

LINCOLN TAVARES SILVA

**Sentidos da relação *escolacomunidade*:
permanências e potencialidades.**

Tese apresentada na Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de Concentração:
Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr.
Afrânio Mendes Catani

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

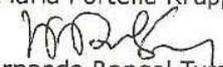
-
- 371.294 Silva, Lincoln Tavares.
S586s Sentidos da relação *escolacomunidade*: permanências e potencialidades /
Lincoln Tavares Silva; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: s.n.,
2012.
286 f.: il., tabs.; graf.; apêndices + anexo
- Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Cultura, Organização e Educação) – Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo, 2012.
1. Escola 2. Comunidade 3. Representações Sociais 4. Educação
5. Produção de Sentidos 6. Participação I. Catani, Afrânio Mendes, orient.
-

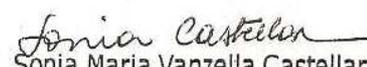
SILVA, L. T. **Sentidos da relação escolacomunidade: permanências e potencialidades.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

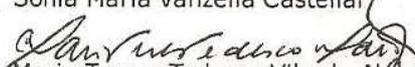
Aprovado em: 18 de setembro de 2012.

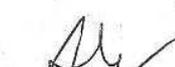
Banca Examinadora


Sonia Maria Portella Kruppa


Luiz Fernando Rangel Tura


Sonia Maria Vanzella Castellar


Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu


Afranio Mendes Catani
Presidente da Comissão Julgadora

| Nome dos Participantes da Banca | Função | Sigla da CPG | Resultado |
|------------------------------------|------------|----------------|---|
| Afranio Mendes Catani | Presidente | FE - USP | <u>APROVADO</u> |
| Sonia Maria Portella Kruppa | Titular | FE - USP | <u>aprovado</u> |
| Sonia Maria Vanzella Castellar | Titular | FE - USP | <u>aprovado</u> |
| Luiz Fernando Rangel Tura | Titular | UFRJ - Externo | <u>Luiz Fernando Rangel Tura Aprovado</u> |
| Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu | Titular | UERJ - Externo | <u>aprovado</u> |

Resultado Final: APROVADO

Dedico esta tese a todas e todos que não poupam esforços para que escola e comunidade possam juntas seguir caminhos mais próximos de justiça, solidariedade e bem comum e, na pessoa de minha mãe (Dilma), exemplifico uma educadora que me fez, ainda na tenra idade, abrir os olhos para isso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço firmemente a DEUS e aos irmãos em Cristo. Não haveria nenhuma possibilidade de que este trabalho chegasse ao fim, sem esta sustentação nos momentos mais delicados, demonstrando que mesmo sendo eu muito pequeno, poderia Ele me segurar pelas mãos e me fazer “ver” para além do que eu via.

Ao meu fraterno Orientador, homem de uma generosidade sem par. Que desde a minha entrada na USP, na entrevista, demonstrou que iria apostar naquilo que viria a frente. Sua confiança e forma suave de trato, seu estilo sutil de sugerir e criticar proporcionaram liberdade de escolha aos meus caminhos. Esteve comigo dando força nas horas em que eu demonstrava insegurança e, mesmo com a distância Rio-São Paulo, não deixou de ser justo quanto aos nossos encontros e formas de trabalhar a orientação. Obrigado, Afrânio.

Aos membros da minha banca, titulares e suplentes, Professoras Sonia Kruppa e Sonia Castellar. Cada uma delas marcou minha formação e, por isso o convite especial da banca. Igualmente, agradeço ao médico mais educador que eu conheço, a quem mesmo distante reconheço como amigo e referência neste campo que teimo eu frequentar. Trata-se do Professor Luiz Fernando Rangel Tura. Aos demais que se dispuseram a compor a banca, digolhes com carinho que se constituem em referências para mim. Trato da Professora Nídia Nacib Pontuschka, com quem aprendi por meio das leituras a me aproximar do meio ambiente e das representações no ensino da geografia, do Professor Alexander Josef Sá Tobias da Costa, amigo acima de tudo, companheiro de grandes jornadas, da Professora Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu, cujo profissionalismo, competência e o cuidado no campo da formação docente muito me servem de foco e do Professor Nival Nunes de Almeida, parceiro e irmão nas discussões sobre a educação pública que concretamente busca a sua qualidade. De igual forma, agradeço ao Professor Renato Möller, sempre solícito, com referências e sugestões que muito valorizam a criatividade na pesquisa. Ao professor Charlles da França minha admiração por ter aceitado a substituir a Professora Margot Campos Madeira (minha Mestra maior, a quem sempre recorro nas leituras de Representação e de Educação).

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP que em todas as ocasiões me foi formador e acolhedor. Confesso que saio orgulhoso por ter sido estudante desta Universidade e deste Programa. Não somente pelas aulas, palestras, cursos e demais

atividades e convivências que tive. Na verdade, fico cada vez mais convencido de que, com seus problemas, a USP é a USP! Não deixei de utilizar o “bandejão”, de viver greves, movimentos, protestos, feiras de livros, bibliotecas, ônibus internos e alojamentos. Enfim, às vezes com calma, por vezes correndo, me senti estudante na USP. Fundamentalmente fui respeitado como pesquisador.

A minha Universidade, a UERJ e a força institucional que dela recebi, principalmente dos integrantes do DCARH/SR-2 (uma equipe!) e do Centro de Educação e Humanidades, principalmente do Professor Glauber Lemos. Aos amigos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a quem agradeço pelos momentos de discussão, aprendizado, ajuda e carinho nas pessoas das Professoras Andrea da Paixão Fernandes, grande parceira, e Lícia Vasconcellos, ambas, em todas as situações demonstraram apreço e enorme colaboração pelo investimento que empreendi. Aos docentes e servidores que têm convivido comigo no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e que vêm suprimindo, em todos os momentos, de formas diversas, minhas agruras e compartilharam algumas de minhas esperanças. Fiz mais amigos do que penso, e isso dá muito trabalho, mas vale a pena. Aproveito para falar da minha equipe de Geografia do CAp-UERJ, para quem afirmo minha maior admiração e para a qual me ponho ao dispor para batalharmos juntos nos projetos e propostas que melhorem nossas condições de trabalho e convívio.

Aos meus médicos oftalmologistas, que me fizeram compreender muito dos meus limites humanos, mas que também me cuidaram para que eu pudesse ser um humano com olhar mais inclusivo.

Agradeço ao “CORPUS” da minha pesquisa, escolas Estaduais e Municipais do Rio de Janeiro finalistas estaduais no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, na sua edição 2008, principalmente nas equipes do Colégio Estadual Andre Maurois, do CIEP Brizolão 291 Dom Martinho Schlude, do CEIP Brizolão 476 Elias Lazoni e do CIEP Brizolão 488 Ezequiel Freire. A brincadeira do “corpus” se refere aos membros das escolas públicas e das comunidades que me abriram “as portas” para a pesquisa. Seja nas escolas onde testei os instrumentos, seja naquelas onde aprofundi a investigação, tive aulas de cidadania e de predisposição em demonstrar que na escola pública muitas coisas são possíveis. O trabalho continua e o compromisso do retorno agora se iniciará. Agradeço também os companheiros que avaliaram comigo o PNRGE (2008). Foi de lá que surgiram as escolas e a força inicial para que também nascesse esta pesquisa. Em especial agradeço a Professora Angela Gonçalves. Foi por meio dela que alguns caminhos se tornaram mais

iluminados. Conheci muito das instituições pelo seu olhar e espero não decepcioná-la quanto ao retorno que venho a dar. Também agradeço à delegação do Rio de Janeiro e aos membros que tiveram a paciência de perder preciosos minutos na CONAE 2010 para responder o questionário aplicado. Sem eles alguns contrapontos seriam impossíveis. Agradeço a equipe técnica do Conselho Estadual de Educação que pôs em ordem, reativou e dispôs uma biblioteca com títulos sobre Educação no Estado do Rio de Janeiro, que se constituiu como fonte rica para nós. Professora Edilamar e equipe, meu muito obrigado.

Aos professores Ricardo Vieiralves e Angela Arruda que me abriram os olhos para caminhos que eu ainda não vislumbrara nesta tese. Foram veredas que experientes pesquisadores permitem abrir e que servem de sinalização para alguém que pretende a retomar os rumos do caminhar acadêmico. Também agradeço às contribuições do Professor Jorge Najjar, durante minha qualificação. Não poderia esquecer de agradecer ao apoio sempre conferido, particularmente, pelos Professores José Augusto Quadra, Glaúber Lemos e João Pedro, Miguel Mathias, Beatriz Porto, Helena Araújo e aos Servidores técnico-administrativos Terezinha Nazar, Neyla Al-Cici e Paulo Jorge.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos que menos tiveram de mim nestes períodos de asilo acadêmico. Em particular o faço em relação à Lucas e Silvane e também aos meus familiares próximos e distantes. Que o amor e a paciência que todos me dispensam, me perdoe pelas falhas e faltas e que eu possa compensá-los com afeto e carinho.

RESUMO

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

O presente trabalho objetiva captar os sentidos atribuídos por membros de escolas e comunidades do estado do Rio de Janeiro ao que denominamos de relação *escolacomunidade*. Baseando-nos na abordagem teórica das representações sociais fundamentada por Serge Moscovici, Denise Jodelet e Jean-Claude Abric, em nosso trabalho, partimos de uma preocupação que norteou toda a pesquisa. Centramos estudos em conhecer melhor, a partir do princípio que caracteriza a representação como uma forma de saber prático, ligando um sujeito a um objeto, o que/como pensam os(as) estudantes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais e integrantes da delegação fluminense da Conferência Nacional de Educação 2010, “a partir do seu lugar”, sobre a prática relacional entre escola e comunidade. Compreendemos que as representações e práticas estabelecidas pelos pesquisados inserem-se em tempos-espacos não cristalizados, sujeitos às dinâmicas socioculturais que ora seguem, ora modificam, ora transgridem as regras estabelecidas e institucionalizadas fora de seus cotidianos. Por meio de questionários, buscamos captar aspectos aventados pelos respondentes sobre os processos que influenciam seus convívios e suas concepções comunitárias, assim como sobre suas relações com a escola, delineando seus processos centrais e periféricos. O outro instrumento de campo que possibilitou captar mais profundamente as representações dos atores sociais foi a entrevista. Ela serviu para contextualizar e nos aproximar de ações, discursos, possíveis contradições, propostas, valores, normas, entre outros aspectos aventados pelos sujeitos, sobre a relação escola-comunidade. Houve uma centralidade de representações em torno da educação, como ideia focalizada a partir dos atores que frequentam as escolas. Por sua vez, esta centralidade não se manteve no que diz respeito aos atores que frequentaram a CONAE 2010, que indicaram um direcionamento dos sentidos para processos mais coletivos, relacionados à comunicação e à participação. Isso ocorreu mesmo estando estes atores numa conferência que previa metas e rumos para a educação brasileira para o decênio 2011-2020. Entendemos que tais polarizações são resultantes possíveis das inserções diferenciadas dos pesquisados nas culturas e das táticas desenvolvidas pelos mesmos como formas de interligarem cada um dos contextos vividos. Resultam de sínteses, retrocessos e avanços, compartilhados ou não, de uma novidade, a relação *escolacomunidade*, no emaranhado dos espacos-tempos-relações. Tais emaranhados não se opõem. Porém, em nosso entendimento, precisam ser aproximados em costuras mais cerzidas.

Palavras-chave: Escola. Comunidade. Representações sociais. Educação.

ABSTRACT

SILVA, Lincoln Tavares. **Senses of the *escolacomunidade* relationship: maintenances and potentialities.** 2012. 286 p. Thesis (Doctorial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The present work aims to capture the meanings assigned by members of schools and communities in the state of Rio de Janeiro to what we call relationship *escolacomunidade*. Based on Social Representations theory founded by Serge Moscovici, Denise Jodelet and Jean-Claude Abric, in our work, we started from a concern that guided all the research. Studies have focused on better understanding, from the principle that characterizes the representation as a mean of practical knowledge, linking an individual to an object, what/how think high school students from public schools and members of Rio de Janeiro's delegation at the National Conference on Education 2010, "from its place" on the relational practice between school and community. We understand that the representations and practices established by the respondents fall into time-space which is not crystallized. Related to the sociocultural dynamics that sometimes follow, sometimes modified, sometimes transgress the institutionalized rules beyond their daily lives. Through questionnaires, we sought to capture aspects bandied about by the respondents associated with processes that influence their conceptions and their community gatherings, as well as on its relations with the school, outlining their central and peripheral processes. The other field instrument that allowed us to capture deeper representations of social actors was the interview. It served to contextualize and let us closer to actions, speeches, possible contradictions, proposals, values, norms, among other things brought by the actors on the school-community. There was a centrality of representations about education as a focused idea of the attending schools actors. In turn, this centrality was not maintained when we refer to the actors who attended to CONAE 2010, which indicated meanings that lead to more collective processes related to communication and participation. That occurred even though these actors were in a conference which provided goals and directions for Brazilian education for the decade 2011-2020. We believe that such polarizations are results of possible insertions of participants in different cultures and tactics developed by themselves, as ways to interconnect each one of the lived contexts. The polarizations result of synthesis, advances and setbacks, shared or not, and of a novelty, the relationship *escolacomunidade*, among the tangle of space-time-relations. Such tangles are not opposed. However, in our view, they must be weaved in more consistent seams.

Keywords: School. Community. Social Representations. Education.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO – SOBRE O QUE NOS DEBRUÇAREMOS..... | 13 |
| 2. | DILEMAS, IMPASSES E POTENCIALIDADES: A ESCOLA NOS TEMPOS GLOBALIZADOS..... | 22 |
| 2.1 | A ESCOLA NA ATUALIDADE: DILEMAS E POTENCIALIDADES QUE EMERGEM NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES <i>ESCOLACOMUNIDADE</i>..... | 28 |
| 2.2 | E SE EU FOSSE VOCÊ? ENCONTROS E DESENCONTROS E POSSIBILIDADES DE REENCONTROS ENTRE AS CULTURAS ESCOLARES E CULTURAS COMUNITÁRIAS..... | 40 |
| 2.3 | E ENTÃO... A ESCOLA... O QUE É, COMO É, PARA QUE E PARA QUEM? E O QUE DEVERIA SER?..... | 66 |
| 3 | CONTEXTOS <i>ESCOLACOMUNIDADE</i> NA CONSTITUIÇÃO DE ESFERAS PÚBLICAS E DE SUAS REPRESENTAÇÕES..... | 91 |
| 4 | DISCUTINDO A ABORDAGEM TEÓRICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 110 |
| 5 | RELAÇÃO <i>ESCOLACOMUNIDADE</i>: SE O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR, EM QUE CAMINHOS PRETENDEMOS AINDA SEGUIR?... | 125 |
| 6 | OS LUGARES DA PESQUISA: A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E OS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DAS <i>ESCOLASCOMUNIDADES</i> – CONTEXTOS GERAIS E ESPECÍFICOS..... | 147 |
| 6.1 | OS LUGARES DA PESQUISA: ENVEREDANDO PELA EDUCAÇÃO FLUMINENSE NO PÓS-FUSÃO..... | 148 |
| 7 | SOBRE O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS DOS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DAS ESCOLAS E DAS COMUNIDADES – SENTIDOS DA RELAÇÃO <i>ESCOLACOMUNIDADE</i> – POTENCIALIDADES E DESAFIOS..... | 182 |
| 7.1 | NOSSOS CAMPOS DE PROSPECÇÃO..... | 184 |
| 7.2 | O QUE NOS DIZEM OS QUADRANTES DOS ATORES “JUNTOS E MISTURADOS”?..... | 190 |
| 7.2.1 | ANALISANDO AS PALAVRAS PRINCIPAIS..... | 212 |
| 7.3 | DO TODO ÀS PARTES: COMO SE ESTRUTURA(M) A(S) REPRESENTAÇÃO(ÕES) DA RELAÇÃO <i>ESCOLACOMUNIDADE</i> PARA OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E PARA OS PARTICIPANTES DA DELEGAÇÃO FLUMINENSE NA CONAE..... | 215 |
| 7.3.1 | NÓS DA <i>ESCOLACOMUNIDADE</i>..... | 216 |
| 7.3.2 | NÓS DA <i>COMUNIDADE</i> ESCOLA..... | 221 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 230 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 242 |
| | APÊNDICES..... | 262 |
| | ANEXO..... | 286 |

A aspiração a estabelecer laços com a comunidade não deve ser ingênua. Em primeiro lugar lembraremos que a possibilidade de participação e, portanto, da constituição de uma comunidade aberta estará limitada pelas desiguais possibilidades de participar; devido a isso é preciso praticar uma pedagogia social que tenha como destinatários todos aqueles mais diretamente interessados no que as escolas fazem. Em segundo lugar, não queremos dizer que os membros da comunidade sejam os únicos aos quais compete a orientação da educação, pela simples razão de que esta serve a interesses e valores que devem transcender os da comunidade.

GIMENO SACRISTÁN (1999)

1 INTRODUÇÃO – SOBRE O QUE NOS DEBRUÇAREMOS?

Não é incomum neste país que nos deparemos com situações que demonstram a permanência de resquícios de nossa herança colonial que, em muitas situações, divorcia as ações e as práticas dos órgãos e instituições do Estado daquele público que mais precisa se beneficiar da existência de tais ofertas. Constantemente, os veículos de comunicação divulgam fatos e acontecimentos que evidenciam a insuficiência do atendimento das instâncias do Estado nos setores da Segurança, da Saúde e da Educação Públicas. Nosso foco dirige-se a esta última, mais concretamente promovida por meio das escolas que integram e compõem as redes e sistemas públicos de educação.

Conforme já apontara Gomes (1980), há na escola brasileira, marcada em sua origem pela transmissão de uma cultura importada e voltada ao atendimento de um grupo restrito de pessoas, grande dificuldade de adaptação ao contexto social imediato e às suas transformações. Tal condição distancia suas ações das necessidades circunstanciadas nos ambientes culturais, psicosociais e socioeconômicos de seus entornos. Portanto, apesar de ser refenciada em sua importância (política, social, cultural e econômica) a escola, em muito, acaba por circunscrever suas funções ao fornecimento da educação sistemática, restringindo sua atuação ao ensino das técnicas de ler, escrever e de processar as quatro operações. E isto, em nosso entendimento, não pode ser generalizado, visto que a incipiência do domínio destas técnicas é bastante propagada na mídia e fica em muito demonstrada nos resultados dos exames de avaliação externa que são aplicados e minitoram os desempenhos dos sistemas e instituições escolares.

Este contexto reforça e reflete o que na década de 1960, Florestan Fernandes apontava. As escolas não eram “instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades” (FERNANDES, 1960, p. 195), na medida em que voltavam seu trabalho para a produção de aptidões que levariam o brasileiro a pensar como alguém em processo de introdução numa cultura letrada e civilizada, que transcendia ao seu meio social.

A complexificação da cultura letrada e civilizada nos faz assistir na atualidade a uma convocação social da escola, feita por diferentes atores (econômicos, políticos, midiáticos, culturais, educacionais, comunitários, entre outros) que buscam dela extrair para além das técnicas elementares do ensino. Apesar disso, ainda perduram dúvidas no quanto e de que forma a escola tem conseguido intensificar seu relacionamento com o contexto social que lhe cerca e cujas demandas vêm se tornando ampliadas.

Intentando não descolar o entendimento do contexto social mais amplo da realidade vivida pelos atores que buscam seus atendimentos nas escolas públicas, a pesquisa ora apresentada visa a contribuir para a investigação dos sentidos endereçados à relação *escolacomunidade*¹ por sujeitos que convivem em escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Tais atores são profissionais da educação e estudantes que compartilham dos *espaçostempos* escolares e, também, membros das comunidades que habitam os entornos destas escolas.

Nesta investigação, respaldamos nosso referencial de pesquisa na Teoria das Representações Sociais, conforme proposto por Serge Moscovici e Denise Jodelet, assim como nos utilizamos de abordagem complementar à teoria proposta por Jean-Claude Abric, para aproximarmos tal referencial das discussões sobre o papel da escola na esfera pública, cuja inserção pode ou não colaborar para o desenvolvimento local das comunidades adjacentes. Embora esta seja uma preocupação primeira, não consideramos apenas as comunidades locais como possibilidades de integração, convívio ou troca participativa. Para além delas, pensamos no termo comunidade de forma mais ampla, o que agrega e responsabiliza a contextura social maior e seus atores pelos processos de formação que todos os cidadãos preocupados com o trabalho social realizado pelas escolas devem ter em relação

¹ Utilizaremos ao longo desta pesquisa a expressão *escolacomunidade* por partirmos do pressuposto que as ações e Políticas Públicas promovidas e fomentadas pelo Estado podem e devem ser difundidas por meio de seus entes institucionais, entre eles as escolas. Todavia, não pretendemos com esta afirmação conformar nenhuma hierarquia, principalmente por entendermos que as demandas sociais (comunitárias) têm força suficiente para servir como propulsoras das Políticas Públicas o que inverteria a nossa expressão para *comunidadescola*.

aos que para ela afluem e dela efluem cotidianamente.

No trabalho ora apresentado, vários foram os passos necessários para que o tratamento da relação *escolacomunidade* fosse delineado. Decidimos optar, desde o início da consecução da pesquisa, por associar os levantamentos bibliográficos necessários ao seu desenvolvimento às falas provenientes dos atores que se disponibilizaram a participar conosco nesta empreitada. Portanto, os “mapeamentos” de campo nos acompanharão como rumos para os caminhos que pretendemos trilhar, como aqueles que nos levam o mais próximo possível dos sentidos atribuídos pelos respondentes (estudantes, professores, funcionários, parceiros, responsáveis e demais membros da comunidade) sobre a relação investigada. Ao todo foram oito (8) momentos, seções ou capítulos que foram se somando no trabalho de tese. Sempre que possível tentamos não estancá-los entre si, embora também tenhamos perseguido manter a identidade necessária que não resume o todo à soma das partes e não subsume as partes em prol do todo.

No primeiro dos passos, que descrevemos a partir desta introdução e do capítulo que a segue, buscamos situar nosso objeto de pesquisa e tratar dos dilemas, impasses e potencialidades vividos pela escola na sociedade globalizada, nos tempos de globalização. Para tanto, nos propomos a discutir o contexto escolar com o qual tratamos atualmente, seus cenários de transição, realçando traços e impasses deste sistema escolar na contemporaneidade. Não há como fazê-lo sem contextualizar a escola e a educação em meio às transformações da sociedade em todo o mundo e, em particular, no Brasil.

Ao longo deste caminho, não subordinaremos necessariamente o local ao global e tentaremos associar nossas reflexões aos depoimentos dos atores (pais, estudantes, professores, membros de comunidades, entre outros) que compartilharam conosco das suas avaliações e vivências, a partir dos seus *espaçostempos*, sobre a escola, a comunidade e a educação. Buscamos considerar a possibilidade do encontro destas culturas, escolares e comunitárias, refletidos na escola e projetados para além dela, intentando a cidadania compartilhada e o reconhecimento social.

Em sequência, não necessariamente de forma linear, nos interessa pensar os contextos da relação entre a escola e a comunidade na constituição de esferas públicas e de possíveis entendimentos sobre as mesmas. A partir da escola, ocorre em nosso entendimento a formação de uma esfera pública territorialmente capaz de efetivar ações como espaço público que se integra, em maior ou menor grau, às dinâmicas de suas comunidades circunvizinhas. Ao mesmo tempo, suas delimitações dependem das políticas e programas mais gerais, cujos

interesses políticos e sociais nem sempre se somam aos interesses e às necessidades da comunidade escolar ou das comunidades de seus entornos. Mas como sabê-los, se nem sempre sabemos quem são as comunidades? Portanto, compreendemos como fundamentais a escuta e a análise das formulações da relação *escolacomunidade*, com base nas informações advindas dos levantamentos que fizemos com os atores pesquisados sobre *quais palavras viriam às suas mentes ao escutarem falar a palavra comunidade*. Assim como propusemos no capítulo anterior, pretendemos garimpar na pesquisa os indícios e as impressões captadas no campo, junto aos atores sociais que compartilharam suas concepções sobre a relação *escolacomunidade* conosco. Nossa abordagem, sempre que possível, tentará associar os termos advindos do campo pesquisado aos entendimentos que vêm sendo produzidos sobre a comunidade por diferentes teóricos que têm debruçado suas análises a respeito desta ideia.

No quarto encadeamento, partimos da ideia norteadora de Jodelet para quem “[...] A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam.” (JODELET, 2001, p, 27). Nesse sentido, quando entendemos a relação *escolacomunidade* como objeto e os diferentes atores como sujeitos que vão pô-la em prática, nada mais adequado que compreendermos a potencialidade do constructo teórico das representações sociais para nos ajudar a aproximarmos-nos do entendimento sobre este *complexus*. Portanto, o quarto capítulo aprofunda a compreensão da abordagem teórica das representações sociais, apresentando alguns dos contextos que norteiam as elaborações e os pensamentos dos autores que difundem de forma sistematizada este constructo teórico. Tomamos as representações como formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas não se restringem apenas aos conhecimentos cognitivos. Nesse sentido, ao pesquisarmos as relações *escolacomunidade* desenvolvidas em contextos específicos, capturando situações em que se configuram representações sociais, rastreamos para análise educacional os sentidos empíricos permeados por julgamentos de valor e possíveis hierarquizações que tais relações carregam e carregiam.

A conexão seguinte aponta alguns dos caminhos instrumentais que de fato seguiremos para o tratamento das informações advindas do campo. Ainda que estes percursos já viessem sendo trilhados, outros ainda se faziam necessários para o caminhar. Além de nos preocuparmos com as condições contextuais que envolvem os processos representacionais, em um trabalho de investigação, devemos também nos preocupar com a escolha dos caminhos a serem percorridos no processo de pesquisa. Do mesmo modo que explicitamos nossos

trajetos, igualmente ressaltamos que o entendimento investigativo aqui adotado não visa a contrapor aspectos qualitativos e quantitativos no processo de pesquisa. Ao invés de buscarmos insistentemente destacar um deles como principal, é mais importante saber utilizá-los onde couberem. Além disto, não podemos esquecer de que ambos podem se completar reciprocamente. Com isso, o capítulo reforça o sentido prático da abordagem das representações, ao demonstrar algumas das técnicas associadas ao seu levantamento. Na pesquisa que ora apresentamos, inserida no campo educacional, não pretendemos abarcar toda a base de análise e formação discursiva adotada pela psicologia social a respeito da Teoria das Representações Sociais. Todavia, não excluiremos os processos e aspectos propriamente cognitivos da formação e da constituição das representações sociais (objetivação e ancoragem). Contaremos como o desvelar da organização de uma dada representação por meio da abordagem estrutural da mesma (Teoria do Núcleo Central e do sistema periférico da representação). Além disso, também pretendemos trabalhar os principais processos representacionais como um todo, assumindo as representações sociais como blocos de sentido que se sintonizam, articulam, opõem e competem com outros blocos de sentido. Isto nos garante a tessitura de teias ou redes de significações fundamentais para que interpretemos aspectos e conhecimentos da realidade em análise (PORTO, 2009).

Igualmente, neste quinto capítulo, serviremo-nos de Abric (2001) que nos apresenta um questionamento útil para a aproximação do objeto expresso em nossa pesquisa, a relação *escolacomunidade*: “[...] como as representações são organizadas e quais são os fatores que determinam esta organização e sua eventual transformação”? Portanto, nos valeremos da Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta (ABRIC, 1994), que permite avaliar a estrutura e a dinâmica das representações sociais. Esta abordagem será associada ao instrumento do Teste de Evocação Livre de Palavras (TELP) que tem sido utilizado no campo educacional por diversos autores, permitindo a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes de forma descontraída e espontânea na interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, induzindo a expressão de significados. Também nos serviremos dos termos evocados para a aplicação da técnica de análise cognitiva de similitude que poderá ampliar nosso balizamento sobre a configuração e a organização da representação captada, permitindo a verificação em relação a possíveis centralidades e implicações de sentidos existentes. Tais sentidos revelam a inserção em contextos mais amplos, todavia também podem expressar aspectos mais específicos e particulares dos grupos e indivíduos que compõem uma determinada população estudada.

Exatamente por tratarmos de contextos, no Capítulo 6, buscamos aproximar os leitores desta investigação de um conciso histórico a respeito do sistema educacional no qual se inserem as escolas desta pesquisa, o que poderá nos auxiliar na compreensão das situações vividas pelos atores que se envolvem, com diferentes matizes, na relação *escolacomunidade*. Para isso, interessa-nos apresentar com brevidade o quadro sistêmico no qual se desenvolverá nossa pesquisa de campo. Apoiaremos-nos na leitura de outros pesquisadores e na experiência que temos vivido pela aproximação com o cotidiano da rede escolar estadual do Rio de Janeiro. Buscaremos demonstrar os movimentos que têm configurado e reconfigurado esta rede, levando em conta que sua constituição como tal é relativamente recente.

Ao longo do texto acrescentaremos informações sobre as escolas nas quais aprofundamos nosso processo de pesquisa. Uma vez pertencentes ao sistema educacional fluminense, e mais especificamente a estrutura da rede pública estadual, as escolas que escolhemos para o aprofundamento desta investigação foram, com certeza, impactadas diretamente por mudanças que ainda hoje deixam marcas de sua implementação. São reveses e avanços, descontinuidades e permanências que não nos impedem de investigar como ocorrem os entendimentos de uma relação que ora parece ser estimulada e ora parece ficar esquecida ou depreciada pelos gestores: a relação *escolacomunidade*. É nesse contexto que se situam as escolas que tomam parte de nossa pesquisa, instituições diferenciadas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que carregam consigo histórias peculiares, mas que se “encontram”, por meio de sua inserção, numa mesma Rede. Em nosso entendimento, nada é melhor para isso que trazer outras vozes e informações advindas dos atores deste estado, a partir de seus *espaçostempos* de encontros e vivência relacionados aos contextos educacionais e às suas possibilidades de relacionamento com as comunidades.

No Capítulo 7 nosso intuito é apresentar os levantamentos realizados no período compreendido entre o primeiro semestre de 2010 e de 2011, tomando por base a aplicação de um instrumento de campo que consistiu em questionário, com perguntas fechadas e abertas e com questões de evocação a respeito da relação entre a escola e a comunidade. Tal instrumento foi aplicado nas quatro escolas que escolhemos, após a leitura flutuante e extensa dos relatórios de gestão produzidos pelas instituições escolares que participaram do modo voluntário no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, na sua edição de 2008. Em relação a esta escolha, tomamos a decisão de somente trabalhar com escolas pertencentes à mesma rede pública. Tal opção nos fez determinar como instituições a serem pesquisadas àquelas pertencentes à rede estadual de educação, ou seja, as escolas vinculadas à Secretaria

de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Entendemos que, mesmo sob um recorte administrativo único, poderíamos obter uma visualização abrangente da realidade da educação de nosso estado e da dinâmica que move a relação *escolacomunidade*, por meio da investigação destas instituições que perpassaram e perpassam por diferentes andamentos de política educacional fluminense.

Além de possuírem registros que retratavam com detalhamento eventos e processos instituídos de contato com as comunidades, as quatro escolas (duas metropolitanas e duas extrametropolitanas) convidadas por nós para tomarem parte desta investigação cujo convite foi prontamente aceito, foram escolhidas por possuírem, no entendimento obtido por meio das leituras dos relatórios, situações de transformações em seus perfis e de suas imagens junto às comunidades atendidas.

Entendendo que as representações, em maior ou menor grau, se disseminam socialmente, mas que isso não impede a diferenciação entre os grupos a respeito do que atribuem como sentidos a um objeto que possua densidade social, não nos furtamos em aplicar o mesmo questionário aos representantes da Delegação do Estado do Rio de Janeiro na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), realizada em Brasília em março/abril de 2010. Compreendemos que esta era uma oportunidade única, na qual não estariam presentes apenas emissários integrantes de um único grupo representativo da sociedade. Todavia, nesta delegação havia um elo em comum a ser posto em discussão por todos, uma base documental sobre os rumos da educação nacional, discutida em âmbito do Estado do Rio de Janeiro, o que cria um ambiente de pensamento educacional em cuja discussão se daria a proposição do documento final da CONAE 2010, como proposta da sociedade para o Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Nesta sétima seção, intentamos captar significados e sentidos que ora podem se entrelaçar, complementando e reforçando as dimensões presentes no possível núcleo central da representação e, outras vezes, podem contrapô-lo, questionando sua estabilidade organizacional e estrutural. Interessa-nos, tentar remontar a colcha de retalhos que tecem as representações sobre *escolacomunidade*, viabilizando a compreensão da complexidade deste encontro, para que leituras e possíveis intervenções em cenários que envolvam os diferentes grupos possam permitir que os indícios levantados colaborem para propostas de melhoria nas relações e nos processos educacionais e de vida se estabeleçam.

Antes da apresentação da bibliografia explorada como base dessa pesquisa, bem como dos apêndices e anexo que servem de fonte de consulta, nossas conclusões, na verdade,

retratam considerações finais possíveis ao escopo deste trabalho. Tivemos como intenção não prescrevermos receitas sobre a relação investigada, mas permitir o mapeamento de possibilidades de articulação entre escola e comunidade, ambas vistas como em processo de transição e de perspectiva. Também, apontamos prováveis complementações e melhoramentos a este estudo, pois temos ciência que não se esgota a possibilidade de outros tratamentos e desdobramentos. Ao contrário, esperamos que seja parte nova de uma rede que busque trazer mais à tona reflexões sobre a relação *escolacomunidade*.

Apresentado o desenvolvimento que pretendemos realizar, cabe-nos neste momento introdutório do texto explicitar o que de fato buscamos.

O objetivo mais abrangente de nossa pesquisa é captar as representações sociais sobre a relação *escolacomunidade*, com base nas escritas e narrativas produzidas, pelos diferentes atores vinculados, direta e indiretamente, à rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro.

Além do objetivo citado, buscamos nos aproximar do que tem sido efetivamente apreendido e produzido pelas comunidades e atores envolvidos na relação da escola com a comunidade, tentando revelar algumas das ações, projetos e programas estruturados em rede ou por iniciativas institucionais próprias que tentam articular a escola e as redes escolares aos seus entornos territoriais. Para tanto, nos serviram os relatórios institucionais e as visitas de campo realizadas em escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, inseridas no recorte que faremos neste trabalho de pesquisa.

Tais buscas nos remetem a problematizar o papel da escola e do poder público como partícipes (ou não) do processo de desenvolvimento local, com vistas à produção de cidadania compartilhada para com os sujeitos que compõem as comunidades.

Ao tratarmos da cidadania compartilhada nos referimos a diferentes dimensões que atingem os atores sociais nos seus relacionamentos cotidianos, nas diferentes esferas que compõem e impactam suas formas e organizações de vida. Portanto, tal cidadania implica necessariamente na interação comunicacional pela qual estes atores partilham dos bens materiais, políticos e simbólicos, assim como dos seus saberes e respectivos conhecimentos de forma não hierarquizada, contribuindo para a consecução de interesses comuns e para o acolhimento social. No caso da escola pública, esta dimensão do acolhimento deve dar sentido ao institucional e a todo o processo educacional.

Em relação ao desenvolvimento local (DL), possível resultante da promoção da

cidadania compartilhada, assim como Rodrigues (2000), não nos atemos a uma redução economicista de sua concepção e, tampouco, o entendemos como sinônimo de crescimento. Trata-se de um processo que prescinde da organização comunitária, uma construção social, que orienta e conduz ações voltadas à superação da pobreza, para além das carências materiais, identificando e promovendo qualidades, capacidades e competências existentes na comunidade e no lugar. Com isso, não o entendemos como mera busca da igualdade de renda, mas, fundamentalmente, como perspectiva de enfrentamento real da miséria e da pobreza, viabilizando o direito à igualdade de opções. Embora os atores locais sejam protagonistas, o desenvolvimento de base local não exclui a participação de agentes externos, partilhando orientações e apoios. Todavia, deverá ser a comunidade o elemento a conduzir seu próprio desenvolvimento, deliberando os limites dos apoios.

Ao abordarmos o desenvolvimento local, associando-o à educação, enfatizamos que sua existência necessita de efetiva emancipação e da participação ativa dos atores territoriais locais, que buscam a melhoria da qualidade de vida, com base na solidariedade, no respeito pela identidade da população local e na valorização da base multicultural dos seus conhecimentos (ÁVILA, 2003).

Portanto, questões que nos remetem às condições que favorecem ou desfavorecem o relacionamento entre a escola e a(s) comunidade(s) que a cerca(m), ao modo como se constitui a ideia de comunidade nesta relação e às práticas que tornam escola e comunidade mais ou menos próximas, tornam-se centrais em nossa investigação.

2 DILEMAS, IMPASSES E POTENCIALIDADES: A ESCOLA NOS TEMPOS GLOBALIZADOS

Dando continuidade ao trabalho, neste capítulo, visamos preliminarmente discutir o contexto escolar com o qual tratamos atualmente, apontando sua recente trajetória inserida em cenários de transição nem sempre muito promissores. Nossa preocupação em contextualizar a discussão sobre a relação *escolacomunidade* nos tempos atuais nos remete ao entendimento de que não podemos pensar a escola e suas relações sem levarmos em conta o que vem sendo discutido e abordado sobre os principais traços e impasses do sistema escolar, no qual estão inseridas as instituições escolares.

Ao longo de nossas leituras, tentaremos constituir uma contextualização da escola e da educação a partir das transformações que afetam sociedades em todo o mundo e, não por acaso, produzem influências sobre os contextos escolares e educacionais, em particular, no Brasil.

Apesar de reconhecermos as variadas contribuições de diferentes pensadores, de distintos lugares do mundo, sobre a inserção da escola e da educação em tempos de globalização, optamos por centrar nossas bases em aportes e discussões realizados por autores que, no Brasil e em Portugal, têm contextualizado a escola e os sistemas educativos, a partir de suas realidades locais, sem desconsiderar movimentos mais amplos da dinâmica social contemporânea. Assim os elegemos, pois muitas das discussões feitas a partir destas realidades se aproximam. Ao fazê-lo, levamos em conta várias das lutas pela democratização da escola e da educação, com pressupostos emancipatórios, que têm sido a tônica de suas abordagens, embora não desconsideremos a presença de nuances interessantes, com as quais também pretendemos lidar.

Ao tratarmos do cenário da escola e dos sistemas educacionais nos tempos de globalização, também entendemos que um cuidado deve ser tomado. Conforme já argumentou Oliveira (2007, p. 665), “se a agenda internacional fosse a única ou mesmo a principal explicação dos processos de reforma pelos quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes”. Mas, conforme nos aponta o mesmo autor, há diferenças de ênfase e amplitude que decorrem da história e trajetória específicas de cada formação social, assim como das condições das lutas de classes, com suas respectivas expressões na esfera educacional, que nem sempre viabilizam que a agenda e as

determinações internacionais se efetivem concretamente ou ultrapassem seu caráter de programa.

Tentaremos associar nossas reflexões às escutas dos atores (estudantes, professores, membros de comunidades, entre outros) que compartilharam conosco das suas impressões e vivências a partir dos seus *espaçostempos*, sobre a escola, a comunidade e a educação. Serviremos-nos dos relatos advindos do campo, nos diferentes contextos educacionais, na medida em que se relacionem aos temas tratados em nossa caracterização do cenário educacional mais amplo, tentando evidenciar aproximações e afastamentos entre este e os cenários socioeducacionais particulares.

Em verdade, tal preocupação foi sendo construída e se materializou a partir de encontros e desencontros de nossa experiência de vida como professor. Esta experiência, marcada por atuações diferenciadas em redes públicas de ensino no Rio de Janeiro (Municipal, Estadual e Federal), seja no exercício da docência, seja ocupando posições de gestão pública, ou ainda, contribuindo pela prática de atividade acadêmica extensionista, veio a se efetivar em questão de pesquisa por meio de minha inserção como estudante da Pós-graduação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo. Os diferentes caminhos realçam uma preocupação constante com a possibilidade de a instituição escolar ultrapassar os limites convencionais de sua atuação, potencializando as interações com os que vivem em seus entornos² comunitários.

