindo um pouco... as gerações seguintes nem todos vão se mobilizando. Não vai participando de nada. (...) A gente fica perplexo com isso, quer dizer, encontra gente que quer cobrar sendo que ela nem participa, e aí é um pouco que vai desmobilizando, os Amigos de Bairro vão se afastando e não vão perder mais tempo com isso.

Como já dissemos acima, a UMF ainda está ativa e é a única associação que busca resolver os problemas da habitação da região, já que a ACOMI tem outro foco de atendimento. Um dos jovens, no grupo foacl realizado em dezembro de 2009, comentou que a comunidade é muito desorganizada e que cada um só que saber de seus problemas, sem se preocupar com toda a comunidade. Não há união entre os moradores (o que complementa a explicação sobre a existência de duas associações), a população está muito desmobilizada e já não luta pelos seus direitos como antes.

Na entrevista que realizamos com o antigo representante da SAB dia 28/05/2010, ele deu a entender que a única associação importante do bairro sempre foi a que ele fazia parte e que a outra nunca teria tido grande expressividade. Segundo ele foi a SAB que trouxe todas as melhorias de infraestrutura para o bairro e, pois, ela seria a mais importante. Obviamente a SAB foi de extrema importância para o bairro, mas isso não significa que o trabalho da UMF possa ser menosprezado. Na sua fala este

representante não leva em conta que os objetivos a serem conquistados pelas duas associações eram distintos.

Naquele período (década de 1980) a luta pela reivindicação do bairro, todo mundo fazia parte, querendo ou não todo mundo tinha que participar... Aí nas outras associações dos bairros foi tendo rachas, divisões, aí mudaram para Sociedade, Entidade... Mas não seguiu em frente, o que sempre permaneceu foi a Sociedade Amigos de Bairro mesmo, então do ponto de vista para a comunidade a Sociedade foi a que mais contribuiu mesmo. (Entrevista ex-representante da SAB)

Já a UMF e a ACOMI <sup>85</sup> trabalharam juntas durante algum tempo, isso não significa que hoje não haja nenhum contato, apenas que ele já foi mais efetivo. Há aproximadamente oito anos a ACOMI oferecia uma série de serviços na sede da UMF. Além do trabalho educacional oferecido pela ACOMI, esta parceria com a associação de bairro disponibilizava para os moradores dentista, médicos antroposóficos, terapeutas, especialistas em florais, etc.

É, ACOMI foi sempre voltada para a educação, como havia a disponibilidade desses voluntários, e era interessante que tinha médico homeopata que era pediatra, todos ligados à medicina antroposófica ou à complementação antroposófica, a T., que era psiquiatra, aí tinha uma pessoa que era da... Terapia artística, aí tinha uma moça que fazia essa parte da coisa física mesmo, ela fazia drenagem linfática e tal, e ainda tinha o pessoal dos florais. (...) (Há) oito anos atrás, e aí a gente acabou herdando os florais que continuam vindo aqui, que assim, existe um curso pra florais de Bach e esse pessoal precisa fazer estágio, precisa atender com supervisão e tudo, então desde aquela época eles estão com a gente. Esqueci de uma coisa importante, tinha dentista com todos os equipamentos. Tudo lá (na sede da UMF), era tudo ligado à ACOMI, a ACOMI pagava um aluguel, é deles mesmo, né? Um aluguel que não era muito alto também, mas pagava-se um aluguel na época... Aí aquelas coisas de voluntariado, né? A vida da pessoa vai mudando, vão surgindo outras necessidades, enfim, aí sai um, sai outro, sai outro, sai outro, acabaram ficando só com os florais, que estava atendendo lá ainda. Aí o pessoal pensou, só o grupo de florais, pagar aluguel, então vamos trazer pra cá (sede da ACOMI), tanto é que quando eu cheguei aqui

---

<sup>85</sup> A Associação Comunitária Micael não é uma associação de bairro, mas sim uma ONG ligada à pedagogia waldorf que existe oficialmente desde 25/04/2000. No ano de 2009 ela atendeu 225 crianças e jovens matriculados em seus cursos (a grande maioria destas crianças eram estudantes da EMEF Solano Trindade), realizou 443 atendimentos às pessoas da comunidade, contava com 31 voluntários e possuía 5 funcionárias moradoras do bairro. A maioria destas informações foi fornecida pelas coordenadoras pedagógicas da ACOMI e da EMEF Solano Trindade, além da consulta ao Boletim Informativo da ONG, correspondente aos meses de setembro, outubro e novembro de 2009.

há três anos era só o grupo de florais que a gente tinha aqui. Então foi uma época muito profícua porque as crianças, embora a gente tenha esse olhar educacional, a gente sabe que existe um entorno muitas vezes perverso que faz com que a criança tenha dificuldades, né? Então as crianças que vinham pra cá, sempre teve um jardim, o reforço escolar e as atividades artísticas e as oficinas de trabalhos manuais, com mais ou menos pessoas sempre esteve presente, então as crianças que vinham pra nós elas já faziam logo uma checagem lá... Uma farmácia ali que trabalha com medicamentos da (inaudível). Então a pessoa vendia com desconto, então era um trabalho assim multidisciplinar mesmo, né? E havia essa oportunidade, né? E aí quando se desfez o ambulatório nós ficamos só com essa parte educacional mesmo. (Entrevista coordenadora pedagógica da ACOMI)

Apesar da ACOMI realizar projetos educacionais no bairro, ela não é uma associação de bairro que vise trazer melhoras de infraestrutura para a região. Seus trabalhos no Jd. Boa Vista são de extrema importância, mas não visam a organização da população em prol de um objetivo comum. A etnografia do Jd. Boa Vista mostrou-nos que a população local desmobilizou-se politicamente durante os últimos 10 anos. Já não veem o bairro como um lugar de discussão política e desacreditam do papel das associações de bairro na luta por melhorias.

Partindo do conceito de identidade proposto por Holland, podemos pensar que as teias de significados que envolviam as lutas das associações de bairro esvaziaram-se. Estas lutas já não são mais importantes para construir e formar a identidade dos moradores do bairro em questão. Visto que a identidade é um fenômeno tanto social como pessoal, o fato das associações de bairro não fazerem mais parte do cotidiano destas pessoas é muito significativo. Retomando a argumentação feita neste relatório, as identidades sociais são aspectos da vida coletiva e são o ponto de partida para a organização, a coordenação e o controle da vida coletiva. Michel Foucault, ao longo de sua obra, nos alerta para a importância do poder na criação e modificação das identidades sociais para controlar populações.

A identidade assumida por um indivíduo faz com que suas ações no mundo social reflitam-se nele próprio, fazendo com que reflita e pondere sobre suas opções de conduta. Porém, pudemos perceber que grande parte de uma população não faz questão de lutar pelos seus direitos e afirma não estar interessada nestas lutas. Algo que antes

fazia parte da identidade deste grupo deixou de existir e, infelizmente, é difícil criar e pensar em alternativas para esta situação.

#### • **Relação da ACOMI com os moradores do bairro**

Para muitos de nossos informantes a presença da ACOMI no bairro é muito importante. Afinal esta instituição oferece aos moradores do Jd. Boa Vista, principalmente, alternativas à educação e à medicina tradicionais. Não queremos dizer com isso que exista uma linha pedagógica ou um tipo de medicina melhor que os outros, mas simplesmente que o acesso a diferentes pontos de vista é importante para que a pessoa possa escolher o que mais lhe agrada.

Mas nem sempre é fácil trazer outro ponto de vista a uma população que já tem enraizados certos hábitos. Um dos assuntos tratados na entrevista com a coordenadora pedagógica da ACOMI foi que atualmente as crianças não mais vivenciam sua infância. Elas não brincam mais e perdem a parte mais importante desta fase, a lúdica. Amadurecendo muito cedo, passam a não vivenciar as fases da vida. A coordenadora, para exemplificar as dificuldades que enfrenta, nos contou a história de uma menina de 7 ou 8 anos que ia maquiada para as aulas de reforço da Associação. Foi um longo trabalho de convencimento para que ela deixasse de se maquiar para ir às aulas.