Não tomamos a relação *escolacomunidade* como um objeto idealizado, uma condição reificada. Ao contrário, o que queremos é captar por meio das representações dos diferentes sujeitos, que se envolvem com maior ou menor intensidade nesta relação, as suas condutas, contradições e concretizações possíveis, levando em conta questões relacionadas aos saberes produzidos pelos encontros e desencontros “entre” escola e comunidade, configurando em maior ou menor grau o reconhecimento³, a cidadania, a participação, a tomada de perspectiva,

² Utilizaremos esta expressão com intuito de fazer menção à pluralidade de ambientes e grupos que circunvizinham as instituições escolares. Justamente por esta condição de pluralidade, não distinguiremos as expressões entornos territoriais e comunitários, utilizando-as como semelhantes por entendermos que ambas se imbricam e que não é nossa preocupação confrontar teses sobre sua possível diferenciação.

³ Para Axel Honneth (2003), os atores sociais são dependentes do reconhecimento social. O autor advoga que o indivíduo está sempre vinculado em uma complexa rede de relações intersubjetivas. Por esta razão, ele depende estruturalmente do reconhecimento dos outros indivíduos. Honneth, a partir de releituras de Hegel e Mead, amplia a discussão atual sobre o conceito de reconhecimento e defende que todos os conflitos sociais têm como base a luta por reconhecimento. O autor preconiza o entendimento das esferas do reconhecimento e dos desrespeitos a elas vinculadas, para que possamos atuar na constituição de modelos de luta por reconhecimento, combatendo as experiências de injustiça, na busca de encontrarmos uma linguagem comum, que ofereça a possibilidade de ampliar as formas de reconhecimento. Para Honneth, com a ausência do reconhecimento

a confiança e a possibilidade de constituição de solidariedades emancipatórias⁴.

Sobre a concepção de relação que utilizaremos neste trabalho, resolvemos adotar o pensamento elaborado por Guareschi (2004, p.60), por entendermos que sua visão sobre o conceito nos ajuda na compreensão crítica que pretendemos seguir ao inferir que

[...] Quando se pergunta o que é relação, a primeira resposta que surge é que relação é troca, relação é comunicação, para que haja relação é necessário que haja sempre ao menos dois etc. Mas relação é muito mais. Uma coisa só, singular, também pode ser relação. Mas como defini-la então? Poderíamos dizer que é o ordenamento, o direcionamento intrínseco, isto é, do próprio ser em direção a outro ser. Mas este ser, essa realidade, continua ‘uma’, com a diferença que há nela, algo que, necessariamente, na sua própria definição, a obriga a se ligar a outro, a incluir em si um outro, os outros. Conclui-se daqui, conseqüentemente, que para haver relação, não é necessário que haja duas coisas: basta apenas uma que contenha em si, em sua definição, a necessidade, a orientação intrínseca em direção a outro (s).

Na busca das informações sobre ações organizadas ou dirigidas pelo sistema de ensino e pelas instituições escolares voltadas para a articulação *escolacomunidade*, entendemos que as narrativas dos participantes das comunidades (escolares e dos entornos) e os documentos (relatórios) produzidos por essas instituições públicas são mananciais necessários à investigação dos sistemas de saberes que dão substância aos encontros dos diferentes sujeitos e grupos, em suas variadas formas de comunicação e conhecimento, compondo as fontes para o caminho metodológico que elegemos. Interessa-nos indiciar⁵ até que ponto tais ações ou

constituído nas esferas do amor, do direito e da solidariedade, passam a primar os desrespeitos por meio de maus tratos, violações, privações de direitos, e negações de estilo de vida, gerando degradações morais e injúrias. As experiências sociais de desrespeito atuam como uma forma de freio social, conduzindo à paralisia do indivíduo ou de um grupo social. Com isso, para serem superadas as três formas de desrespeito, além da exigência, por parte daqueles que são atingidos, do autorreconhecimento da negação ou ausência, há ainda a necessidade que ocorra o reconhecimento da negação pelos outros, configurando-se uma relação dialógica. Quando as experiências de desrespeito, que eram percebidas de forma desagregada e privativamente passam a ser entendidas pelo grupo, podem se formar os motivos morais de uma luta por reconhecimento.

⁴ Entendemos a solidariedade emancipatória como um processo que se faz a partir de um lugar, numa situação concreta, na qual os partícipes compartilham existencial, ética e socialmente recursos, compromissos e realizações, discutindo os meios e processos adequados à luta contra formas e mecanismos instituídos de poder discriminatórios. Portanto, é um processo de dentro para fora, que legitima novas formas institucionais, propiciando a argumentação, a comunicação e o fortalecimento de laços de vínculo libertários que visem dirimir aspectos produtores de injustiças e desigualdades do modelo social vigente.

⁵ Este caminho espelha a postura analítica que adotamos como investigador sem, no entanto perder de vista o rigor necessário à busca de indícios. Assumimos, com Ginzburg (1989), os limites intrínsecos a toda investigação que jamais esgotará, em suas apreciações a complexidade das relações que aborda. Entendemos que as análises sucessivas do material procurarão estabelecer a pertinência e a coerência desses indícios, bem como seus nexos, de forma a permitir uma aproximação dos sentidos relativos às vivências dos diferentes atores da relação *escolacomunidade*. Segundo Ginzburg (1989, p.143) “Por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico ao qual até agora não se prestou suficiente atenção.” “Por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa.” (GINZBURG, 1989, p.154). Argumenta ainda (p.153) que “‘Decifrar’ ou ‘ler’ as pistas dos animais são metáforas. Pressupõem o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de

políticas são realmente constitutivas, a partir dos entendimentos dos envolvidos, de transformações na esfera pública escolar, voltadas ao empoderamento⁶ das comunidades e, por que não dizer, das próprias escolas. Ou seja, até que ponto as estratégias realizadas “entre” *escolacomunidade* constituem-se em promotoras de autonomia/heteronomia para as instituições e sujeitos escolares e suas comunidades. Portanto, desde o início de nossa investigação, pretendemos publicizar as “vozes” dos atores que compõem os contextos estudados, tentando relacionar suas impressões ao arcabouço das discussões teóricas que escolhemos para abordar a dinâmica dos cenários que têm caracterizado a relação *escolacomunidade*. Para tanto, propomos o desenvolvimento de roteiros de entrevistas para profissionais da escola, sujeitos da comunidade e estudantes (APÊNDICE D).⁷

Para que houvesse uma definição mais acurada deste instrumento para a investigação de campo, tomamos por bem buscar outras instituições da rede estadual de educação do Rio

eventos não diretamente experimentáveis pelo observador”. Com isso, sua base de pensamento e ação não se prende ao paradigma que fundamentou o pensamento científico moderno, enfatizando (p.156) que “O grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjeturas.”. Além disso, Ginzburg (1989, p.163) deixa claro os limites da cientificidade que hegemonicamente se impôs ao explicar que: “O verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano era a centralidade maior ou menor do elemento individual em cada disciplina. Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso. Abriam-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por ser definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador.”.

⁶ O termo é aqui utilizado na perspectiva freireana do empoderamento que difere do significado utilizado em sua origem inglesa (*empowerment*), que se associa a uma transferência de poder de forma benevolente aos ditos cidadãos comuns. Já na perspectiva de Paulo Freire, conforme nos advogam Schiavo & Moreira (2004), o empoderamento não é passivo, pois implica conquista, avanço e superação, por meio da transformação do sujeito em ativo do processo. Relaciona-se à tomada de consciência e reflexão sobre as condições vividas e desejadas. Ao se dar com uma pessoa, grupo ou instituição, o empoderamento caracteriza uma mudança de atitude voltada para a ação prática, metódica e sistemática na busca de objetivos e metas delineados.

⁷ Ao longo de 2010 a prioridade dada ao levantamento de campo tomou-nos a maior parte do investimento de tempo de pesquisa. Para tanto foram lidos 14 relatórios advindos das instituições escolares da rede estadual de ensino, que de forma voluntária concorreram ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, Ano Base 2008 (PNRGE 2008 – ANEXO A), cada qual com uma média de 80 páginas e foram escolhidas para aprofundamento de campo e aplicação de instrumentos de pesquisa 4 escolas (duas na Região Metropolitana, RM do Rio de Janeiro – Municípios do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias - e duas fora da RM – Municípios de Pinheiral e Itatiaia). Antes de nos dirigirmos às escolas, fizemos testagens do questionário (APÊNDICE C) e do roteiro de entrevista (APÊNDICE D) a serem aplicados. Para tanto, nos deslocamos para instituições de ensino cujas características guardassem alguma proximidade (semelhança) daquelas que escolhemos para o aprofundamento da pesquisa. Com isso, fizemos, com a devida autorização da SEEDUC-RJ (APÊNDICE A), a aplicação (testagem) dos instrumentos de pesquisa em uma escola no município de Itaperuna e duas outras testagens em escolas no município do Rio de Janeiro. Desde a fase de testagem, obtivemos a autorização/consentimento dos respondentes para que suas respostas pudessem figurar nesta pesquisa (APÊNDICE B).

de Janeiro cujo perfil (intra e extra Região Metropolitana) pudesse ser viabilizado com espaço de testagem. Com isso, os roteiros de entrevistas semi-estruturadas foram testados e ajustados previamente. Na ida ao campo, buscamos também incorporar a observação da dinâmica do espaço escolar e da forma como o mesmo se oferece à comunidade. Tal elemento, a observação, possibilitou-nos imprimir às entrevistas um estilo conversacional, embora tenhamos a compreensão que lidamos com, um instrumento guiado, assim como também não abrimos mão do caráter compreensivo deste instrumento. Ou seja, assim como recomenda Madeira (2005), as observações e as entrevistas que vimos fazendo integram-se processual e cumulativamente por meio de polos que, uma vez observados, vão contribuir para enriquecer ou esclarecer a sequência de entrevistas. Também não perdemos a oportunidade de registrar elementos sobre as reações ressentidas ou presentidas dos entrevistados, entendendo-as como possíveis pistas a serem esclarecidas ou aprofundadas.

As entrevistas foram gravadas com a concordância dos sujeitos, sendo transcritas obedecendo ao processo de palavra que é estabelecido pelos mesmos, incorporando hesitações, silêncios, risos, pausas, repetições e outros incidentes paralinguísticos emergentes nos discursos de cada entrevistado. Não estabelecemos tempo para estas entrevistas, pois valorizamos tal instrumento como possibilidade de descoberta de perspectivas ou pontos de vista sobre fatos e processos sociais, além daqueles que perfazemos antes de iniciar a entrevista.

No processo de entrevista não trabalhamos com amostragem, mas com a seleção dos entrevistados (GASKELL, 2008). Para tanto, as observações de inserções e as condições e oportunidades também proporcionadas pelos sujeitos não são desprezadas. Com isso, nossa finalidade não será a de quantificar opiniões ou pessoas, mas sim descobrir o espectro de entendimentos e de diferentes formas de pensar e representar o objeto em investigação. Tal finalidade não significa que desprezemos a diversidade de condições dos sujeitos pesquisados, desconsiderando as segmentações do meio social sobre o tema. A exemplo de Gaskell (*op. cit.*), entendemos que há, dentro de um meio social específico, um número relativamente limitado de pontos de vista sobre um tema.

Também entendemos que uma vez havendo narrativas e respostas com traços de igualdade recorrentes junto aos entrevistados, mais entrevistas não necessariamente melhoram a qualidade ou detalhamento da interpretação do objeto. Partimos da compreensão de que as representações não surgem das mentes como produtos individuais, mas antes resultam de processos socialmente produzidos. Além disso, como apontara Gaskell (2008), acreditamos

ser mais essencial valorizarmos a capacidade de lembrar as situações-ambiente e os temas-chave de cada entrevista e suas implicações para a interpretação do tema investigado. Por tentarmos tangenciar a perspectiva compreensiva (KAUFMANN, 1996), a escolha dos entrevistados, também, foi exploratória, indo ao encontro das preocupações inerentes à definição dos objetivos da pesquisa. Portanto, na escolha dos entrevistados nos interessa a situação privilegiada ou estratégica dos mesmos, como fios que articulam os tecidos dos enredamentos sociais investigados. Assim, tratando-os como estratégicos, pensamos poder evitar a comunicação violenta entre o investigador e atores investigados, buscando conforme aventa Bourdieu (2001, p. 698), uma mediação de proximidade social ou familiaridade com os contextos e sujeitos que compõem todo o cenário da pesquisa. Assim como são os nossos entrevistados, também somos privilegiados.

Nosso papel estratégico se faz à medida que, além de pesquisador, em muitos momentos fomos o professor, o estudante, o que precisa de ajuda, o funcionário público, o morador de comunidade e em outras ocasiões fomos tudo isso ao mesmo tempo. É isso que faz da entrevista uma partilha, uma negociação de realidades na qual o entrevistador busca deixar o entrevistado a vontade para que, nesta condição, uma vez falando, possa ele saber ou ter oportunidade de pensar sobre o que pensa, evidenciando encadeamentos e desencadeamentos, regularidades e irregularidades destes sentidos nas práticas e ações sociais.

Ao reconhecermos a voz dos sujeitos, considerando suas falas, pretendemos captar os significados de suas ações como indivíduos, alguns deles marcadamente plurais, que não se fazem isolados dos contextos sociais, educacionais e da história que dá movimento aos mesmos. Nessa investigação e reflexão, consideramos que algumas ideias basilares servirão de arcabouço às análises teórico-práticas que pretendemos desenvolver. Entre elas, vislumbramos as que dizem respeito à constituição da escola como elemento ou ator de promoção da cidadania (este já sendo um conceito importante para discussão), tais como: democratização, desigualdade, segregação, exclusão, inclusão, território e suas variantes, desenvolvimento e desenvolvimento local, escolarização, educação, educação emancipatória⁸, alteridade, empoderamento, participação, reconhecimento, comunidade, diversidade cultural, esfera pública, entre outros, que poderão nos ajudar em nossa jornada de pesquisa.

⁸ Aquela na qual não falemos “em emancipação apenas na perspectiva social, ou econômica, ou política, ou cultural, mas geral que possibilite ao ser humano expressar-se ao máximo na sua capacidade, criatividade, potencialidade, realização da sua humanidade” (FIGUEIREDO, 2005, p. 14).

2.1 – A ESCOLA NA ATUALIDADE: DILEMAS E POTENCIALIDADES QUE EMERGEM NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES ESCOLACOMUNIDADE

Partimos das ideias de Silva (1994) que apontou alguns problemas a serem discutidos na atualidade, englobando os sistemas escolares sem, contudo, desprezar o papel da escola nesta preocupação. Destacam-se a questão do limite da massificação, também entendida como a universalização do acesso à escola; a adequação dos sistemas escolares de socialização a outros lugares e subsistemas sociais, principalmente ao sistema de emprego, mas também à família, ao trabalho e à cidadania; as tensões entre a inércia dos sistemas escolares e os ensaios para sua flexibilização e diversificação e, por fim, o autor indica uma quarta preocupação sobre a relação entre os sistemas normativos, de conhecimento, de sensibilidade, de ação e de ordenamento institucional das práticas de ensino e aprendizagem, seguidos na escola, e os recursos, valores e projetos sociais dos meios a que se dirige a escola e no qual estão inseridos os seus estudantes. Mesmo apontando para estas dificuldades a serem enfrentadas, Silva é categórico em afirmar que

não me parece que possamos abandonar a instituição escolar, como instituição central nos sistemas educativos. Mesmo se se torna cada vez mais claro que os contextos, as práticas e as finalidades educativas não se reduzem aos contextos, práticas e finalidades que configuram o sistema regular de ensino e que é imperioso caminharmos para a construção de sistemas flexíveis de educação permanente, em que se potenciem formação inicial e formação contínua, formação escolar e formação no trabalho ou nos tempos livres, formação certificada e formação voluntária, mesmo assim, não parece possível antever, para um futuro próximo, que a escola deixe de ser a instância primeira e básica de todo o sistema educativo (SILVA, 1994, p.1222).

De alguma forma, isso fica revelado nas falas de nossos entrevistados, evidenciando outras tentativas de atuação das escolas junto aos seus estudantes e às comunidades do entorno. Tais ações parecem buscar formas de socialização e de sociabilidades, para além das práticas formais de ensino. Refletem, muitas vezes, os encontros e desencontros do macro e do micro na sociedade. Por vezes atuam de tal maneira que estabelecem disputas com outras práticas. Podemos evidenciar estas tentativas relacionadas aos entendimentos externados pelos atores como, por exemplo, em⁹

⁹ Em nossa codificação, **E** significa Estudante ou Ex-estudante, **D** significa Docente ou Ex-docente, **F** significa Funcionário técnico-administrativo ou Ex-funcionário técnico-administrativo; **C** significa membro da Comunidade, **R** significa Responsável por estudante ou por Ex-estudante, **P** significa Parceiro da escola, não

Acho que se talvez fosse aquela coisa regrada, só estudo, só estudo, só estudo, as pessoas iam ficar entediadas, né? Por exemplo, ontem, eu cheguei em casa hoje seis horas da manhã, e eu to aqui de pé, sabe, porque eu encontro meus amigos, eu jogo um esporte que eu adoro, como você pode ver. Então é assim, uma coisa que me agrada muito, não tem ressaca que me faça perder. Eu acordo bêbado, jogo uma água gelada e vamos embora. [...] A maioria das vezes eu abro mão da praia. Porque além de eu estar jogando um esporte que eu gosto, eu to com pessoas que são do bem, sabe? Que me fazem bem. (ELF1)

Acho que influencia em tudo, porque, é o que eu falei, tanto no modo de falar, me comportar, de me vestir, influencia em tudo, porque, assim, no projeto que eu fiz, a gente tinha que usar roupa social, então que dizer que não apenas entrevista tem que ser social. Em muitas áreas eu tenho que aprender a me vestir, a falar. Foi uma grande coisa, sabe. (EGB1)

Ou quando tratam da influência da escola na relação com a comunidade, ao afirmar que

Porque assim, é... Igual a questão de pais e de alunos, se não tiver uma coisa boa, liga pra cá, vem aqui saber, e ainda tem a reunião dos pais, ele participa, vê o projeto da escola, então eu acho muito interessante essa influência. Entendeu? Ela influencia, a direção trabalha de acordo com a comunidade, atendendo a necessidade e os interesses da comunidade. Até porque o que eu gosto muito daqui são os cursos que ensinam, vários cursos não só pra sala, mas abertos à comunidade, cabeleireiro, culinária, entendeu? E acho isso legal, coisa que não acontece em outras escolas que trabalho. (DCM3)

[...] Esse ano mesmo nós fizemos um projeto no Ensino Médio, e agora no final do ano eu consegui algumas respostas dos alunos. Nós fizemos sobre autoestima, sexualidade... Nós trouxemos psicólogo, enfermeiros, pra trazer palestras e orientação. E chegou agora no final do ano um aluno veio falar pra mim que estava desanimado, não tava querendo nada, e com as palestras ele se motivou e começou a vir, não faltar, e agora ele vai passar de ano. Achei legal ele falando: “Não tava querendo saber de nada”. Então acho que nosso papel é importante, não apenas trazer a disciplina, mas trazendo coisas e mostrando pra eles o que tem aí fora, que eles podem, que eles têm um potencial, a capacidade pra ir em frente e conseguir grandes coisas. Acho que a gente vai tentando. (DES3)

[...] Pelos cursos, pelas palestras. Tem dado oportunidade. Mas acredito assim, só muda de dentro pra fora, pode dar destino, mas tem que ter uma reação interna. [...] Esse ano foi menos, mas sempre trabalhamos com muitos projetos. Até quando eu não estava, antes de vir pra cá, uma coisa que eu admirava bastante, era você com um projeto sempre em comunidade. Você não vê outras escolas por aqui abertas a isso. Sempre com projeto, sempre admirei, porque poxa vida, ela tem tudo pra crescer, ela é muito aberta a projeto, isso eu falo como comunitária, nem como profissional não. (DCM3)

necessariamente vinculado à comunidade do entorno imediato. Por sua vez, as letras que se seguem indicam as iniciais do nome do entrevistado e o número que vem após registra a escola que foi visitada (1- André Maurois; 2 – Dom Martinho Schlude; 3 – Ezequiel Freire e 4 – Elias Lazaroni). As escolas 1 e 4 são metropolitanas e as identificadas como 2 e 3 são extrametropolitanas.

Estes papéis diversificados desempenhados pelas escolas não se fazem sem enorme esforço de adaptação de cenários e atores, principalmente, ao levarmos em consideração que tentam se efetivar sobre terrenos ainda não consolidados de outros processos mais gerais dos sistemas educacionais. Embora Silva (1994) tenha escrito a partir da experiência portuguesa, os processos e evidências citados em suas reflexões não nos soam como estranhos e têm composto os cenários dos diferentes sistemas educacionais em nosso país. Mesmo que a universalização do ensino tenha sido amplamente induzida, por diferentes governos e esferas governamentais, é fato que ainda há, em nosso país, um distanciamento no atendimento à totalidade da Educação Básica, principalmente do Ensino Médio. Além disso, a massificação ocorrida não corresponde ao que Silva (1994) chamou de “escolaridade de topo”. Ou seja, as instituições e cursos hierarquicamente reconhecidos (tomados como de excelência) em cada sistema escolar continuam a ser frequentados de modo restrito e seletivo. Soma-se a esta evidência um insucesso ainda significativo para aqueles que acessam a escola básica, seja por meio de exclusões ao longo do curso, seja por uma desvalorização social dos certificados ou diplomas obtidos, por aqueles que os findam. Com isso, a experiência do sucesso acaba, muitas das vezes, sendo superada pela do insucesso. Tal aspecto nos remete ao questionamento da escola frente às questões pautadas pelas desigualdades sociais e econômicas ainda persistentes em nosso país. Isso pode ser evidenciado em algumas falas captadas no campo, principalmente entre os profissionais, demonstrando limites sociais que estão demarcados na escola, assim como frustrações em seus trabalhos. Como exemplificam duas docentes, tratando de questões básicas:

[...] Eu costumo partir da comida, não consigo ver outra solução, acho que as outras seriam uma consequência... É tão gostoso quando você quer, você busca, você passa a pensar naquilo e viver aquilo, então dá asas à escola, ela é capaz de transformar o ser humano, mas a escola não pode ser sozinha, sozinha a gente não vai conseguir nessa vida que o mundo tá levando. [...] Eu vejo que isso influencia até [...]. A gente tá falando de comunidade, mas nós somos comunidade também, e não nos esquecemos disso, nós fazemos parte dela e isso também afeta. A gente fica mais estressado, isso como um todo. Vamos falar do professor agora, que também é comunidade. Ele está mais estressado, nessa correria ele fica também sem tempo para ele, pra cuidar dele como pessoa, fica só desgastando. Igual eu, trabalho aqui, trabalho num outro colégio, e trabalho em casa, sou dona de casa também, faço tudo em casa e faço trabalho social também. Mas eu sei que, agora que eu peguei a segunda matrícula, mas sempre priorizei trabalhar numa escola só, pra justamente não ficar sem ser parte. Eu agora peguei, mas graças a Deus tá dando, eu preciso, preciso. Então hoje até o próprio capitalismo, né? A própria sociedade impõe na gente, indiretamente a mídia em tudo, uma pressão muito grande de ter, ter, ter. Às vezes é terrível, você tá em cansada de conversar mesmo, você conversar: Compra isso, compra aquilo, sei lá... Uma conversa que cansa, enfada a gente. Entendeu? Você não vê mais falar sobre o ser. Entendeu? Então é uma pressão muito grande até dos profissionais. E quanto você ganhar, é quanto

você vai gastar. Se você ganhar mil reais, você vai gastar mil reais. Você vai ser adequar ali, dentro do seu... Agora, se você de mi, começar a ganhar seis mil, você vai gastar sete mil. Entendeu? É uma coisa assim muito grande, tá em todo setor, tá em educação. (DCM3)

[...] Às vezes a gente sente, eu, né? Às vezes a gente volta frustrado da sala de aula, né? Muitas vezes você quer isso, você quer ir além, você quer construir mais, mas é uma série de coisas que a gente precisa conseguir para satisfazer, entendeu? E quando você trabalha em vários lugares, você vai chegar lá e tem outros problemas. (DES3)

No Brasil, Oliveira (2007), ao tratar da universalização ao acesso à Educação Básica, constata que houve expansão significativa das oportunidades de ingresso no sistema escolar para amplas camadas da população o que, ao final do século XX, possibilitou caracterizar o atendimento ao ensino fundamental obrigatório como praticamente universalizado. Todavia, o autor nos chama a atenção para outras condições que ainda conflitam e causam permanências negativas no que diz respeito ao atendimento coerente desta universalização. Estes aspectos conjugam-se, no caso brasileiro, ao contexto de atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, ao qual se soma, apesar dos movimentos democratizadores, uma perspectiva política que predominantemente reduz o investimento público em educação, atrelando-o às opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de *superávits* primários (OLIVEIRA, 2007).

Algebraile (2007) também aborda o cenário de expansão escolar descrito associando seu contexto, no caso brasileiro, à dinâmica da gestão da pobreza, em espaços metropolitanos, de forma a relacioná-lo à modernização conservadora que, ao mesmo tempo, conjugou em nosso país a incorporação de inovações e a reiteração das formas precárias de vida. Segundo a autora, no contexto das políticas públicas que visavam a atender a expansão caótica da dinâmica metropolitana no Brasil, a escola pública, em processo de expansão, acabou por servir como o equipamento público que chegava, praticamente “em tempo real”¹⁰, aos novos espaços de concentração da pobreza metropolitana,

¹⁰ Mesmo entendendo a força de tal expressão, cabe assinalar que a possibilidade de presença física do equipamento escolar não garante que o efetivo acesso e permanência daqueles que deveriam frequentá-la esteja concretizado. Tomemos como exemplo as escolas para pessoas jovens e adultas que ainda se constituem uma nova realidade no campo educacional brasileiro, já que essas pessoas tiveram esse direito negado durante séculos e só recentemente, isto é, a partir da Constituição Federal de 1988, é que esse direito foi assegurado. Tal fato, todavia, não impede que muitos preconceitos e estereótipos tenham sido criados acerca da ampliação da oferta e da melhoria das condições necessárias para que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio dos docentes, com os sujeitos que a frequentam, possa ocorrer de modo contextualizado e transformador. Também são interessantes e objetivas as observações de Klein (2006, p. 140), para quem “Um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. Além disso, tem que atender a todas as suas crianças e jovens. Quando todas as crianças têm acesso à escola, diz-se que o acesso à escola está universalizado”. Segundo o autor (*op. cit.*, p. 139), “[...] o acesso ao Ensino Fundamental está universalizado, mas não sua conclusão. As

seja sob a forma da instalação concreta de um novo estabelecimento, seja (o que tem sido bem freqüente) sob a forma de novas interligações entre as áreas ocupadas ou adensadas e os equipamentos escolares disponíveis, muitas vezes submetidos a manipulações do tempo e do espaço escolar que permitem a criação, em tempos recordes, de novas vagas. Evidentemente, essa escola que “chega praticamente em tempo real” é apenas a escola fundamental, especialmente nas suas séries iniciais, já que os demais níveis e etapas de ensino não têm mostrado propensão à expansão no mesmo ritmo (ALGEBAILLE, 2007, p. 4).

Todavia, como também nos assevera Algebaile (2007), não há como interpretar positivamente tal ampliação, pois as demais políticas públicas necessárias à melhoria das condições sociais das populações atendidas não mantinham em outros setores igual dinâmica de expansão. Ao contrário, o atendimento das áreas de expansão metropolitanas, onde se concentra a maior parte de nossa população, operacionalizou-se pelo direcionamento das políticas setoriais básicas de saúde, saneamento, habitação e até de segurança pública, por meio de projetos e programas focalizados nas populações mais pobres, utilizando-se da escola elementar instalada como espaço para a realização pontual de ações que, em princípio, caberiam a outras políticas¹¹. Tal aspecto, conforme aponta a autora, não se trata de novidade, porém sua intensificação na década de 1990 ocorreu de forma extraordinária e promoveu a consolidação de práticas sistemáticas de aproveitamento da infraestrutura administrativa no setor educacional, incluindo instituições, profissionais, equipamentos e recursos financeiros das secretarias de educação. Com isso o aparato escolar foi absorvido pelo processo tendo o equipamento escolar funcionado como “uma espécie de posto avançado do Estado, voltado para a realização de um sem número de ações e programas pontuais, administrados por diferentes esferas governamentais” (ALGEBAILLE, 2007, p. 5). Em nosso entendimento, a

taxas de repetência e evasão deixaram de cair nos últimos anos e estão subindo no Ensino Médio”. Como a expansão do Ensino Médio não acompanhou o ritmo resultante da demanda pós-fundamental, “[...] não é possível universalizar a conclusão do Ensino Fundamental e do Médio. O ideal é que todos os jovens concluam o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). Como isso é difícil, diz-se que a conclusão do EF está universalizada se mais de 95% dos jovens o concluem”. Deste modo, em sua pesquisa conclui que, no Brasil, o acesso à escola está universalizado, mas, a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio está longe de ser universalizada.

¹¹ Segundo outra autora, Raichelis (2006, p. 27), “Esse modelo concentra-se em atender a parte da população pobre (os mais pobres) por meio de um conjunto de serviços públicos financiados e garantidos pelo Estado. Trata-se de um modelo de proteção que busca, em primeiro lugar, amenizar as urgências da pobreza. Para isso, o Estado concentra-se em atender a parcelas da população situadas abaixo da assim denominada linha de pobreza, enquanto os não pobres devem procurar resolver suas necessidades diretamente no setor privado, sem a ajuda ou participação do Estado. A população pobre é identificada por mecanismos cada vez mais sofisticados de focalização, e a situação de pobreza de seus beneficiários é condição de acesso aos serviços. O critério dominante para esse reconhecimento é o da renda do indivíduo ou de sua família, claramente insuficiente, já que a pobreza não se resume à ausência de renda, mas envolve um conjunto de elementos que expressa sua complexidade e multidimensionalidade, entre os quais a destituição de poder, trabalho e informação, a ausência nos espaços públicos, o (não-)acesso e usufruto dos serviços públicos básicos. A pobreza, mais do que medida monetária, é relação social que define lugares sociais, sociabilidades, identidades”.

autora nos traz preocupações importantes, que retiram a idealização que, por vezes, acompanha a ideia de expansão da atuação, da rede e da oferta escolar, principalmente aos mais vulneráveis socialmente.

Todavia, entendemos que justamente para estes atores mais vulnerabilizados, o que importa muitas vezes é o Estado, ou mesmo qualquer ação, com ou sem o Estado, que promova algum tipo de melhoria, ainda que efêmera, em relação as suas condições de vida. Portanto, não entendemos que seja impossível uma interpretação positiva, ainda que parcial ou acompanhada de críticas, desta forma como vêm participando ou sendo impelidos a participar as escolas e os sistemas educacionais na atualidade. Neste ponto, é sempre importante a escuta de todos os envolvidos para sabermos dos entendimentos que possuem e das necessidades que movem seus julgamentos e impressões sobre os processos pelos quais são afetados ou participam.

Em relação a isto, obtivemos justamente em uma das escolas metropolitanas estudadas o seguinte depoimento de uma estudante que, ao abordar cursos e projetos a ela oferecidos, afirma sua importância para

[...] atrair mais os jovens pra continuar no colégio. Acho que não é questão nem de chamar eles pra vir. É deles ficarem na escola. Porque na maioria das vezes eles vêm, mas como surge outro obstáculo, eles têm que no caso sair da escola por isso. Acho que é mais questão de conseguir prender, prender entre aspas, o aluno na escola, sem uma oportunidade muito abrangente, não sei explicar. Mais essa, acho que precisaria conseguir segurar o aluno no colégio. [...] Também é, além dele tá aprendendo mais, ele não taria solto, exposto a outra coisa. Por mais que existam cursos fora do colégio, só que esses cursos não são acessíveis a todos. Então, nem todos conseguem uma vaga, então acho que, se eles tão no colégio, o colégio talvez oferecesse essa oportunidade de um curso extraclasse, algo assim, acho que seria muito interessante. [...] porque eu vejo que muitas pessoas têm essa oportunidade, mas muitas também não conseguem participar, não têm essa chance de tá numa escola que tenha esses projetos. Então, se você não tá numa escola que tenha esses projetos de fora elas não têm, é..., esse como é que eu vou dizer? Essa chance mesmo de tarem participando porque elas não vão conhecer esses projetos. Porque, querendo ou não, eu, pelo menos, conheci muitos projetos através do colégio. Se eu não tivesse no colégio, eu acho que eu não teria conhecido tantos projetos [...]. Eu acho muito gratificante, tanto pro aluno que participou quanto pros monitores que deram a assistência é honroso pro colégio quando vê que nós, alunos, acho que é orgulhoso, um sentimento de orgulho porque era, foi difícil, era um momento que, era uma atividade extracolégio, a gente tava aqui no colégio, mas era atividade, uma parceria com o colégio, mas não do colégio (ELH1).

Retomando a Algebaile (2007), baseada na leitura de Frigotto (2001), o que torna esta situação um problema não é a utilização da escola e de seu aparato, mas a forma como tais ações podem ser instrumentalizadas, como “tapa-buracos” que acabam por reduzir custos de

ações mais duradouras e transformadoras das condições do campo social. Também salienta que ocorre uma subordinação do setor educativo escolar a propósitos econômicos, pois quase não há implicação entre a escola e os programas que para ela convergem, caracterizando as imposições instrumentais e utilitárias que regem “a multiplicação e pulverização de programas sociais via escola. [...] esvaziando a própria ação educacional, e desviando empenhos e recursos para ações que pouco ou nada adensam o processo educativo” (ALGEBAILLE, *op. cit.*).

Diante de todo esse contexto, para Oliveira (2007), a

[...] tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

As constatações e análises nos mostram como as preocupações dos autores citados, mesmo em cenários territoriais e políticos diferenciados, se mostram aproximadas quanto aos seus impactos sobre o acesso e permanência com equidade, principalmente ao que no Brasil corresponde à Educação Básica, provocando distorções quantitativas e qualitativas que colaboram para dificultar a presença daqueles que a procuram, gerando ou ampliando condições de desigualdade e exclusão.

No que diz respeito à relação entre o subsistema educativo e os demais sistemas sociais e culturais, Silva (1994, p.1217) nos apresenta aquilo que intitulou de “duas representações sociais persuasivas”. A primeira funda-se na ideia de que o investimento educativo geraria, de forma quase automática, efeitos multiplicadores em termos de desenvolvimento produtivo. A segunda lógica persuasiva associa-se à primeira, na medida em que tenta direcionar o sistema escolar para responder às demandas e às necessidades formuladas pelo mercado de trabalho, ou melhor, pelos supostos empregadores.

As discussões críticas sobre essas duas concepções não podem deixar de lado que a questão do desemprego massivo é característica estruturante do sistema socioeconômico globalizado, reproduzindo, conforme aponta Silva (1994), assimetrias entre grupos, países e regiões. As frustrações se multiplicam à medida que os sujeitos escolarizados e pleiteantes aos postos de trabalho têm as aspirações, induzidas pelos sistemas escolares, reduzidas

drasticamente em sua possibilidade e probabilidade objetivas de realização e promoção no sistema de emprego. Se é discutível que os sistemas de ensino e os objetivos educacionais devam se reduzir ou se submeter aos imperativos dos sistemas de emprego (ou seria melhor de desemprego?), mesmo se admitíssemos esta solução em sua totalidade, com a ajuda da escola para tal configuração, não é possível garantir que, na atualidade, num momento que Silva (1994, p. 1218) denominou de “época de transformação endêmica do tecido produtivo e dos seus modos de laboração e organização”, *sem margem de erro*¹², saibamos quais são as necessidades. Aqui, para evitarmos erros maiores, o autor nos indica que a inflexão deve ser de dupla-face, pois há desemprego para os sobrequalificados e para os que não se qualificaram, caracterizando o problema não somente no sistema de ensino, mas também no sistema de emprego¹³.

Portanto, como avisa o autor,

[...] se é necessário evitar irrealismos na condução das políticas educativas, não parece possível, nesta fase de desenvolvimento dos sistemas educativos e em contextos de democratização social, travar a escolarização massiva e prolongada (SILVA, 1994, p. 1218).

Quanto às tensões entre a inércia que caracteriza os sistemas de ensino e os ensaios para as suas flexibilizações e diversificações, Silva (*op.cit.*) relaciona a primeira à lógica de reprodução do sistema escolar em conjugação à lógica de reprodução do sistema socioeconômico, inclusive no que diz respeito à massificação da oferta de ensino e ao alongamento da escolaridade, ocultando o desemprego premente. Já os caminhos que multiplicam as vias de ensino e tentam aproximá-las do mundo do trabalho, pelo viés profissionalizante, acabam por responder a problemas de regulação do sistema escolar, tentando controlar as aspirações dos menos favorecidos em outras formas de capital (social, econômico ou cultural) e reduzir o descrédito da desvalorização dos diplomas, por meio de vias de integração e certificação alternativas, que acabam inclusive desviando estudantes do

¹² Grifo do autor.

¹³ Geraldo Barroso nos adverte que, “Por um lado, a escolarização universal obrigatória é apresentada como uma exigência associada à concorrência acirrada, à maior competitividade entre as nações, exigências essas que apontam para uma maior difusão da escolarização formal e de políticas de qualificação de mão-de-obra. Mas, por outro lado, as características dessa economia globalizada do final do século XX, fundada na informatização e robótica, fazem os empregos desaparecerem, rompendo com a lógica que presidiu à expansão dos SPE (Sistemas Públicos de Ensino) no imaginário popular. Com isso, registram-se, de forma crescente, a ocorrência de problemas sociais decorrentes da impossibilidade de garantir ocupação econômica às multidões de jovens que, continuamente, finalizam a escolaridade obrigatória — e são insistentemente convencidos a frequentar as escolas públicas — e almejam inserir-se como adultos produtivos no mercado de trabalho!” (BARROSO, 2008. p.48).

prosseguimento de estudos no nível superior, reduzindo a pressão sobre o nível universitário. Todavia, estas ações podem acabar promovendo como resultado mais hierarquização, novas divisões sociais dos cursos, dos diplomas e, por conseguinte, dos seus frequentadores, abrindo riscos para que outras estruturas rígidas e demarcadas acabem por clivar aqueles que seriam seus maiores beneficiados.

Todavia, uma observação importante vivida e trazida por uma estudante entrevistada nos chama a atenção para os cuidados que algumas instituições vêm tendo diante deste cenário, em relação às parcerias e aos projetos socioeducacionais implantados. Na sua fala a estudante afirma que

[...] a todo o momento, em todos os projetos que eu participei sempre tinha uma pessoa, no caso aqui, era a Cristina ou a Marília por trás vendo como é que estavam acontecendo os projetos, como é que tava se desenvolvendo o projeto, o que que tava fazendo, o que os alunos estavam fazendo. Acho que aconteceu uma integração e até pra num, pra num ter, é, como é que eu vou chamar, uma oposição à escola, não sei se é assim que eu posso dizer. Eu acho que o projeto tem que andar junto com o ideal do colégio. Se ele não tem os mesmos objetivos que o colégio tem pro aluno, eu acho que não taria ali naquele colégio, no caso aqui no André. Eu acho que o projeto tem que andar junto, na mesma linha de raciocínio que o, que a proposta que o colégio tem, senão, eu acho que não faria sentido tá aqui. [...] porque houve um diálogo, uma relação da direção do colégio colocando os pontos de vista dela em relação ao projeto e do projeto com a escola. [...] Não só um ou dois, três projetos, eu acho que poderiam ter, essa escola pelo menos comporta, acredito eu, que comporte muitos projetos diferentes, oficinas diferentes, diferenciadas. [...] sem perder o raciocínio, é, sem perder, porque existem diferentes alunos, claro, como, diferentes pessoas. Então, se você oferece o que o aluno quer no caso, aula de música e teatro como tem aqui, uma oficina, um reforço, não sei, oficinas diferentes, eu acho que caminha prum objetivo em comum do colégio (ELH1).

Em outro depoimento, uma docente nos revela que,

[...] a gente prioriza aquilo que vai atender a nossa realidade, a nossa comunidade, o que vai ser bom para os alunos. Esse ano chegou um projeto que trabalha com Língua Portuguesa (Escrevendo o futuro). Tivemos o de Matemática, tivemos a Olimpíada de Astronomia. Então, selecionamos tudo que leva o aluno a estudar, a pensar, a trabalhar o conhecimento. Tudo que leva o aluno a algum lugar, que vai fazê-lo crescer e que temos condições de realizar a gente corre atrás. E colocamos os alunos para participar. [...] No plano de ação que a gente elabora no início do ano, colocamos o que vai acontecer. Embora depois a gente tenha que anexar algumas coisas (projetos) que são colocadas pela secretaria. (DLC2).

Falas como estas tentam apontar para uma condição menos passiva da escola e para possibilidades de articulações que não fujam totalmente da concepção educativa por ela estabelecida e trilhada. É fato que podem ser exceções, mas também é fato de que, ao estarem presentes nas falas de estudantes e de uma gestora (docente), elas criam perspectivas de

pensar a vida e a institucionalidade das relações para além da escola. No depoimento da estudante fica registrado que a escola

[...] tem uma, pelo menos me mostra, me apresenta uma política de preocupação não só em ensinar o aluno, mas como também é meio que colocar, preparar ele pro mundo lá fora. Fora do colégio. Porque, eu acho que, a partir do momento que você aceita esses projetos de integração que vêm de fora do colégio, você tá querendo de alguma forma envolver, colocar os alunos nesse outro mundo fora da escola (ELH1).

Entendemos que não se trata de dois mundos, mas de faces da mesma moeda. Contudo, também podemos entender que o rito de passagem da escolaridade básica leva a esta forma de pensar, na qual a preparação para o que virá a frente, os novos desafios, surge ou se materializa como simbolizada em “outro” mundo. Isso, também, é presenciado ao observarmos que os estudantes indiciam um processo de abertura da escola, não de todas, mas de algumas, para que seus atores possam viver outras experiências. Uma estudante relatou

Eu acho que depende da escola. Eu acho que, de um tempo pra cá, a escola tem ficado mais aberta para os alunos. Tem apresentado mais projetos, tem ensinado melhor. Acho que tanto mais com Filosofia, que já é uma aula que debate mesmo em relação a todos os assuntos. Não é só uma instituição de ensino, acho que ensina não só Matemática e Português, que é o fundamental, mas ensina sobre tudo. São escolas hoje em dia, que eu vejo, que abrem mais, tanto pra mercado de trabalho. Ensinam mais como são as coisas [...]. Acho bem melhor (EGB1).

Ainda na discussão do cenário educacional, Frigotto (2008) nos oferece outra situação que não pode ser esquecida, no que diz respeito à relação educação-trabalho, em nosso país. Conforme aponta o autor, vivemos contextos em que se instala um paradoxo que cria em nossa sociedade, ao mesmo tempo, altas taxas de desemprego estrutural de jovens e adultos; falta de jovens qualificados para preencher vagas disponíveis; êxodo de um contingente espantoso de trabalhadores, predominantemente jovens e qualificados. Este contexto chegou a merecer, por parte de alguns pesquisadores e parlamentares, a alcunha de *apagão educacional*¹⁴, visando a caracterizar o déficit de trabalhadores qualificados demandados nesta atual conjuntura. Segundo Frigotto (*op. cit.*), tal conjuntura explicitada metaforicamente pela expressão “apagão” precisa de fato ser esclarecida e explicada para que evitemos

¹⁴ Segundo Frigotto (*op. cit.*, p.1), “o pesquisador Celso Pastores cunhou a expressão de *apagão educacional*, para referir-se ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nesta conjuntura. O senador Cristovam Buarque, ex-ministro da Educação, sugeriu uma Comissão de Inquérito Parlamentar (CPI) do “apagão”. A própria metáfora impactante de “apagão educacional” dá a entender algo conjuntural e momentâneo e que pode ser corrigido rapidamente, talvez por um novo programa emergencial ou por um “gato ou gambiarra” para consertar o estrago”.

equivocos maiores. Para tanto, o autor sustenta que a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora e historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, por diferentes mecanismos, que se universalizasse a educação escolar básica, pública, laica e unitária, limitando inclusive a possibilidade de avanços mais significativos em direção a um capitalismo avançado, voltado a um projeto de autonomia nacional. Com isso, vedou a conformação de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, que poderia prepará-los para o trabalho complexo (de natureza especializada, e requerente de maior dispêndio de tempo de formação), a qual por sua vez, ensejaria contribuir para melhoria das condições de remuneração e de vida desses trabalhadores, assim como para a abertura de condições de possível concorrência com o capitalismo central.

Para Frigotto (2008), embora nosso país seja o mais importante do ponto de vista político e econômico na América Latina, a etapa final de sua Educação Básica, o Ensino Médio, não é de fato obrigatória, constituindo-se numa ausência construída socialmente, tanto sob o caráter qualitativo, quanto quantitativo, acarretando o direcionamento da formação predominantemente para o trabalho simples, entravando as bases para a ampliação da própria produção científica, técnica, tecnológica e cidadã em nosso país. Tal situação concorre para que apenas aproximadamente 50% dos jovens tenham obtido acesso ao Ensino Médio na idade adequada, sendo que cerca de 60% destes o fazem no turno noturno, por meio da Educação de Jovens e Adultos. Numa análise regionalizada, segundo ao autor, alargam-se as disparidades e desigualdades, assim como também são distintas e amplamente desiguais as condições de acesso entre aqueles que habitam os meios urbanos e rurais.

Nesse sentido, de acordo com Frigotto,

[...] a falta de jovens qualificados e, ao mesmo tempo de jovens que buscam desesperadamente emprego e qualificação e o assustador número de jovens, os melhores qualificados, que saem do país em busca de trabalho, resulta das contradições de uma sociedade que, como vimos, a miséria, o mercado informal, o analfabetismo ou escolaridade precária são condições de sua forma de ser. O grito de *apagão educacional* reitera, e de forma cada vez mais cínica, uma cultura de violência societária que culpa a vítima por sua desgraça. O analfabeto, o sem terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou, o não “empregável” assim o são porque não souberam ou não quiseram ou não se esforçaram em adquirir o “capital humano” ou as “competências” que os livrariam do infortúnio e seriam a mão de obra qualificada que iluminaria o crescimento acelerado (FRIGOTTO, 2008, p.12).

Tal aspecto fica manifestado nos depoimentos dos estudantes e dos demais atores escolares e comunitários, que abordam a questão do trabalho simples com preocupação direcionada ao mercado, ao emprego, à profissionalização e ao futuro. Apontam inclusive estes itens como demandas necessárias para a perspectiva fora do tempo escolar. Na entrevista com um grupo de inspetoras e auxiliares de limpeza que fizemos numa das escolas, pudemos apreender as seguintes falas

Curso profissionalizante, por exemplo, entendeu? Se tivesse na escola. Se ela tivesse um convênio, a ajuda de alguém que botasse um curso profissionalizante pros alunos. Saiu da aula, vai fazer aquele curso. Dali você sai empregado. Porque isso eles se interessam muito também. E assim, eu faço esse curso, aí quando acabar o curso eu estou empregado. Mesmo que não esteja, mas na cabeça deles... (FMA4)

Em outra entrevista, com uma responsável, na própria instituição pudemos indiciar outra afirmação no mesmo sentido, advogando que

As escolas devem servir para ocupar o espaço ocioso. Eu sou contra uma escola fechada sábado e domingo. Imagina uma sala de aula que poderia estar abrigando pais, mães, alunos, pra aprender um pré-vestibular, pra tirar uma dúvida em Português, Matemática, estar aprendendo uma profissão, sei lá, doceira, confeitadeira, costureira, bordadeira. Se eu tenho o dinheiro, se eu tenho o profissional que venha aqui e me dê o suporte, o povo vem pra aprender, o povo tem sede de conhecimento (RRM4).

Mesmo que fique explicitado, como na fala transcrita anteriormente a esta (inspetoras), que a condição de emprego não fica garantida, os depoimentos, entre outras coisas, apontam para uma preocupação com a ocupação dos estudantes ora durante, ora após a conclusão de sua escolaridade básica, podendo ser identificadas em todas as instituições pesquisadas. A título de exemplo, ainda na mesma instituição situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, há docentes, gestoras escolares, que enfatizam

Então porque às vezes a pessoa... ah, o aluno só faz a formação geral. [...] a faculdade. Todo mundo pode fazer uma faculdade? Não. Então, eu acho que ainda é como diz [...]: tem que ter um ofício. Tem que ter a faculdade? (DMA4)

Eu acho que para, assim, a faculdade é importante. Mas você tendo um ofício e você gostando do seu ofício é muito bom. Tem esse CI... CIEE. (DRC4)

Isso, meu filho fez um curso lá. Eu era professora, mas eu tenho direito. Por quê? Eu sou separada, meu salário... Eu pergunto... Então meu filho fez um curso de marcenaria... Ele não é marceneiro, mas fez um curso de marceneiro lá. Lá fez vassouraria. É uma opção que profissionaliza as crianças... Ensina um ofício. De lá ele pode sair um artesão... Um mecânico muito bom, também tem mecânico... Então eu acho que tá faltando é isso. É porque eles querem fazer curso, eles tão dando mais importância a curso de informática do que à própria escola pra você ter

uma ideia... Ele quer sair... ele, ele... a aula dele é até meio dia e vinte, ele quer sair onze horas porque o curso de informática começa à uma hora. (DMA4)

Eu acho que um curso profissionalizante pra nossa comunidade seria o caminho do aluno pra uma faculdade. Entendeu? Porque os pais na nossa comunidade não podem pagar uma faculdade. Então é através do trabalho, da mão de obra do próprio aluno, que ele vai conseguir entrar numa faculdade. (DRC4)

Portanto, a condição inconclusa ou incipiente, principalmente no Ensino Médio, é vivenciada e manifestada por estudantes, docentes e responsáveis e, em nosso entendimento, ela corresponde a uma explicitação que os mesmos apresentam sobre o que falta objetivar nos encontros entre os anseios dos beneficiários diretos da oferta educacional e as metas, concepções e proposições daqueles que a gerenciam e que executam as ações educativas ofertadas. Desta forma, tal desajuste de entendimentos colabora para que não se conforme a preparação para o trabalho complexo, que não resultaria possivelmente no atendimento exclusivo ao imediatismo do mercado e da empregabilidade, mas numa condição do preparo para assunção de funções cujos naipes de remuneração e de conformação de qualidade de vida seriam melhorados. Todavia, há outras situações que proporcionam distanciamentos entre os que se encontram em cada um dos múltiplos lados da relação *escolacomunidade*. E sobre elas pretendemos, sem a pretensão de esgotá-las, discorrer a seguir.

2.2 – E SE EU FOSSE VOCÊ? ENCONTROS E DESENCONTROS E POSSIBILIDADES DE REENCONTROS ENTRE AS CULTURAS ESCOLARES E CULTURAS COMUNITÁRIAS

Outro aspecto que merece ser trazido para a discussão refere-se ao problema decorrente dos sistemas normativos e dos padrões de conhecimento, sensibilidade, ação e ordenamento por eles estabelecidos e institucionalizados por meio das práticas escolares, em relação às comunidades para com as quais se destinam. Trata-se na verdade, segundo Silva (1994, p. 1220), “[...] do problema da relação entre culturas escolares e outras culturas sociais”. Este problema estrutural, que tensiona a relação sócio-educativa, acaba por afetar a articulação entre o princípio escolar da promoção educativa e o princípio da valorização dos traços e dos sistemas culturais, quaisquer que eles sejam.

Em vários momentos da pesquisa nos deparamos com contribuições que, em nosso entendimento, demonstram como as relações entre as culturas escolares e comunitárias são complexas, ora se aproximando, ora se afastando. Isso fica demarcado inclusive em falas sobre a própria história de construção da relação *escolacomunidade* em cada uma das instituições em que a pesquisa foi aprofundada.

Muitas das questões aventadas refletem os processos de gestão implementados e suas mudanças, mas também dizem respeito à visão direcionada às escolas pelos atores comunitários que seriam e são seus públicos beneficiários.

Ao fazer uma leitura sobre a própria escola em momentos diferentes, uma docente entrevistada revela mudanças:

Pra mim eu acho muito gostoso, até porque trabalhei em 1993 e a gente atendia comunidade que não eram do bairro, era [...] de fora, as crianças não valorizavam a escola, e este quadro reverteu, e agora há crianças do mesmo bairro, e há várias crianças de outros bairros, mas houve uma valorização muito grande da comunidade em relação à escola. [...] O primeiro contato foi muito... Eu levava o CIEP pra casa. A gente trabalhava como orientadora. A escola era um outro tipo de cliente, eles davam muito trabalho pra gente. Eles davam trabalho na cidade vizinha, e a gente tinha que ir em reuniões às vezes com outras instituições da comunidade pra sanar alguns problemas. Eu levava o CIEP pra casa. [...] Me surpreendeu, aí falo pra você, me surpreendeu bastante comparando esses dois períodos (1993/2010), a direção, os colegas, é uma outra escola. [...] Então, ela é muito mais aberta. Se um pai chegar com um projeto aqui tenho certeza que a escola abraça, não só a escola como o grupo de professores. De repente não da forma que o pai tá querendo pra escola, pra comunidade, mas vai receber uma ajuda de direção pra ele ainda melhorar mais, isso aqui acontece. (DCM3).

Também aponta “novos” cuidados em relação à forma como devem ser tratados os atores da comunidade, conforme vemos na seguinte passagem:

Tem alunos aqui, bons alunos, já do ensino fundamental falando sobre família, têm muitos problemas da população, que quando falamos da oportunidade, que anos atrás a mulher tinha muito mais filhos, às vezes com doze, treze anos já eram mães. “Ah, você tá falando mal da minha mãe?” [...] Às vezes tem que ter muito cuidado pra falar porque mexia com a ferida, não era uma questão de conteúdo, num era um tema transversal, era a própria questão da população. “Minha mãe não é essa mãe que vai me buscar na rua”. E daí você vê uma carência muito grande dessa posição dos pais. Aí como nós com trinta, quarenta, dentro da sala, temos de passar o conhecimento, mais disciplina, educação, essas coisas? E aí quando a gente chama os pais você vê que o filho é um santo. (DCM3)

Em outra das escolas vários depoimentos revelam como os encontros e desencontros culturais alteram e influenciam a relação *escolacomunidade* de forma que os atores tenham

que agir na busca de concertos comuns, no intuito de que fortes mudanças se deem, conforme se pode observar

Sou ex-aluno do CIEP e eu tenho uma relação muito estreita, sou morador desse bairro, moro aqui há 20 anos, foi nesse CIEP que comecei a ter os primeiros passos em direção à cidadania. Chegamos aqui no ano de 1999 e o colégio era depredado, a gente mesmo depredava o colégio, pichava, tacava pedra nas janelas. Quando chegou a gestão nova, começamos a perceber que eles tinham preocupação em saber os nossos anseios e começamos a mudar de postura a partir disso. A direção antiga se lixava. (EJP4)

Este depoimento é corroborado por outros atores institucionais em diversos trechos das entrevistas, como vemos a seguir:

Eu vim como interventora. Aliás, na verdade, eu nem queria vir pra cá. Eu estava na Coordenadoria, na supervisão, aí [...]. Tava havendo uns problemas muito sérios aqui. Que a diretora, que foi uma denúncia da diretora adjunta, enfim [...]. [...] é perigoso, teve ameaça de morte, teve um monte de coisa [...] como interventor. A gente chegou no refeitório, o azulejo tava todo pichado, o azulejo do banheiro, do refeitório. A escola toda pichada, a escola... horrível a escola. Os alunos de boné falando “qual é?”, palavrões, só saía palavrões da boca do aluno. Aí diz que o aluno tinha jogado fruta em cima da diretora, enfim, uma zorra generalizada. Aí o Antônio chegou, que ele é um ótimo administrador, chegou e nós viemos, fomos refazendo essas pesquisas, intervindo, vendo, fazendo a pesquisa, quando nós terminamos de fazer o, o relatório, que entregamos na Secretaria de Educação e aí até a... a... a nossa coordenadora na época falou assim “cês querem que a, que a diretora “seje” presa, né?” É, enfim... isso é o papel da gente. Essa pesquisa aqui (...). Enfim, nós tínhamos que pesquisar. Tava tendo problemas de roubos, um monte de desvio de isso, desvio daquilo, parará. Nós viemos fazer a intervenção. Enfim, aí o Antônio, um bom administrador, e a gente começou a fazer aquela *feedback* com o aluno. (DMA4)

Eu ainda cheguei na época do, como é que dizia, na época das guerrinhas aqui. Os alunos não respeitavam os funcionários, os professores, os diretores. Eles achavam que podiam fazer o que queriam. Pichavam a escola toda, chegavam a hora que queriam. Aí tiveram as mudanças, não é? Veio diretor novo. (FMA4)

No contexto de desorganização e desconfiança a reação da comunidade era veemente, conforme nos revela o ex-aluno da escola

É, não tinha nem cara de escola. [...] É, o que funcionava ainda a gente achava que tinha obrigação de fazer com que não funcionasse. [...] Sim, o que já estava ruim, tratávamos de piorar. (EJP4)

Mas, este quadro foi alterado pelo estabelecimento de um “novo” tratamento na relação, conforme aludido a seguir:

Até um determinado momento, quando a direção começou a se fazer presente, querer saber qual era a nossa relação, não de aluno-escola, mas de comunidade-

escola, o que a gente espera, quais os projetos que a gente esperava para a escola. Eu e mais um grupo de alunos, começamos a nos questionar sobre isso. Vínhamos pra cá e éramos tratados quase como bicho, não podia usar a quadra, que era um espaço nosso. Se íamos à biblioteca, não pode usar tudo porque a gente destrói. Aqui era como se fosse um presídio, antes da gente querer mudança a gente tem que começar a pensar em mudança. Isso é um trabalho de parceria. A gente conseguiu formar o primeiro grêmio estudantil da região. As escolas da região não tinham, hoje algumas escolas têm. E, a partir desse grêmio, começamos a trazer projetos que podiam dar certo e a direção começou a estudar com a gente formas de colocar esses projetos em prática. (EJP4)

Salientamos que, posteriormente, tentaremos trazer à tona a importância da discussão das representações sociais e do seu papel para investigar esta relação cuja transformação pode, em nosso entendimento, possibilitar grandes avanços nos cenários dos atuais sistemas educativos e nos *espaçostempos* com os quais se propõem a trabalhar. Silva (1994) nos aponta para a necessidade de redimensionarmos a formação dos estudantes, sem, ao mesmo tempo, gerar uma desqualificação abrupta dos universos de referência desses formandos.

Com isso, o autor se vincula à dinâmica de expansão social da escola, sendo a mesma social, pois construída e valorizada socialmente o é, não como um dado, mas como um processo que não se constitui na neutralidade ideológica, moral ou política.

No caso da escola anteriormente apontada, mais um depoimento deixa esta questão bem evidente:

Nós tínhamos um amigo, que infelizmente foi assassinado. Ele tinha algum contato, não era nem com um grêmio estudantil, era com uma galera do Hip Hop, dentro dessa galera tinha um cara que era do movimento estudantil e ele chegou aqui e falou que tínhamos que ter um grêmio, uma representatividade dos alunos diante da direção. E a gente começou a pensar nessa coisa. Começamos a entrar mais na política para entender o que a gente precisava fazer para que a gente fosse ouvido dentro da escola. [...] Começou com um trabalho de formiguinha, mesmo, éramos um grupo de oito ou nove alunos, e a gente tomou a iniciativa de começar a montar o colégio. Começamos com uma sala e o pessoal foi vindo e a direção entendeu a nossa iniciativa e lançou uma gincana. Aí, quando lançou a gincana, estourou. O grande lance da gincana era limpar a escola. Quem limpasse mais a escola, a direção iria premiar com um passeio. Inclusive foi até a minha turma que ganhou na época. [...] Foi pra Quinta da Boa Vista. Foi bacana, inclusive tinham pessoas de 17,18 anos que nunca tinham ido ao Jardim Zoológico, era um universo novo. Como também essa questão de ser aluno, cidadão mais consciente é uma coisa nova. (EJP4)

Entendemos que os consensos na constituição da escola como democrática e democratizante¹⁵, somente podem ser feitos a partir do confronto entre diferentes

¹⁵ Sobre este entendimento é singular a afirmação de Paro (2008, p. 25) de que “Não pode haver democracia

argumentações que confirmam à escola renovado entendimento sobre suas funções sociais. Tal concepção nos ajuda a compreender e justificar nossas pretensões de justiça social e de cidadania plena¹⁶, recolocando a adequação da educação básica e da escola básica às suas procuras sociais. Justamente é com esta preocupação que nos baseamos na análise de Silva como uma forma de reconhecimento e

[...] compatibilização entre o respeito pelos, e a rentabilização dos, universos sócio-culturais de referência dessas procuras e a promoção educativa de qualidade - e dos processos de integração e favorecimento daqueles que em piores condições se encontram face ao sistema escolar e/ou mais dificuldades nele revelam (SILVA, 1994, p. 1225).

Exatamente a conquista pelo respeito aos universos socioculturais fica demarcada, avançando para outros entornos, influenciando outros atores sociais, conforme considera o ex-aluno EPJ4, ao informar-nos com detalhamento que

No começo a gente recebeu algumas críticas, como a gente era pichador, a gente conhecia quem pichava e tinha como controlar o bairro pra eles não pularem, não invadirem nosso espaço pra poder sujar, porque a gente conhecia todo mundo. [...] Quando você é liderança, você é liderança em todo o lugar. Então como a gente começou a ser liderança pra fazer coisas boas aqui na escola. A gente também é liderança lá fora. Então a gente tinha como controlar mais, se falasse no CIEP não, eles não pichavam no CIEP. Quando a gente começou a entender que aquele espaço era pra ser respeitado, mesmo a gente ainda não tendo entendido que era necessário para que a gente não pichasse outros lugares, mas a gente começou a partir daqui que a gente não deveria pichar depois essa conscientização foi se concretizando na nossa cabeça. Começamos a pensar em uma coisa mais inteligente, vamos fazer grafite. E, com o grafite, conseguimos sensibilizar um número ainda maior de pessoas. [...] O grafite é a evolução da pichação. [...] Quando a gente chegou para apresentar o grafite aqui, era uma coisa muito nova, então a gente pôde colocar na consciência das pessoas que não era só um protesto, mas também uma forma de arte, o grafite já vinha sendo encarado pela sociedade como arte. Antes era uma pichação colorida, mas de umas duas décadas para cá houve uma evolução do pensamento da sociedade que fez que quando a gente chegasse com o grafite na escola, tinham professores também que apoiavam, que

plena na escola sem pessoas democráticas para exercê-la. [...] Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como poderemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?”

¹⁶ Cabe inferir, que ao tratarmos de cidadania não falamos de uma visão ingênua da mesma. Temos em mente suas múltiplas dimensões e estruturas em sociedades capitalistas intituladas como democráticas. Nestas sociedades, o conteúdo contraditório e ambivalente da problemática da cidadania reflete a existência de um terreno de disputa social, política, econômica e cultural, envolvendo restrições, exclusões, inclusões e negociações. Assim, como apontara Afonso (2001), a cidadania se transforma em uma categoria dinâmica e inacabada. Para este autor, se por um lado as políticas sociais e educacionais, em um contexto capitalista, podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão dos direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p.22).

começaram a entender que não era só um rabisco e a gente conseguiu introduzir na comunidade que o grafite é arte, que não é só um protesto. [...] No início, quando a gente apresentava só a ideia e não metia a mão na massa, sofremos resistência. Mas, quando a gente começou a demonstrar o nosso interesse e resgatar, mostrar pra comunidade que isso aqui é uma escola, aí a direção começou a apoiar. [...] A quadra da escola era algo que a direção não tinha controle, as pessoas entravam pra jogar bola, até os próprios alunos traziam a bola de casa e deixavam até de estudar para poder estar utilizando o espaço da quadra. Então a gente passou a organizar, criou horário, negociou com a comunidade para que eles só viessem jogar no final de semana, e com essas questões a gente conseguiu até trazer pessoas que já tinham parado de estudar para estudar. [...] Hoje, quando eu olho essa escola, na verdade eu nem consigo fazer uma analogia da escola que eu cheguei aqui. [...] Há exceções, mas na grande maioria as pessoas têm orgulho de dizer que estudam no 476 e na época da fundação dessa escola, aqui era uma escola marginalizada. Ninguém queria, nenhum pai queria que seu filho estudasse aqui. [...] Houve uma mudança muito radical, o tratamento aqui era muito generalizado, ninguém presta então. A gente não tinha acesso à direção, acesso às coisas. O tratamento que a gente tinha era muito rigoroso, era sobe, desce, vai embora, entra, merenda, sai. A gente não tinha diálogo com os funcionários, a gente não conversava com os professores, era um tratamento bem básico. Com o decorrer do tempo, as pessoas foram nos conquistando e a gente também foi cedendo porque a comunidade, os alunos, a gente também tinha bloqueio com os funcionários, então a gente começou a ter uma abertura e eles começam a ter uma abertura com a gente, mas não foi de uma hora para outra não que cheguei em um tratamento de chegar na sala da diretora e dar um abraço nela e dizer que sinto saudades. (EJP4)

Em outra escola, fora da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), também encontramos situações semelhantes e falas de diversos atores sobre os processos de transformação envolvendo ações de reconhecimento entre escola e comunidade. Tais transformações criam novas expectativas em relação às escolas e aos atores e aos seus potenciais de trabalho e produção. Vejamos o que foi dito neste sentido por estudantes em depoimentos que nos foram prestados.

Isso aqui antigamente tinha uma fama. Uma imagem colocada assim, infelizmente, colocada por alguns alunos, mas só que a diretora, sabe que veio pra cá, a Maria Helena, ela conseguiu mudar radicalmente a fama do colégio. E, tanto é, que se tornou um colégio de referência. Então, hoje, aqui não tem mais vaga, assim, se a gente não vier na primeira semana fazer inscrição, não consegue vaga. Não consegue mesmo vaga. [...] Eu fiz a primeira série aqui, depois fui fazer a formação de professores e depois retornei pra cá novamente. Comparando ao antigo Brizolão, eles mudaram muito. Só que eu fui lá fazer o magistério e, quando eu voltei, eu me surpreendi porque estava totalmente mudado. (EDO2)

[...] porque primeiro a gente tem bastante amigo, sabe. E, antes, o pessoal que morava no meu bairro e que estudava aqui antes, eles disseram a fama do CIEP é “CIEP Brizolão: entra burro e sai ladrão”, sabe? Então eles passavam essa imagem. Mas aí depois que eu entrei e vi que não era nada disso, foi tranquilo. Agora eu tô magoada porque eu vou sair daqui esse ano, né. (ETS2)

[...] A fama que o CIEP tinha, tinha um índice de criminalidade muito grande aqui. Você entendeu? As pessoas vinham pra cá estudar mesmo forçadas, mesmo. Era tipo assim... há 12 anos, 12 ou 15 anos atrás. O que acontece, aí tinha essa fama de

“Ah, não, o CIEP não é uma boa opção de colégio”. Porque é como se fosse assim, como se toda a comunidade tivesse juntado a escória da cidade e tivesse jogado no CIEP. Assim era visto e não era de tudo errado. Ah, não é que o povo falava demais não, é porque realmente acontecia isso. Aí, o que acontece com essa gestão nova agora da diretora [...] ela conseguiu mudar, reverter o quadro dessa história. (ETS2)

Tais questões, que se remetem aos contextos praticados, uma vez não superadas, acabam por tornar mais difíceis as inserções daqueles que afluem ao espaço escolar. Paro (1992) afirmou que nas escolas públicas, em especial naquelas que atendem os sujeitos das camadas mais pobres, muitas vezes, se tomam os estudantes não como sujeitos de aprendizagem, como pessoas fundamentais ao processo educativo, mas sim como elementos obstaculizantes, para os quais se encaixa perfeitamente a condição de responsabilidade sobre seus próprios fracassos. Esta visão de sujeitos desajustados e deseducados não deixa de ser em muito compartilhada pelos próprios membros da comunidade extraescolar, incluindo neste caso os responsáveis por alguns destes estudantes. Há, nesta situação, a possibilidade de uma combinação que discrimina duplamente os sujeitos tomados como atrasados, desajustados ou “bagunceiros”, tanto na escola como na comunidade, demonstrando que o viés caracterizado por Paro como de “cultura autoritária” não se restringe à escola, avançando também na comunidade, que acaba por reproduzir a discriminação e a punição sobre aquele cuja condição de sujeito autônomo não se realizou, foi ou está sendo desconstruída.

Ainda em relação às procuras sociais, Paro (2008) nos indica uma série de aspectos que geram ou contribuem para o afastamento entre as escolas e as comunidades, minando o reconhecimento entre ambas. Em meio a estes aspectos destacamos aqueles centrados na visão distorcida a respeito da comunidade, calcada no entendimento de que ela não participa da vida escolar em razão de não ter interesse de fazê-lo. Neste sentido, o autor nos chama a atenção para o outro lado da moeda que apresenta, também, o pouco estímulo oferecido pela escola à participação, assim como sobre o escasso conhecimento que os sujeitos da escola possuem sobre os verdadeiros interesses e desejos predominantes nas comunidades. Em outro de seus estudos, Paro (1995) acrescenta aos fatores estruturais, derivados das próprias condições de trabalho e de vida da população, uma resistência da instituição escolar a essa participação.

Estes fatores comparecem, muitas vezes, nos relatos dos entrevistados e seu reconhecimento pelos atores da pesquisa, em nosso entendimento, é um avanço, pois se

caracteriza por reconhecimento dos limites enfrentados pelo Outro (comunidade) na direção da escola. Como exemplos, pudemos destacar

E aí tinha tido uma confusão danada das comunidades, tava tendo uma rivalidade Rocinha e Vidigal, foi um ano bastante confuso. Nós temos marcado um determinado dia em setembro pra comemoração do aniversário da escola, Georgina me liga “Ana, a gente vai ter que desfazer tudo porque tá essa gritaria, essa berraria.” Por acaso eu nunca faço isso, mas deu tempo de eu sair da universidade, fui pra casa, almocei e eu liguei, porque já tava esse zum-zum-zum, liguei o RJTV e eu assisti a Benedita dizendo assim “Ninguém se submeta ao poder dessas localidades, as escolas devem funcionar normalmente, tudo deve funcionar normalmente.” Aí eu vim e falei pra Georgina “Se alguma coisa acontecer nós estamos com o apoio da governadora!”. Também concordo com uma porção de coisas com ela, mas nós estamos respaldados, o melhor lugar pro aluno estar nesse momento é dentro do colégio, entendeu? Então a gente vai fazer o que? “Deixa a porta aberta até a hora que tem que fechar, talvez até mais tempo, depois a gente fecha.” A gente vai fazer, muita gente se programou em fazer, talvez tenha um número menor de alunos? Sim, mas a gente não vai se submeter a poder paralelo. “A gente vai e estamos tranquilos, porque eu acabei de ouvir a governadora falar isso na televisão. Se alguém vier dar um tiro, estamos cumprindo.” Novamente eu te digo, não sei se a escola fosse dentro de uma comunidade se a gente teria peito pra isso, mas isso repercute, de algum jeito eles sabem que isso aconteceu, eles sabem que aqui o tratamento vai ser igual para todos, sem privilégios pra aqui, pra acolá. Se houver uma diferenciação é porque o aluno trabalha, o aluno faz curso, há uma necessidade e eu tenho certeza de quem quer que seja dono de qualquer coisa por ai, já sabe disso. (DAB1)

A mesma entrevistada aponta outros elementos que ainda dificultam ampliar a relação *escolacomunidade*, destacando e apontando que há dúvidas sobre a melhor forma de tentar efetivar esta relação a partir da escola.

Uma coisa que eu acho que a gente quer ainda é ter mais a presença dos pais na escola. A gente peca. [...] Eu sinto dizer, mas eu tenho mães com toda razão, que dizem “Ah, só teve uma reunião de pais.” Aí eu digo “Gente, vocês colocaram no ensino médio, vai realmente funcionar um pouquinho diferente, a gente considera que os filhos de vocês já têm autonomia.” Têm outros, por exemplo, que nunca vieram à escola e vêm e de repente leva susto quando o menino ficou reprovado, quando o menino chegou em casa e disse que tinha sido aprovado. Aí eu digo “Mas aonde é que você estava que você não veio aqui pra verificar os resultados?” Pode ser que realmente fique difícil ou pode ser condução, trabalham em outro lugar e fica difícil, isso que você tá dizendo deve acontecer com certeza, mas a gente também poderia promover mais, sabe? A vinda do pai na escola, a gente promove, eu não sou muito a favor não de mega evento, eu acho que reunião de pais às vezes, e o pai todo mundo gosta, então a gente consegue assim, agora com curso de petróleo e gás, nós vamos chamar todos os pais cujos filhos se interessaram, esses pais vão assinar um termo, vão conversar comigo. Então, esses pequenos encontros a gente consegue fazer, mas, muitas vezes, alguns se perdem nessa caminhada. Que talvez um grande encontro, sei lá, fosse resolver essas situações, ainda é uma coisa que eu tenho que trabalhar mais. (DAB1)

Sobre esta questão do respeito, voltada ao embasamento da relação *escolacomunidade*, a mesma docente afirmou

Aí a gente começa, eles entram lá na sala e a gente começa a cavucar dali, cavucar daqui, cavucar dali. Foi lá fora que a situação começou [...]. Enfim, situações. E isso veio aqui pra dentro completamente diferente, mas quando você cavuca você chega lá onde foi da comunidade. Em geral chama os pais, os pais conversam, abrem o jogo. Então acho que eles se sentem amparados aqui, que é um local que eles vão botar tudo em pratos limpos, mas não vai ser na base da chicotada no outro, nem nada. Eles sabem que ali eles vão ter que manter alguma civilidade. Que a comunidade não favorece que se mantenha a civilidade. (DAB1)

O docente de outra das escolas pesquisadas, também, revela sua angústia e preocupação com a fragilidade da construção da relação *escolacomunidade* ao aventar que

Esta Escola, que foi a primeira na época, em nível de município [...], a ter uma página na internet, onde tudo era colocado. E o mais importante: a questão da relação com a comunidade, uma coisa que a gente sempre falou aqui (A direção, eu, todos), é que a escola serve a comunidade, mas, vou ser muito honesto com você, o que muitas vezes eu percebo é que, com raríssimas exceções, a recíproca às vezes não é muito verdadeira, porque, assim, não sei se falta um pouco mais de aprofundamento com relação a essa relação conjunta, mas muitas vezes, os alunos, principalmente, e os pais não veem isso. Claro que se, por ventura, acontecer algum problema e a Escola fechar, eles vão se reunir pra evitar que feche, mas às vezes o que eu sinto é, em algum sentido, é a menor presença da comunidade. (DCR4)

Paro afirma que a resistência acaba por se fazer presente na medida em que praticamente inexistente qualquer identidade da escola pública com os problemas de sua comunidade¹⁷. Ou seja, membros da comunidade apontam para o desinteresse dos membros da escola em participar dos problemas da comunidade na qual ela se encontra. Paro (2008, p. 27) faz então uma indagação que é emblemática: “*Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?*”.

No que diz respeito à participação, Bordenave (1994) afirma que a mesma não se restringe a ser um instrumento para solucionar problemas, consistindo sim em uma *necessidade fundamental do ser humano* (grifo do autor). Para tanto, possui duas bases complementares: a afetiva e a instrumental, que respectivamente nos fazem ter prazer em realizar coisas com os outros e nos mobilizam porque ao fazê-las com outros podemos

¹⁷ Algebaile (2007, p. 6) nos aponta mais questões que surgem para dificultar a relação *escolacomunidade* ao afirmar que “Outro problema é a tendência ao desvirtuamento de canais, mecanismos e espaços participativos que, criados a partir das movimentações e lutas sociais, vêm sendo capturados para outros fins, atenuando-se exatamente as possibilidades de dissonância, disputas de sentidos e afirmação de valores, práticas e rumos que, por si, imporiam alguns limites às práticas de corrupção, clientelismo, nepotismo e apropriação privada dos fundos e do aparato público”.

ampliar eficácia e eficiência. Portanto, a participação se constitui em uma atividade “inerente à natureza social do ser humano”, algo que se objetiva quando fazemos parte, tomamos parte ou temos parte (BORDENAVE, 1994, p. 16 e p.22).

Conforme nos aponta o autor, “[...] Aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação” (BORDENAVE, *op.cit.*, p. 25).

Há tipos originários de participação como a *de fato* (como a familiar) e a *espontânea* (como nos grupos de amizade ou afinidade). Ambas podem ser impostas, concedidas ou voluntárias, sendo que estas últimas podem ser provocadas (dirigidas ou manipuladas). Mas, talvez, a contribuição mais importante que o autor nos deu em relação à discussão sobre participação seja quando ele tentou sistematizar graus ou níveis da mesma. Estes dependem do controle que os diferentes participantes exercem sobre as atividades e as tomadas de decisão ao longo do processo participativo.

Sendo assim, o menor grau da participação consiste na informação, caminho pelo qual os que exercem maior grau de controle informam os demais atores do processo participativo sobre as decisões já tomadas e a tomar. Também existem: a consulta facultativa (opcional ao que exerce controle); a consulta obrigatória (na qual os demais participantes devem ser, em algumas ocasiões, ouvidos, mas a decisão final cabe aos que exercem maior controle); a elaboração/recomendação (em que os participantes elaboram propostas e recomendações que podem ou não ser seguidas, embora sua não aceitação deva ser sempre justificada); a cogestão (na qual ocorre compartilhamento das decisões por meio de colegiados); a delegação (onde os participantes exercem autonomia em certos campos ou jurisdições, sendo denominados de delegados, que pela base tomam decisões antes restritas aos maiores controladores) e; por fim, a autogestão (pela qual o grupo pode determinar todas as etapas do processo participativo, sem nenhuma referência a autoridades externas, desaparecendo na prática a diferença entre os atores do processo, em relação à tomada de decisão e aos controles).

Em nosso entendimento, na escola pública ainda estão por se construir as verdadeiras bases dos graus mais elevados de participação. Esta condição não difere de outras instituições sociais nas quais a participação poderia ser mais ampliada democraticamente. Todavia, existem, em diferentes formas e níveis de tomada de consciência e sistematização, tentativas de estabelecimento de colegiados que ampliem os poderes dos atores nas decisões organizacionais, assim como de reconhecimento da ampliação dos atores envolvidos e do mérito da pluralidade dos mesmos como partícipes nos processos de decisão. Portanto,

tratamos de processos de mudança em implantação na filosofia social das instituições e redes educacionais que ora tentam estabelecer a superação de modelos meramente instrumentais de participação, ora apenas conseguem disfarçá-la sob os moldes do controle que apenas informa os atores participantes.