Eu tenho menina, uma menina no jardim aqui, ela tem 5 anos, ela vem pintada e de salto. É mesmo! E ela tem atitudes, sabe aquela coisa de mocinha? Aí eu chamei a mãe, conversei com ela, toda aquela história de resgatar a infância, a importância da infância e do brincar e que essa coisa da pintura tinha que deixar pra mais tarde, que isso não é saudável... e aí, ela falou, não, tudo bem, não, claro... Aí passou um dia, no outro dia não teve aula, no outro dia a menina veio pintada, a (professora): Ó, ela veio pintada! Eu chamei a mãe de novo. A gente já conversou uma vez e eu acho que não ficou muito claro; então eu vou falar mais claramente pra você: eu não quero que ela venha pintada aqui, não quero, por tudo aquilo que a gente conversou antes, eu não vou nem me repetir, então nós vamos combinar, aqui não... Em outros lugares, você é mãe, você resolve, agora aqui eu não quero. Acredita que veio pintada? Veio pintada, e ainda falei pra ela, eu falei, por causa dessa história de dizer não... Se você quiser você pode falar pra sua filha que eu não quero, que fui eu que falei que não quero que venha pintada; ela veio pintada. A professora, falou: olha, nós já combinamos que você não vinha pintada. Falou pra criança: nós já combinamos, falamos com a sua mãe que você não vinha pintada, então você vai dar licença que eu vou tirar essa pintura. Ela foi no banheiro, tirou... Não fez chique, ficou assim meio



trombuda, mas no dia seguinte ela não veio pintada. E aí eu entrei na sala, ela falou assim, tia, olha, eu estou sem pintura hoje. Então, você vê como é difícil? Você conversa, você explica, você fala não, eles ainda insistem, e assim, essas crianças elas vão tendo coisas muito antes do tempo devido, quando chega na época que eles deveriam ter alguma coisa eles já sabem, já passou, e vão querendo cada vez mais, mais, mais, mais... Quem sou eu pra analisar tudo isso, mas são situações que você vai somando, que você vai vendo, né? (Entrevista coordenadora pedagógica da ACOMI, 24/05/2010)

A questão a ser refletida não é se é certo ou errado usar maquiagem aos 7 ou 8 anos de idade, mas mostrar como é difícil convencer esta criança e seus familiares de que existem outras possibilidades para se exercer a feminilidade. Relembrando Vigotski, nós nos tornamos seres humanos a partir da relação com outros homens. Apropriamos os modos culturais de ação presentes nas relações sociais das quais fazemos parte, principalmente por meio das condições concretas de vida e das relações que se estabelecem.

Desse modo, o desenvolvimento humano, engendrado na/pela prática social, implica, inescapavelmente, a vida em relação. Wallon dizia que o homem é “geneticamente social”. Isto quer dizer que, no homem, a atividade mental é função da relação com o outro (Pino). É nesse sentido que podemos dizer que o conhecimento do mundo e de si mesmo passa, necessariamente, pelo outro (Wallon, Vigotski, Leontiev).<sup>86</sup>

A explicação da constituição social do conhecimento baseia-se na relação do sujeito com outros indivíduos fisicamente presentes. Esta relação acarreta na incorporação de experiências vividas a partir dos distintos contextos e modos de relações sociais. Vigotski defende que as características individuais (como modos de pensar, agir, falar, raciocinar, maneira de ver o mundo, etc.) estão intimamente relacionadas aos meios físico e social dos quais fazemos parte. Nesse sentido, nossos modos de ser, pensar, agir, significar se constituem dialeticamente nos grupos dos quais fazemos parte. Este desenvolvimento não acontece de forma linear ou gradual, mas sim de forma dinâmica; o indivíduo rompe com alguns dos preceitos que lhe são impostos pelo grupo e reorganiza sua maneira de ver o mundo, a partir de múltiplas influências.

---

<sup>86</sup> SMOLKA, A. L. B. *et al.* Multieducação: Relações de Ensino. *Secretaria Municipal de Educação*. Rio de Janeiro, 2007, p. 8 e 9. (Série temas em debate).

## **7. Considerações finais**

A partir das entrevistas, depoimentos, histórias contadas pelos sujeitos pesquisados, várias questões foram abordadas, com respeito às relações sociais e culturais nesse contexto: migração; formas de escolarização; diferenças no grau de participação da comunidade em movimentos sociais; história de movimentos sociais e conquistas de serviços de infraestrutura; modificações da dinâmica do bairro (violência, relações, tráfico, etc.) e a possível contribuição das instituições educacionais. Essas questões nos levaram a refletir sobre os significados que se estabelecem historicamente e nas relações, inclusive nas relações com os pesquisadores.