A preocupação com a participação das comunidades e das famílias foi várias vezes revelada pelos atores da pesquisa e, mais de uma vez, o fizeram de forma a reconhecer que a mesma ainda é limitada, mas entendendo-a como almejada e necessária ao processo educacional mais amplo, conforme pode ser apreendido na fala da docente ao afirmar que

A gente não consegue fazer com que o pai fique ativo realmente nas decisões. Ele até vem, dá uma opinião, dá outra, mas ele não permanece ativo em todo o sistema educacional, e isso seria ganho, né? Porque nós teríamos uma decisão mais acertada, né? Quando todos os autores envolvidos estão participando. A gente tá sempre buscando a participação da família, mas a gente encontra algumas barreiras, entre elas, a barreira do próprio profissional, que às vezes tem dificuldade, igual [...]. Eu pensei muito naquela conversa que a gente teve ontem à noite, que apesar de ter sido uma conversa informal, eu procuro extrair algumas coisas. Eu não tinha tido o *link* que o professor também não tinha aceitado a sugestão do aluno, e de repente é difícil a gente ter essa abertura, de aceitar mudanças de paradigmas [...]. Então, isso é complexo, existe a resistência do profissional, embora num discurso idealizado ele fala “não, eu quero o pai aqui sim”. Mas quando o pai chega, o pai dá alguma opinião, e aí a coisa muda de figura um pouco. Existe hoje também, hoje nós vivemos num mundo em que a mulher não fica mais em casa, é um mundo diferente. Então o que que acontece? A pessoa, por mais que ela queira participar de um processo educacional, vai estar trabalhando, seja em empregos ou subempregos, mas ela está trabalhando. Hoje, pelo menos aqui na região, é rara a parcela da população que não trabalha, mas a gente tem essa visão de que, por exemplo, os melhores resultados que nós temos, e isso é muito duro, acho que o governo vem fazendo uma campanha muito interessante, que aparece o Tony Ramos falando “olha, eu olhei o caderno do meu filho”, coisa e tal [...]. Aparece uma pessoa que tem uma profissão que talvez não seja idealizada pela sociedade, embora todos os empregos sejam importantes, a empregada doméstica falando “poxa, eu olhei a tarefa do meu filho e quero que ele avance nos estudos”. A gente tem essa noção de quem tá dentro da escola, seja na sala de aula, que o papel da família é fundamental. Por exemplo, aqui a gente teve 19 ganhadores de notebook. Todos os 19 ganhadores de notebook, eles tinham família por trás deles. [...] Aqui a gente não tá falando da família, do poder financeiro, que pra escola isso não abala. Se você tem uma mãe que tem uma origem humilde, que de repente ela não sabe nem ler, nem escrever, mas que ela mostra pro filho que ela dá importância ao estudo, que ela vem na reunião e que ela interage na escola, isso é muito importante. Uma das formas que a gente encontra pra manter o pai presente nesses momentos pontuais, que, como eu já falei anteriormente, nos momentos contínuos... que seria o ideal, isso acontece de forma rudimentar, o que a gente usa como estratégia? A gente dá declaração. Nós procuramos fazer a reunião em horários que atendam aos pais, isso aí a gente se desdobra. A equipe aqui... isso eu posso contar com o apoio da equipe. Que você já viu que tudo que eu peço, todos procuram fazer, entendeu? Existe um carinho muito grande, falando de comunidade, existe um carinho muito grande dos profissionais que aqui trabalham por essa instituição. Por isso que em educação não tem receita. A maioria deles mora aqui na nossa cidade, então isso quer dizer, tem

um carinho. Não estuda aqui na escola uma pessoa qualquer. Estuda aqui na escola o meu filho, o meu sobrinho, o filho da minha amiga, o meu vizinho [...]. (DTR3)

Mas, não é verdade que todos os autores entendam esta preocupação da mesma forma. Ou seja, a questão da articulação e participação¹⁸ da escola nos assuntos, interesses e desejos das comunidades desemboca num campo polêmico entre pesquisadores e educadores. Ao tratar da análise do Espaço Público da Educação, os escritos de Nóvoa (2002) nos direcionam para uma discussão sobre a crise civilizacional pela qual passamos, apontando que seu sinal mais evidente é o do colapso da educação. Mas, conforme podemos ler em Nóvoa, a base que colapsa já dava sinais de instabilidade desde o fim do século XIX. O discurso de crise caracteriza para o autor um cenário de fim do “Estado educador”, o que diferentemente de uma visão totalmente pessimista, abre a perspectiva para a origem de um novo espaço público da educação. O autor defende uma posição sobre este espaço reconhecendo a dificuldade de separá-lo do conceito de escola. Pois,

Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos (NÓVOA, 2007, p.7).

Segundo o autor, os caminhos a serem buscados em projetos de reforma social tendem a seguir dois eixos distintos. Um deles baseia-se em políticas de descentralização, autonomia, comunidades, proximidade local, envolvimento das famílias. O outro, de acordo com Nóvoa, organiza-se em torno da avaliação, eficiência, responsabilidade, disciplina, autoridade e exigência acadêmica. Todas estas expressões são cercadas por suas polissemias, dando margem a políticas distintas. Em função disso, o autor elenca algumas das fragilidades do pensamento sobre a escola e as razões que contribuem para o insucesso de políticas educativas, expondo abertamente a crise da instituição escolar.

Um dos nossos atores pesquisados revela esta situação de transição e crise da escola em duas passagens. Em uma delas entendemos haver proximidade com o caminho que Nóvoa

¹⁸ Ao falarmos em participação também estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça, bem como sobre educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. [...] falar que o ser da participação é definido fora dele, na sociedade, e que, portanto, varia historicamente, não é afirmar que a participação está fora do indivíduo, independente da subjetividade e que é, ontologicamente, um fenômeno objetivo. [...] o ser da participação é definido na sociedade e na subjetividade. [...] o ato de participação do sujeito é determinado pelos modelos dominantes de participação social, mas é organizado num contexto de subjetividade como experiência existencial, impregnada de emotividade. (SAWAIA, 2001, p.120 e 123).

(2007) apresentou como primeiro eixo nas políticas educativas distintas, apontando a preocupação trazida por um professor ao afirmar que

As comunidades ainda não reconhecem a escola porque a escola não abriu espaço suficiente pra elas. Eu falo pros colegas que o agir político dentro da escola passa quando a sociedade reconhece a escola. Este é um dos resgates do papel social da escola, que não se separa do político. Uma totalidade aberta. Devemos discutir o que vem a ser o educador social, entendendo qual o público que temos, esta recuperação da escola como o papel social e o papel social do educador têm que caminhar juntos. Por isso o educador tem que ser menos inflexível também. Um dia eu fiquei na matrícula, cheguei a fazer uma “visita guiada” com os pais, mostrando os recursos da escola e que a escola era um lugar de segurança. Que os portões tavam fechados, mas para a proteção dos alunos, não fechados para afastar, que a vinda das famílias e dos pais era bem vista (DLX1).

Em outra passagem, o mesmo professor aponta para mais um eixo de políticas educativas aventado por Nóvoa (*op. cit.*), que atua de forma distinta a este que foi expresso anteriormente. Nele fica evidente como a escola e seus atores docentes têm que se organizar para atender a outras demandas advindas dos sistemas educacionais, não estando estas, portanto, diretamente vinculadas às comunidades atendidas pela oferta educacional.

No Estado, toda vez que há uma equipe que tenta mudar alguma coisa, há uma quebra, ela é desmantelada. Como os professores são horistas, não têm dedicação exclusiva à escola e ocorrem fragmentações diversas. Se você olhar o que tá sendo proposto pela secretaria, o tal IFCRS, Índice de Cidadania Responsabilidade Social, é um sistema, um modelo que vai fazer a aferição toda numérica da escola pelo GIDE, gestão integrada da escola, tirando a autonomia da escola, fazendo a árvore da escola, tudo muito técnico. Eu acho que o PPP já faria isso. Toma muito tempo, burocratiza, tecnocratiza e atrapalha coisas que eu tava fazendo antes, como o diagnóstico, onde se pretendia ver as dificuldades de canais de comunicação e de relação com a comunidade. Antigamente eu achava que a gente vivia um momento paradoxal. Quanto mais nós precisávamos de pessoas politizadas, mais elas se despolitizam. Isso é mais que paradoxal é esquizofrênico mesmo. Uma esquizofrenia descentrada, pois nada tem continuidade. Toda hora chega uma coisa diferente. Nada tem continuidade. Daqui a uns dias esta GIDE aí desaparece. O concebido e o vivido não se encontram. O concebido é como número algo atribuído, mas não se vê a base que padece. Não adianta ter projetos bonitos. Mas falta o vivido. Acaba que ocorrem fragmentações, mesmo com os nossos projetos. Soma-se a isso os baixos salários e o desestímulo, os caras não vivem a escola, vivem os 16 tempos e vão para outros lugares. Dificultam-se as reuniões, isso dificulta o trabalho, o vivenciar a escola, presenciá-la e experienciá-la. (DLX1)

Nóvoa (2007) amplia a polêmica sobre os papéis da escola na atualidade e lança uma crítica ao que chama de “transbordamento da escola”. Afirma que a instituição escolar absorve um “excesso de missões” que lhe foram lançadas pela sociedade e foram sendo aos poucos apropriadas pelos professores com alguma generosidade e até voluntarismo. Segundo o autor, quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são

importantes. Mas, a pergunta que ele nos lança é: “a escola pode fazer tudo?”. Entendemos que não. Todavia, em nossa compreensão não há transbordamento e sim um afogamento. É a maré de fora que rompe os muros e diques da escola, seja nas costas portuguesas, seja no imenso litoral de nosso país. As perturbações inerentes a esta “subida do nível dos oceanos” se fazem sentir em diversos lugares e, principalmente, naqueles onde as tentativas de “homogeneizar os litorais” desconsideraram as “diferenças das marés”. Ou seja, onde as culturas dos entornos foram menos reconhecidas em suas necessidades e os movimentos das ondas de desigualdades e da globalização perversa se fizeram mais danosos e veementes, expondo as fragilidades dos “castelos de areia”.

Mas, apesar dessa nossa discordância em relação à Nóvoa, entendemos ser importante aquilo que o autor afirma em suas reflexões a respeito do quadro revelador de indiferença e de desinteresse com a educação como compromisso social. Ele infere o termo “Escolas sem sociedade” (NÓVOA, 2002), pois, para muitos estudantes e para muitas famílias, a escola não possui qualquer sentido, não havendo narrativas que as liguem aos seus projetos de vida pessoais e sociais. Mesmo assim, podemos observar em depoimentos como o concedido por um ex-aluno e atual docente de uma das escolas pesquisadas, aspectos que parecem confirmar ao que Nóvoa nos diz e, ao mesmo tempo, relativizar sua assertiva, pois aqueles que afluem às escolas, também, podem produzir suas formas de adaptação e valorização daqueles *espaçostempos* escolares, tornando-os referências contínuas de sua formação individual ou aproximando-os a sua significação para os demais atores que vivem nas comunidades nas quais habitam e que, mesmo não tão próximas, acabam por ser atendidas pelas escolas. Para nós esta interpretação pode ser apreendida em

Eu entrei aqui em 1985, no momento da transição. Metade dos alunos da turma eram de classe média, mais da metade. Eu não tinha identidade nenhuma com eles. Isto aqui era um mundo muito diferente pra mim. Eu vinha da Rocinha. Na minha época, as pessoas da minha idade queriam estudar no André Maurois. Ela era a única escola do Estado de Ensino Médio. Peguei vaga, havia vaga e eu me matriculei sozinho. Havia outra escola em Jacarepaguá, a Vicente Jannuzi, mas a gente nem escutava falar nela. Você sabe o conceito, a ideia de ordem próxima e ordem distante¹⁹. O que vigorava “nisso” era a ordem próxima. Os irmãos, os

¹⁹ Conjunto de mediações e imbricações realizadas em contextos sociais e culturais que ora representam os processos estruturais que regem a sociedade, dando-lhe diretiva por meio de racionalidades produtivas (ordem distante), ora baseiam-se nas relações de indivíduos em grupos e entre grupos, fundamentadas na pluralidade, diversidade, coexistência e simultaneidade de maneiras de viver a vida nos lugares (ordem próxima). Com base em Lefebvre (1974), esclarecemos que a ordem próxima e a ordem distante contrapõem-se e interpõem-se de maneira incessante, em um constante e dinâmico ir e vir da vida cotidiana no mundo moderno, às determinações gerais. Ambas referem-se não às quantidades, mas às qualidades. Qualidades que expressam diferenças em termos de escalas, esferas e formas de representação e (re)produção do espaço social. Ao exemplificar esta condição por meio da fala de outro dos pesquisados podemos apresentar o que disse uma estudante sobre a escola e seu processo de escolha em relação à mesma, afirmando, apesar da distância do lugar onde vive, que:

vizinhos, os mais velhos os poucos que conseguiam vaga que estudavam aqui contavam pra gente e nós queríamos vir pra cá. Era um privilégio, e ainda é um status! Um privilégio, uma cara diferente, uma maneira de circular fora da favela, um diferencial deles, que anima e isso ainda se mantém por status, pelo nome e por que a escola faz seu diferencial ainda. Até se um aluno passa mal, ligamos pro pai e ele vê que não o deixamos sozinho. Temos cuidado e os pais falam bem disso. Eu mesmo fiquei deslumbrado em estudar aqui. (DLX1)

Com isso, guardadas as devidas contextualizações, não desconsideramos que a análise de Nóvoa (2002), voltada para a realidade portuguesa, possui semelhanças ao que poderíamos dizer que ocorre em nosso país. As narrativas dominantes são fundamentais para a análise do autor da situação educacional de seu país, inserido simultaneamente no contexto globalizado e unificado, de forma central e, ao mesmo tempo, periférica. Por isso, uma primeira narrativa aponta exatamente para o discurso do atraso e para sua naturalização, o que aponta como saída ou solução um rumo a seguir, o progresso característico dos países desenvolvidos. Tal narrativa não permite a percepção crítica das insuficiências do “modelo escolar” e acaba por sugerir que a solução para os problemas da escola se resolve com “mais escola”.

Conforme já observamos anteriormente, a reivindicação por “mais escola”, em quantidade ou em duração, cria uma pressão sobre os Sistemas Públicos de Ensino (SPE) e acaba por não atender aos desejos de todos, seja em Portugal ou no Brasil, pois como nos aponta outro autor, Barroso (2008),

[...] a crise da escola pública — tanto em Portugal como no Brasil, bem como na maior parte do mundo capitalista ocidental — tem um caráter estrutural e está ligada a duas transformações simultâneas e sincrônicas: a massificação da instituição escolar — resultado de todo um conjunto de expectativas (reais ou ilusórias) quanto aos poderes transformadores da educação escolar — que se dá a par de transformações econômicas, políticas e culturais que podem ser sintetizadas sob a denominação genérica de 'globalização'. Essas últimas transformações acabam por abalar ainda mais uma instituição social que já vivia uma crise de sentido produto dos impasses que a sua massificação provocava. Assim, a crise de sentido que atinge os SPE não se origina ou é produzida unicamente no interior da instituição escolar e não pode ser destacada da crise do modelo civilizatório moderno que amparou a sua universalização (BARROSO, 2008, p. 49).

Por ser mais longe, tem outros colégios estaduais mais próximos [...]. [...] Eu acho que é justamente essa questão do ensino também. É... você tem um bom, quando você tem uma boa, uma qualidade de ensino, uma pessoa que você já conheça, estudou aqui, falou que era boa a escola, que tem um certo nível diferente das outras escolas, acho que isso vale. É bem válido pra você querer estudar naquela escola que dizem que é boa. “Eu tenho uma amiga que, que, ela é bem mais velha do que eu, a irmã, a filha dela é da minha idade, ela, conversando comigo, ela falou “Ah, [...] tenta [...]. É uma boa, uma boa instituição, um bom colégio. Todo mundo sempre falou muito bem de lá.” Aí eu resolvi vir pra cá. [...] Sempre me falaram que o ensino aqui [...] era melhor, que os professores eram eficientes, a metodologia de ensino era bom, boa. Aí eu resolvi vir pra cá, eu falei “quero ir [...] e é lá que eu vou estudar”. (ELH1)

Tal contexto de desajuste, segundo o autor, impõe às escolas em crise situações sociais e “missões impossíveis”, por responsabilizá-las pelo atendimento e pela gestão de uma crise social expressa nas periferias sócio-territoriais por desajustes familiares e juvenis, consumo e tráfico de drogas, prostituição e trabalho infantis, entre outros problemas. Às funções tradicionais são acrescidas outras que tentam, em nosso entendimento, “evitar a explosão da panela de pressão”, o que segundo Barroso (*op. cit.*) evidencia, paradoxalmente, os limites da escola para dar conta dos problemas que ela foi sendo chamada a resolver, pois, também, passa a ser interpelada para dar solução a emergentes problemas sociais, que por sua vez, recebem o rótulo genérico de “exclusão social”. Conforme nos advertem Correia & Caramelo (2003, p. 171), “Compreende-se, por isso, que a escola que pensou a sua relação com a coesão social numa lógica da contribuição se debata hoje com a fragilização da sua própria coesão social, transformando-se em parte dos problemas que é suposto resolver”.

Mas, não podemos ignorar informações advindas do campo que pesquisamos neste trabalho como, no mínimo, interessantes. Tais informações demonstram caminhos que as escolas trilharam, aproveitando-se das oportunidades existentes ou desenvolvendo elas mesmas suas ações criativas, com base no conhecimento das realidades que as cercam. Neste processo acabam por produzir táticas próprias de aproximação com as comunidades. Algumas delas foram explicitadas por narrativas de docentes de uma das escolas extrametropolitanas que poderia ser vista, precipitadamente, como situada numa realidade menos impactada pelos desequilíbrios sociais e econômicos típicos de nossa sociedade. Todavia os desafios são muito parecidos com os encontrados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em seus depoimentos as professoras externam que

Existem muitos problemas. Os principais são pais separados, brigas entre pais. O aluno chega às vezes chorando, pedindo ajuda. Há casos em que há o padrasto/madrasta e que o enteado tem tratamento diferenciado do filho. Drogas também. Por isso que nós abrimos a escola, para tirar os alunos ociosos das ruas. Nós iniciamos em abril e quando chegou o "Escola Aberta"²⁰ foi muito melhor porque tivemos a oportunidade de ter mais "oficineiros", ampliando nossos recursos. [...] No plano de ação que a gente elabora no início do ano, colocamos o que vai acontecer. Embora depois a gente tenha que anexar algumas coisas (projetos) que são colocadas pela secretaria. Nós também montamos o boletim escolar - não sei se a Maria Helena já passou pra você... Os pais participam mais das reuniões, são assíduos, frequentam a escola... A gente montou esse boletim para os pais. [...] Cresceu muito a participação dos pais em todas as atividades, não só nas reuniões. [...] Por exemplo: a escola aberta, eles vem aqui e trazem o boletim

²⁰ No ano de 2000 a UNESCO criou o “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”. Em nosso país ele posteriormente foi denominado de Programa Escola Aberta. Em 2004, é lançado, em Brasília, o “Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude”, uma parceria da UNESCO com o Ministério da Educação.

pra gente assinar. No domingo, se ele vem na feira ele traz o boletim. [...] Os pais frequentam mais a escola. A ligação ficou mais estreita. Essa foi a maior mudança que os profissionais perceberam na comunidade. Antes era complicada a comunicação da escola com os pais agora os próprios pais procuram a escola. Há mais abertura por parte da direção. [...] Há um sorteio de brindes para os pais participativos no fim do ano. "Pais participantes, filhos brilhantes". Eles não deixam de trazer o boletim. Isso ajuda muito. (DLC2)

Você não tem noção. Quando chegávamos aqui, tínhamos vontade de chorar e ir embora. Eu ia duas vezes por semana na delegacia. Já mandei prender aluno... Cheguei aqui em 2001... Quando eu assumi o CIEP, os alunos da Alzira Vargas, que é uma outra escola, vieram pra cá e os alunos da escola que estava aqui foram pra lá. Esse prédio era municipalizado, mas voltou pro Estado... Tínhamos duas administrações conflitantes aqui. Os alunos chegavam bêbados na segunda-feira. Existia um confronto de diretores e o grupo dos insatisfeitos, o qual fazíamos parte. Tentamos melhorar. Foi difícil, pois havia muita interferência política aqui. Eu era oposição do prefeito. Ganhamos com a diferença de oito votos. A escola era muito desorganizada, ninguém queria trabalhar, os professores não eram lotados na escola, o mobiliário era antigo. A escola possuía apenas um computador que quase não era acessado. A diretoria não era presente. Eu achava aquilo um desperdício. [...] Já tivemos muitas dificuldades com drogas dentro da escola. O número de *disk-sex* era da escola. Havia arrastão... Como eu sempre gostei de gestão encarei como um desafio. Embora a opinião de amigos e parentes não ser favorável. No dia seguinte a eleição nós convocamos todos os pais para uma reunião e convocamos alguns pais para limpar e arrumar a escola literalmente. Além disso, mandamos ofícios para escolas, associação de pais, igrejas, oferecendo o espaço da escola para promover eventos. Investimos também nos professores, incentivando-os a mostrarem seus trabalhos. Escrevemos o relatório de Gestão. (DMH2)

A fala de uma das estudantes desta mesma escola revela como as estratégias de aproximação parecem surtir efeito ao revelar que

Escola e comunidade, nessa escola aqui é uma parceria de verdade. Porque acontece uma parceria. Você vê acontecer. Não é uma escola que fala assim “ah, reunião de pais...” vai ter tal dia e os pais só vêm aqui pra reunião. Não. Os pais interagem aqui porque tem muitos pais que fala “Ah, não sei lidar com a minha filha, não sei conversar com a minha filha sobre sexualidade, a minha filha tá ficando mocinha...” Aqui tem isso, os pais vêm, tem uma feira que acontece na escola todo último domingo do mês. Os pais interagem com a escola, eles podem vir montar barraca junto com os filhos. Então os outros colegas ficam sabendo “Nossa, seu pai faz isso? Que legal!” E agora a gente tá começando a trabalhar com o programa Escola Aberta, que funciona os finais de semana oferecendo oficinas pra comunidade. É aberta à comunidade, não precisa ser necessariamente aluno do CIEP, qualquer um da comunidade pode vir aqui e participar das oficinas. [...] Aqui na escola eles têm um projeto que é “reconstruindo o nosso lar”, então, como que acontece esse projeto? Esse projeto seleciona os alunos mais carentes, mais necessitados, faz a seleção do que mais vai precisar e então vão até a casa dessa pessoa, fazem uma avaliação, vê qual é a estrutura do lar. [...] A coordenação e a direção, os amigos da escola, os professores aposentados, [...] eles vão a casa desse aluno, fazem uma avaliação, veem se realmente precisa fazer uma reforma na casa dele, aí passa o relatório para a direção. Eles trabalham em conjunto para poderem tá fazendo a reforma da casa desse aluno. E aqui na escola tem um bazar – essa semana mesmo eu até trouxe uns calçados para poder estar doando para esse bazar. Aí esse bazar funciona, eles vendem essas coisas, juntam esse dinheiro e guardam.

Então alguns professores doam um saco de cimento, uma lata de tinta, outro ajuda a comprar um caminhão de terra, outro ajuda a pagar um pedreiro, aí eles juntam todo esse capital. Aí vão a casa desse aluno a fazem a reforma na casa. Às vezes doam alguns móveis, e tem algumas pessoas preparadas para fazer reforma de móveis, então levam esses móveis para casa do aluno. Não dá pra fazer a casa novamente, não, mas melhora o que já existe. Tem uma casa no meu bairro que foi reformada. É, teve uma casa reformada lá no bairro Maíra. A próxima casa vai ser no bairro Oriente. [...] Muda. Muda sim. Porque às vezes você tem algum trabalho de grupo para fazer e a pessoa não quer que seja na casa dela porque a casa é tão precária – como a casa que foi reformada, que é a casa de uma menina. Aí você tem que ver como ela mudou, sabe? Ela anda com a cabeça erguida agora. Muda a autoestima, agora ela tem orgulho de ter uma casa. [...] A mesma coisa que eu acho que vai acontecer com o menino que vai ter a casa reformada agora. Até uma professora comentou que agora ele está feliz. (EDO2)

Em outra escola, pudemos observar como paulatinamente as ações, relações e intermediações realizadas em trabalhos que articulam escola e comunidade foram ganhando importância no processo de gestão, gerando novos desafios e preocupações com as formas e os registros das atividades decorridas. Uma fala que caracteriza bem isso foi revelada ao caracterizar a participação da comunidade na elaboração de um relatório de gestão e no registro das atividades desenvolvidas

Olha, eu acho muito bom, eu acho que a gente aprende muito, a gente ganhou vários prêmios, né, inclusive eu falei pra você de manhã, encontramos lá, né? Eu ajudei a redigir os relatórios, foi uma experiência nova pra mim, fiquei com medo quando a Tânia me incumbiu dessa tarefa: “Ó, [...] você vai ajudar na elaboração do... desse plano, né, desse prêmio de gestão aí...” Eu falei: “Tânia, mas eu não sei se eu sou capaz não...” Ela falou: “Claro que é! “Cê” tem condições e tal...” Aí montamos o grupo e tal... Mas sempre com outras pessoas ajudando ali, montando. [...] Olha, nós tivemos participação de pais de alunos! Não vou dizer pra você que são 100%, mas uma grande gama de pessoas em diferentes níveis sociais, né, de pais de aluno, participaram, né? A gente fez questionário socioeconômico, pra poder fazer depois o levantamento estatístico. Participaram alunos, presidente de grêmio, professores. Nós temos uma professora de Biologia que ela é formada em Jornalismo, ajudou na parte de correção ortográfica, essas coisas todas, né? Na própria linguagem mesmo da elaboração desse projeto. E eu acho que foi bem interessante, né, porque aí quando a gente faz isso, eu falei pra Ângela, né? A Ângela Gonçalves da SEEDUC, lá... Falei: “Ah, Ângela, eu não tinha essa visão da escola. Porque no dia a dia atribulado, você 'Ah, tá dando certo, tá legal', mas tá dando certo, você não registra. 'Ah, isso foi legal. Poxa, que legal.' Você não faz, não põe uma faixa. 'Ah, pô, aquilo que o professor fez lá, cê viu que projeto legal?' Mas “cê” não põe aquilo”. [...] Não tem o registro. Aí quando veio o pessoal, a equipe, né, a comissão de avaliação que veio aqui, aí eu lembro que uma senhora, eu não lembro mais o nome dela, ela falou: “Olha, até o suspiro que der você registra.” Eu passei, a partir daquele momento, a registrar tudo. Tudo, tudo, tudo, né? Fosse uma conversa com o aluno, fosse com o professor, fosse com o funcionário. Uma atividade diferente, um projeto, já guardava o folder ali na pasta, a Angélica começou a fazer a mesma coisa, Tânia a mesma coisa, todo mundo começou a fazer esse processo, e começou a sair coisas bem interessantes, né? Então eu acho que foi um processo bem legal, eu acho que a gente não pode parar, a gente tem que estar sempre continuando, e a gente tá sempre inovando, cada ano

a gente tá falando uma coisa diferente. Elaboramos Mostra Cultural, aí depois começou a saturar um pouco. “Ah, vamos fazer um *FestJovem*, uma coisa ecumênica, com todas as religiões, vamos falar sobre valores, drogas”, né? Veio padre, pastor, pessoas de ONGs que estruturam tratamento pra dependentes químicos, né? Então são vários projetos que a gente tem sobre isso. (DEC3)

São novos desafios que a escola assume na sua “costura” relacional com a comunidade. As ações dependem da conjugação de vários fatores, que perpassam pela vontade e engajamento dos gestores, mas, primordialmente, parecem emergir da necessidade de superação de situações limites. Mas, há algo que efetivamente nos chama atenção: não se desprezam os encontros e os planejamentos para que ocorram as atividades. E as parcerias se unem ao redor de valores solidários, assim como na possibilidade de reconstituição de laços de valorização dos indivíduos e de coletividades comunitárias e familiares. Mas, tudo isso se faz no contexto de incertezas sobre a escola e a garantia dos seus impactos, em plena condição de crise civilizacional.

Como reforço, nos afirma Barroso (2008, p. 34) que, inserida num cenário de internacionalização, a

[...] crise da instituição escolar e/ou dos sistemas públicos de ensino vem associada ao esgotamento do chamado projeto da modernidade e à sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que justificaram o acesso irrestrito e indistinto (e, em alguns casos, compulsório) das populações submetidas à autoridade dos Estados Nacionais às instituições escolares. Num mundo cada vez mais parecido, as crises não haviam de ser diferentes.

Com base em Correia (2006), concordamos que a instituição escolar, nesse contexto, sofreu um processo de erosão particularmente intenso, tanto ao nível dos seus modos de funcionamento, como ao nível dos futuros que ela anunciava. Paradoxalmente, essa erosão foi acompanhada por uma hiperescolarização da vida e dos problemas sociais. Este momento é marcado pela crise nas representações hegemônicas, anteriormente constituídas e compartilhadas no mundo político e no mundo cognitivo.

O autor nos afirma que, para o mundo político, três fatores promoveram a erosão da condição estável. Os denominados excluídos tornaram-se mais visíveis, e foram descobertos, causando de fato inquietação à lógica de funcionamento dos macroatores que antes se fundavam num modelo estatutário de cidadania. Este modelo não restringiu, ao contrário, ampliou as desigualdades e reduziu a cidadania. Uma docente reforça os impasses vividos por

esta escola em mudança, demonstrando suas contradições, seja na relação com os que para ela afluem como estudantes, seja para aqueles que atuam como profissionais, ao revelar que

Porque só entrava gente rica, ou da classe alta, hoje o colégio foi transformado, e foi transformado para o que deve ser, para atender a comunidade, essas pessoas podiam até pagar colégio particular e tiravam o lugar dos outros que não podiam. Então desde que a Dona Ivete saiu, depois de um tempo, o colégio foi destinado à comunidade, aos carentes. Entrou muita gente e isso também faz com que diminua a qualidade do ensino, porque essas comunidades já vêm no primeiro grau com uma certa insuficiência, o ensino tá muito ainda aquém. [...] Aí que criei uma oficina de matemática, eu venho fazendo isso há anos, mas não tem dado certo, porque há um estudo que seria necessário: o que os alunos realmente gostariam, onde eles querem chegar, nós não sabemos. Porque em casa eles não têm orientação dos pais, eles trabalham, alternando seus horários, então... ou eles querem ter um diploma somente e poucos, poucos mesmo querem crescer na vida, a verdade é essa. Eu acho que a dificuldade está em fazer uma transformação adequada a esses alunos, porque eu acho que o nosso currículo mínimo ainda é difícil, porque o que tá se exigindo atualmente pela secretaria de educação tá tendo até o impasse dos professores, porque quem está em sala de aula sabe com quem está lidando e o professor tá perdendo a autonomia, inclusive de escolher aquilo que é necessário pro aluno, porque isso está vindo de cima pra baixo. (DMH1)

Outro acontecimento baseia-se na crise da participação democrática com a emergência de outras modalidades, mais ou menos estruturadas, que buscam assegurar modos de vida e existência, principalmente nas cidades. Nestas formas de organização social não é a cidadania estatutária que prevalece, mas outras práticas que se asseguram em valores das subjetividades que buscam uma cidadania de reconhecimento por meio de ações fundadas em anseios de democracia participativa, mais do que representativa.

Em uma das escolas estudadas, em nosso entendimento, isto foi evidenciado em um dia de atividade de Escola Aberta, quando presenciamos práticas desportivas cuja organização e participação congregava estudantes e ex-estudantes da escola e outros atores que nunca haviam estudado na mesma, mas que passaram a manter laços com a instituição a partir das atividades oferecidas. Neste conjunto, presenciamos agrupados vários praticantes, cujas inserções em outros espaços talvez pudessem ser dificultadas pela discriminação social e sexual ainda vigente em nossa sociedade. Em nossa compreensão esta passa a ser uma referência importante para o desenvolvimento e ampliação do sentimento de pertencimento, tomando por base esta esfera pública na qual o espaço se torna aberto ao acesso universal. Portanto, sem se constituir em panaceia, entendemos haver um sentimento de valorização dos equipamentos públicos, o que abre margem para se constituam condutas, pelo menos no que diz respeito aos frequentadores, mais compromissadas com o entendimento e o atendimento de interesses e necessidades mais diversificados das camadas da população que se beneficiam

da escola pública. No ambiente escolar, às vezes coligados como time, outras vezes dispersos em composições variadas, os atores nos pareceram fortemente integrados, demarcando um caminho de reconhecimento e respeito. Uma das falas de uma docente perpassa pela questão ao afirmar:

Então você veja, [...] não existe briga de comunidade dentro da escola. Uma das coisas que a gente fez quando assumiu a direção foi o seguinte, e eles recebem isso, se eles brigarem aqui, a gente transfere de colégio. Então, já teve antigamente, hoje não tem, ano passado não teve quase nada. E a Escola Aberta faz muito isso, ela integra muito, às vezes tem um menino gay, outros com problema, conseguem viver bem e transformar a situação. Esse time de vôlei é maravilhoso, tiraram todos os primeiros lugares. E os outros respeitam, os que são de outras turmas respeitam. (DGM1)

Há ainda um terceiro fator de erosão que se estabeleceu pela prática e influência crescente da mediatização do mundo dos representantes em relação aos representados. Por conseguinte, estabelece-se uma relação fugaz e simplificada entre ambos, privilegiando a rapidez da resposta em detrimento da qualidade da problematização. Nesta relação mediática entre atores políticos e o cidadão este se reduz a espectador cuja identificação afetiva se procura ganhar ou manipular (CORREIA, 2006).

Do ponto de vista da erosão do mundo cognitivo, o autor afirma que houve uma descontextualização do saber que a escola passou a valorizar, daquele saber cuja pertinência depende da sua utilidade contextualizada. Ou seja, deixou de ser o saber desinteressado²¹, desatrelado e integrável num patrimônio cognitivo e configurou-se como um saber descartável, legitimado pela utilização indiscriminada da noção de *competência*²². Tal

²¹ Com base em Gramsci (1978), podemos observar que o saber desinteressado, da Escola do Saber desinteressado gramsciana, diferencia-se do saber imediatamente interessado da escola que visa formar a elite dirigente por meio de pequenos grupos e indivíduos que exercem domínio ou hegemonia em seu ambiente de classe. O saber desinteressado reveste-se de um caráter mais amplo e societário, voltando-se à coletividade e à humanidade. Pauta a educação ou a escolarização para que não especializem as crianças, obrigando sua vontade, inteligência e consciência a seguirem caminhos pré-estabelecidos. Em síntese, uma escola cuja formação omnilateral seja a base para a formação do seu caráter como homem. Na escola interessada os meios educacionais podem até ser eficientes, mas os fins se voltam a perpetuar que cada classe permaneça com uma determinada função. Deste modo, segundo Nosella (2004), o “desinteressado” que permeia a política e a cultura, mas também o educativo, para Gramsci se contrapõe à oportunista, imediatista, utilitarista; à profissionalização precoce, reducionista, minimalista; ao politiquês, taticista e eleitoreiro.

²² Grifo nosso. No intuito de aprofundar esta discussão sugerimos a leitura do texto da Professora Marise Nogueira Ramos que contextualiza a noção de competência no cenário da globalização contemporânea, afirmando que tal noção se estabelece por meio do enfraquecimento das dimensões conceituais e sociais da ideia de qualificação, em benefício da dimensão experimental. Segundo Ramos (2002, p. 402), “A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”. De acordo com a análise empreendida pela autora, focalizada na Educação Profissional, mas que entendemos impactar para além desta modalidade educacional, ao serem destacadas na

mudança do estatuto atribuído ao saber escolar exprime e permite legitimar o processo de precarização das relações laborais, das formas institucionais e dos operadores ideológicos em que a vida no mundo laboral se definia, sem maiores sobressaltos, em torno de trajetórias profissionais relativamente estabilizadas. Neste sentido, a estruturação anteriormente estabelecida do campo educativo como assegurador de coesão social e acesso dos indivíduos a futuros desejáveis tornou-se obsoleta. Quebra-se o nexos entre aprendizagem e felicidade, sendo que a escola passa a se caracterizar como não garantidora de futuros, constituindo-se como cenário de indefinições, um espaço social onde as relações sociais e cognitivas têm sua estabilidade cada vez mais dependente da possibilidade de serem permanentemente justificadas, algo bem diferente do contexto anterior.

No Brasil, tal travessia pode ser identificada na leitura de Frigotto (2002), segundo o qual se efetivou, perversamente, a regressão das relações sociais e o aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico. Em relação ao pensamento pedagógico, o discurso retórico em defesa da educação assenta-se fundamentalmente na ideologia do capital humano²³ à qual irão se associar as teses, também

dimensão experimental as competências “construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho” (p. 403), prevalece nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional um evidente determinismo tecnológico. Tal caracterização se diferencia daquela anteriormente preponderante na qual a qualidade de formação centrada na dimensão conceitual, obtida por meio de diplomas e títulos, relacionados aos valores e códigos consolidados, duradouros e rígidos é substituída pela dimensão experimental, cujas justificativas argumentativas se pautam na concepção de serem “dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa” (RAMOS, 2002, p. 406). Também é interessante a discussão apresentada por Lopes (2001) que nos esclarece que em termos de sua organização, o currículo por competências não se prende ao caráter disciplinar, pois as denominadas habilidades e competências acabam por exigir conteúdos de diferentes disciplinas. Para autora, é por meio desta organização curricular não-disciplinar que pode o currículo por competências ser considerado um currículo que depende da integração de conteúdos. Todavia, Alice Casemiro Lopes acrescenta que tal integração não objetiva qualquer questionamento mais profundo em relação às concepções de conhecimento dominantes. Nesta perspectiva, integrar é fundamental para que os processos de aceitação das concepções e propósitos vigentes no modelo social existente ocorram. Ou seja, integrar como princípio é uma das bases de dinamização do mundo produtivo. Com isso, as exigências do mercado podem ser atendidas se os saberes e fazeres necessários para execução de atividades profissionais forem assim elaborados. É a eficiência que orienta a busca da superação dos limites curriculares existentes. Mesmo que haja matizes mais humanistas, esta eficiência acaba por buscar reformatar comportamentos e operações de pensamento mais complexos em seu favor. Promove-se o discurso e efetivam-se práticas nas quais a educação se adapta aos pressupostos e vontades do mundo produtivo, sem que seja vestida qualquer roupagem de contestação ao modelo social predominante. Forma-se assim, segundo Lopes (2001) um contexto no qual o currículo por competências, que não destrona por completo a permanência do currículo disciplinar, compõe um discurso de regulação, orientando o processo de reconversão do discurso instrucional, tornando-o mais contemporâneo, flexível e ao mesmo tempo, produzindo um discurso pedagógico.

²³ Não nos deteremos em aprofundar as discussões sobre a origem e utilização da Teoria do Capital Humano que podem ser feitas com base nas leituras dos autores citados e do próprio difusor da mesma. Para tanto, podemos recomendar as leituras de SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, march.1961 e de SAUL, Renato P.. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias* [online]. 2004, n.12 [citado 2010-01-27], pp. 230-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-4522. doi: 10.1590/S1517-45222004000200009.

ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências, que buscaram sustentar os discursos sobre a adoção e a efetivação da lógica da empregabilidade. De acordo com Frigotto (2008), a noção de capital humano²⁴ balizou, para a classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. Com o contexto de crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia como forças produtivas diretas e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, o autor associa e critica as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade utilizadas para justificar e explicitar uma lógica que determina a não existência de lugares para todos, reduzindo o direito social e coletivo ao direito individual.

Para Frigotto (*op. cit.*), tais noções dão ao contexto apresentado um poder ideológico letal, invertendo duplamente a realidade, ao fundamentar, segundo seus defensores, que o nosso desenvolvimento permanece estagnado porque temos baixos níveis de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua formação para potencializarem e viabilizarem sua empregabilidade.

Mas, diante de tal cenário, não podemos abandonar uma crítica que Correia apresenta para este contexto, ao focar que passa a ocorrer um paradoxo, pois

ao mesmo tempo que se assiste a uma crise da escolarização e das justças escolares, assiste-se também ao reforço das tendências para se admitir que a escola é a solução para todos os problemas sociais. A importância que se tem atribuído à escola na gestão da chamada “exclusão social” não só inibe de se pensar a escola como um espaço problemático, mas tem também contribuído para a pedagogização e escolarização dos problemas sociais e para a “naturalização” da ideia de que as vítimas da exclusão não são vítimas de ninguém a não ser de si próprias, da sua incompetência cognitiva e motivacional, da sua incompetência em formular autonomamente projectos que lhe permitam articular vontades, cognições e futuros possíveis (CORREIA, 2006, p. 181).

Por sua vez, as ações de gestão que estruturarão estas mudanças se fundam em novos papéis do Estado que passa a intervir no campo educativo com narrativas que inibirão os atores sociais locais, homogeneizando e burocratizando os sistemas e, portanto, dificultando a adaptação destes atores aos novos contextos e desafios da escolarização. Para garantia do

²⁴ Conforme nos lembra Carvalho (2008), podemos tomar como exemplo os “quatro pilares da educação do século XXI”, largamente publicizados como *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. Tais concepções, vagas em si mesmas, passaram a nortear valores de sistemas e projetos educacionais em diferentes países do mundo, inclusive no nosso. Pautadas em ideias do relator da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, o economista francês Jacques Delors, parecem basear sua força numa representação que sintetiza uma perspectiva lógica de concretização de investimentos na educação como base para a produtividade.

controle, atribui-se ao Estado o papel de regulador, de interveniente “ausente”, um ente que procura assegurar a governabilidade do sistema através da multiplicação das práticas e dos dispositivos de avaliação.

Um dos docentes por nós entrevistados desabafa ao caracterizar o cenário no qual se sente inserido ao afirmar que

O que eu vejo é a dificuldade em manter o pouco que temos. Na verdade eu vejo duas dificuldades: dificuldade em fazer mais e a dificuldade em manter. É como se você tivesse trabalho redobrado em manter. Por conta de quê? E aí você tem várias realidades: por exemplo, um monte de profissionais que entram, que o estado convoca, eles vêm pra cá, mas passado algum tempo, pedem exoneração ou pedem pra ir pra mais perto de casa – o que não está errado; tem muita gente que faz prova, morando no Rio (o professor de Geografia daqui mora em Campo Grande), então, mora longe, faz o concurso aqui, fica um tempo necessário. Depois sai, então nem cria uma identidade, um vínculo. Então há dificuldade de manter o que já temos e a dificuldade de fazer mais. Não é que falte boa vontade, mas é dificuldade burocrática, exigência do Estado, o que não deixa de ser uma espécie de vigilância que Estado acaba mantendo. Por mais que o Estado diga que a Escola tem autonomia, o [...] principal no conselho é que não tem. Nós temos o PPP (Projeto Político-Pedagógico), que a gente discute, discute... mas, na hora H, as coisas vêm em cima e tem um choque. (DCR4)

Correia (2006) chega a uma conclusão que, em nosso entendimento, decorre de outra constatação que havia sido anteriormente feita, qual seja a descoberta dos “excluídos”²⁵. Ele trabalha com a lógica e o contexto português, mas compreendemos que lá e aqui a multiplicação da educação escolar também se encontraria forçosamente legitimada pela necessidade de assegurar uma educação ao longo da vida, preferencialmente dirigida às populações em risco e/ou para aqueles que, por não terem uma relação estável com o mercado de trabalho, terão de cuidar da sua empregabilidade. A precariedade constitui, portanto, uma condição imprescindível à existência de uma procura alargada de formação, ou seja, à existência de um público permanentemente necessitado de formação. Em associação a tal tendência, assiste-se a ações de “alunização” da juventude, por meio de alongamentos de vidas escolares, já que os sistemas laborais encontram-se restritos. Na verdade, a crise da escolarização é reduzida a uma crise de déficit de escolarização, para a qual as narrativas dominantes justificam a intensificação do trabalho da escola, tornando-o mais extenso.

²⁵ Cabe-nos apontar que o uso da ideia ou do conceito de exclusão foi debatido de forma crítica por Amiguiño, Valente e Correia (2003), Canário (2003) e por Amiguiño (2005). Canário afirma que o uso não discriminado do conceito de exclusão social desproblematiza e naturaliza a questão social. Amiguiño (2005), em estudos sobre escolas relacionadas ao espaço rural em Portugal, enfatiza que este tipo de uso do termo ou do conceito de exclusão pode servir para uniformizar e homogeneizar fenômenos que são diversos, impossibilitando cartografar, diferenciar e contrastar especificidades dos contextos sociais estudados, impedindo, por exemplo, que se captem novas ou diferenciadas formas de sociabilidade que se estabelecem nestes contextos.

Visando produzir alternativas por meio da interpretação e da problematização dos contextos e dos discursos que os fundamentam, Correia afirma que

o reconhecimento de que a crise da escolarização não é apenas uma crise organizacional, mas toca os mitos fundadores da escola como “bem comum” universal, apela, com efeito, para um trabalho epistemológico atento às categorias e aos sujeitos/objectos que tanto transgridem as fronteiras estabelecidas entre os diferentes olhares científicos sobre a educação como transgridem as fronteiras que se estabeleceram entre o escolar e o não escolar ou entre o educativo e o não educativo (CORREIA, 2006, p. 184).

Em algumas das entrevistas, em nosso entendimento, estudantes revelam a compreensão de não dissociar a questão da vida escolar da totalidade da realidade que a cerca. Vemos isso, principalmente, quando manifestam leituras de seus contextos sociais, para além do escolar, e apresentam as dificuldades que afligem suas comunidades, sem com isso apontar a escola como redentora destas questões. Entre estas falas, que optamos por “costurar” em sequência, destacamos:

Porque onde eu moro é um bairro bem afastado aqui do centro. É o mais afastado aqui do centro, Parque Maíra. Hoje está crescendo, estão construindo mais casas lá e já foi mais calmo. Eu sinto que já foi mais calmo, as crianças já puderam brincar mais na rua. Hoje tem muita preocupação de criança de 13, 14 anos se envolvendo no mundo das drogas. E eu tenho um irmão de 11 anos, eu me preocupo muito porque eu tenho minha cabeça formada já, sabe? Eu sei o que eu quero da minha vida. Eu já fiz vários trabalhos lá dentro como voluntária a prevenção de drogas, então sei... Eu já vi várias famílias perdendo as pessoas. Eu trabalho também na Pastoral da criança... É tão triste você chegar numa casa e vê o pai drogado e a criança assistindo aquilo, assistindo o pai bater na mãe... É minha revolta. Então por eu ter os pais separados, meu pai mora longe, então é só minha mãe e tem a criminalidade ali dentro. Esse é o problema, minha revolta é isso (EDO2). [...] Lá são as drogas, a criminalidade. De vez em quando também têm uns tiros lá, mas a gente não tá acostumado não. Meu irmão fica na rua, minha mãe fica preocupada. E também lá em cima não tem muita opção de fazer as coisas, tudo tem que vir aqui pra baixo. Fui comprar um lanche ontem, às 10h30min da noite... Tive que descer! Não posso fazer um lanche lá, tudo é aqui no centro (ETA2). [...] Eu acho que é a violência e as drogas porque eu tenho muitos amigos que cresceram comigo, sabe? Jogando queimado, brincando de pique-pegas, pique-bandeira... Mas que agora estão no caminho das drogas. Teve um que agora há pouco tempo foi preso... E, assim, é um desgosto para toda a comunidade porque a gente cresceu junto e, então vê um amigo sendo preso, vê um amigo vendendo/escondendo maconha... A caixa do correio fica na rua, teve caso deles esconderem maconha no correio da minha casa, entendeu? Então eu acho que isso é triste, é triste não só pra mim, como pra minha família toda, sabe? Porque quando você mora num bairro pequeno você tá acostumado a conhecer todo mundo, seu pai compra bala pra dar pra todo mundo, o que você tem você divide com todo mundo quando você é pequeno. Mas quando você cresce, você cria caminhos diferentes, você vê que a sua perspectiva não é a mesma que seus amigos têm. Então isso, pra mim, é um problema muito grande e me aborrece bastante (ESE2). [...] O meu problema esbarra mais ou menos no problema dela também, porque meu bairro começa

quando o dela termina e o meu termina quando o dela começa, é um grudadinho no outro. [...] O meu é um pouquinho mais alto, eu moro lá em cima. A questão é a criminalidade também. Então, aconteceram umas coisas que eu não to acostumada. [...] E eu tive que passar por isso, teve um toque de recolher lá nas Palmeiras. A partir das 10 horas da noite os policiais pediam pra gente evitar sair nas ruas por que eles estavam procurando bandidos lá no bairro do Cruzeiro e no bairro das Palmeiras, então isso foi uma coisa apavorante. Eu nunca tinha vivido isso na minha vida e estava num bairro onde estava acontecendo. [...] Teve um dia que eu estava aqui à noite ajudando a diretora e aí eu fiquei sabendo que tinha tido tiroteio lá no bairro das Palmeiras, aí eu peguei o telefone correndo, liguei pra casa pra saber se estava todo mundo em casa, pedi pelo amor de Deus para ninguém sair e se tivesse alguém trabalhando aqui em baixo era pra ficar por aqui mesmo, pedi para não subirem. Então é uma coisa preocupante essa questão da criminalidade na comunidade e a questão também da falta de opção de emprego, que é uma coisa surreal. [...] É um problema que a gente esbarra, principalmente os jovens. Pra trabalhar no primeiro emprego, a questão do mercado de trabalho é muito complicada aqui. Porque o município é um município pequeno ainda, não tem indústrias, não tem muitas empresas. As poucas empresas que têm aqui, não têm muitos empregados. Geralmente quando eu abro uma empresa, eu coloco minha mãe, minha tia e minha sobrinha pra trabalhar e pronto. Entendeu? É questão do município daqui. Em Volta Redonda, então tem a questão da passagem. Lá tem um bom emprego, mas a nossa passagem é R\$3,15. Isso é muito. E você não fica nem 40 minutos dentro do ônibus. É muito caro e você ainda vai em pé, na maioria das vezes não tem lugar, tá lotado. Se você pega no serviço às 9 horas, às 7 horas você tem que ir pro ponto porque demora muito. Então eles... “seu perfil é maravilhoso, eu quero contratar você, mas a sua passagem dá...” Então a gente já perdeu várias oportunidades de emprego e de curso, por causa da passagem (ETS2).

Tal contextura que até agora abordamos nos revela algumas das causas e dos impactos que sinalizamos anteriormente como uma “subida dos níveis de águas oceânicas” (dinâmicas e tessituras sociais) sobre o “castelo de areia” escolar (também decorrente das dinâmicas e tessituras sociais). Tal “castelo” (a escola), por sua vez, possui bases e configurações que foram sendo amoldadas de acordo com “as disponibilidades e quantidades de areia” (recursos diversos, políticas públicas, regulações, determinações jurídicas e normas legais) e “com as prioridades e tipos diferenciados de artífices” (políticas governamentais, administradores e gestores dos sistemas de ensino, organizações sindicais e sociais, comunidades) com os diversos “níveis de maré” locais (demandas dos entornos) e as “alturas dos níveis oceânicos” mais gerais (demandas sociais de apoio ou crítica à escola, pressão do mercado e do sistema econômico, reestruturações legislativas). Ao longo do tempo, em cada contexto, os atores sociais e as instituições escolares trouxeram e partilharam enredos diferenciados, cuja compreensão julgamos útil ao entendimento mais acurado daquilo a que procuramos nos aproximar nesta pesquisa: as maneiras do fazer-se a relação *escolacomunidade*.

2.3 – E ENTÃO... A ESCOLA... O QUE É, COMO É, PARA QUE E PARA QUEM? E O QUE DEVERIA SER?

Rui Canário nos traz uma questão emblemática sobre a escola concreta para a qual afluem estes novos frequentadores e com a qual todos os educadores temos que lidar. Afinal, no processo de transformação da instituição educativa e dos sistemas nos quais estas instituições se encontram inseridos não podemos deixar de questionar, “o que é a escola?”. O autor aponta que esta questão é suscetível a uma pluralidade de respostas. Para ele, é uma invenção histórica, estabelecida ao longo do duplo processo revolucionário industrial e liberal, em tempos de consolidação do Estado-Nação, que balizou os primórdios da modernidade, caracterizando-se por introduzir uma nova instância educativa especializada que separa o aprender do fazer, estabelecendo uma nova forma de relação social – a relação pedagógica, assim como uma nova forma de socialização, a escolar, que se tornará progressivamente hegemônica (CANÁRIO, 2005 e CANÁRIO, 2008). Talvez possamos perceber a influência desta nova forma de relação na fala trazida por um docente ao trabalhar o valor da escola, identificando que ela possui um caráter de ser uma credencial, inclusive em movimentos de idas e vindas, e afirmando que a escola

Ainda vale muito. O problema é, talvez você vá perguntar a um aluno, ele vai te responder diferente, talvez um outro vai te dizer que não, que ela ainda é um referencial para melhor condição, um meio de subir de vida, para arrumar um bom emprego. Apesar de toda problemática, a escola ainda é uma referência. Se você for perguntar ao aluno, por exemplo, se acontecer, uma hipótese, de novo, se acontecer dessa escola, por alguma razão, for fechada, eu garanto a você que a comunidade vem na porta, vai fazer passeata, abaixo-assinado. Apesar dos problemas, apesar de em alguns sentidos, negligenciarem, ela ainda é uma referência. O grande problema é que, para muitos jovens, numa idade, sei lá 14, 15, 16, 17 anos, eles acham que a escola pode ser adiada. Com conhecimento ou alguma coisa que possa pra eles servir, aí eles começam a ter essa consciência, tipo um emprego, ser promovido num emprego, quando eles fazem pós-graduação, mesmo num ano só, aí eles voltam. Porque aqui você percebe. Se você for fazer uma pesquisa de campo, você vai ver muito isso. Aluno que abandonou, voltou. Ele pode até não voltar pra cá, por conta de que aqui, assim, normal, ensino médio normal. Ele pode ir pro Nova Campina, porque ali é assim, você faz duas séries num ano. Como eles querem terminar logo, “porque eu consegui um emprego”, então falam “porque eu só vou conseguir um emprego ou continuar num emprego se eu tiver o ensino médio completo”, então eles vão pro Nova Campina. Mas aqui nós temos exemplos de situações de alunos que passaram pra universidade pública. É claro que a gente quer ver um número maior. Ano passado nós tivemos um aluno que entrou pra UERJ, teve um aluno aqui que, uma vez, assim que foi introduzido o ENEM, em 98, mas anos depois ele entrou pra PUC, tenho aluno que entrou na CEFET, tem um rapaz, que eu estava conversando com ele no corredor, o André, ele foi aluno daqui, foi meu aluno, foi meu aluno no 1º, 2º e 3º ano, à tarde, aí se formou, se não me engano, pela UERJ, fez prova pra geografia e dá aula aqui.

Então são esses pequenos exemplos que a gente se espelha. O Diego, por exemplo, também foi aluno daqui. Nós temos vários alunos que são professores hoje. Nós temos exemplos positivos, mas a gente precisa ampliar. E aí, em relação à questão da escola, ela ainda é uma referência. (DCR4)

Canário (2005 e 2008), também, afirma que a escola é uma forma, uma organização e uma instituição. Como forma, corresponde a uma maneira de conceber a aprendizagem que rompe com os processos anteriores baseados na experiência contínua e na imersão social. Tal forma baseia-se na cumulatividade e na exterioridade, podendo ocorrer de forma autônoma e independente da organização e da instituição. A forma escolar ou dimensão pedagógica tende a hegemonizar o modo de conceber educação, o que de algum modo desvalorizou os saberes não adquiridos pela via escolar e, por outro, exerceu influência sobre as modalidades educativas não escolares. Além disso, a escola corresponde, também, a uma nova organização, que tornou possível a transição de modos de ensino individuais para modos de ensino simultâneos. Transição esta que viabilizou o surgimento de sistemas escolares modernos. Tal organização direciona-se aos espaços, aos tempos, aos agrupamentos de pessoas e às modalidades de relação com o saber. Todos estes processos organizacionais foram se “naturalizando” ao longo do tempo, de forma a garantir à escola certa estabilidade, assim como à organização foi dada relativa “invisibilidade”. A escola, por fim, também se caracteriza como uma instituição que busca, a partir de um conjunto de valores e tradições culturais, garantir uma coesão ou integração social, por meio da unificação linguística, cultural e política (CANÁRIO, 2005).

O autor, na sua intenção de analisar a escola, procura entender suas mutações. Neste ponto se aproxima fundamentalmente dos demais até então tratados. Para tanto, adota uma perspectiva diacrônica identificando três períodos distintos denominados respectivamente de “escola das certezas”, “escola das promessas” e “escola das incertezas”. Neles, os contextos das interações socioinstitucionais que demarcam a relação *escolacomunidade* variam, sendo influenciados e influenciando as perspectivas de atendimento e de vida dos atores escolares que conseguem ou não acessar esta invenção/forma/organização/instituição.

O primeiro momento - “escola das certezas” - refere-se ao período forte da instituição, tendo como suporte de consolidação o “Estado educador”. Canário o situa como “idade de ouro” da escola por ter correspondido a uma fase de harmonia entre a escola e o seu contexto externo, assim como esta harmonia também existia internamente entre as suas dimensões e públicos. Neste período, gozou de forte legitimidade social, pois era entendida como justa,

apesar de sua clara condição elitista e meritória. Todavia, “como as desigualdades sociais se situam a montante e não a jusante da escola, esta pode ser ilibada de responsabilidades directas na produção de injustiças sociais” (CANÁRIO, 2005, p. 68). A escola era fundamental para o estabelecimento da nova ordem social, política e econômica liberal.

O segundo período - “escola das promessas” - caracteriza-se pela fase de meados do século XX, principalmente entre os anos de 1945-1975, no qual o “Estado providência” tenta difundir suas ações desenvolvimentistas e marca um crescimento exponencial da oferta educativa escolar. Nele ocorre o fenômeno da explosão escolar, correspondente a uma democratização do acesso à escola e uma transformação da escola de elite em escola de massas. Esta tendência por “mais escola” - processo de massificação - se balizava em promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Canário (2008) situa esta crença na fundamentação da teoria do capital humano, para a qual os investimentos (individuais ou coletivos) poderiam permitir retorno aos seus participantes. Os conflitos sociais não deixaram de existir, porém foram atenuados com a intermediação do Estado-providência e suas políticas redistributivistas (saúde, educação, lazer, segurança nacional). É importante salientar que para os países periféricos do sistema capitalista, estas políticas e configurações de Estado não são definidas e, portanto, a situação da escola e de sua abertura às massas ocorrerá com significativo atraso. Todavia, se na periferia a situação era ruim, mesmo no centro os bons tempos não foram eternos. A partir da década de 1970, as ilusões do progresso, a falência da sociedade da abundância e os diagnósticos de crise mundial da educação vão se somar à quebra das promessas da escola. Mais ainda, as discussões sociológicas (como, por exemplo, BOURDIEU & PASSERON, 1975) vão explicitar o papel reprodutor e amplificador de desigualdades que a escola exerce. Nem o desenvolvimento se sustenta, nem a mobilidade social se intensifica. Ao contrário, os riscos civilizacionais se explicitam e diversificam e a pobreza e as desigualdades se agudizam. A escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando as classes que antes deixavam de afluir a esta instituição ficavam a montante da mesma.

Por fim, segundo Canário (2005), temos o período que corresponde ao desequilíbrio desta concepção de Estado, marcado pelas três últimas décadas do século XX, com a emergência do “Estado mínimo” ou “modesto”. Como apontou o autor,

Este conjunto de mudanças profundas afectou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela

previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza (CANÁRIO, 2005, p. 81).

O cenário - “escola das incertezas” - em verdade situa-se numa contextura mais ampla de grandes mutações econômicas e políticas, que solapam as bases que deram estabilidade ao modelo escolar. Essa conclusão fica contundente quando Canário afirma que

As transformações que, de modo sumário, estamos a caracterizar têm implicações importantes no campo da educação. Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede, progressivamente, o lugar à subordinação das políticas educativas a critérios de natureza económica (aumento da produtividade e da competitividade) no quadro de um mercado único (CANÁRIO, 2008, p. 77).

O autor caracteriza o contexto escolar contemporâneo como de mutação generalizada das instâncias de socialização normativa. Além dos processos de autonomia e descentralização impostos, a escola partilha de um fenómeno geral de “desinstitucionalização” que é indissociável do declínio da sua articulação com o Estado-Nação, entendido como a unidade coerente de um sistema político com um sistema de valores. Segundo Canário (2005, p. 86), “[...] para alguns, a escola já não é uma instituição e, quer a organização escolar, quer a forma escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência. [...] O problema central da escola é, essencialmente, um problema de défice de legitimidade [...]”.

Diante desta possível crise de legitimidade, faz-nos Canário (*op. cit.*) outro questionamento: a escola tem futuro?

Põe-se o autor a responder apresentando três facetas do problema da escola que ora destacamos. A primeira refere-se à forma obsoleta de sua configuração histórica transmissora de saber cumulativo e revelado. A segunda explica-se pela incipiência de sentido para os que nela trabalham, incluindo também os seus estudantes. Por fim, sua legitimidade social fica prejudicada, pois a mesma se contradiz ao corroborar, reproduzindo e acentuando desigualdades e segregações socioculturais.

Mas, Canário não se furta a discutir estrategicamente a pertinência em se pensar outra escola, problematizando seu futuro. Aponta para tal, três finalidades fundamentais. Uma delas seria construir uma escola na qual se aprende pelo trabalho e não para o mesmo. Esta

dinâmica muda o perfil de subordinação funcional do escolar/educativo ao mercadológico/econômico. Evita-se também o vício tradicional e excessivo da hierarquia pedagógica repetidora e transmissora de saber. Outra finalidade que poderá ser importante na transformação da escola diz respeito a torná-la um local onde se instale efetivamente o estímulo pelo gosto do ato intelectual de aprender, sem que o mesmo se vincule diretamente aos benéficos materiais ou simbólicos de sua realização. Todavia, este ato deve vir acompanhado de uma possibilidade de leitura e intervenção no mundo. A terceira finalidade fundamental e, não menos importante, consiste em transformar a escola num lugar em que se ganhe gosto pela política, no qual, por esta razão, se viva a democracia, aprendendo a exercer uma forma intolerante com as injustiças e o direito concreto à palavra, de forma a pensar o mundo e nele intervir (CANÁRIO, 2005 e CANÁRIO, 2008).

Além disso, Canário nos indica três planos distintos de atuação visando à transformação da escola atual. São eles:

[...] pensar a escola a partir do não escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro; Desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer; Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto (CANÁRIO, 2008, p. 80).

Nesse campo de possibilidades, retomamos Correia (2006) por entendermos como sendo significativa sua postura de sustentar a busca de um caminho que trabalhe em prol do que denomina de uma “epistemologia da mestiçagem”. Ela se baseia numa dinâmica de interpelação que realça as ações dos mediadores, que por sua vez, no intensificar de suas relações, acabam por recriar, recompor e transformar tanto o escolar quanto o não escolar. Neste sentido, pleiteia pensar a educação e a recriação do educativo imediatamente. Não como superação de atrasos, mas como recomposição original de modalidades heterogêneas e, eventualmente, contraditórias de produção. Ao dar esta dimensão ao trabalho de investigação e produção educativa, Correia insiste em afirmar que as relações entre educação e cidadania já não podem ser tomadas como meras contribuições. Aponta que tais relações devem ser, antes de tudo, coproduções ou produções conjuntas.

De volta a Canário (2008), vemos que este autor não se omite em dar significado e expressão social à ação educativa, pois admite tratar a questão de que a educação e a escola passaram a poder atribuir um papel importante ao desenvolvimento local voltado às transformações sociais. A educação, nomeadamente a educação escolar, enquanto domínio de intervenção social emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projetos de desenvolvimento local que impliquem em metodologias e dimensões participativas de atuação, fundadas em processos de aprendizagem coletiva. Tais concepções dão ao trabalho pedagógico significância e promovem uma relação mais interativa entre a escola e o contexto local. Todavia, esta ação de valorização do local não deve esgotar-se à educação nas escolas. Ou seja, não deve reduzir a concepção e os processos educativos à sua dimensão escolar²⁶.

A questão que interessa refletir recai sobre o sentido de uma cidadania que se define simultaneamente como pertença e como construção dos espaços e dos tempos de produção desta pertença, onde a problemática central é a da "gramática das formas de vida". Para tanto, Correia (2006) preconiza o desenvolvimento e a contribuição para a criação de redes de sociabilidade e de espaços de afirmação de cidadanias periféricas, nomeadamente a cidadania das mulheres, dos idosos, das crianças etc.. Com isso abre caminhos para repensarmos as relações educativas entre as qualificações dos indivíduos e a qualificação das comunidades nas quais se inserem.

Canário (2005) propõe uma perspectiva de educação de forma ampliada, configurando territórios educativos²⁷ e não meramente escolares. Com isso, os espaços educativos em muito ultrapassam as fronteiras do espaço escolar, até porque a própria questão das aprendizagens escolares não é dissociável do contexto mais amplo (geográfico, social ou cultural) em que se inserem os próprios estabelecimentos de ensino e em que coexistem diferentes situações educativas, para além das instituições escolares. Isto igualmente contribui para que haja a inserção social das atividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras dos estabelecimentos de ensino. Tal necessidade constitui um aspecto decisivo, na

²⁶ Em nosso entendimento esta perspectiva se aproxima daquela que visa potencializar a sociedade sem cercá-la por tutelas, conforme aventado por Algebaile (2007, p. 9), estabelecendo "Formas de ampliação da esfera pública que pressupõem, portanto, a produção de instâncias participativas diferenciadas, constitutivas de uma parte fluída, difusa e múltipla do espaço público que, exatamente por sua fluidez e, conseqüentemente, sua possibilidade de infiltração e de expansão não tutelada de valores, princípios e acordos orientadores da ação, torna-se potente para reconfigurar a "outra parte", mais precisa institucionalmente e, de certo modo, mais garantida ou esvaziada pela ação sistemática do Estado: as instâncias participativas reguladas".

²⁷ Segundo Canário (2006, p. 196), "a territorialização da acção educativa escolar consiste, precisamente em, à escala de um território local referenciado por uma escala de proximidade, tentar criar e multiplicar as interacções entre diferentes modalidades, graus de formalização e parceiros da acção educativa. Trata-se de reforçar o potencial educativo de um território o que implica esbater as fronteiras entre o escolar e o não escolar e entre a educação formal e não formal".

compreensão de Canário, para que se construa e dê sentido ao trabalho escolar. Este fato poderá permitir que os diferentes sujeitos que afluem e habitam neste território integrem e relacionem a experiência escolar com todas as experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir sentidos. Nesta perspectiva, de construção coletiva, há novas relações em estabelecimento que criam ambientes sociais e culturais em transição. Tal condição pode permitir a alteração das discussões das demandas sociais locais o que configura um processo que já fora denominado por Barroso (1998, p.14) como de *territorialização das políticas educativas*. Este processo de transformação não pode ser reduzido, segundo o autor, à sua dimensão jurídico-administrativa ou de modernização da administração pública. Indo muito além destes aspectos, a territorialização corresponde a um fenômeno cuja essência é política, implicando, portanto, em diferentes conflitos de legitimidade protagonizados por diferentes disputas (Estado x Sociedade, público x privado, interesses comuns x interesses privados, cenário central x cenário local, entre outras).

Neste campo de disputas, o reconhecimento da comunidade como um "recurso" pertinente para assegurar o êxito de uma ação educativa ocupada na qualificação dos indivíduos é, por vezes, apresentado como uma distinção dos projetos de desenvolvimento local em educação. Todavia, num contexto em que a globalização do mercado contribui para a desagregação das comunidades, o desenvolvimento local precisa ser pensado também na sua contribuição para a recriação das comunidades, ou seja, para o estabelecimento de redes de relações densas que são qualificantes tanto dos indivíduos como das comunidades. Por isso, na relação entre processos educativos, incluindo os que se dão na escola e as comunidades, interessa-nos entender e pensar a comunidade como projeto a construir e não como mero recurso educativo, assim como cabe interrogar a educação em contexto local como espaço de criação de dispositivos cujos destinatários já não são os indivíduos, mas "comunidades/projeto" com capacidade de deliberação e de se envolverem na narração de uma história comum (CORREIA & CAMELO, 2003).

Como possibilidade para que isto aconteça caberia, segundo Barroso (2005), o estabelecimento de uma relação entre a escola e o local, consistindo numa "solidariedade de proximidade". Se ambos, escola e local, tornarem-se espaços coletivos de decisão, isto pode contribuir para reintroduzir o debate, a negociação, o compromisso e o projeto na vida das comunidades, propiciando assim, condições para que possam assumir o seu próprio destino²⁸.

²⁸ Segundo Algebaile (2007, p. 9-10), "Um primeiro desafio de ação nesse sentido relaciona-se à necessidade de maior proximidade entre movimentos profissionais e movimentos de usuários. No Brasil, o processo de erosão das formulações de direitos, ocorrido na década de 1990, atingiu não apenas a constituição interna dos

Mais do que um discurso, o autor indica que, para reforçar a dimensão local da escola, há exigências de transformações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão (BARROSO, 2005, p. 310). Aqui o caso português e o brasileiro muito se aproximam para dificultar estas transformações se observarmos as características da tradição centralizadora descritas por Barroso, sintetizadas nos seguintes fatores:

predomínio de uma lógica estatal central na prestação e administração do serviço público de educação; desenvolvimento de um corporativismo profissional docente que oscila entre ser para-poder e contra-poder da administração, mas cuja história se fez, normalmente, à margem de movimentos sociais ou políticos mais gerais; ausência de uma cultura de intervenção e participação por parte dos alunos, suas famílias e outros membros da sociedade local, no governo da coisa pública, e neste caso concreto, da escola (BARROSO, *op.cit.* p, 310).

Para tanto, julgamos fundamentais as análises e proposições que critiquem e sugiram transformações aos cenários de crise da escola (e da educação), de forma a potencializar sua atuação como ente solidário e democrático para com as necessidades de melhoria de condições de vida dos sujeitos que a buscam e dos contextos sociais nas quais se inserem. Tais trabalhos visam a congregar a escola a um movimento maior de transformação social, resignificando seus papéis institucionais e organizacionais, assim como a forma de sua dimensão pedagógica de atuação.

Paul Singer é um dos que articulam a crítica à necessidade de proposições para mudança e transformação das estruturas sociais. Para tanto, ele considera o papel da educação e da escola. No texto denominado “Poder, política e educação”, o autor nos adverte para que, em conjunto ao enfrentamento das recentes mudanças neoliberais desagregadoras, os educadores tenham posturas e ações que também se oponham ao inaceitável estado de coisas do cenário educacional atual. Singer nos recomenda que

O grande debate sobre a crise educacional pode dar frutos, se os que defendem a tradição democrática e igualitária conseguirem passar à ofensiva, com propostas tão audazes e imaginosas quanto seus oponentes. E sobretudo se conseguirem

movimentos sociais, mas também as possibilidades de agregações entre movimentos, que vinham sendo produzidas historicamente sob a forma de acúmulos coletivos a respeito de elementos comuns que interligavam as lutas sociais. Inúmeras mudanças societárias inscritas nesse processo também concorreram para o distanciamento entre esses movimentos, especialmente no caso dos profissionais e dos usuários de serviços da área social. A intensificação da pobreza e da apartação dos pobres, em relação às práticas de direitos consolidadas nos núcleos mais avançados da vida social, bem como a deterioração das relações e condições de trabalho em diferentes setores das políticas sociais, produziram estranhamentos entre profissionais e usuários e o conseqüente enfraquecimento das lutas por direitos vinculados a esses setores. [...] As lutas por direitos são, aí, duplamente fragilizadas, já que a atuação fragmentada das forças que deveriam atuar em torno de objetivos precisos representa a fragmentação dos próprios objetivos e das experiências relacionadas à sua formulação e à sua disputa pública”.

implementar essas propostas, abandonando uma postura meramente defensiva de conquistas pretéritas (SINGER, 1996, p. 15).

Apesar de ocorrerem consensos em torno da importância da educação, Singer problematiza a questão apontando a existência do que ele intitulou de duas visões opostas dos fins da educação e de como atingí-los.

A primeira, denominada “civil-democrática”, baseia-se no papel da educação e da escola como promotoras do processo de formação cidadã. Centra-se, portanto, no educando e, principalmente, naqueles que advém das classes populares. Como propósito principal caberia à educação proporcionar aos educandos a tomada de consciência, a motivação e os instrumentos intelectuais que possibilitam o engajamento em movimentos coletivos que busquem uma sociedade mais livre e igualitária. Este propósito não anula outros que dizem respeito às demais inserções dos sujeitos na sua formação para a vida social. Como correspondente, para que tais condições se deem, caberia aos educadores enfatizar seus atos educativos na promoção da autonomia dos educandos. Para Singer,

[...] o laço que une os procederes educativos é o respeito e a preocupação pela autonomia do educando, portanto, pela autoformação de sua consciência e pela sua gradativa capacitação para se libertar da tutela do educador e poder prosseguir, sozinho ou em companhia de seus pares, sua auto-educação (SINGER, 1996, p. 5).

Esse autor contrapõe a visão civil-democrática à outra denominada “produtivista”. Tal formulação pensa a educação como acumulação de capital humano²⁹, subordinando a educação e, sobretudo a educação escolar, à preparação dos indivíduos para seu suposto ingresso no mercado de trabalho. Ou seja, ela busca inseri-los na divisão social do trabalho.

Assim como alguns dos autores anteriormente citados, Singer também contextualiza a crise do sistema escolar, inserindo-a no contexto da globalização e da 3ª Revolução Industrial. Todavia, ele o faz aproximando suas análises às duas posições ou correntes descritas.

²⁹ Conforme advoga Carvalho (2008, p. 14. Grifos do autor), nesta perspectiva “[...] o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e renovação do *mundo comum* e *público*, mas o da obtenção de *competências* e *habilidades* para a produção numa sociedade de consumo. Claro que não se pretende que um sistema educacional se desvincule das necessidades da vida. O aspecto alarmante dessas perspectivas é o fato de que um dos âmbitos da atividade humana - *o labor* e seus produtos, cujo destino é o consumo no ciclo vital - acabe por dominar as esferas do *trabalho* e da *ação*, cujos produtos são as obras que emprestam durabilidade ao mundo e os feitos e palavras que constituem a história como fruto da liberdade política. Note-se que essa supremacia do labor, da produtividade e do consumo nas metas educacionais não implica o abandono imediato da retórica acerca da formação do 'cidadão'. Tampouco resulta necessariamente no desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de uma concepção humanista de formação, como literatura, as artes ou a filosofia. Significa, antes, que mesmo esses ideais e saberes passam a ter outro papel, o de coadjuvante na supremacia do labor, do mercado e do consumo”.

Estabelece uma caracterização que associa os movimentos de luta pela igualdade dos direitos dos séculos XIX e XX à visão civil-democrática. Diferencia, portanto, esta visão (que objetiva garantir a liberdade e considerar a igualdade) de outra, a perspectiva liberal, que assume a desigualdade como natural e, portanto, torna contraproducente qualquer tentativa de reduzi-la.

Nas últimas décadas do século XX, com o crescimento do movimento neoliberal, principalmente pelo viés caracterizado pelo autor como da direita autoritária, a visão produtivista operou críticas que atingiram os serviços sociais do Estado e, por consequência, a educação, preconizando que reformas do ensino público deveriam tornar eficientes todos os campos (gestão, organização, instituição, processos pedagógicos etc.) nos quais os processos estruturantes da educação pública se dessem. Neste sentido, Singer acha importante trazer os impactos desta tendência, que ele caracterizou com antidemocrática, para as políticas do sistema educacional³⁰.

De acordo com este autor, há uma visão que precisa ser ampliada no conjunto desses debates. Os educadores muitas vezes se prendem à crise limitando-a ao corte de verbas, baixos salários, perda consequente do pessoal melhor qualificado e declínio de qualidade do ensino. De fato isto ocorre e é preocupante. Todavia, o autor enfatiza que o diagnóstico não pode ficar restrito a isso e lança questões sobre este posicionamento, pois segundo ele,

[...] fragiliza de maneira fatal os que se posicionam em defesa da escola pública gratuita e de acesso universal. Esse aspecto é a alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social. Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível — e quero crer que é —, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que os nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo? (SINGER, 1996, p. 12).

Com isso, Singer se aproxima de outros autores que, ao analisarem a crise do modelo escolar, não a explicam unicamente em função da fragilização da escola pública, pois mesmo

³⁰ Telles (2000, p. 12) colaborou com a caracterização deste contexto ao situá-lo num período de “[...] erosão ou esvaziamento dos espaços políticos de representação e negociação. E se isso importa é porque vem se armando uma cena em que, mais do que a destituição de direitos e conquistas sociais, a atual reorganização da economia, sociedade e Estado vem demolindo as referências a partir das quais os próprios direitos podem ser formulados. O atual desmanche dos direitos e conquistas sociais dos últimos anos se realiza por via de uma espécie de bloqueio das mediações políticas entre o mundo social e o universo público da política de tal forma que esta termina por se descaracterizar como esfera de explicitação de conflitos e dissensos, de representação e negociação. É por via dessa dupla erosão, dos direitos e das esferas de representação, que se ergue esse consenso que hoje parece quase inabalável de que o mercado é o único e exclusivo princípio estruturador da sociedade, que diante de seus imperativos não há nada a fazer a não ser a administração técnica de suas exigências, que a sociedade deve a ele se ajustar e que os indivíduos, agora desvencilhados das proteções tutelares dos direitos, podem finalmente provar suas energias e capacidades empreendedoras”.

antes da degradação de suas condições de funcionamento, este modelo não atendia plenamente às necessidades e às expectativas sociais que, por sua vez, se aprofundaram com a massificação da escola e a chegada a mesma de um público diferenciado.

A situação descrita anteriormente se reflete e se alimenta concretamente nos conteúdos escolares. Kruppa (2005) nos fala do termo *grade curricular*, que refletiu durante muito tempo uma realidade de composição hierarquizada e parcelar dos conhecimentos disciplinares transmitidos pela escola. Tais divisões são subprodutos da divisão social e intelectual do trabalho que dificulta saberes não credenciados ou legitimados cientificamente de participarem da comunicação. Esta interdição não se dá somente na escola, mas é também legitimada por ela, numa perversa separação do culto e do não culto, que aparta os que podem e devem ouvir e falar, daqueles que não podem e nem devem ser ouvidos.

Apesar disso, é necessário que alguns sejam competentes e estejam preparados para a produção (podemos acrescentar que, também, devem estar aptos e desejosos pelo consumo). Como a educação no sistema capitalista segue uma lógica de capacitar os indivíduos, os supostos incapazes, suas capacidades ou competências de produção e eficiência devem ser ampliadas ao máximo. Para os menos produtivos, restritos em suas competências, não há como se estabelecer e concorrer, então têm que se sujeitar às funções menos prestigiadas socialmente.³¹ Kruppa deixa isto efetivamente enfatizado ao afirmar que

Nessa concepção, a desigualdade fica legitimada pelas diferenças pessoais de aptidão e mesmo de esforço pessoal, determinando um modelo de qualidade. Escolas e práticas educativas, profissionalizantes ou não, pautam-se na competição, valorizam o esforço individual e visam a capacitar alunos para a eficiência na execução de determinadas tarefas, preparando as segmentações dos ramos profissionais (KRUPPA, 2005, p.24).

³¹ Para Carvalho (2008, p. 15-16), “[...] se hoje falamos de uma *sociedade do conhecimento*, é forçoso reconhecer que se trata de outra perspectiva, mesmo que por vezes recorram-se aos mesmos nomes. Os conteúdos passaram a ser concebidos *como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmo*. Assim não se trata de banir certos conteúdos, mas de vincular seu sentido ao desenvolvimento de características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias pelos reclamos de uma sociedade de consumo. [...] Opera-se assim, a substituição do *sentido* público e político da formação por seu *valor* de mercado. O que seria a iniciação numa herança cultural pública – como a filosofia ou a poesia – passa a ser concebido como a transmissão de um *capital cultural privado*, cujo *valor* pode ser aferido a partir de seu impacto noutras dimensões da existência, em geral ligadas à produção ou consumo de novas mercadorias. Assim concebida, a própria idéia de *formação educacional* acaba tendo sua dimensão ético-política esvaziada em favor de um vago ‘processo ensino/aprendizagem’ que visaria desenvolver ‘competências’, em geral definidas de formas abstratas como ‘*criatividade*’, ‘*auto-expressão*’ ou ‘*comunicação*’. O cerne da questão é que os conteúdos escolares não mais são concebidos como um *bem em si*, cuja apropriação é parte da constituição do Sujeito e de sua identidade com o mundo público, mas como algo que pode vir a lhe trazer benefícios secundários. Daí porque à medida que ganha *valor* como *capital humano*, a ação educativa perde *sentido* como *experiência de compartilhar um mundo comum e público*”.

Tais transferências dos motores e determinações econômicas do sistema não ocorrem somente no plano operacional. Há todo um conjunto simbólico e teórico que fornece os arcabouços para que as práticas que expropriam se convalidem. Kruppa trata da influência da corrente “marginalista” nas práticas e formas de responsabilização individual das posições e papéis sociais dos diferentes sujeitos que são legitimadas pela escola que ajuda a prepará-los nas suas supostas escolhas e desejos. Na confluência entre estas ideias que difundiram conceitos como o da empregabilidade, da flexibilidade e da competência, houve o reforço da teoria do capital humano, já mencionada por nós nas leituras que fizemos de Singer e Frigotto. Não custa lembrar que mesmo sem serem os donos dos meios privados de produção, os trabalhadores foram responsabilizados por seus sucessos que, por sua vez, dependiam dos investimentos educativos em si próprios. Como a autora salienta, “escolaridade vira investimento, ser humano vira capital” (KRUPPA, *op. cit.* p.24).