Retomando Vigotski, pensamos na grande influência das relações sociais nas quais o sujeito está inserido. Nós nos desenvolvemos a partir de nossa interação com o meio social no qual vivemos e crescemos e, significamos o mundo ao nosso redor, influenciados pela maneira como o grupo ao qual pertencemos o faz. Mas, como discutimos ao longo deste relatório, nossas maneiras de significar, de pensar ou de agir constituem-se de forma dialética nos grupos dos quais fazemos parte.

Geertz defende que para apreendermos qualquer relação social ou significado atribuído por determinado grupo, devemos realizar um estudo etnográfico que busque como resultado a descrição densa, pois somente a partir dela somos capazes de compreender as teias de significados nas quais os sujeitos estão imersos.

O estudo dos signos e das relações sociais são o foco de análise tanto da antropologia interpretativa como da perspectiva histórico-cultural. Dado o lugar que ocupa em nossa sociedade, a observação da instituição escolar é de extrema importância para a compreensão das teias de significados tecidas pelos sujeitos que dela participam. E, ao mesmo tempo, essas teias só são compreendidas se articuladas ao conjunto das relações sociais presentes no entorno da escola.

## **8. Anexos**

### **1. Roteiro do grupo focal com alunos da 8ª série**

#### Parte I

1. Rodada de apresentação, cada um diz o nome (opcional) e a idade.
2. Há quanto tempo moram aqui no Jardim Boa Vista? Nasceram aqui? E quem não é do Jardim Boa Vista? Há quanto tempo mora em seu bairro? Nasceu lá?
3. E a família de vocês, está aqui há muito tempo? De onde vieram? Como decidiram vir morar aqui no Jardim Boa Vista? E quem não é daqui? Contem sua experiência...
4. O que vocês acham do bairro? Aqueles que não são daqui, o que acham do Jardim Boa Vista?
5. O que é o Jardim Boa Vista para vocês? Poderiam dizer em uma palavra como vêem o bairro? Uma palavra que o represente ou que signifique algo para vocês.
6. Onde vocês costumam se encontrar para se divertir? Para jogar bola, praticar outro esporte, conversar com os colegas...? E quem não é do bairro, vem aqui apenas para ir à escola?
7. E fora do bairro? Encontram-se em algum lugar?
8. Vocês saem do bairro em que ocasiões? Para fazer o quê? Saem a lazer ou a trabalho?
9. Vocês encontram aqui no Jardim Boa Vista a maioria das coisas que precisam? Por exemplo, posto de saúde, escola para todas as faixas etárias, posto policial, mercado, transporte para outras partes da cidade, danceterias... O que mais podem nos contar?
10. O que gostam de fazer nos finais de semana?
11. O que assemelha ou diferencia o Jardim Boa Vista dos outros bairros da cidade?
12. Vocês acham importante reconstruir a história do bairro? Por quê?
13. Palavra aberta: se quiserem comentar algo que não foi perguntado ou mesmo falar mais sobre algo que conversamos.

## Parte II

14. Há quanto tempo vocês estudam aqui no Solano?
15. Têm irmãos/irmãs que estudaram aqui?
16. Seus pais estudaram aqui?
17. O que os pais contam para vocês da época em que eles estudaram aqui?
18. E os irmãos/irmãs, o que contam para vocês da época em que eles estudaram aqui?
19. Poderiam descrever a escola em uma palavra? Uma palavra que represente ou signifique o Solano...
20. Como é a relação de vocês com os professores? E com os colegas? A direção? A coordenação? Os funcionários?
21. Vocês vêm à escola só para estudar? O que mais fazem aqui?
22. Vocês já participaram de algum projeto aqui na escola? Qual? Quando? Como foi?
23. Vocês que estão saindo, do que vão sentir saudade? Do que não vão sentir saudade?
24. Alguém já participou de alguma atividade oferecida pela ACOMI? Qual? Quando? Como foi?
25. Alguém já participou de alguma atividade oferecida pelo Micael? Qual? Quando? Como foi?
26. Como vocês vêem a relação do Micael com a comunidade e as outras escolas do bairro?
27. Como vocês vêem a relação da ACOMI com a comunidade e as outras escolas do bairro?
28. O que vocês acham das outras escolas do bairro?
29. Já estudaram em outra? Qual? Como foi?
30. Para qual escola vocês vão no ano que vem? Por quê?
31. Vocês que estão se formando, que mensagem diriam para quem está começando no 1º ano?