Se a dimensão econômica move com tanta força as engrenagens desse sistema, resta-nos, segundo Kruppa, buscar “nova chave de valores”, pautada em ações solidárias que não estejam fechadas ao novo, impedindo-o ou dificultando-o, e que promovam com urgência uma mudança da concepção que vem predominando e norteando o trabalho na escola por meio de suas práticas educativas. Para tanto, nenhum dos *espaçostempos* da instituição escolar pode escapar, o que torna a organização, o currículo, os agrupamentos e o conhecimento necessariamente discutíveis por formas coletivas e democráticas que permitissem a construção de alternativas para o desenvolvimento econômico e social dos grupos envolvidos. A dinâmica não é a da lógica competitiva capitalista, mas sim a da perspectiva solidária de produzir e de relacionar os processos sociais, políticos, culturais e econômicos. Nesse sentido, Kruppa nos dá argumentos que conjugam a refundação da cidadania e da democracia assim como, sem propor um modelo fechado, das outras influências que a escola e a educação terão que compartilhar caso se proponham a participar e contribuir para as mudanças.

A inadaptação da escola pública em assumir uma vocação que a torne realmente democrática é vista e entendida por Singer como uma geradora de necessidade, ou seja, é potencializadora e justificadora de ajuste, para que, diante de um novo papel, enquanto educadora universal e, principalmente das crianças das famílias socialmente vulnerabilizadas, se repense por inteira e então recoloque seus conteúdos, metodologias e propostas de condutas para a promoção de seus participantes. Singer chega a afirmar que

a reforma requerida pode beirar uma revolução, à medida que exige de professores, que provavelmente sempre se enxergaram como diferenciadores, a conquista de uma nova identidade. É um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão, mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça (SINGER, *op. cit.* p. 14).

Um conjunto de passagens que obtivemos em uma das escolas (que não foi a única neste contexto) nos leva a perceber tentativas de propostas educacionais que caminham neste sentido. Elas apontam para mudanças na forma como a relação com a comunidade passou a ser entrelaçada. Apresentando relações de cumplicidade, de busca da valorização das pessoas e do combate à marginalização individual e coletiva. Uma das pessoas da comunidade, também responsável por estudante da escola, manifesta sua percepção sobre tal ação de reconhecimento ao afirmar que

Aqui ficavam os pobres, marginalizados, a “coisa toda” e “parará”. Aqui tudo acontecia. Só que de repente foram feitas mudanças, começaram a ser feitas alterações. A mais gritante, em minha opinião, foi a conscientização das famílias de que “seus filhos não são marginais, vocês não são marginais, vocês não são de periferia. Vocês moram em bairros que foram criados ao redor da cidade”. E começou a ampliação do atendimento dessas famílias e desses, dessas [...]. A clientela passou a ficar do centro, dali, desse menino que mora ali, do menino que mora no Maíra, do menino que mora [...]. Só que eles começaram a não encontrar mais espaço dentro da escola pra fazer o que eles faziam antes. A coisa começou a mudar aqui dentro da escola. Primeiro a característica da direção, da equipe diretiva. A equipe diretiva hoje, ela teve poucas mudanças da equipe diretiva de quando começou esse negócio todo. Eu acho que esse foi... Eu não sei qual é a visão [...] em relação a isso, mas a minha visão enquanto mãe e enquanto conselheira tutelar hoje é de que o principal disso aí, a mudança principal foi essa [...]. A relação humana, a gestão de pessoas aqui dentro. A gestão de pessoas, das pessoas que trabalham em equipe. Essa gestão, essa avaliação do funcionário, tanto é que hoje você pode ver, você chega na cozinha, o cozinheiro aqui se acha tudo! Aqui qualquer um, o cara que varre, o cara que cozinha, o cara que toma conta, todo mundo aqui é importante. Todo mundo é importante [...]. Sim, todo mundo tem autoridade. Vê? Aqui todo mundo tem autoridade e todo mundo tem que ser respeitado, e não é só respeitado pelo aluno, não. Tem que ser respeitado por mim. Eu entrei ali de moto. Minha placa é anotada, meu nome é anotado e perguntado aonde eu vou, aonde eu tô indo. Não existe aqui menos importante. Isso chega dentro da minha casa! [...] o meu filho foi pego fumando, ontem, lá na quadra. Foi pego com um cigarrinho, fumando. Ninguém me chamou... nada. Eles têm os recursos aqui dentro pra lidar com isso. Eles têm os recursos pra isso. Eles me comunicam, eles falam. Mas tem uma coisa: eu também tenho que ter uma postura em relação a isso. Exige-se, ela cobra. A partir do momento que ela falou comigo “Seu filho tava fumando ontem. Ó, pegamos seu filho fumando lá na quadra ontem”. Ela sabe, eu sei, enquanto mãe, que eu não posso chegar em casa e dar uma “porrada” na cara dele, porque ela não vai admitir isso. Ela está me informando uma situação que houve. Ela não está exigindo que eu encha a cara dele de “porrada” só porque ele tava fumando. Se eu tiver [...] necessidade, uma preocupação, eu falo “[...], quê que eu faço?”. Entende? Então, ela tem esse diálogo com a família. É por isso que a família se aproxima. A família confia no CIEP

hoje. Existe uma confiança aqui dentro. Chegou ao ponto de ter sábado a família vem, a família participa de oficinas, participa disso, daquilo. Tem esses recursos hoje. Houve um... Nossa, são muitas visões que tem o CIEP. [...] Com a equipe toda! Eu não preciso vir aqui e falar com a diretora. A escola, ela tem as informações lá na frente. Todo grupo, e é isso que eu falo, eu acho que a primeira coisa que transformou foi a questão de pessoas, a valorização dos recursos humanos aqui dentro. E, depois, a valorização do aluno, o que o aluno representa pra instituição. Hoje, se você conversar com meu filho de dezesseis anos, ele é parte integrante da escola, ele não é um elemento que a escola precisa pra funcionar, não. Que sem aluno a escola não funciona. Ele não é um elemento que a escola precisa pra funcionar, ele faz parte da equipe. A escola faz com que ele se sinta parte da escola. E não é só o meu filho, não. Qualquer um que você pegar... (CGB2)

Entre as premissas para a mudança inclui-se o papel da escola se responsabilizando pelo estudante, possivelmente em tempo integral ou fazendo parcerias com outras instituições. Mas, também importa, segundo Singer, que a escola deixe de exigir que o aluno tenha que se adaptar a ela. Para tanto, preconiza que cada escola se democratize como comunidade de todos, na qual a hierarquia de professores e administradores seja compensada pelo respeito à vontade e aos sentimentos dos outros membros, principalmente daqueles mais vulnerabilizados.

Às contribuições de autores como Singer podemos somar as de outro pensador que tem se preocupado com a discussão dos processos educacionais e, principalmente da escola como instituição cuja responsabilidade ultrapasse os limites tradicionais. Trata-se de Ladislau Dowbor. O autor dialoga com a renovação de propósitos da escola e da educação como instâncias gestoras de conhecimento e afirma sobre a existência de um potencial de democratização radical do apoio aos professores e de nivelamento por cima do conjunto do mundo educacional no país, que as tecnologias hoje permitem. A luta por essa democratização tornou-se essencial na mudança sistêmica, que ultrapassa o nível de iniciativa do educador individual ou da escola isoladamente.

Apesar de reconhecer que os educadores ainda se debatem com problemas básicos e elementares, Dowbor (2006) assinala que na convivência entre os “dois tempos” – do atraso e da modernização – é que temos que trabalhar e fazer o melhor possível, sem deixar de lado a crítica, mas criando rapidamente as condições para uma utilização “nossa” dos novos potenciais que surgem.

Ao tomarmos como exemplo uma das escolas desta pesquisa, pudemos perceber tentativas de procura desta condição de potencializar a estrutura escolar e as bases do

conhecimento nela produzidos e disseminados, como caminho para o estabelecimento de parcerias e perspectivas, mediante a escuta da comunidade escolar, sem que se perdesse de vista a postura crítica diante da forma como os processos de parceria deveriam ser pautados. Tal contexto foi descrito na fala da docente ao retratar que

Em 2005, quando a gente tava assumindo a gestão, uma amiga minha falou que a [...] tava dando computador. Eu já tinha trabalhado na empresa. Aí eu decidi ligar pra empresa, aí conversei lá com [...] a secretária do Diretor Geral [...]. Aí eu conversei com ela, falei que eu agora estava na gestão, que eu ouvi dizer que [...] estava se desfazendo de alguns computadores, e que eu tinha interesse nos mesmos. Só que ela falou que já tinha doado os dez melhores pra essa amiga, que deu a dica, aí eu falei que eu gostaria mesmo assim de ficar com o restante, e que eu gostaria de saber se a empresa tinha interesse em investir em alguma frente [...]. [...] é uma empresa muito tradicional. Você vê que eles não investem nem em propaganda, eles têm muito medo do nome deles associado a algo que não seja de sucesso. Então eles gostam de pessoas sérias, de pessoas comprometidas. Eu expliquei qual era a filosofia da empresa pra equipe. Como eu já tinha [...]. Todo lugar tem a sua filosofia, né? Tem o seu critério. Contei com o apoio incondicional da Angélica, hoje ela tá até mais por dentro da parceria [...] do que eu. Contei também com o apoio dos alunos. A gente sabe que aluno rabisca em cadeira, mesa, isso acontece em toda instituição. Visitei a escola militar e descobri que na sala não tem, mas atrás do banheiro tem pichação. Felizmente a gente trabalha contra isso. Falei pros alunos “olha, a gente tá tentando essa parceria aqui [...], mas eles são extremamente criteriosos, não pode ter pichação, não pode ter nada, vocês vão me ajudar? Vocês vão limpar as carteiras e mesas todinhas.” A gente limpava as carteiras e mesas. Eles passaram um ano visitando a nossa escola. Vinha gente do Rio, vinha de São Paulo, vinha imprensa, não sei quê, não sei quê. Vinha diretor, vinha o pessoal da América do Sul. E essa eu considerei a fase mais desafiadora. Você não ter algo concreto e ter que motivar as pessoas pra essa possibilidade desse futuro. Isso [...]. Uma proposição que saiu daqui. Aí o que que a gente fez? A gente explicou pra eles. Ou eles iam investir numa escola, ou eles montariam uma escola dentro da própria empresa, entendeu? E a gente tinha muito interesse que fosse aqui. Porque a gente ganharia, por exemplo, todas as reuniões [...] acontecem aqui na escola. Eu falo pra você que é mais confortável. “Não, eu estou no meu território.” É uma estratégia da direção da escola. É muito mais fácil eu convencer você a fazer as coisas no meu território do que no seu território. [...] Então, a empresa, pela lei de responsabilidade social, tinha que investir, mas todo mundo sabe que ela também não precisa investir do jeito [...]. Não sei se existe jeito certo ou errado, mas eu acho que política assistencialista, de ir lá, pegar, dar uma cesta básica, dar um dinheiro, soluciona o problema imediato, que às vezes, em alguns momentos, é necessário, mas não no longo prazo. Eu fico muito mais satisfeita quando eu vejo, por exemplo, aluno meu que já formou aqui, já casou, que sustenta sua família através do seu trabalho, do que todo mês a [...] dar uma cesta básica pra esse aluno. Não é uma política que eu acredito. Não sei se eu tô certa, se eu tô errada, mas não é o que eu acredito, então eu gostei bastante desse projeto da empresa. Pra montar esse projeto, na época, tinha vindo uma menina de Campo Grande que é psicopedagoga, um outro rapaz que não faz parte da empresa, o Eduardo. Então, eu acho que tudo isso, eu dei bastante ideias, e eles aceitam as ideias e sugestões. (DTR3)

Ainda sobre o contexto educacional e suas necessidades de mudança, Dowbor salienta também que

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir que os jovens tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isso é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico, trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria (DOWBOR, 2006, p. 4-5).

Para tanto, destaca a importância da relação da educação com o desenvolvimento local, com uma vinculação da mesma à necessidade de formação de pessoas que possam participar de modo efetivo das ações que possibilitem transformar os seus entornos. Vê com preocupação situações reveladas por iniciativas que tentam alterar os contextos de dificuldade e de desarticulação local que constatam que as crianças, adolescentes, jovens e adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Afirma que na constituição da cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, o que começa cedo. Para o autor, “A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.” (DOWBOR, 2007, p. 76). Espera-se que com o aumento da articulação entre a escola e a comunidade, os conhecimentos sistematizados produzidos pelo processo educacional auxiliem e ampliem as possibilidades de concretização das iniciativas locais em seus projetos de ação.

Portanto, amplia-se a importância e a necessidade de que se possibilite a inserção de *conhecimentos locais no currículo e nas atividades escolares* que poderão implicar numa inflexão significativa de mudança na rotina escolar. Para tanto, segundo Dowbor (2007), a dificuldade central a ser superada é de inserir na escola um conhecimento local que muitos dos professores ainda não têm. Nesse sentido, parece razoável que, no processo de organização e de produção de material didático e de apoio para os professores e alunos, haja contatos dos profissionais da escola com outros profissionais e variados sujeitos que possuam informações e estudos sobre os contextos locais e regionais, para que os mesmos possam ser gradualmente inseridos no estudo da realidade local (DOWBOR, *op. cit.*).

Dessa maneira, o autor reafirma e revaloriza uma dimensão pedagógica importante, uma religação de saberes pela produção de sentidos, algo que fica bem explicitado na passagem de um de seus textos que destacamos a seguir:

Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudarem, por exemplo, as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem, as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida, da vida da sua família. A ciência passa a ser apropriada, e não mais apenas uma obrigação escolar (DOWBOR, 2006, p. 2).

Podemos aproximar esta preocupação com as questões que afligem as comunidades locais, decorrentes, principalmente, de seus contextos vividos e da incipiência de experiências e saberes adquiridos e compartilhados socialmente, impactando inclusive na sua inserção e contínua escolarização/formação, reproduzindo condições de vida que acabam por afastar e não por aproximar os atores da vivência plena da cultura escolar. Conforme relata uma responsável e colaboradora por projetos de uma das escolas que compõem essa pesquisa:

Ó, o que aflige mais é a ociosidade do lugar [...]. O abandono do poder público... a questão da saúde também. [...] Porque eu também tenho, por formação, é, sou técnica de enfermagem formada. Então, a minha preocupação aqui também de ficar, e num dos projetos que eu vou colocar aqui esse ano são palestras sobre sexualidade. Voltadas pro público jovem. Vamo conhecer a camisinha feminina, vamo conhecer os métodos contraceptivos. Por quê? Adolescentes novíssimas, você vê aqui no horário da manhã, não sei se você teve oportunidade de ver, gestantes! Uma criança segurando outra criança! E isso é uma coisa alarmante (RRM4)!

Na intenção de produzir algo de modo diferenciado à educação bancária, meramente transmissora e repetidora de conhecimentos hierarquizados e individualizados, Dowbor (2006 e 2007) analisa que a educação e a escola não podem se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. Com isso, trata do estabelecimento necessário de vínculos e solidariedades locais, das instituições com as quais as pessoas que convivem num território contam e têm de passar a conhecer para dar trato aos problemas comuns, ensejando alternativas e revelando potenciais. A escola passa, assim, a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Para o autor, não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura à nova geração os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua (DOWBOR, 2007, p. 81). Propõe que é preciso “redescobrir” o manancial de conhecimentos que existe em cada região. Além disso, é necessário valorizá-lo e transmiti-lo de forma organizada para as gerações futuras. Também enfatiza que os conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser ancorados

na realidade que as pessoas vivem o que, como já assinalamos anteriormente, garante que façam sentido e, portanto, adquiram o potencial de serem apreendidos na sua dimensão mais ampla (DOWBOR, 2006, p.11).

Esse processo não deve prescindir da escola, mas também não pode se cristalizar nela. Para o autor, uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local, precisa basear-se em parcerias, com diversos atores sociais, que influam na construção da dinâmica local. O processo é de duplo sentido, pois, por um lado, leva a escola a formar pessoas com maior compreensão das dinâmicas realmente existentes para os futuros profissionais e, por outro, leva a que essas dinâmicas penetrem o próprio sistema educacional, enriquecendo-o.

Mas, vislumbrar as potencialidades do contexto da relação entre a instituição escolar e as comunidades, numa perspectiva de desenvolvimento local³², não é suficiente para se tratar dos descompassos da escola, desafiando-a a se renovar e se transformar. Associando seu pensamento aos dos outros autores, em nosso entendimento, Kruppa tem uma indagação instigante e preocupante: “por que a escola, muitas vezes, freia o processo de transformação que ocorre a sua volta?” (KRUPPA, 2005, p. 22).

A pergunta nos remete a outras: será que a escola, com seus sujeitos e saberes de fato se preocupa com o que ocorre a sua volta? Será que consegue se “distanciar” dos problemas entendidos, muitas vezes, como seus, para se aproximar dos problemas percebidos como dos outros? Na verdade, tratamos aqui de problemas de todos nós que, portanto, somente poderão ser resolvidos, em nosso entendimento, por todos nós.

Na busca para razões do descompasso escolar, Kruppa reflete sobre como é difícil a construção de propostas educacionais outras que não as da velha escola, que fabrica submissos ajustados ao sistema capitalista. Mas, a autora de fato adjetiva propriamente o tipo de freio que detém a escola para, de forma contraditória, isolá-la da realidade. Em verdade, ao reproduzirem as permanências que geram injustiça e não-pertença, as escolas aproximam-se de outra concepção de realidade, aquela que se fecha ao que a autora denominou de “movimento da vida”.

³² Conforme já dissera Amiguinho (2005, p. 18), “se o desenvolvimento local é um conceito que não deixa de ser difuso, há, pelo menos, uma certeza que atenua as ambiguidades ou a sua polissemia: o seu ponto de apoio ou de partida é o das potencialidades, das valias funcionais e o dos recursos, sem esquecer, ou melhor, lembrando doutra forma, as privações, as necessidades, as perdas e os desfavores. A participação, a implicação e a auto-organização de actores e instituições, a nível local, completam uma abordagem mais politizada dos problemas e das soluções, que convoca a mediação social. Diferentemente, portanto, de uma tecnicização e instrumentalização das intervenções, associada aos fenómenos de exclusão social, que transformam os sujeitos e os colectivos em carentes de ajuda ou de assistência”.

Kruppa (*op.cit.*) nos aponta também para a dificuldade de “leitura” dos sujeitos da escola, principalmente daqueles que a organizam e que administram seus processos pedagógicos e de gestão, em relação aos contextos que lhes são tomados como estranhos e de forma desconfiada, mesmo quando os sujeitos destes contextos tentam se manifestar. Este distanciamento, muitas vezes, não permite que os sujeitos da escola percebam que a produção de saberes e táticas de vivência e sociabilidade ocorre para além da existência da escola e de seus modos de fazer e saber. Além da indiferença e ausência de reconhecimento, o distanciamento da escola também ocorre por meio do que a autora intitulou de “pseudoneutralidade institucional”. Como os sistemas de pensamento, de conhecimento e de saberes nunca se encontram num vazio, esta condição dos sistemas escolares e das suas unidades de ensino, na verdade, contribui para a manutenção do estado das coisas. Ou seja, além de manter as coisas como estão, ainda contribui para manter cada coisa (assim como cada pessoa) em seu lugar e tempo determinados. Este “olhar conservador” - e também “conservativo” sobre a realidade - foi realçado de forma crítica pela autora. Tal condição dificulta que a escola e outras instituições admitam ou vislumbrem possíveis mudanças em curso, o que só corrobora para que as mesmas não se difundam. Ao contrário, o discurso da mudança difícil é que se estabelece como um balizador comum.

Para além disso, a organização escolar reproduz uma forma na qual as relações tendem a se compartimentar, o que dificulta o entendimento dos processos que se dão simultaneamente. Este esquadramento dos *espaçostempos* intraescolares alimenta a força do controle das relações de sociabilidade na escola e ajuda a manutenção da hierarquia institucional. Conforme nos apresenta a autora,

embora na escola haja organização de espaços coletivos, tal como as salas de aula, o controle exerce-se individualmente e define as possibilidades de formação de coletivos. [...] Portanto, a escola contribui para disciplinar os trabalhadores, não apenas porque seus valores sejam individualistas (conforme se apresentam no controle individual da produção escolar, no sistema de premiação, na seleção direta e/ou indireta dos considerados competentes), mas também porque sua organização dificulta a sociabilidade e a formação de espaços coletivos não previstos. Tem um regime que transpira submissão e disciplina à fala (KRUPPA, 2005, p. 21).

Em conjugação a estas preocupações acrescentamos outra, evidenciada por Amiguinho (2005), para quem mesmo às perspectivas mais ousadas de relacionar a escola aos seus entornos comunitários e sociais, convém necessariamente associarmos a preocupação com a melhoria da escola. Tal preocupação mais que se justifica, conforme nos indica o autor, “pela complexidade que se considera acrescer à acção educativa, reforçam-se as condições para a

sua inovação” (AMIGUINHO, *op. cit.*, p. 18). Ao mesmo tempo se tornam mais diversas, densas e ampliadas as fontes, alianças e modos de regulação da dimensão sócio-comunitária no que diz respeito à escola. Tais condições de interlocução também permitem gerir uma tradicional conflitualidade entre atores educativos, abrindo espaços diversos de reivindicação que, muitas vezes, não eram levados em conta em situações de maior distanciamento e desconfiança.

Um dos docentes das escolas nas quais desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa, preocupado com as decorrências e contribuições que a escola pode estar dando aos seus estudantes em formação, para além dos saberes disciplinares, apontou as dificuldades que ainda são contrapostas às ações e medidas que visam a promover mudanças nas escolas com base na ampliação das condições objetivas de promoção da participação e dos espaços de escuta e discussão democrática. Conforme aventou o professor

Eles tão fazendo terceiro ano. E o que é que a escola contribuiu pra eles? Minha primeira preocupação é do ponto de vista político, também é pedagógica. O que efetivamente ficou pra eles? Mas me preocupo com o político. Por isso, eu também não fico só professor de geografia. Isso se deu não no tempo da antiga diretora, mas a partir da gestão da Georgina. A anterior era muito autoritária. Isto se refletia na própria reunião pedagógica. O grupo que andava junto com o aluno precisava ser ouvido, embora seja uma minoria. Alguns professores conservadores começaram a questionar, inclusive a abertura que fizemos aos alunos. Inclusive para combater a dificuldade não apontada pelos professores de comunicação e de relação com a comunidade (não tinham reuniões de pais e nem de representantes de turma). Com a presença do grêmio, os conservadores perguntaram por que os alunos tavam mandando na escola. Eu respondia: olha tá na lei, é uma questão que faz parte da “le-gis-la-ção”. Participação prevista na LDB, se você quiser eu trago o artigo. Com isso, houve uma mudança. Alunos representantes procurando a direção, o grêmio se mobilizando, os professores perceberam as mudanças e tivemos apoio de muitos. O que eu não podia era chegar com as coisas fechadas. Tinha que trabalhar um a um, aos poucos. Os alunos reclamavam dos maus tratos feitos pelos professores redentores. Os registros começaram a ser feitos e acordos começaram a ser respeitados. Uma professora uma vez me disse com certo tom que nesta escola todo mundo manda. Você sabe que tem diferença entre democracia e democratismo. Eu disse, então: professora que maravilha que a senhora ta dizendo! Ela disse: você ta de gozação comigo! Eu disse: eu não. Se você ta dizendo que aqui todo mundo manda é porque ela é uma escola democrática e não é isso que nós estamos procurando? Existe uma diferença entre as vontades individuais, as particulares e as gerais. Conciliar isso numa gestão democrática é o mais difícil. (DLX1)

Para trabalharmos com tais questões mais amplas, avaliamos ser necessário que nos aproximemos da perspectiva proposta por Di Giorgi (2004), para o qual a escola deve avançar no sentido de se tornar, sob o ponto de vista de sua legitimidade institucional e representacional, uma entidade que se referencie ao desempenhar uma *função dinamizadora*

cultural e social para o seu entorno. Portanto, a mesma não se reduziria a função de instrução, mas afetivamente ao compromisso de educar crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Também seria potencializada a transformação da escola em espaço comunitário na medida em que ela possa induzir parcerias, vindo a ser solicitada, ou reclamada, para integrá-las. Neste processo de participação, a escola pode vir a contribuir para a auto-organização dos sujeitos, além de também estimular a criação de grupos e de instituições voltadas ao desenvolvimento local (AMIGUINHO, 2005).

Neste caminho, Di Giorgi (2004, p. 141) avalia que

[...] a escola precisará se tornar uma instituição, por assim dizer “pan-educativa” e assumir, ou por ela própria ou através de convênios extremamente próximos com outras instituições, uma gama muito maior de atividades que as que exerce atualmente. [...] Essa concepção de escola pode ser levada a cabo sem que haja concomitantemente um processo de organização local (que poderá ou não ter a escola como seu *locus* central), mas certamente se potencializa significativamente quando este ocorre.

De acordo com Amiguinho (*op.cit.*), ao participar com a reabilitação das identidades e de solidariedades de base local e regional, a escola ainda pode colaborar na produção de novas sociabilidades, que venham a contribuir para a promoção do local. Conforme enfatiza o autor, este processo conjuga “a afirmação de uma identidade sócio-pessoal, no invocar e restituir do sentido da vida e das condições de existência, não apenas pessoais, mas de toda a comunidade” (AMIGUINHO, 2005, p. 27).

A respeito deste movimento que envolve a participação de atores da comunidade nos processos de produção de novas sociabilidades, que promovem o espaço local e seus habitantes, encontramos a fala de uma colaboradora da comunidade escolar que afirma que

Quando ocorreu o festival que a gente colocou aqui dentro dessa escola quatro mil pessoas, nós fizemos a maioria dos alunos, depois que se apresentou, eles é que foram o nosso pessoal de trabalho e apoio. Uniformizado, bonitinho, e que ajudou a receber, a instalar as bandas convidadas. Era tudo feito pelos alunos do 476! Junto com a nossa direção, que é muito atuante, como eu já te falei, e nossos funcionários, que abraçam a nossa banda, assim, com um amor fora do normal. “A banda vai sair.” ”Nossa, vão pra onde? Vocês vão fazer o quê? O que que vocês vão tocar?” Quando tem ensaio, fica assim ó, de gente, às vezes só pra olhar [...]. Foi mudando... Já no segundo ano, ano passado, quando a gente começou a sonhar com o primeiro festival, a gente ficou assim [...] “vai dar certo?”. “Vai dar certo sim! Porque vamo fazer, a gente tem capacidade!”. E o festival movimentou, como eu já te falei, quatro mil pessoas! Poder público, a gente foi lá, colocou ofício [...]. A SAMU veio, a Guarda Municipal veio, a Polícia Militar veio [...]. [...] Comício de político não conta porque o político já tá lá com a verba dele aprovada [...]. Se a gente tivesse o mesmo caminho, e tivesse lá “Primeiro de janeiro... Ó, o Colégio

Estadual [...], o 476, está com a verba de “trinta mil” aprovada para os projetos....” A gente já tava fazendo, ó... há muito mais tempo! Ia ter muito mais... Quatro mil com uma ressalva... Quatro mil pessoas aqui dentro, quatro mil pessoas assistidas, quatro mil pessoas felizes pelo dia e alimentadas. Foram quatro mil refeições. [...] Esse recurso ele veio do apoio, de alguns apoios que nós tivemos... entendeu? É... aqui mesmo da comunidade, e, em especial, da escola. Porque a escola nos cedeu o principal, o espaço. Como que a gente pode sonhar uma coisa se a gente não tem espaço? A estrutura. Como que eu vou idealizar uma festa se eu não tenho o salão? (RRM4)

Além disso, com os contributos ora citados da escola para o desenvolvimento local, há espaços para a promoção e a consolidação de lideranças locais, como projetos variados, abrangendo, por um lado, o domínio estritamente educativo e, por outro, o âmbito sócio-político, em nível local, constituindo, dessa forma, tanto lideranças mais individualizadas como coletivas. Este fato foi observado nas escolas onde pesquisamos, cujo fator comum é a forma de atuação na qual as gestões se demonstraram e foram espelhadas pelos atores como decisivas para mudanças nos processos educativos que buscavam congregar escola e comunidade. Todavia, embora não tenham perdido a centralidade do processo de gestão, estas lideranças gestoras, também demarcaram sua semelhança, ao delegar vários dos processos administrativos, pedagógicos, culturais e relacionais a outros membros das comunidades escolares e dos entornos. Um ex-aluno entrevistado, ao falar da sua antiga escola, após as transformações vividas por ele no ambiente escolar externou que

Essa escola aqui, ela tem a capacidade de formar lideranças, infelizmente é uma capacidade pequena, ainda assim existem pessoas que saem daqui com esse pensamento de liderança. [...] Eu me vejo sim com esse perfil e existe uma coisa muito diferente entre você ter o perfil e você assumir o perfil de liderança. Muita gente te, mas se ninguém desenvolve. Eu aprendi a desenvolver isso aqui dentro dessa escola. [...] Me deram responsabilidade. Esse horário aqui você vai cuidar da quadra, aí eu passei a perceber que as coisas tinham que funcionar na quadra porque era a minha responsabilidade. Então aqui acho que falta isso, dar responsabilidades, delegar tarefas. Você não pode ser só responsável por mim aqui estudar e aprender a matéria, precisa ser responsável também por alguma coisa no funcionamento da escola. Nem que seja a pessoa ficar lá em baixo e formar a fila do refeitório, mas ele é responsável por aquilo ali. Então se ele tem perfil de liderança ele vai desenvolver a partir daquilo ali, um dia ele vai pensar numa forma melhor de organizar a fila, ele vai começar a trazer ideias. (EJP4)

Tais ações da escola podem contribuir, inclusive, para que a mesma adquira novos sentidos ao aliar-se, com suas atividades instrutivas e formativas, às dinâmicas participativas dos seus educandos, por meio de projetos cujos sentidos se voltem aos aspectos e às

intencionalidades culturais, mas também sociais e, até mesmo, econômicas cujos enfoques orientem-se aos entornos sócio-comunitários locais.

Mas Di Giorgi (2004) não trabalha sobre uma idealização naquilo que diz respeito ao fato de a escola assumir uma amplitude maior de funções, ressaltando que a mesma precisará receber mais verbas, o que, por sua vez, depende das determinações das condições políticas para tal. Caso esse quadro se configure, aponta o autor que as novas tarefas educativas deverão ser integradas pelas escolas, pois “[...] De nada adiantaria a escola ser pan-educativa se cada um dos diversos elementos de sua atividade educativa não interfere nos outros” (DI GIORGI, *op. cit.*, p.142). O autor continua a sua reflexão, ao indicar que, para ampliar suas funções, a escola precisa aumentar seus espaços de comunicação, estabelecendo ligações entre as atividades diversas e com outros espaços educativos, estendendo as possibilidades de comunicação interinstitucional e intercultural. Tal ação, também, se conjuga a discussão destas diferentes formas culturais, englobando desde a cultura de massas à cultura popular propriamente dita. Tal situação é bastante evidenciada em nossas idas aos estabelecimentos pesquisados. Ela tem sido mais um dos focos de preocupação e investimento dos gestores e demais profissionais da escola, assim como também tem se feito presente como reivindicação dos atores que para ela afluem. Todavia, seu estabelecimento não é fácil e concorre com outras demandas e obrigações que também afluem à escola. Em relação a isto podemos exemplificar:

Eu acho que a Escola tem que se abrir mais. E a comunidade tem que abraçar. Não que falte propaganda daqui. A propaganda tem. Eu acho que a comunicação não existe do aluno para a comunidade. O aluno chega e comenta com a mãe ou conversa com os amigos, aí entra aquela história do efeito vizinhança, chegar pro colega e “tá rolando uma coisa legal, faz também”. [...] Uma coisa que a gente não vê com hábito, apesar de sempre falar com eles, é que tem que ler o que está fixado na escola, as informações. O nosso site realmente agora está fora do ar provisoriamente. A gente vai voltar, vai revitalizar o site de novo porque isso é interessante. Porque toda coisa que a gente faz no colégio, principalmente utilizando o teatro. A gente sempre tira foto, filma e guarda porque no final do ano a gente faz um retrospecto, uma retrospectiva das coisas que aconteceram. Então o site é uma coisa que dava muita visibilidade principalmente porque recebíamos muitos e-mails de pessoas de fora elogiando, e eu, particularmente, elogiei, e gostava, e falava com meus amigos. Uma coisa que a gente parou, antes não tinha, depois fez, e suspendeu, e tem que voltar, que é o jornal. Nós tínhamos um jornal. [...] Tínhamos. Apesar de algumas diferenças, mas a gestão anterior abraçava mais. Talvez essa aqui, por uma série de coisas, talvez a burocracia do estado esteja mais exigente e faz com que a gente não consiga ter. [...] Uma coisa que, com certeza, a direção tem tomado é que as diretoras de escola, as meninas, já estão “deixando de ser diretoras”, ou seja, o convívio com o aluno está sendo mais “administrador de empresas”, o que também é burocracia. Tem que fechar conta, e fechar isso, fechar nota fiscal. Tem prazo, se perder, o dinheiro não vem. (DCR4)

Tudo isso assume significado evidente pela afirmação de que a participação popular não cabe no modelo da escola anteriormente centrado na transmissão de conhecimentos. Também fica dificultada por outro modelo que se faça predominantemente regulatório e tecnocrático. Tais modelos, hierarquizantes e discriminatórios, segundo Di Giorgi (2004), dificultam mais a possibilidade de legitimação da escola no imaginário social e nas políticas públicas, o que por sua vez, impossibilita a dinamização cultural, social e, até econômica do entorno escolar.

Retomando Barroso (2004, p. 76), concordamos que

[...] por tudo que foi dito, podemos concluir que a repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores confere ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente. Esta complexidade exige um papel renovado para acção do estado, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial.

Para tanto, a territorialização educativa como processo de transformação social necessita da contextualização e da localização de políticas e de ações educativas. Estas, por sua vez, não podem se restringir e devem contrapor-se às tentativas de homogeneização impostas por normas e processos que desconsiderem as discussões locais. Além disso, ainda sob o enfoque da territorialização das políticas educacionais, cabe promover níveis de articulação e conciliação entre interesses públicos, pautados na busca do bem comum, e interesses privados, oriundos das expectativas de satisfação dos desejos de estudantes e famílias. Isso será facilitado se na definição e execução das políticas citadas não venha a predominar a lógica de imposição de submissão sobre qualquer dos atores envolvidos. O que Barroso nos aponta é a necessidade de estabelecimento de uma lógica de implicação coletiva. Com isso, busca deixar evidentes suas preocupações no que diz respeito ao reforço da autonomia no processo de territorialização educacional. O autor entende que tal autonomia não pode ser vista como algo independente, produzido por atores isolados, para sujeitos que a experimentarão de forma isolada. Portanto, na relação da escola com seus entornos, há que se considerar outras dimensões complementares que se fazem necessárias para a ocorrência de um processo mais amplo de autonomia na territorialização de ações e políticas educacionais. Esse processo tem custos que buscam traduzir-se em benefícios. Para tanto, seus investimentos consomem recursos que dependem de compromissos entre os diferentes atores.

Na autonomia, a busca por benefícios não pode ser subordinada aos sistemas que se baseiam fortemente no controle. Tal concepção não afasta a autonomia da avaliação dos processos educacionais, mas tenta evitar a criação de uma dependência daquela em relação a esta última.

Além disso, a autonomia é sempre relativa, pois é constituída na relação entre a escola e os poderes intuídos, buscando assim evitar a desresponsabilização do Estado de suas obrigações públicas e a pulverização dos princípios que regem ao sistema de ensino como um todo e que garantem a busca da equidade e a democraticidade na oferta educacional para todos. Essas características são típicas de processos que envolvem sujeitos que aprendem praticando. E a autonomia também é um deles.

Por isso, conforme afirma Barroso (2004), a autonomia não pode ser imposta, o que seria uma condição paradoxal. Tal princípio não pode ser obrigatório, mas deveria ser construído como possibilidade social e política, desenhada pelos diferentes atores escolares e comunitários.

Ancorados em ideias como estas de Barroso, nossa investigação também se baseia no entendimento de que a falência atual do modelo de regulação, que serviu de fundamento para a expansão da escola pública no passado, obriga-nos a procurar novas formas organizativas (pedagógicas e educativas) e novas modalidades de regulação e de intervenção que permitam, entre outros fatores, a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, que não negue concepções mais amplas de cidadania, de diversidade, de confiança e reconhecimento ao levar em consideração os envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo, assim como os territórios nos quais as instituições educativas e suas comunidades estão inseridas.

Posto isto, no capítulo ulterior pretendemos traçar um percurso dos caminhos que seguiremos como base para o entendimento da relação *escolacomunidade* como possível potencializadora da construção de espaços ou esferas públicas voltadas à ampliação da cidadania e do reconhecimento, considerando para tal, contribuições dos atores pesquisados em diferentes contextos educativos. Em complemento ao capítulo que ora traçamos, o que segue focará seus matizes no contexto da comunidade, considerando a articulação de algumas das atuais concepções teóricas sobre sua abordagem e os indícios a seu respeito que obtivemos diretamente dos atores pesquisados.

3 CONTEXTOS *ESCOLACOMUNIDADE* NA CONSTITUIÇÃO DE ESFERAS PÚBLICAS E DE SUAS REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo temos a intenção de pensar a escola como uma esfera pública, cuja territorialidade é demarcada pela efetivação de suas ações como espaço público que se integra, em maior ou menor grau, às dinâmicas de suas comunidades circunvizinhas, mas que também depende das políticas e programas mais gerais, que são, muitas vezes, determinados por outros atores políticos e sociais cujos interesses nem sempre se coadunam com os interesses e as necessidades da comunidade escolar ou das comunidades de seus entornos.

Desse modo, entendemos ser fundamentais a escuta e a análise de ações concretas realizadas por escolas de nosso país, no intento de entendermos como se dão as formulações da relação *escolacomunidade*, nestes espaços públicos, em seus contextos cotidianos. Importa-nos captar as representações produzidas pelas instituições escolares e por seus atores, a partir de documentos institucionais (relatórios escolares) e de registros pessoais que nos ajudem a perceber como esta escola, que é desafiada a desempenhar novos papéis educativos, tem, de forma mais ou menos associada aos seus entornos, trabalhado sua inserção em contextos variados, cujas necessidades de melhoria das condições socioculturais e do estabelecimento do desenvolvimento local sejam realmente imperativas. Com base nesta linha de condução, nos serviremos das informações advindas dos levantamentos que fizemos com os atores pesquisados sobre *quais palavras viriam as suas mentes, ao escutarem falar a palavra comunidade*. Assim como fizemos no capítulo anterior, pretendemos dialogar, ao longo de todo o texto desta pesquisa, com os indícios e impressões captados no campo, junto aos atores sociais que compartilharam suas impressões sobre a relação *escolacomunidade* conosco. Para tanto, não pretendemos complicar. Ao contrário, trabalharemos com as frequências simples das expressões trazidas pelos atores das diferentes *escolascomunidades*. O único tratamento que faremos sobre as informações consistirá em uma aproximação semântica para que não trabalhem com um universo ampliado de expressões, o que pela sua diversidade/pluralidade, poderia nos conduzir a uma visão fragmentada dos sentidos que foram endereçados ao termo comunidade pelos diferentes atores.

Intentamos, sempre que possível, associar os termos advindos do campo pesquisado aos entendimentos que vêm sendo produzidos sobre a comunidade por diferentes teóricos que têm debruçado suas análises a respeito desta ideia.

Dos duzentos e vinte e cinco (225) questionários que aplicamos nas quatro (4) escolas pesquisadas em profundidade e na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), obtivemos o retorno de duzentos e doze (212) respondentes sobre o termo comunidade. Estes, por sua vez, citaram seiscentas (613) palavras que vieram às suas mentes ao se verem diante do termo comunidade. Entre as 613, duzentas e setenta e uma (271) palavras foram diferentes. Tais palavras foram reaglutinadas por nós, com base em sinonímias. Neste novo arranjo, no qual tentamos não provocar aglutinações de forma forçada, configuramos quarenta e nove (49) conjuntos de palavras. Como cada respondente poderia apresentar até três (3) palavras associadas ao termo comunidade, pudemos observar, várias vezes, que as expressões evocadas³³ eram muito próximas em seus possíveis sentidos. Este fato nos permitiu reforçar a ideia de aglutinar os termos, por meio de leituras e aproximações sucessivas do conjunto de palavras.