## **2. Roteiro do grupo focal com alunos da 4ª série**

1. Nome, idade, há quanto tempo estuda no Solano
2. Nasceu em SP? Se não, de onde é? Se sim, mora no JBV desde que nasceu?
3. E a família de vocês? De onde é? Pai, mãe, avós, tios, tias...
4. Vocês sabem dizer se a família de vocês está há muito tempo no bairro?
5. O que vocês acham do JBV? O que gostam e o que não gostam no bairro?
6. O que vocês costumam fazer aqui? (exemplo: ir à igreja, jogar bola no time, fazer compras, etc.)
7. Vocês têm irmãos (mais velhos ou mais novos)? Estudam aqui no Solano?
8. E vocês, estudam no Solano desde que série?
9. Que professores vocês tiveram aqui?
10. Vocês gostam da escola? O que mais gostam nela? O que menos gostam? Por quê?
11. Para vocês, o que o Solano é? É só uma escola?
12. Do que mais gostam de brincar aqui na escola?
13. E na casa de vocês? Do que mais gostam de brincar?
14. Com quem vocês brincam em casa?
15. E nos finais de semana? O que mais gostam de fazer?
16. Palavra aberta.

## **3. Roteiro do grupo focal com alunos da EJA – adultos**

1. Nome, idade, há quanto tempo estuda no Solano
2. Nasceu em SP? Se não, de onde é? Mora no JBV há quanto tempo?
3. Vocês têm filhos (de quantos anos)? Estudam aqui no Solano?
4. Que professores vocês tiveram aqui?
5. Vocês gostam da escola? O que mais gostam nela? O que menos gostam? Por quê?
6. Vocês trabalham durante o dia? Onde? O que fazem? Quando têm folga?
7. Nos finais de semana e nos seus dias de folga, o que mais gostam de fazer?
8. E no bairro onde moram, o que gostam de fazer lá/aqui?

9. O que vocês acham do JBV? Se pudessem escolher uma palavra para defini-lo, qual seria?
10. Participam ou já participaram das Associações de bairro (SAB, UMF, ACOMI)? O que faziam lá? Por que nunca participaram?
11. O que acham do trabalho destas associações? É suficiente para o que a comunidade precisa? Por quê?
12. E a UBS? O que acham do trabalho dela?
13. Palavra aberta.

#### **4. Roteiro do grupo focal com alunos da EJA – adolescentes**

1. Nome, idade, há quanto tempo estuda no Solano
2. Nasceu em SP? Se não, de onde é? Mora no JBV há quanto tempo?
3. E a família de vocês? De onde é? Pai, mãe, avós, tios, tias...
4. Há quanto tempo a família de vocês está no bairro?
5. Vocês têm irmãos (mais velhos ou mais novos)? Estudam aqui no Solano?
6. E vocês, estudam no Solano desde que série?
7. Que professores vocês tiveram aqui?
8. Vocês gostam da escola? O que mais gostam nela? O que menos gostam? Por quê?
9. Vocês trabalham durante o dia? Onde? O que fazem? Quando têm folga?
10. Nos finais de semana e nos seus dias de folga, o que mais gostam de fazer?
11. Onde vocês costumam se encontrar para se divertir? Para jogar bola, praticar outro esporte, conversar com os colegas...? E quem não é do bairro, vem aqui apenas para ir à escola?
12. E fora do bairro? Encontram-se em algum lugar?
13. O que vocês acham do JBV? Se pudessem escolher uma palavra para defini-lo, qual seria?
14. Participam ou já participaram das Associações de bairro (SAB, UMF, ACOMI)? E a família de vocês? Se sim, o que fazem lá?
15. O que acham do trabalho destas associações? É suficiente para o que a comunidade precisa? Por quê?

16. E a UBS? O que acham do trabalho dela?

17. Palavra aberta.

### **5. Roteiro da entrevista com jovem do bairro**

1. Você nasceu no Jardim Boa Vista? Se não, de onde é?

2. Por que sua família veio para o bairro? Estão aqui há muito tempo?

3. Você participa das associações de bairro? Quais? Como é sua participação?

4. Acredita que as atuações destas associações são suficientes para as demandas do bairro (quais são estas demandas, do que o bairro precisa)? SAB, UMF, ACOMI e Vira Lata.