A Tabela 1, a seguir, sintetiza os termos associados pelos atores e já aglutinados por nós, demonstrando suas frequências absolutas e relativas. Ela não apresenta todas as 49 aglutinações elaboradas, pois escolhemos trabalhar com as palavras cujas frequências refletiram maior poder de aglutinação, como se exercessem a função de amalgamar sentidos, o que pode nos ajudar na prevenção de possíveis fragmentações em nossa análise.

Tabela - 1 Frequências das expressões aglutinadas, a partir das palavras mais frequentemente evocadas pelos atores pesquisados, a respeito da expressão *comunidade*.

(continua)

| Palavras evocadas | Frequência absoluta | Frequência em relação ao total geral de 613 palavras evocadas (%) |
|--------------------------|----------------------------|--|
| União | 59 | 10 |
| Pessoas | 41 | 7 |
| Respeito | 39 | 6 |
| Solidariedade | 36 | 6 |
| Violências | 36 | 6 |

³³ Segundo o dicionário Koogan/Houaiss (1998), evocar é trazer à lembrança; reproduzir na imaginação; lembrar; recordar; relembrar e rememorar.

Tabela - 1 Frequências das expressões aglutinadas, a partir das palavras mais frequentemente evocadas pelos atores pesquisados, a respeito da expressão *comunidade*.

(continuação)

| Palavras evocadas | Frequência absoluta | Frequência em relação ao total geral de 613 palavras evocadas (%) |
|---|----------------------------|--|
| Faltas | 29 | 5 |
| Amizade | 25 | 4 |
| Pobreza | 25 | 4 |
| Sociedade | 22 | 4 |
| Localidade | 21 | 3 |
| Descaso | 20 | 3 |
| Desenvolvimento | 20 | 3 |
| Educação | 17 | 3 |
| Família | 17 | 3 |
| Favela | 14 | 2 |
| Trabalho | 14 | 2 |
| Lazer | 13 | 2 |
| Convivência | 12 | 2 |
| Problemas | 12 | 2 |
| Vizinhança | 11 | 2 |
| Moradia | 10 | 2 |
| Total de palavras aglutinadas entre as palavras mais frequentes | 493 | 81 |
| | | Percentual total das palavras mais frequentes em relação ao total das 613 palavras |

Fonte: 225 questionários aplicados aos diferentes atores da pesquisa pelo próprio pesquisador.

Na elaboração da tabela, elencamos as palavras cuja frequência mínima foi de dez (10) ocorrências. Ao todo foram vinte e uma (21) palavras, as quais ora refletem aspectos positivados em relação ao contexto comunitário, ora se dirigem ao oposto. Ou seja, conforme nossa interpretação, elas refletem dificuldades apontadas pelos atores como sendo próprias às comunidades de nosso estado, Rio de Janeiro. Conforme observamos na Tabela 1, elas aglutinam as ocorrências de 493 palavras ou 81% das palavras evocadas pelos respondentes. Entre as expressões destacamos, sob o cunho positivado pelos atores, os termos: união,

pessoas, respeito, solidariedade e amizade. Em contexto negativado, destacamos as palavras: violências, faltas e pobreza.

De posse destas aproximações, partimos para uma tentativa de entendimento do que poderiam estar revelando as escolhas dos respondentes. Nossa chave de compreensão baseou-se em articular as palavras advindas dos questionários às discussões que têm sido realizadas por diferentes autores, na contemporaneidade, no que diz respeito ao conceito de comunidade.

Uma das autoras que, em nosso entendimento, melhor alia a discussão sobre as representações dos sujeitos aos contextos vividos e socialmente produzidos, principalmente em esferas públicas, sem deixar de lado a questão das relações intra e intercomunitárias que dão simbolismos e concretude às disputas e aos consensos que demarcam este processo, é Sandra Jovchelovitch, que, em diálogo com outros autores, será nossa principal referência nesta associação.

Assim como Jovchelovitch (2008), partimos do pressuposto que nascemos e vivemos em comunidade. Muitas vezes, em mais de uma. Nestas realidades vividas, com maior ou menor intensidade, estruturamos nossas experiências de vida, organizamos nossos ensinamentos sobre o como viver. Na vida em comunidade, no pertencimento, acabamos por tomar consciência sobre o como interpretar e dar sentido aos modos pelo quais os que nos cercam se portam e se relacionam conosco, servindo como referenciais a partir dos quais, e em relação aos quais, nosso sentido único de Eu se origina.

Deste modo, não é casual o fato de que os atores que responderam à questão sobre o que lhes vinha à mente quando lhes perguntado sobre a palavra comunidade tenham apontado termos como *União* (composta por aglutinações da própria palavra *União*, com outras, como *Interação*, *Unidade*, *Parceria*, *Colaboração*, *Juntos*, *Comunhão*, *Integração*, *Cooperação*, *Associação* e *Entrosamento*). Vemos como as referências remetem ao Outro e a necessidade de sua existência, como forma de garantir a própria existência do Eu, como forma relacional fundamental. Mas não somente a *União*. Indicar as *Pessoas* (*Pessoas*, *Grupo de pessoas*, *Galera*, *Grupo*, *Indivíduos*, *Crianças e Idosos*) de forma maciçamente plural, também evidencia este aspecto relacional típico da vida em comunidade. Um conjunto no qual o Eu se insere, ou busca se inserir, como forma de tornar-se parte, como na busca por uma legitimidade do existir, do agir e do pertencer. Mais além, conforme nos apontara Heller (1987, p.70) “Quando minha identificação e o grupo se encontram reciprocamente em correlação organizacional, essencial e estável, não temos mais grupos, mas comunidade”.

Retomando a Jovchelovitch, embora seja praticamente impossível tornar-se pessoa sem uma comunidade, esta não é a única função de uma comunidade, pois a mesma contribui também para o desenvolvimento e o estabelecimento das características da vida humana que surgem na ação do estar junto, empreendida pelas pessoas em âmbito comunitário. Nesse sentido, faz-se compreensível a presença da expressão *Respeito* (*Respeito, Lealdade, Sinceridade, Reconhecimento, Comprometimento e Confiança*), conforme apontado pelos respondentes. A inserção dessa palavra valoriza o reconhecimento do Eu e do Outro, numa relação direta, construída como processo no qual os interesses diversos entram em contato, combinam-se, comprometem-se. Portanto, este sentido de estar junto não é algo dado, não se encontra pronto socialmente. Ele se caracteriza por ser conquistado processualmente. Desse modo, mesmo para outras expressões como *Solidariedade* (*Apoio, Ajuda, Contribuição, Amor ao próximo, Ajuda ao próximo, Solidariedade, Humanidade, Fraternidade, Projetos sociais, Apoio aos que necessitam, Assistência, Bondade, Liberar e Partilha*) e *Amizade* (na qual aproximamos as palavras *Carinho, Amizade, Amor, Companheirismo, Amigos e Afetividade*), em nosso entendimento, há que se ter a leitura de que elas não são somente evocadas em sua condição idealizada, como formas que existam naturalmente. Ao contrário, implicam em estados e ações que necessitam da comunicação, do entendimento, do conhecimento, de pactos e da exposição ao Outro.

Sendo assim, Jovchelovitch afirma que,

[...] No coração da comunidade está, portanto, a construção de espaços intersubjetivos que configuram não apenas a identidade do Eu, mas também um conjunto de relações intercoordenadas que produzem fenômenos como a memória social, a vida pública e, ligado a todos estes, os saberes sociais. [...] Como um espaço social definido pela perspectiva de seus atores, a comunidade é flexível o suficiente para se estender e se enredar em outros contextos, desde que eles sejam *sentidos e experienciados*³⁴ como comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 128 e 129).

Como entendemos que estes sentidos e experiências são socialmente constituídos, e, portanto têm de ser enredados em comunidade, também compreendemos que as comunidades se constituem como espaço mediador para o desenvolvimento da participação na esfera pública, o que pode dinamizar o desenvolvimento, a preservação e a regeneração das democracias.

³⁴ Grifos da autora

Para Jovchelovitch (*op. cit.*), um dos aspectos mais importante da vida em comunidade é que ela possibilita criar uma esfera pública, um espaço comum e público que serve como ponto de encontro, como território de conexão e comunicação que produz visibilidade para que questões de interesse comum possam emergir e para que a pluralidade de perspectivas tenha condições de se manifestar.

Tais esferas públicas constituem-se em espaços potenciais de comunicação e diálogo, nos quais o Eu e o Outro se encontram, e partilham em seu todo questões referentes à vida em comum da comunidade (JOVCHELOVITCH, 2000). Em termos políticos, conforme nos indica Paiva (2003), a comunidade tem sido apresentada como uma designação para grupos não contemplados pela justa alocação econômica e social de recursos, em tempo de domínio avassalador do mercado contemporâneo. Esta perspectiva de comunidade traz em si uma nova forma de revelar a questão social, em tempos de polarizações entre extremamente ricos/pobres, honestos/corruptos e privilegiados/despossuídos. Isto pode ser compreendido melhor se não esquecermos o que Tassara (2001) nos fala ao tratar da pobreza, afirmando que ela tem duas características originárias, a carência efetiva da matéria (falta de algo material) e a produção de ausências, em função da qual os atores sentem-se pobres por não terem o que a sociedade, nas suas diversas formas de convívio e informação, faz-nos achar necessário.

Por isso, para nós, é absolutamente inteligível o fato de que as dificuldades vividas cotidianamente em comunidade sejam apontadas pelos respondentes como traços que também a identificam. Refletem a pluralidade complementar e antagônica dos aspectos negativos inerentes às condições geradas e ampliadas pelas desigualdades sociais e pelos conflitos da interface da comunidade com o tecido social mais amplo.

Ou seja, a comunidade não existe isolada e, portanto, seja por comparações, seja por relações mantidas diretamente com atores extracomunitários, ela revela suas contradições que também estão presentes, em maior ou menor grau, nos outros territórios da sociedade. Portanto, ao citarmos as *Violências (Drogas, Assalto, Droga-Apologia, Violência, Tráfico, Chefe do morro, Bandido, Traficante, Tráfico de drogas, Medo, Viciado, Bandidos, Crianças nas drogas e Brigas)*; as *Faltas (Falta de água, Falta de Saúde Pública, Erro, Falta de Educação, Falta de união, Falta de saneamento, Faltas; Falta de oportunidade, Falta de policiais, Má educação, Sem opção, Carência, Ruas escuras, Precariedade, Necessidade, Necessidades e Insegurança)*; a *Pobreza (Local carente, Pobreza, Renda baixa, Classe baixa, Pobres, Pobre, Miséria e Pessoas com poucas condições)* e os *Problemas (Dificuldades, Dificuldade, Problemas, Problema em geral, Problemas sociais e*

Prostituição), embora entendamos dar voz ao que identifica aspectos associados à comunidade pelos atores que responderam ao questionário, o fazemos sem distanciar estas expressões daquilo que demarca seu Eu diante do Outro, ou seja, a vida comunitária na sua conformação como esfera pública, constituída na relação com a sociedade.

Todavia, as esferas públicas não são idênticas, podendo assumir múltiplas formas. A compreensão do tipo de esfera pública criada por uma comunidade pode nos ajudar a compreender a própria dinâmica relacional desta comunidade. Neste sentido, Jovchelovitch se aproxima do entendimento de esfera pública desenvolvido por Hannah Arendt (1989), para quem é em público, em condição de pluralidade, que a ação humana pode confrontar-se, construir entendimentos compartilhados e desenvolver seu potencial pleno para “agir em concerto”. Mas, para que isso ocorra, a dimensão do público necessita da escuta e da visibilidade de todos, assim como ele significa o mundo que é comum a todos nós e distinto do local que individualmente possuímos nele³⁵. Nesta dimensão, acaba por considerar a condição da pluralidade humana, através de suas igualdades e distinções e das identidades e diferenças.

Acrescenta-se a estas ideias que, de modo similar ao que abordamos anteriormente sobre a escola, também as comunidades se encontram em redefinição nos tempos de globalização. Nesta redefinição, conforme apontam Volpato & Peruzzo (2009), há enorme complexidade, pois não se perdem as necessidades de apreço pelo local e pela comunidade e por suas supostas raízes, que seriam ramificações pelas quais poderiam se dar possibilidades de articulação entre global e local. Outro autor, Bauman (2003), ancorado na interpretação sobre as transformações técnico-científicas e comunicacionais da atualidade, nos aponta para o solapamento das condições relativamente homogêneas que serviam para definir o âmbito comunitário.

Para Paiva (2003, p.25),

[...] Uma vez que a comunidade tradicional não existe mais, aquela forma de grupo que agregava o indivíduo, absorvendo-o em seu lazer, profissão, religião, já não vigora. Em seu lugar ergue-se uma diversidade de grupos que o indivíduo frequenta, participa, descentralizando seus múltiplos interesses. Os agrupamentos

³⁵ Carvalho (2008, p. 5), também baseado em leituras de Arendt, afirma que “[...] a esfera pública surge a partir da constituição de *um mundo comum*, não no sentido de um espaço coletivo vital e natural, mas no de um artifício propriamente humano, que nos reúne na companhia dos outros homens e de suas obras. Não se trata simplesmente de um esforço gregário para prover formas de subsistência coletiva (o que pode acontecer no âmbito privado da família, por exemplo), mas da possibilidade de criação de um universo simbólico e material compartilhado e comum. Por isso não é mera continuidade ampliada da esfera privada”.

são distintos e não poderia ser de outra maneira, já que a sociedade apresenta-se marcada por outras relações, principalmente as econômicas.

Ampliam-se os contatos e as interpenetrações sociocomunitárias, desmontando tradições e usos que asseguravam as referências tomadas como genuinamente comunitárias, mas também se ampliam as possibilidades de liberdade para explorar formas outras de viver. Com isso, os limites geográficos não desaparecem, mas, no que diz respeito à definição de comunidade, não são eles os determinantes únicos para que as relações interpessoais se deem, assim como para que as identidades socioespaciais (geográficas) se constituam. Neste sentido, Bauman, com base na leitura de escritos de Geoff Dench (1986) sobre a condição das minorias nas sociedades abertas, estabelece uma contraposição entre os conceitos de comunidade e de liberdade, nas sociedades atuais, na medida em que a existência da comunidade implicaria numa

[...] “obrigação fraterna” “de partilhar as vantagens entre seus membros, independente do talento ou importância deles”. [...] “Os poderosos e bem-sucedidos” não podem dispensar com facilidade a visão meritocrática do mundo sem afetar seriamente o fundamento social do privilégio que prezam e do qual não têm intenção se abrir mão. [...] Se qualquer coisa além do mérito imputado fosse reconhecida como título legítimo às recompensas oferecidas, aquele princípio perderia sua maravilhosa capacidade de conferir dignidade ao privilégio. Para os “poderosos e bem-sucedidos”, o desejo de “dignidade, mérito e honra” paradoxalmente exige a negação da comunidade. [...] A partir deste breve levantamento parece que o novo cosmopolitismo dos bem-sucedidos (aqueles que conseguem reformular a individualidade *de jure*, uma *condição* que compartilham com o resto dos homens e mulheres modernos, como individualidade *de facto*, uma *capacidade* que os separa de grande número de seus contemporâneos) não precisa da comunidade. Há pouco que possam ganhar com a bem-tecida rede de obrigações comunitárias, e muito que perder se forem capturados por ela (BAUMAN, 2003, p.56-57).

Todavia, conforme historiam Volpato e Peruzzo (2009), há outras compreensões sobre comunidade e as discussões sobre este termo são bastante necessárias em função da confusão conceitual que tem esvaziado seu significado. Os autores, após uma leitura ampla da obra de diferentes pensadores sobre a comunidade, concordam com Palácios (2001, p. 01) quando este afirma que a ideia ou conceito é uma invenção da Modernidade.

Por sua complexidade, além de o conceito evocar concepções de solidariedade, de vida em comum, também sugere significados de segurança em meio à hostilidade, incorporando situações ao mesmo tempo heterogêneas de vivência, sem perder a perspectiva de apoiar-se em fundamentos afetivos e subjetivos dos partícipes, visando à formação de um todo. Esta

articulação de leituras incorpora ideias de von Ferdinand Tönnies, perpassam por Max Weber e chegam a Zygmunt Bauman. Em todos eles, as relações sociais estiveram presentes na demarcação da noção de comunidade. Em Tönnies (1995), podemos observar as comunidades com base no parentesco, uma comunidade de sangue, funcionando como unidade de existência, que, ao se territorializar, aprimora-se como comunidade de lugar. Uma vez assim, pauta-se na habitação comum, abrindo condições para que outros laços se consolidem, gerando desdobramentos sob a forma de comunidade de espírito. Para além desta, baseada em atividades em comum, haveria a comunidade de pensamento. Para Tönnies, esta se conformaria como um nível mais elevado de vida comunitária, calcada na comunhão de pensamento, de trabalhos e de ideais. Já abordamos que a ideia de *Amizade* se mostra presente como marca nas respostas dos atores desta pesquisa.

Na Tabela 1, há outras palavras que nos remetem ao que ora tratamos sobre comunidade. Conforme podemos observar, parentesco e vizinhança foram evocados nas expressões *Família* (*Família, Famílias e Ambiente familiar*) e *Vizinhança* (*Vizinhança, Vizinhos e Moradores*). Da mesma forma, não devemos desprezar a presença de palavras como *Localidade* (*Lugar Vivível, Sobrevivência, Meio de vida, Espaço, Lugar, Bairro, Localidade, Morro, Regionalidade, Pais, Município, Rua e Meio Ambiente*); *Favela* (*Favelada, Favelas, Favela e Favelado*) e *Moradia* (*Becos, Muitas casas, Casas, Casa e Lar*). Portanto, o território permanece como um aspecto que não deve ser desprezado, pois se ele não é mais condição *sine qua non* para que exista vida comunitária, ainda continua sendo importante para que se dê a participação na vida comum da comunidade. Não é a toa que entre as lutas que mais demarcaram e demarcam a união de entes comunitários em nosso país, podemos elencar àquelas que se deram e que ocorrem ao entorno do reconhecimento e da oficialização da posse de terrenos por meio de ocupações, por atores social e economicamente vulneráveis. Em contextos como estes, as palavras evocadas se misturam e dão corpo à ideia de comunidade, onde se conjugam Família-Vizinhança-Localidade-Favela-Moradia, na defesa de interesses comuns que produziram e reforçaram laços de Solidariedade-Amizade. Portanto, mesmo com as mediações tecnológicas que exercem forte influência nos processos de comunicação desenvolvidos pelos atores sociais, conforme nos indica Paiva (2003), não devemos subdimensionar a ideia de que os seres humanos são também organismos biológicos e mantêm relações físicas e afetivas como os espaços que ocupam. Não é por acaso que na área da assistência social e da saúde têm-se desenvolvido amplamente as políticas calcadas em bases comunitárias de atuação.

Porém, também cabe reforçar que se o parentesco independe da proximidade física, a vizinhança prescinde dela e a amizade é fruto de preferências partilhadas por fé, causas ou reconhecimentos comuns. Coube a Martin Buber (1987) avançar em relação à visão de comunidade, afirmando que tal concepção, na atualidade, não pode estar presa às noções de parentesco ou de território. Sem extingui-los (parentesco e território), pesaria mais a comunhão de escolhas, a partilha de ideais e as vontades comuns, como ocorre a princípio nas ditas comunidades virtuais, conforme também indicam Volpato & Peruzzo (2009) e Costa (2005). Este último autor, fundamentado em estudos dessas comunidades, de forma associada ao conceito de rede social, na busca de um novo conceito de comunidade, nos aponta ser necessária uma mudança no modo como devemos reler tal conceito, advogando que

[...] estamos associados em redes, mas por meio de comunidades pessoais, cada um de nós possui uma visão clara da rede de relacionamentos à qual pertence, mas não é possível perceber facilmente a rede à qual os outros pertencem. Isso inclui não apenas aqueles que não conhecemos, mas também os que fazem parte de nossas relações. Pessoas que conhecemos e com quem temos laços fracos [...] possuem muito provavelmente laços fortes com uma rede outra que desconhecemos. [...] O que os recentes analistas de redes apontam é para a necessidade de uma *mudança* no modo como se compreende o conceito de comunidade: novas formas de comunidade surgiram, o que tornou mais complexa nossa relação com as antigas formas. De fato, se focarmos diretamente os laços sociais e sistemas informais de troca de recursos, ao invés de focarmos as pessoas vivendo em vizinhanças e pequenas cidades, teremos uma imagem das relações interpessoais bem diferente daquela com a qual nos habituamos. [...] Se solidariedade, vizinhança e parentesco eram aspectos predominantes quando se procurava definir uma comunidade, hoje eles são apenas alguns dentre os muitos padrões possíveis das redes sociais (COSTA, 2005, p. 238-239).

Como não cessam os encontros com os Outros, mesmo numa velocidade cada vez mais ampliada, reduzem-se, muitas das vezes, as fronteiras entre o que Jovchelovitch (*op. cit.*, p. 131) denominou de “Nós” e “Eles”. Este fato, o do encontrar, pode ser observado na citação da autora ao dizer que

[...] está presente toda vez que comunidades lidam com dissenso, minorias, estrangeiros e comportamento desviante, e em todos os estágios do desenvolvimento da pessoa humana, desde a infância, passando pela adolescência, até a maturidade e a velhice, em que a tarefa de crescer coloca e impõe, simultaneamente, confronto e reconciliação com o mundo exterior (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 132).

Com a presença da diversidade, a comunidade acaba por se tornar uma totalidade não homogênea e, portanto, não se reduz a um agregado de indivíduos atomizados. Ao contrário, ela se constitui por um campo de tensões e inter-relações que se sustenta permanentemente

inacabado, aberto à mudança desde dentro ou desde fora (JOVCHELOVITCH, *op. cit.*). Apesar de reconhecer as tensões, não devemos tomá-las como estruturas intransponíveis, pois há processos sociais e simbólicos que, a despeito de se constituírem em estados de dissenso e exclusão, não impedem totalmente as condições de produção de identidade e de reconhecimento. Ou seja, as interações entre os grupos (Eu e Outro), entre semelhanças e diferenças, são constituídas exatamente pela identificação e reconhecimento, assim como não extinguem dissensos e exclusões.

Mas, entre as comunidades há fronteiras, não necessariamente geográficas, que são construídas por meio de relações que, por sua vez, não são definidas exclusivamente de dentro da comunidade. Na verdade, elas são sempre um produto das relações entre comunidades e são fundamentais para a construção desta, assim como dependem muito dos membros constituintes da comunidade que as produzem por meio de atividades políticas e simbólicas e que acabam por renovar e manter a significação da fronteira estipulada, com elos do passado, do presente e do futuro. Um bom exemplo disso parece ser o trazido pela expressão *Lazer* (*Lazer, Diversão, Funk, Alegria e Atividade*). Ela simboliza usos e costumes da comunidade, em particular dos mais jovens, que também demarcam suas fronteiras simbólicas, seus estilos de vida, constituindo grupos, propagando condutas entre os membros específicos, que ao longo do tempo acabam por ultrapassar os limites do grupo e até das comunidades. Com isso, a pertença se modifica e a questão do território assume novo sentido. Tal aspecto já havia sido enfatizado por Palácios ao afirmar que

O sentimento de pertencimento, elemento fundamental para a definição de uma Comunidade, desencaixa-se da localização: é possível pertencer à distância. Evidentemente, isso não implica a pura e simples substituição de um tipo de relação (face-a-face) por outro (a distância), mas possibilita a co-existência de ambas as formas, com o sentimento de pertencimento sendo comum às duas (PALÁCIOS, 2001, p.7).

Portanto, não estamos falando da exclusão entre as formas de se constituir a comunidade, mas pensamos numa coexistência entre estas formas que ora privilegiam o contato direto e ora abrem mão dele, ora nos fazem membros de uma única comunidade, ora nos fazem pertencer, por meios diferentes, há várias ao mesmo tempo. Nesta inter-relação dos membros da comunidade se constitui por meio da comunicação, dos ritos, narrativas,

memórias e representações³⁶, a forma de esfera pública e do conhecimento social que é típico da comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008).

Conforme explicam Volpato & Peruzzo (2009, p 143), em se tratando de comunidade

[...] a territorialidade pode assumir caráter físico ou simbólico. A localidade geográfica passa a não ser considerada característica intrínseca de uma comunidade porque, mesmo à distância, pode-se se sentir parte. Não é que o território não possua mais valor para a comunidade. Ocorre que agora esse território pode ser físico-geográfico ou simbólico. Assim, adquire relevância o sentimento de pertença, já que se pode pertencer à distância. O que está em jogo é a vontade e os interesses dos membros.

Assim sendo, conforme nos explica Paiva (2003), avalia-se que indivíduos distantes podem estar relacionados de forma afetiva, interdependente e ética, constituindo-se numa comunidade. Este entendimento nos parece fundamental para a compreensão do relacionamento entre diferentes comunidades e escolas de realidades e localizações metropolitanas que recebem públicos das diversas comunidades, nem sempre contíguas ao espaço escolar. Este fato também pode ocorrer em escolas extrametropolitanas, principalmente se vierem a se concretizar como instituições que atendem exclusiva ou especificamente algum nível ou modalidade de ensino. Desse modo, a questão da territorialidade só tem pertinência se repensamos sua influência, pois para que se concebam comunidades na sociedade atual há que se refletir sobre o impacto desta espacialidade relacionado ao horizonte das inovações tecnológicas.

Podemos articular esta compreensão àquela trazida por Vattimo (2003) ao afirmar que, na atualidade, nada obriga a comunidade a ser deveras modelada pela família patriarcal, católica e ocidental. Com isso, devemos levar em conta a possibilidade real da existência e coexistência de variações comunitárias no âmbito da estrutura social hegemônica. Este autor vai além ao dizer que a própria exigência da liberdade força que reconsideremos positivamente a comunidade e o espírito comum, na medida em que ela traz consigo um pano de fundo que é bordado por valores aceitos comumente que permitem uma ordem social básica que nos permite viver sem que tenhamos compulsoriamente que ser policiados a todo tempo, em cada esquina.

³⁶ Segundo Bauer & Gaskell (2008), a partir das leituras de Berger & Luckmann (1994) e Luckmann (1995), tratamos do mundo, como o conhecemos e experienciamos, ou seja, o mundo representado e não o mundo em si mesmo, sendo constituído através de processos de comunicação. Para Bauer & Gaskell (*op. cit.*), a pesquisa social apoia-se em dados sobre o mundo social. Tais dados sociais são o resultado e também são construídos nos processos de comunicação.

Mas, a contribuição que mais importa sobre as territorialidades e fronteiras das comunidades é destacada por Jovchelovitch (2008), e diz respeito ao fato de que estas últimas são também definidas por aqueles que se situam fora de suas fronteiras. Os Outros acabam por tomar parte da vida da comunidade ao representá-la, constituindo, portanto um conjunto de condutas em relação à mesma, desenvolvendo práticas e expectativas a respeito da comunidade e de seus sujeitos. Mais uma vez podemos recorrer às palavras evocadas para nos aproximarmos das discussões sobre a comunidade na contemporaneidade. Um dos termos evocados foi *Sociedade* (*Sociedade, Social, Coletividade, Coletivo, Bem Público, População, Comunitária e Povo*). Aqui cabe salientar que, em nosso entendimento, ambas, sociedade e comunidade, podem coexistir e definir a vida do homem atual sem que tenhamos que valorá-las por si. Pensar em sociedade não significa atribuir juízo de valor negativo a este conceito, o que levaria ao contrário a uma atribuição positiva do conceito de comunidade (PAIVA, 2003). Tal condição nos remeteria a uma espécie de visão de comunidade como uma construção “salvadora” da sociedade em crise, como se ela própria, a comunidade, pudesse se isolar simbólica e territorialmente das condições sociais existentes e das disputas e crises produzidas em todos os lugares sociais. A questão que se coloca é a de conceber a coexistência entre ambas. Com isso, conforme aponta Paiva (*op. cit.*), a partir de suas leituras do italiano Giovanni Gentile, podemos pensar na comunidade que reúne, constituindo-se em princípio essencial da sociedade, de maneira não a fantasiosa e que se constrói pelo encontro dos vários indivíduos, uma espécie de fonte na qual se inicia a individualidade e se vivencia a experiência da diversidade.

Portanto, a comunidade não se constitui num fim, mas numa espécie de nascedouro, onde se permite olhar a sociedade a partir do vivido, delineando-se como fenômeno empírico (SAWAIA, 2007). Sendo um “lugar” da *Convivência* (*Convivência, Convívio; Relacionamento, Socialização, Vivência e da Proximidade*) a comunidade é uma forma de se fazer sociedade. Desse modo, não se trata de contrapor os conceitos de sociedade e de comunidade, mas percebê-los nas suas aproximações e contradições, pois ambos não são harmoniosos por si, e os conflitos que se dão nos seus interiores não se resumem aos conflitos de valores, mas refletem e implicam em problemas derivados das próprias relações sociais de produção.

Ao tratarmos das relações, não podemos nos esquecer de que elas, também, produzem e refletem desigualdades e exclusões. Por conseguinte, ao nos depararmos com a palavra *Descaso* (*Descaso, Desinteresse, Desconfiança, Desdenho, Preconceito, Excluída da*

sociedade, Marginalização, Omissão, Excluídos, Indiferença, Menor, Distância, Descrença, Injustiça, Pessoas Injustiçadas, Pessoas mau vistas, Falta de respeito e Bucha) entendemos que ela reflete todo um conjunto de visões negativadas sobre o termo comunidade, produzidas a partir do Outro e sobre o Outro visando a revelar sua condição social em status inferior. Este descaso é da sociedade para com a comunidade e se manifesta pela ausência de reconhecimento. Neste sentido, conforme afirma Sawaia (2007), a comunidade não se resume a ser uma categoria analítica. Ela se presta a ser uma categoria orientadora, voltada à ação e à reflexão, possuindo uma intensa sensibilidade ao contexto social, de forma a poder voltar-se ao debate milenar sobre a exclusão e a desigualdade. Com isso, concordamos com De Marinis (2008) na sua afirmação de que a comunidade goza de *boa saúde*. Isto se dá, segundo o autor, pois

trata-se de sublinhar a extraordinária persistência da comunidade (ou do desejo ou da necessidade da comunidade) no discurso contemporâneo. Não há praticamente nenhuma forma de ação coletiva que em algum momento não recorra a alguma fórmula de marca comunitária para recrutar novos membros e definir seus planos de ação, desde coletivos de trabalhadores desempregados que reivindicam assistência do Estado até vizinhos de classe média que exigem proteção policial. Não existe quase nenhum programa estatal que prescindia do uso de um vocabulário ou um jargão de marca comunitarista para a definição de seus *targets* de governo, desde a prevenção comunitária do delito até a atenção à diversidade das diferentes comunidades educativas (DE MARINIS, 2008, p.34).

Associamos isso ao que Jovchelovitch (2008, p. 136) nos afirma que “[...] o Outro fora define, tanto quanto o Eu coletivo dentro, a construção da comunidade”. Segundo a mesma autora, este entendimento é fundamental para que haja condições de negociações sobre as fronteiras que se estabelecem entre as comunidades, sejam elas fronteiras simbólicas ou materiais, envolvendo condições dialógicas e relações de poder e de dominação ocorridas dentro ou fora dos limites da comunidade. Em tempos globalizados, tal entendimento nos parece fundamental, pois a reinvenção da comunidade pode dar-se por meio de um duplo jogo, no qual não podemos pensar o Estado e a sociedade como meras vítimas passivas de processos e fenômenos cujo comando lhes escapa.

Assim como a globalização não consiste somente em uma subordinação inelutável dos Estados, De Marinis (2008) aventa que o mesmo ocorre em relação aos papéis que a comunidade passa a ter na contemporaneidade, inclusive em relação ao próprio Estado. Este Outro (o Estado) pode alterar sua ação de agente ativo, tornando-se inventor, constituidor ou promotor de comunidades. O Estado, numa espécie de movimento duplo, à sua maneira, responde às crescentes iniciativas e demandas de caráter comunitário, inclusive daquelas

comunidades por ele (Estado) criadas. A diferença é que têm sido utilizados mecanismos pelos quais os Estados e seus governos racionalizam, retiram-se e desobrigam-se de várias de suas incumbências mais amplas, para operar políticas específicas de governo, cujo foco deixa de ser universalista e passa à tendência focalizada e particularista.

Criam-se formas de governar por meio da comunidade (ROSE, 1996). Isto é uma das marcas presentes mesmo nas ações cujo cunho social é fortemente explicitado, como nos ditos programas de combate à pobreza, nos quais medidas de autoregulação a serem praticadas por indivíduos e comunidades são estimuladas. Esta forma de participação em tarefas antes inerentes aos governos mantém, cria, define e ativa novas identidades comunitárias a partir da política definida pelo Estado.

Mas não devemos nos enganar em pensar que todos os atores comunitários e todas as comunidades assumem tais políticas da mesma forma. Conforme nos lembram Cavalcante e Ferraro Júnior (2002), em função das enormes necessidades sociais os atores sociais podem e, muitas vezes, apenas **fingem** (grifo dos autores) aceitar as propostas de trabalho que lhes são atribuídas, sob a forma participativa. Os autores, todavia, afirmam que o que realmente é pretendido é o logro dos resultados e que a aceitação das propostas ocorre pelo receio de uma possível perda de oportunidade ofertada. Portanto, a colaboração se dá cercada por dúvidas e, muitas vezes, por pressão de outros atores sobre os atores comunitários locais, tais como políticos ou ocupantes de cargos de empreguismo ou de confiança. Além disso, Cavalcante & Ferraro Júnior (*op.cit.*) também aventam que os atores comunitários se envolvem, mesmo de forma desconfiada, pois igualmente precisam garantir seu direito de participar, de fazer-se reconhecidos no conjunto das relações sociais de poder. Portanto, mesmo de forma enviesada e, por vezes descompassada, as comunidades acolhem as ações, intentando melhorias e, para isso, acordam aceitar a lógica de que sua participação é um componente da construção local e coletiva.

Dessa maneira, neste tipo de relação entre Eu (comunidade) e Outro (Estado), convocam-se os atores comunitários ao ativismo e à participação, transferindo-se, em grande parte, para os mesmos, crescentes e diversificadas responsabilidades de manutenção, criação, definição e gestão de seus próprios destinos e condições de existência, abarcando temáticas e setores que atingem direitos, oportunidades e desejos, geralmente voltados à melhoria das condições individuais ou coletivas (DE MARINIS, 2008).

Neste sentido,

novas identidades emergem, ou velhas identidades são fortemente ressignificadas: o *vizinho* deste ou daquele bairro ou cidade; o *consumidor* de tais ou quais bens ou serviços; o *usuário* de algum programa de política pública. Mesmo quando pode continuar sendo invocada, ressentem-se ou transtorna-se a histórica figura do *cidadão*. Em alguns casos, cai-se ou se é arremessado, simplesmente, em determinada comunidade, sem demasiadas opções de escolha ou resistência (DE MARINIS, 2008, p.34).

Ainda segundo o mesmo autor, este cenário não impede que indivíduos, agrupamentos, famílias ou demais ajuntamentos construam suas identidades particulares, recortadas e específicas sobre a base em outros atributos mais plurais como crença religiosa, etnia, orientação sexual, idade, gênero, formas culturais de consumo, ocupações e profissões, disparidades, localizações, violações de direitos e fatalidades. Sendo assim, as comunidades organizam suas formas de vivência e ocupação, defendendo as características básicas de suas práticas morais e experiências coletivas. Estas comunidades, de forma diferenciada ao perfil de atuação orientado a partir do Estado (governo), se desenvolvem buscando adequar, recriar e articular seus perfis identitários, com práticas diversas e com demandas que se voltam à autoridades de diversos tipos.

Para os dois casos, compreendemos fazer sentido que os atores respondentes tenham trazido à tona as palavras *Desenvolvimento (Melhorias, Oportunidade, Aprimoramento, Qualificação, Melhoramento, Prosperidade, Ficar rica, Obras em geral, Desenvolvimento, Oportunidade, Potencialidade, Possibilidade, Possibilidades, Valorização, Solução, Crescimento, Realidade), Educação (Educação, Boa faculdade, Estudo, Formação, Ensino) e Trabalho (Trabalhador; Trabalhador; Trabalho; Trabalho; Trabalho; Trabalhadores; Trabalhadores; Trabalho; Trabalho; Esforço; Dedicção; Empenho; Interesse; Planejamento)* como aliadas à expressão comunidade. A nosso ver, estas palavras compõem como positivadas e como expectativas. Ora são ofertas sociais, ora são buscas pessoais e coletivas, mas possivelmente têm em comum a perspectiva de, em ambos os casos, serem necessidades reais dos atores comunitários e demarcarem uma espécie de correia na qual a educação encontra-se presente, como um elo entre o esforço-trabalho e a valorização-desenvolvimento.

Assim sendo, ao se pensar como tal, na construção de conhecimentos sociais sobre si mesma, sobre o Outro e os objetos do mundo social, a comunidade dá sentido aos limites que colaboram na sua própria definição. Com isso, não perdemos de vista a existência de um espaço ocupado por atores que vivenciam as contradições do “entre” das comunidades e dos

sujeitos, pois, de acordo com Jovchelovitch (2008, p. 137), “[...] os espaços do “entre” explicam a gênese dos fenômenos que constituem a comunidade”.

Por esta razão, muito nos interessa captar as representações produzidas sobre a relação tecida “entre” *escolacomunidade*, a respeito deste encontro. Para que tal estudo ocorra é necessário que o conhecimento comum, produzido na relação em comunidade e gerador de experiências de pertença, seja entendido como nó associativo da mesma. Segundo Jovchelovitch (*op.cit.*), os saberes comuns de uma comunidade se apresentam na vida cotidiana como algo dado, um conjunto de sentidos e recursos ali existentes, sobre o qual os integrantes da comunidade compartilham normas, regulamentações e condutas. Estes elementos não são cristalizados, pois as experiências cotidianas, desenvolvidas no mundo da vida³⁷, um conceito que a autora retoma em Habermas (1992), permitem a renovação e reconstrução dos saberes partilhados por meio da comunicação.

Encontramos apoio a estas ideias nos escritos de Palácios (2001) que apresenta aspectos importantes para que caracterizemos a comunidade na atualidade. Tais aspectos baseiam-se no sentimento de pertencimento; no sentimento de comunidade; na ideia de permanência, de forma oposta à efemeridade; na territorialidade geográfica ou simbólica e, por fim, na forma própria de comunicação constituída pelos membros entre si, utilizando-se de veículos específicos.

Observa-se então, por meio do ato comunicativo, pautado na palavra e na ação, que a esfera pública de uma comunidade pode ser objetificada em histórias, narrativas, mensagens, monumentos, artefatos e outros elementos que propiciam “[...] condições não apenas para a descoberta dos interesses comuns no presente, mas também para a identificação do que o presente deve ao passado e que esperanças ele tem para o futuro” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 150).

Embora saibamos que os entes que participam ou deveriam concretizar as discussões nas esferas públicas nem sempre o façam, e que os princípios ideais da esfera pública, conforme proposto nas ideias de Habermas, não tenham se efetivado na democracia burguesa, não devemos, segundo Jovchelovitch (*op.cit.*), reduzir o entendimento de esferas públicas aos

³⁷ Para Habermas (1992, p. 124) o mundo da vida se constitui em um “reservatório de compreensões tomadas-como-dadas, de convicções inabaláveis que os participantes em comunicação utilizam em processos cooperativos de interpretação”. São os saberes que não problematizados acabam por favorecer o contexto da ação comunicativa. Para Jovchelovitch (2008, p. 139), Habermas “caracteriza o mundo da vida como um espaço onde as pessoas se comunicam a fim de alcançar entendimento e neste processo desenvolvem e consolidam os elementos intersubjetivamente reconhecidos de uma compreensão partilhada sobre o mundo”.

princípios estipulados em Habermas (1992). A autora nos incita o pensamento ao afirmar que princípios não realizados não são necessariamente irrealizáveis. Para Jovchelovitch (2008, p. 155), “a esfera pública permanece, pois, uma idéia paradigmática para pensar a democracia e a natureza da vida em comunidade”³⁸. Nesta perspectiva, seria incorreto denominar como esfera pública somente aqueles espaços públicos que se ajustassem aos princípios habermasianos. Para tanto, Jovchelovitch se vale da possibilidade da existência de diferentes concepções de esferas públicas com base na distinção entre sociedades, tais como as ocidentais e não-ocidentais, argumentando que as diferenças entre as esferas públicas precisam ser admitidas e reconhecidas pelo que são, e não fundadas em um modelo específico de vida pública ocidental. Por este caminho, Jovchelovitch (*op. cit.*) conjuga a compreensão das esferas públicas ao entendimento de como as comunidades que as constituem constroem representações sobre si mesmas e sobre o mundo, seus modos de comunicação, seus rituais e práticas que orientam suas relações internas e externas. Tal compreensão permite associar o entendimento sobre a produção do conhecimento, abrindo caminhos para que as conexões entre a transformação das esferas públicas e dos saberes sociais sejam estudadas e identificadas. Deste modo, a autora associa o entendimento das esferas públicas e dos saberes, com suas dinâmicas próprias, às representações sociais, enquanto formas de saber que se fundamentam em um tipo específico de esfera pública, contribuindo para a sua formação, transformação e consolidação.