5. Existem outras organizações no bairro além das associações? Por exemplo, escola de samba, time de futebol...

6. Onde você e seus amigos do bairro encontram-se para se divertir? O que fazem?

7. Escolha uma palavra para definir o Jardim Boa Vista.

8. Como é a relação entre os vizinhos e os moradores do bairro? Boa? Ruim? De que maneiras ela se dá (quando há algum problema, como a enchente, ou quando há alguma festa, por exemplo)?

9. E as escolas do bairro? Em quais estudou?

10. Como foram estas experiências?

11. Em sua opinião, qual o papel destas escolas no bairro? Para que elas servem para além do ensino às crianças, aos jovens e aos adultos?

12. O número de escolas CEI Roberto Arantes Lanhoso, EMEI Dep. Gilberto Chavez, EMEF Solano Trindade, E.E. Prof. Oswaldo Walder são suficientes para o número de alunos do bairro?

## **6. Roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica da ACOMI**

1. Apresentação: nome, associação em que trabalha e há quanto tempo está nela.
2. Conte resumidamente como funciona esta associação, quais são seus integrantes e o que cada um deles faz. Quantos de vocês são contratados e quantos são voluntários?
3. A ACOMI é uma associação de bairro ou uma ONG? Ela trabalha apenas aqui no JBV ou possui trabalhos em outros bairros da cidade?
4. Conte como você veio trabalhar aqui, o que te trouxe a esta associação, como é seu trabalho...
5. O que esta associação busca trazer ao bairro? De que maneira isso acontece, ou seja, como se dá a atuação de vocês? Qual é o objetivo do trabalho da ACOMI aqui no JBV?
6. Você acha que esta atuação (da associação) modificou-se muito ao longo dos anos em que está aqui? Ou seja, as demandas do bairro são as mesmas hoje do que quando passou a fazer parte da ACOMI?
7. De que maneira comunidade faz chegar até vocês suas dúvidas, demandas, necessidades? Quais são as dúvidas/demandas/necessidades mais frequentes da comunidade?
8. Como você vê a relação da ACOMI com a comunidade? Como é a sua relação com a comunidade?
9. Existe algum tipo de diálogo com as outras associações de bairro? Se sim, como ele se dá, em que tipo de assuntos? Se não, por que? Existe alguma dificuldade de comunicação, interesses opostos?
10. Como é a relação da ACOMI com as escolas públicas do bairro? E com a escola particular Micael? Como é o trabalho que realizam com as escolas do bairro? Quais? Como eles acontecem? Você acha que houve alguma mudança nesse trabalho em 2010?
11. Como você vê a relação do Micael com a comunidade? E a relação entre o Micael e ACOMI? Como é o trabalho dos voluntários que vem do Micael?
12. Palavra aberta: se quiser comentar algo que não foi perguntado ou mesmo falar mais sobre algo que conversamos.



## **7. Roteiro da entrevista com o antigo representante da SAB**

1. Apresentação: nome, idade, associação em que trabalha/trabalhou e por quanto tempo.
2. Conte resumidamente como funciona esta associação (SAB), quais eram seus integrantes e o que cada um deles fazia (algum de vocês é contratado da associação?).
3. Conte como você veio trabalhar aqui, o que te trouxe a esta associação, como é/foi seu trabalho... (SAB)
4. O que esta associação (SAB) buscava trazer ao bairro? De que maneira isso acontecia, ou seja, como se dava a atuação de vocês?
5. Você acha que esta atuação (da SAB) modificou-se muito ao longo dos anos em que trabalhou lá? Ou seja, as demandas do bairro foram as mesmas desde o início do seu trabalho na SAB?
6. Como a comunidade participava das decisões tomadas na SAB? Era preciso fazer parte do corpo diretivo ou a presença nas assembléias já era suficiente?
7. Qual era a frequência de reuniões/assembléias da associação? Como informavam a população das datas de encontros e discussões realizadas?
8. De que maneira comunidade fazia chegar até vocês suas dúvidas, demandas, necessidades? Quais eram as dúvidas/demandas/necessidades mais frequentes da comunidade?
9. Existia algum tipo de diálogo com as outras associações de bairro ACOMI/UMF? Se sim, como ele acontecia, em que tipo de assuntos? Se não, por quê? Existia alguma dificuldade de comunicação, interesses opostos?
10. A associação funciona normalmente hoje em dia? Se não, o que aconteceu?
11. Você também trabalha na Associação Vira Lata? Pode contar brevemente como ela funciona?
12. Palavra aberta: se quiser comentar algo que não foi perguntado ou mesmo falar mais sobre algo que conversamos.

## **8. Roteiro da entrevista com o ex-morador do bairro**

Conte-nos um pouco da sua história. Por que sua família veio para São Paulo? Para o Jardim Boa Vista? Como era a relação de sua família com a comunidade? Seus pais ainda moram aqui?

Como foi sua infância no Jardim Boa Vista? Onde as crianças costumavam brincar?

Como foi o tempo que passou no Solano?

Fale-nos um pouco de suas lembranças da escola.

O que mais o marcou da escola?

Vê diferenças entre a escola da época que você estudou e hoje? Quais?

Naquele dia em novembro que entramos no Solano, o que você sentiu?

Você comentou conosco sobre a biblioteca e sobre a Dona Elisa. Fale-nos um pouco de como era e se sentiu muita diferença quando voltou ao Solano em novembro em relação à biblioteca.

Conte-nos um pouco da sua trajetória de vida - escolas, faculdade, trabalho. Como foi ter ido do Solano para o Oswaldo? Sentiu diferença? Como foi sua experiência na USP?

Como tem sido seu trabalho na ACOMI? Conte-nos um pouco da associação. Há quantos anos trabalha na ACOMI? Acha que a ACOMI responde às necessidades do bairro?

Você acredita que o bairro mudou muito de quando era criança para hoje? Por quê? O que acha que é mais latente? As crianças têm onde brincar? Os jovens, onde se divertir? Você havia comentado da falta de espaço de lazer.

O que acha que ainda falta ao bairro, que o Estado e a PMSP podem oferecer para melhorá-lo?

Agora vamos falar um pouco sobre a organização dos moradores. Como foi mesmo a história das duas associações? Conte-nos um pouco da história da organização dos moradores do bairro. Como foi sua relação com a Associação de bairro?

Você já nos contou várias coisas que sabe do bairro. Gostaria de falar um pouco da história e das condições do bairro, agora que estamos gravando?

Como você descreveria em uma palavra a sua relação com o bairro Jardim Boa Vista?

O que te mobiliza a continuar trabalhando pelo bairro?

Conversar sobre o material que ele trouxe; pedir para apresentar.

## 9. Bibliografia

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP: Papirus, 1995.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. *Projeto Pedagógico: um estudo introdutório*. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 29/03/2010.
- Base de Dados Subprefeitura Butantã 2008. Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria de Coordenação das Subprefeituras, Subprefeitura do Butantã.
- BECKER, Howard. Problemas de inferência e prova na observação participante. In: \_\_\_\_\_. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- Consulta ao site: <http://www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm>, 23/03/2010.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa? : a escola das oportunidades*. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [2003].
- GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GUIMARÃES, Maria Eloisa. *Escola, galeras e narcotráfico*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- HOLLAND, Dorothy. *On the shoulders of Bakhtin and Vygotsky: towards a cultural-historical, social practice theory of identity and social movements*. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. UNICAMP: Campinas: SP, 16 a 20 de julho de 2000. Acessado em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/confe.htm>, 15 de julho de 2010.
- LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. A entrevista e A análise documental. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (p. 33-38).
- Material do Professor 3ª Série, Volume I. Ler e Escrever. PIC – Projeto Intensivo no Ciclo. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação.
- PEREIRA, Gilson R. de M.. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, Dec.
- Projeto Político e Pedagógico da EMEF Solano Trindade, anos 2008, 2009 e 2010.
- REGO, Teresa Cristina. *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento e REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- *Revista Educação*. História da Pedagogia: Lev Vigotski. São Paulo, volume 2, 2010.
- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008.

- SILVA, Ana Paula Ferreira da. A escola diante de alunos em situação de risco: um antídoto ou uma armadilha? In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, July 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 April. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302000000200003.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *et al.* Multieducação: Relações de Ensino. *Secretaria Municipal de Educação*. Rio de Janeiro, 2007. (Série temas em debate).
- SOUZA, Denise Trento Rebello. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de ciclo básico*. Dissertação de mestrado no instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. *Vygotsky: uma Síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola/Unimarco, 1996.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. “The History of the Development of Higher Mental Functions”. *The Collected Works*. N. York: Plenun Press, vol. 4, 1997, p. 106. *Apud* SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, Julho 2000, p. 54.
- \_\_\_\_\_. *Manuscrito de 1929*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, July 2000 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 April. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002.