Nas esferas públicas contemporâneas, as representações encontram-se abertas à contestação e ao escrutínio, acabando por emergir de diferentes fontes de autoridade, que se baseiam em diferentes tipos de argumentação. Tomando por base as relações entre as comunidades, podemos identificar algo semelhante conforme os escritos de De Marinis (2008), quando o mesmo conclui que as velhas comunidades constituíam uma totalidade orgânica, na qual o todo tendia à ausência de grandes divisões internas. Já as novas comunidades funcionam como arquipélago(s) de partes sem todo, com indefinição de bordas e limites. A sociedade, na sua relação com comunidade perdeu seu poder de constituidora do todo, principalmente pela dinâmica que a pluralidade das comunidades tende a criar e recriam, sendo ou não incluída.

Ao contrário do cenário contemporâneo, nas sociedades tradicionais, as representações coletivas moldavam e eram moldadas pelas esferas públicas com base na

³⁸ Para Jovchelovitch (2000, p. 60), a esfera pública, portanto, “é discutida atualmente em dois níveis: 1) como um conceito-guia no projeto político de estabelecer uma democracia radical, e 2) como um fenômeno histórico, aberto à avaliação crítica”.

tradição e nos componentes emocionais, emergindo como um tipo de saber cotidiano unificador e partilhado por todos que garante a coesão e a homogeneidade dos grupos. Jovchelovitch (2008) ancora-se nas afirmações de Moscovici para o qual, na atualidade, as tradições não permanecem impermeáveis e são postas em escrutínio, revisadas e perdem seu caráter inabalável. Este último proporcionou os meios para apreender como o conhecimento simbólico sofre mudanças em função de transformações mais amplas que ocorrem na esfera pública. Fala da destradicionalização, abrindo as esferas públicas às práticas de contestação, argumentação e debate.³⁹

Com isso, neste cenário complexo, salientamos sobre o cuidado necessário para que não nos iludamos com as idealizações que também se encontram presentes nos contextos representacionais, entendendo que as mesmas refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas, políticas, culturais e também comunitárias. Por isso, embora não possamos desprezar sua importância, não devemos restringir o conhecimento sobre os emissores unicamente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional/ocupacional.

Para este trabalho de pesquisa, aprofundar a compreensão da abordagem teórica das representações sociais é fundamental para o entendimento da configuração dos contextos de *escolacomunidade* nos quais se encontram inseridos os diferentes atores que pretendemos investigar e analisar. Desta maneira, a seguir discutiremos necessariamente alguns dos contextos que norteiam as elaborações e os pensamentos dos autores que difundem de forma sistematizada este constructo teórico.

³⁹ Segundo Jovchelovitch (2008, p. 161), “ainda que fosse absolutamente incorreto assumir que as representações coletivas e as comunidades tradicionais tenham evaporado de nosso cenário contemporâneo, é inegável que poucas comunidades, se é que existe alguma, guiem-se apenas por representações coletivas”.

4 DISCUTINDO A ABORDAGEM TEÓRICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ressaltamos, inicialmente, que, ao tratarmos dos processos representacionais, estamos lidando com processos de mediação social. São elas, as mediações em todas as suas formas públicas, que geram as representações sociais. Deste modo, as representações sociais são forjadas pelos atores sociais para lidar com a diversidade e a mobilidade de um mundo que apesar de pertencer a todos, transcende a cada um de nós e ao nosso coletivo. Enquanto processos, as representações não somente surgem por meio das mediações, como também se constituem elas próprias em mediações sociais (JOVCHELOVITCH, 2000).

Trazemos essa discussão, pois, também, entendemos que as análises sociais devem ir além da investigação que separa o individual e o social, o que corresponde a uma redução baseada na concepção de que as regras que comandam a vida individual (representações individuais) não são as mesmas que regem a vida coletiva (representações coletivas). Ao discordar dessa concepção separadora, o romeno radicado na França, Serge Moscovici, abriu caminhos para idealizar o conceito de Representações Sociais com base em suas leituras em Sociologia e Antropologia (Durkheim e Lévy-Bruhl⁴⁰). Também recorreu, segundo ele, à teoria da linguagem (Saussure), à teoria das representações infantis de Piaget⁴¹ e à teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky.

Ao não se fixar no tratamento das representações sociais das sociedades primitivas, muito menos de suas sobreviventes, Moscovici se refere às Representações Sociais que são produzidas em “nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2003, p. 48). Neste caso, diferem as representações coletivas daquelas que denomina de sociais, pois as primeiras, no sentido clássico, se constituem em

⁴⁰ Lévy-Bruhl, ao chamar atenção para as diferenças entre as representações coletivas de diferentes sociedades, deu a esta noção uma maior concretude. As representações coletivas não são universais e nem estáticas, elas assumem diferentes formas em diferentes sociedades. Como explicar isso? É por aí que Moscovici avança, defendendo sua noção de representações sociais.

⁴¹Para ampliar tal entendimento, recomendamos a leitura de duas obras de Jean Piaget, a saber: *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 e *A Representação do Mundo na Criança*. São Paulo: Idéias & Letras, 2005. Outro autor, Luz (1994, p. 134), em trabalho de releitura da obra piagetiana afirma: “(...) Para Piaget o pensamento representativo tem seu início a partir do momento em que a criança começa a poder dispor de um conjunto de significações que lhe permita representar alguma coisa (um ‘significado’ qualquer: objecto, acontecimento, esquema conceptual, etc..) por meio de um ‘significante’ diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.”.

um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.). Já as representações sociais, se direcionam a fenômenos específicos não cristalizados, que precisam ser constantemente descritos e explicados. Relacionam-se com um modo particular de compreender e de se comunicar, que cria tanto a realidade como o senso comum. Por tais características, enquanto Durkheim (2003) vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici interessa-se em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas.

As diferenças, refletindo distribuição desigual de poder, geram por sua vez uma grande heterogeneidade de representações socialmente constituídas (DUVEEN, 2003). Neste sentido, as transformações de representações coletivas para sociais acabam por revelar outra preocupação importante de Moscovici: compreender como a inovação social pode romper ou possibilitar a transformação da ordem das coisas.

Para Jovchelovitch, nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais. Enquanto estruturas mediadoras, que ligam o mundo dos sujeitos ao mundo dos objetos, estes processos definem profundamente a estrutura dos saberes. Todavia, nem a variabilidade dos sistemas de saber e tão pouco sua definição como propostas de mundo significa igualar todas as formas de saber ou abrir mão de avaliar suas diferenças e sua capacidade de apreender o objeto-mundo. Deste modo,

O reconhecimento da diversidade não significa a aceitação cega de tudo o que existe; ele impõe, entretanto, um compromisso ético de reconhecimento do Outro e de engajamento em um diálogo com o que o Outro propõe, mesmo que o que ele proponha seja, em última instância, inaceitável (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 171).

As representações, em sociedades destradicionalizadas tornam-se sociais porque, na atualidade, as comunidades passam a lidar com a diversidade de realidades que afeta e toma parte de seus horizontes de vida, causando a busca de novas estratégias para conferir-lhes sentido. Os sentidos que se constituem, assim como a sua sustentação e transformação, não se limitam às tradições, pois a maior parte das comunidades não se prende mais nos ordenamentos históricos ou nas crenças preestabelecidas que perderam, pelo menos em parte, sua autoridade (JOVCHELOVITCH, 2008). Estas esferas públicas produzidas socialmente incorporam, à sua maneira, contradições e acordos que permitem evidenciar que a dinâmica dos saberes e das representações sociais nelas estabelecidas abarca tanto códigos simbólicos

consensuais quanto aqueles que não foram resolvidos consensualmente. Para a autora, a discussão sobre a esfera pública e a busca por seu amplo desenvolvimento traz, necessariamente à tona, a discussão sobre os princípios compartilhados de transparência, livre acesso, publicidade, e do uso da razão na negociação do consenso, que por sua vez devem levar em conta os limites existentes em função da diversidade e da pluralidade. Portanto, se faz presente a questão da pluralidade, alimentada pela comunicação característica da vida moderna, em contextos em que os mundos da vida e as práticas sociais são contestadas e negociadas constantemente.

Tomando por base a pluralidade, para que se dê o reconhecimento do Outro, há a necessidade de entendimento dos seus contextos e das formas de produção e emissão de suas mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas. Sabemos que as representações sociais estão entre os elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras⁴² e de gestos.

Segundo Franco (2004), no uso de palavras, por meio da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, suas percepções sobre esta ou aquela situação, opinam e formulam acerca de determinado fato ou objeto, apresentam expectativas a respeito disto ou daquilo. As mensagens que são mediadas pela linguagem também são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. Portanto, para estudá-las não podemos dispensar o conhecimento sobre as condições dos contextos em que os indivíduos estão inseridos, mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual”. Tal fato deve-se à condição de que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos, com suas diferentes formas de aproximação ou pertença. Suas representações são expressas por meio de mensagens, que se refletem em diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais.

Com base em Moscovici (2003), compreendemos que sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso nos leva a dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo). É a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ou seja, há uma construção, ao mesmo tempo cognitiva e social, que constitui os objetos e os sujeitos em sistemas cognitivos e que, por sua vez, se adéquam aos sistemas de valores dos sujeitos, os quais se encontram

⁴² Segundo Roquette (1990), podemos afirmar que a representação se transmite, se desenvolve e se transforma através da palavra.

inseridos nas realidades sócio-históricas contextualizáveis em culturas e campos ideológicos vividos. Conforme nos afirma Franco (2004, p. 171),

A ruptura com a clássica dicotomia entre objeto e sujeito do conhecimento, que confere consistência epistemológica à teoria das representações sociais, leva a concluir que o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação.

Moscovici, ao longo dos anos, na discussão sobre a teoria das representações sociais, acaba por formular de modo cada vez mais explícito a ideia de uma construção social do sentido (CASTRO, 2002). Para tanto, tal formulação de construção social não aparta o entendimento de que este sentido socialmente construído se encontra presente nos indivíduos. A articulação social-individual se constitui por meio de uma representação cognitiva que se guia nos processos sociais. Esta articulação permite responder às questões de como e por que mudam as representações ao longo do tempo e como e por que permanecem elas ao longo do tempo. Segundo Castro:

A resposta é a mesma para ambas as faces desta moeda: mudam e permanecem porque são simultaneamente transmitidas aos indivíduos e aos grupos, de fora, e porque são mudadas pelos grupos e pelos indivíduos, de dentro. Porque grupos e indivíduos as recebem, mas também as trabalham (CASTRO, 2002, p. 968-969).

Em estudos sobre a difusão da psicanálise, Moscovici (1981) tentou compreender de que forma um saber, ao sair de grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação pelos grupos populares. Ele tenta decifrar os processos pelos quais o pensamento, um elemento primordial da cognição, torna-se consensual entre determinados grupos. Na verdade, trabalhou o modo como os conceitos científicos são transformados em saberes do senso comum.

É interessante notarmos que tal preocupação não deixa de se associar àquela discutida por outros autores, tais como Stengers & Schlanger (1988, p.24-25), ao apontarem que “na tradição filosófica que associamos aos nomes de Platão e Aristóteles, o intelecto tem o poder de atingir, para além das aparências contingentes, o próprio ser das coisas”. Os conceitos traduzem, na interpretação de Acselrad (2000, p.75), este poder, este alcance do conhecimento. Haveria, segundo o autor, uma relação de forças entre os fenômenos e os cientistas que os pretendem descrever, pois o conceito daria a quem o opera algum tipo de poder de previsão, de generalização ou de legitimação científica de práticas sociais. Desta forma, o conceito traduz o poder de o intelecto atingir o ser das coisas, tendo, por

consequente, o poder de objetivar representações, fazendo valer como legítimos, no real concreto, os esquemas ordenadores e classificatórios da construção intelectual e da produção do conhecimento. Os “conceitos”, conforme dito por Durkheim (2003), “são coletivos na origem (como o são na verdade todos os conceitos) e assumem, a nossos olhos, mesmo quando seu objeto não seja um objeto real, tal força que ele se apresenta como real. É por isso que os conceitos adquirem a vivacidade e a força de ação de sensações” (p. 101-102).

A enunciação conceitual é, portanto, também produtora de ordenamentos, divisões e classificações no interior do mundo social. Em relação a este aspecto, Chartier (1990, p.17-18) já apontava que “os esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, são verdadeiras instituições sociais que incorporam, sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas, as demarcações da própria organização social”. Tais “esquemas ou instituições sociais” acabam por influenciar as formas de legitimação do conhecimento.⁴³

Para Moscovici, as representações sociais são uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de condutas⁴⁴ e a comunicação entre os indivíduos. Mesmo Durkheim aponta que as representações dos grupos não se reduzem à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade, mas são um novo conhecimento elaborado.

Semelhante ao proposto por Porto (2009), adotamos uma leitura com base em Moscovici (2003) para quem, em Durkheim, predomina uma grande homogeneidade nas/das representações coletivas que se, por sua vez, não eram eternas, possuíam caráter amplamente durador. Por não contemplar a dinâmica de fragmentação, da multiplicidade e da pluralidade valorativa das sociedades contemporâneas, a homogeneidade das representações coletivas é então posta à prova por Moscovici.

Ao ir além, Moscovici (2003) diz que não é somente por herança que estas representações se reproduzem. O indivíduo que é inserido na sociedade também tem papel

⁴³ Ao nos debruçarmos sobre a discussão a respeito das formas de conhecimento, concordamos com Forgas (1981) ao enfatizar que as mesmas são socialmente estruturadas e transmitidas desde os primeiros dias de nossas vidas. O conhecimento é colorido por valores, motivações, normas de nosso ambiente social na fase adulta. As idéias, conhecimentos e representações são criadas e recriadas tanto no nível social quanto individual.

⁴⁴ Para Vila Mendiburu (2001, p. 215), a respeito da conduta humana “Esta última se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por aeraciones anteriores que no está presente al nacer sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación.”. O autor acrescenta ainda que “Además, em la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos.”.

ativo e autônomo nesta construção social. Todavia, não é todo conhecimento que pode ser considerado uma representação social. Somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, por meio do senso comum – cuja elaboração é social e o funcionamento visa ao sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade. Com isso, é na experiência cotidiana com um dado objeto ou fenômeno que possui significância que os atores constituem suas representações sociais sobre o objeto ou fenômeno.

Jodelet (2001, p.17) afirma que as representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles [...]”. Portanto, falamos do contexto de representações sociais dentro das relações sociais que, conforme apontado por Sawaia (1998, p.105),

não são apenas cognitivas ou sociais, elas têm carga afetiva, bem como os sentimentos não são pulsões naturais nem funções unicamente orgânicas, biológicas, universais; são representações sociais que além da singularidade, expressam determinações sociais complexas.

Levando em conta seu aspecto cognitivo, as representações sociais envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, somando interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente produzidos e comunicados (JODELET, 2001). São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas não se restringem apenas aos conhecimentos cognitivos.

Morin & Kern (1996) já esclareceram que, muitas vezes, os fatos e acontecimentos perceptíveis escondem fatos ou acontecimentos não percebidos, podendo mesmo ocultar uma *realidade* ainda não-visível. Este pensamento nos mostra que é preciso saber interpretar a *realidade* antes de conhecer onde está o realismo. As representações sociais favorecem que desvendemos os mecanismos de funcionamento da elaboração social do real, tornando-se fundamental para o estudo das ideias e das condutas. Nesse sentido, a nossa realidade não é mais do que a nossa ideia de realidade. Entendemos, por estas razões, que sem conhecermos como os sujeitos concebem socialmente seus conhecimentos e suas concepções de realidade, ou seja, como se baseiam suas práticas sobre um determinado tema, não poderemos realmente absorver a dinâmica das suas representações e, menos ainda, em se tratando de educação,

contribuir para o processo social e, mais especificamente, para o processo educativo analisado⁴⁵.

Por pertinência, não nos interessa buscar as relações entre os fenômenos e suas representações por considerá-las sinônimo do real. Conforme nos indica Porto (2009), tomamos as representações sociais como um dado de realidade que precisa ser submetido à análise como condição de produção de um conhecimento pertinente.

Por conseguinte, de forma similar a Madeira (2000, p.183), neste texto, caracterizamos as representações “como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais.”. Deste modo, todo estudo de *representação* passa por uma análise das características baseadas no entendimento de que *é uma forma de conhecimento* e, como já apontara Jodelet (2001, p.28),

qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais. A posição ocupada pela representação no ajustamento prático do sujeito a seu meio fará com que seja qualificada por alguns de compromisso psicossocial.

A pesquisa centrada na análise das representações sociais busca realçar a contribuição das crenças, dos valores e das visões de mundo, tomados em suas condições representacionais, para o conhecimento social, evitando, pois sua definição prévia como irracional ou ausente de vínculos lógicos com o real. Para tanto, entendemos que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Também consideramos que os sujeitos sofrem pressões das representações dominantes na sociedade, sendo que é nesse meio que pensam e exprimem seus sentimentos. Soma-se a esse contexto, o discernimento de que suas representações são ao mesmo tempo produzidas e adquiridas, fugindo da visão estática e preestabelecida dos modelos clássicos de interpretação da realidade.

⁴⁵ Entendemos, em concordância com a aceção cunhada por Madeira & Alloufa (1996, p.15), que a “[...] educação é um processo de construção pessoal e social das representações dos indivíduos e grupos. Ela é a relação interpessoal e grupal do ensinar e aprender, na interação de um processo histórico, contextualizado em um espaço e um tempo. Isto abre outra via para a consideração da cultura, em sua relatividade e em sua universalidade [...]”. Ainda segundo Madeira (2001, p.125), neste processo “[...] a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outro(s) [...]”. Esta forma de pensar se aproxima da expressa por Milton Santos (2002) quando ele aponta que “[...] em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo [...]”.

Em conformidade ao exposto, Moscovici vai propor que existem, pelo menos, três maneiras de as representações serem sociais. Tais maneiras aliam-se ao modo como as relações entre os membros dos grupos são criadas e produzem sua dinâmica. As representações mais consensuais, ou inquestionadas, e mesmo coercitivas, observadas nas estruturas e instituições de cada sociedade, são denominadas por Moscovici (1988) de *hegemônicas*. Já aquelas que são produzidas pela discussão de ideias no seio de grupos em contato direto e são partilhadas por diferentes grupos receberam do autor a alcunha de *emancipadas*. Por fim, intitulou de *polêmicas* as representações sociais que resultam do conflito entre visões opostas de grupos opostos e que, frequentemente, são expressas em termos de um diálogo com um interlocutor imaginário. Na acepção de Moscovici (2003), há que observar a natureza estática e, ao mesmo tempo, dinâmica das representações:

Vistas desse modo, estaticamente, as representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema [...] uma série de proposições que possibilita que coisas e pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante. Além disso, a "teoria" contém uma série de exemplos que ilustram concretamente os valores que introduzem uma hierarquia e seus correspondentes modelos de ação. [...] Do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma "rede" de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias. (MOSCOVICI, 2003, p. 209-10).

A abordagem das representações sociais se adequa a uma sociedade complexa, que se apresenta em transformação, em vias de se fazer (MOSCOVICI, 2001). Como as relações nas quais os interesses dos grupos encontram-se envolvidas de conteúdos valorativos, o tratamento empírico do senso comum acarreta que as análises sobre estas relações necessitem que interroguemos os sentidos, os valores e as crenças que estruturam e presidem a vida social. Desta forma, quando procuramos investigar as relações *escolacomunidade* desenvolvidas em contextos específicos, capturando situações em que se configuram representações sociais, o que se coloca como conteúdo para análise educacional são os sentidos empíricos permeados por julgamentos de valor e possíveis hierarquizações que tais relações carregam.

Ao não depreciarmos as crenças e os valores nos dispositivos que entendemos estarem presentes nas explicações dos processos representacionais e educacionais, por meio da teoria das representações sociais, buscaremos não deixar de lado a discussão da subjetividade, tomando-a em parceria em sua relação com a objetividade, entendida como condição para que se produza um conhecimento válido e relevante para a compreensão educativa.

Na abordagem teórica das Representações Sociais fundamentada por Serge Moscovici e Denise Jodelet, existe uma preocupação que caracteriza a representação como uma forma de saber prático, ligando um sujeito a um objeto, para captar o que/como pensam os sujeitos, “a partir do seu lugar”, sobre os conceitos, noções e ideias que dão base ao conhecimento. Esta afirmação se aproxima dos questionamentos formulados por Jodelet (2001, p.28) a respeito dos estudos e das pesquisas com as representações,

Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos? Estas perguntas desembocam em três ordens de problemáticas: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais. Estas problemáticas são interdependentes e abrangem os temas dos trabalhos teóricos e empíricos.

Ao assumir a importância do papel de uma teoria que não se apresenta pronta, Moscovici (2003) busca evidenciar, como consequência, não existir uma metodologia exclusiva para trabalhos pautados nas representações sociais. Tal fato abre espaço para o diálogo com outras abordagens críticas. Entendemos, a partir da Teoria das Representações Sociais que há uma relação dialética entre universo consensual e universo reificado, na qual os conhecimentos advindos do saber científico se transformam no cotidiano, se amoldam em senso comum.

A abordagem das representações sociais permite captar valores e modelos de pensamento e de conduta que são utilizados pelos indivíduos para se apropriar dos objetos de seu ambiente. Segundo Porto (2009), em sua análise sobre a contribuição da teoria das representações sociais para o campo da sociologia, como crenças e valores são apreendidos em sua condição de princípios orientadores de conduta, tal configuração revela para as representações:

[...] seu caráter (ou função) pragmático (a) de orientadora de condutas individuais, de grupos e de instituições, públicas (a elaboração de políticas, pode ser efeito de determinadas representações) ou privadas. Ou seja, da mesma forma como justificam e orientam práticas dos atores sociais, assim também, a depender de como são apropriadas pelas instâncias institucionais, as representações sociais podem justificar e orientar políticas públicas (PORTO, *op. cit.*, p. 141).

Na perspectiva apontada por Jodelet (1984), podemos observar que os fenômenos que caracterizam essa teoria apresentam-se sob formas variadas, com diferentes graus de complexidade, permitindo interpretar e pensar a realidade cotidiana. A autora também enfatiza que a noção da representação social se apresenta na interface entre o psicológico e o

social. Desta forma produz-se, enquanto conhecimento socialmente elaborado e partilhado, *um conhecimento prático* (SÁ, 1998a).

É Jodelet (1989, 2001) quem indica perspectivas importantes para o estudo das representações sociais pela consideração de seu encadeamento e articulação. As representações sociais são *uma atividade cognitiva, pela qual o sujeito constrói e atribui sentidos aos objetos de seu entorno*. Neste dinamismo, elas articulam dimensões de contexto e de participação. Pela representação, o sujeito dá sentido e exprime sua experiência no mundo social.

Assim sendo, as representações têm, na linguagem, um espaço privilegiado. Atuam e se atualizam nas práticas discursivas dos sujeitos, enquanto socialmente situados, pela comunicação, pela parceria social e pelas trocas que se estabelecem. Tais colocações implicam a consideração das práticas sociais dos sujeitos, suas comunicações e condutas cotidianas. Nestas representações, estão refletidas e refratadas normas institucionais, valores, modelos e símbolos que vão definindo o jogo das relações grupais e intergrupais. Esta abordagem se aproxima do entendimento do cotidiano dos atores envolvidos, no qual estão incluídas as práticas e táticas da vida cotidiana (CERTEAU, 1994 e LEFEBVRE, 2001). Pensamos que os processos de cooperação e de luta, inerentes à vida cotidiana promovem continuamente interações e comunicações, reivindicando a consciência⁴⁶ do outro e ações intersubjetivas.

Jodelet reforça tal pensamento, ao afirmar que

Frente a esse mundo de objetos, pessoas e acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. [...] elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p. 17).

Ao descrever a teoria das representações sociais, na perspectiva discutida e difundida por Moscovici e Jodelet, o fazemos, pois esta entende o homem como ser complexo, capaz de produzir pensamentos complexos⁴⁷, que modelam e remodelam o objeto a ser conhecido nas

⁴⁶ Aqui nos aproximamos do que afirmou Vila Mendiburu (2001, p. 214) sobre as idéias de Vygotsky a respeito da consciência, a saber: “[...] la conciencia existe objetivamente em relación con la conducta [...]”.

⁴⁷ A propósito do pensamento complexo, Morin & Kern revelam-no como sendo “[...] um pensamento que reúna o que está separado e compartimentado, que respeite o diverso sem deixar de reconhecer o uno, que tente discernir as interdependências de um pensamento radical (que vai à raiz dos problemas); de um pensamento multidimensional; de um pensamento organizador ou sistêmico que conceba a relação todo/partes, tal como se

relações interpessoais sem fragmentá-lo. Todavia, não desconsidera que as modelagens e as remodelagens se dão dentro da sociedade e de uma rede de relações sociais, que está pautada em variados modelos conceituais e sistemas ideológicos de pensar que devem ser entendidos e captados pelos diferentes estudos e pesquisas (MOSCOVICI, 1995). A relação dos indivíduos e dos grupos com seu ambiente é, assim, o resultado de processos complexos nos quais continuamente intervém uma multiplicidade de fatores culturais, espaciais e institucionais, próprios de um dado contexto.

Ao tratarmos da educação e, mais especificamente da instituição escolar, não podemos perder de vista esta multiplicidade, pois conforme aludido por Madeira (2000, p.126), a partir de trabalhos de Gilly (1989;1980), “professor, aluno, escola, etc. são sínteses de relações multifacetadas que, continuamente fazem e refazem a definição de seus limites, articulando diferentes níveis e dimensões”. Desta forma, a própria escola, enquanto tempo-espaco-relação, que não se concretiza à revelia dos processos sociais, refletindo-os e influenciando-os, acaba por se redefinir e se redimensionar. Portanto, entendemos que nestes ambientes escolares e comunitários, seja sob a dimensão de representações sociais hegemônicas ou coletivas, seja sob a forma emancipada e, até mesmo quando possuem a natureza de representações sociais polêmicas, as representações sociais constituem alimento ou combustível para pensar e são produtos de “homens pensantes” em uma “sociedade pensante” (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003; ORDAZ & VALA, 2000).

O caminho das representações sociais, ao apreender as táticas dos sujeitos (CERTEAU, 1994), permite ampliar a compreensão das suas práticas não apenas como iguais ou diferentes, mas como ações e maneiras de fazer e estar no mundo, que são tecidas à revelia das normas instituídas, instalando dinâmicas e mecanismos sócio-político-culturais de ordem-desordem-reorganização-desorganização. Esse jogo, por sua vez, determina a dinâmica das representações dos membros do grupo por si mesmos, pelos outros que integram este grupo e por outros de grupos diversos (JODELET, 1984 e SÁ, 1998a). Em seu estudo, Jodelet também proporcionou, através de reflexões a partir da Teoria de Moscovici, uma caracterização das representações, demonstrando que as mesmas estão sempre referidas a um dado objeto. São

começou a desenvolver nas ciências ecológicas e nas ciências da Terra; de um pensamento ecologizado que, em vez de isolar o objeto estudado, o considere na e pela sua relação auto-eco-organizadora com o seu ambiente - cultural, social, econômico, político e natural; de um pensamento que conceba a ecologia da ação e a dialética da ação e seja capaz de uma estratégia que permita modificar ou anular a ação empreendida; [e] de um pensamento que reconheça o seu inacabamento e negocie com a incerteza, nomeadamente na ação, porque só há ação no incerto” (MORIN & KERN, 1996, p.138).

contexturas e, portanto, se fazem não como uma reprodução do objeto, mas como criação que articula um já existente à novidade. Computam autonomia e criatividade.

Nessa perspectiva teórica, afirma-se que as representações têm sempre uma característica imagética, baseada na propriedade de intercambiar o sensível e a imagem, a percepção e a concepção, integrando características simbólicas e significantes. Deste modo, nos estudos de representações, fica clara a preocupação com elementos complexos inerentes à Teoria e à sua aplicabilidade, no que diz respeito às imagens mentais, às representações referenciais e aos sistemas de relações captados e presentes.

Por isso, concordamos com Trindade & Souza (2009) por entendermos não ser possível compreender fenômenos sociais complexos sem pensar em sistemas de representações sociais. Sendo assim, múltiplos objetos sociais encontram-se envolvidos em determinada(s) prática(s), que por sua vez, também podem envolver múltiplas representações. Para o caso das práticas pedagógicas os autores exemplificam objetos/representações tais como: educação, escola, desenvolvimento social, trabalho, gênero, professor (bom ou mau), aluno (bom ou mau), entre outros. Nosso interesse, como já apontamos, direciona-se à relação *escolacomunidade*.

Por se caracterizarem como dinâmicas e explicativas, as representações, como apontaram Oliveira & Werba (2001), são necessariamente relacionais, portanto sociais. As representações sociais introduzem uma teorização dinâmica, na qual as práticas culturais, a história, a tradição são levados em conta, assim como, a realidade contemporânea, incorporando duração e manutenção, inovação e metamorfose. Soma-se a isto a consideração de a teoria das representações permitir o entendimento do social como algo coletivamente edificado, e o ser humano como sendo produzido por meio do social. Nesse caso, a teoria aceita a existência de conteúdos contraditórios e complementares, abrindo aos estudos e às pesquisas a possibilidade de não descartar achados conflitantes. Trabalha com as diferenças de modo enriquecedor para a compreensão do fenômeno investigado, ou seja, leva em conta as dimensões dialéticas e dialógicas (OLIVEIRA & WERBA, 2001).

Conforme nos esclarece Castro (2002), a partir da leitura de Moscovici (1985), embora suponha um universo consensual, a teoria das representações sociais não conjectura a existência de consenso para todos os elementos da representação. Com isso, pela funcionalidade das representações na comunicação, o consenso não é sinônimo de uniformidade e nem tão pouco significa uma barreira intransponível à diversidade. Ou, como salienta Castro:

Dito de outra forma, a comunicação é possível apenas porque existe algo de comum, ou de consensual, entre os comunicantes e porque simultaneamente existe também algo de diferente — pois que funcionalidade poderia ter a comunicação entre seres absolutamente idênticos? (CASTRO, 2002, p. 962).

Nos estudos das representações sociais, comportando uma teoria dinâmica e em construção, três correntes de pensamento foram se estruturando de acordo com a predominância e com o foco das abordagens adotadas⁴⁸. Embora diferenciadas em suas ênfases, estes enfoques não são excludentes e podem permitir inclusive estudos e pesquisas cujos enfoques metodológicos são complementares.

Na abordagem denominada como culturalista, mais próxima à teoria seminal gestada por Moscovici, privilegia-se o ponto de vista histórico e cultural na compreensão dos processos simbólicos. Sua base é a apreensão dos discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto. Além disso, preocupa-se em investigar os comportamentos e as práticas sociais pelas quais se manifestam as representações. Busca entender, por meio da análise de documentos e registros, os discursos, condutas e práticas institucionalizadas. Por fim, tem sido enfoque desta abordagem, cujo ícone maior é Denise Jodelet, examinar as interpretações que os registros e acontecimentos recebem nos meios de comunicação de massa, mantendo, produzindo ou transformando as representações. (SÁ, 1998a e ALMEIDA, 2005). Tal concepção faz das representações sociais uma ferramenta para a interpretação da cultura contextualizada em sua história, regionalidade, institucionalidade e organicidade, sem com isso restringir-se à particularismos que isolem intercâmbios, coexistências e cooperações.

Outra vertente cujo destaque volta-se à busca de articulações entre explicações de ordem individual e aquelas de ordem societal, justamente enfatiza que tais dinâmicas sociais, relacionadas às necessidades de interação, de posicionamento e aos valores e às crenças que possuímos, servem como orientadoras dos processos que os indivíduos utilizam para conviver em sociedade. Para tanto, a denominada abordagem societal se vale de quatro (4) níveis de análise. No primeiro, há ênfase sobre os processos individuais, para que se possa analisar como os indivíduos organizam suas vivências no ambiente. No nível subsequente, há o exame dos processos situacionais e interindividuais, pois no sistema de interação que se estabelece

⁴⁸ Em texto recente, outras correntes e abordagens relativas aos estudos das Representações foram mapeadas por Denise Jodelet (2011). Além de caracterizar as escolas mais consolidadas de origem europeia e anglo-saxônica e outras em dinâmica emergente, a autora explicita o desenvolvimento de uma “escola” ou “movimento” de pesquisadores brasileiros, cuja base de atuação diferencia-se de forma complexa, por utilizar a teoria como um instrumento para um melhor conhecimento da realidade social, intentando formas melhores de intervenção.

nestes processos há princípios explicativos das dinâmicas sociais que são estudados em sua importância. No terceiro nível de análise, intenta-se compreender como as diferentes posições ocupadas em sociedade regulam ou modulam as relações e processos dos níveis anteriores. E, por fim, há o quarto nível de análise cuja ênfase atenta para os sistemas de crenças, valores, representações, avaliações e normas sociais presentes na sociedade e em determinados grupos, pois são produções culturais e ideológicas que dão base à significação das condutas individuais e às diferenciações sociais, funcionando em sincronismo com princípios gerais. Neste caminho teórico-metodológico, cujo ícone é Willem Doise, entendem-se as representações como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, exercendo também papel de organizadoras dos processos simbólicos que tomam parte das relações sociais. Para tanto, esta vertente dos estudos das representações investiga o campo comum das mesmas (por meio dos seus elementos constituintes e da sua forma de organização), os princípios organizadores das variações individuais e as ancoragens de tomadas de posição individuais em ambientes simbólicos coletivos, de acordo com as posições ocupadas socialmente.

Além das duas abordagens explicitadas, o campo teórico das representações sociais nos revela, a partir de Jean-Claude Abric, uma teoria auxiliar à grande teoria proposta por Moscovici, que é conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC). Tal núcleo estabelece toda a representação, como elemento fundante, significador e organizador. Desta forma, centra-se na compreensão dos conteúdos cognitivos da representação que sistemicamente se arranjam em estrutura central e periférica. Na ausência ou alteração deste núcleo, não haveria representação ou haveria uma significação absolutamente diferente da mesma. Na composição de elementos centrais e periféricos há complementaridade, oposição, estabilidade, instabilidade entre o consensual e o marcadamente diferente numa representação. Tal concepção de Abric, denominada de abordagem estrutural, nos fornece elementos fundamentais para captarmos, compreendermos e explicarmos os processos de transformação das representações que, conforme já afirmamos, só ocorrerá mediante uma mudança nos elementos de seu núcleo central (SÁ, 1998a e ALMEIDA, 2005).

Em nosso trabalho comungamos das ideias de Abric (1994), pelas quais o autor externou que o estudo de uma representação social não pode e não deve se limitar unicamente à identificação de seu conteúdo e, portanto, é enriquecedor que se realize uma investigação sobre sua estrutura e organização interna. Em concordância com esta observação, não pretendemos nos fixar exclusivamente numa corrente das que ora apontamos como

predominantes nos estudos das representações sociais. Pereira (2005) nos ajuda a entender isso ao advogar que existe uma circularidade, que articula as dimensões sociais com as individuais, na qual a ancoragem com seus processos de categorização e suas inserções sociais específicas determina tomadas de posição e o campo da representação. Este, por sua vez, é composto de conteúdos que acabam por ser organizados sob a forma de uma estrutura hierarquizada em torno de um núcleo central. Dentro do limite de nossa pesquisa, tentaremos mesclar caminhos que nos aproximem dos entendimentos contextuais e sociocognitivos dos atores que convivem ou que se sentem apartados da relação *escolacomunidade*, nos servindo, portanto de estratégias que permitam o diálogo dos instrumentos utilizados para uma melhor apreensão de conteúdos, processos, suas organizações, significações e sentidos. Neste sentido, buscamos abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas.

5 RELAÇÃO ESCOLACOMUNIDADE: SE O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR, EM QUE CAMINHOS PRETENDEMOS AINDA SEGUIR?

Assim como nos preocupamos com as condições contextuais que envolvem os processos representacionais, em um trabalho de investigação, devemos também nos preocupar com a escolha dos caminhos a serem percorridos no processo de pesquisa. Conforme já explicitamos anteriormente o objetivo principal desta investigação é captar os sentidos da relação *escolacomunidade*, com base nas escritas e narrativas produzidas, pelos diferentes atores vinculados, direta e indiretamente, à rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. Já vimos demonstrando que nos servimos da leitura de relatórios institucionais e das visitas de campo às escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, para definirmos o recorte das *escolascomunidades* da pesquisa. As primeiras aproximações já estavam sendo produzidas quando trouxemos as falas dos atores na discussão sobre os contextos da escola na atualidade. Também, buscamos fazê-lo, ao tratarmos das concepções que estes atores revelaram quando defrontados com a ideia de comunidade. Todavia, ainda nos interessa ir além, buscando uma tessitura que espelhe mais ainda esta relação (*escolacomunidade*), em diferenciados aspectos.

Com isso, além do objetivo citado, buscamos nos aproximar do que tem sido apreendido e produzido pelas comunidades e atores envolvidos na relação da escola com a comunidade, no que diz respeito a ações, projetos e programas estruturados em rede ou por iniciativas institucionais próprias que tentam articular a escola e as redes escolares aos seus entornos socioterritoriais.

Ao longo deste estudo, vimos realizando uma problematização do papel da escola, enquanto espaço público, como partícipe (ou não) do processo de desenvolvimento local. Desenvolvemos, com base em vários autores, uma discussão sobre as funções sociais da escola em tempos globalizados, inserindo os processos educativos, incluindo os que se dão na escola e as comunidades, como projetos a construir, ou “comunidades/projeto” que compartilhem verdadeiramente uma história comum. Também nos preocupamos em discorrer sobre como os contextos *escolacomunidade* necessitam e participam da constituição de esferas públicas, pois conforme já dissemos, pensamos a escola como uma esfera pública, cuja territorialidade é demarcada pela efetivação de suas ações na perspectiva do espaço

público que se integra, em maior ou menor grau, às dinâmicas de suas comunidades circunvizinhas, mas que, também, depende das políticas e dos programas mais gerais.

Nesse caminhar, tomamos como fundamental o entendimento das esferas públicas e dos saberes que nelas circulam, baseados nas representações sociais dos sujeitos que tomam parte desta relação. As representações são formas de saber que se fundamentam e contribuem para a dinâmica de tipos específicos de esferas públicas, contribuindo para a sua formação e consolidação. Por esta razão, desenvolvemos um conciso levantamento da abordagem teórica das representações sociais, pois concordamos que nas esferas públicas contemporâneas a complexidade das representações permite ambientes abertos à contestação e ao escrutínio, dando base para a emergência de diferentes fontes de autoridade, com diferentes tipos de argumentação e proposição. Ao percorrermos estes caminhos, não estamos garantindo *a priori* que o resultado desta investigação seja necessariamente uma produção crítica, pois, conforme indicaram Bauer & Gakell (*op. cit.*, p. 33) “Uma crítica bem-sucedida é a que explica os fenômenos sob investigação com mais sucesso do que as teorias aceitas até o momento. E ao fazer isto, ela deve desafiar pressupostos que até o momento tinham sido aceitos acriticamente”.

Dito isto, deste ponto em diante, buscarei explicitar mais fundamentações e percursos/caminhos que visam a contribuir, mais efetivamente, para o diálogo desta investigação com as fontes da pesquisa. Tal aproximação também intenta elucidar como alguns dos diferentes atores da sociedade trabalham para constituir a relação *escolacomunidade*.

Do mesmo modo que relembramos nossos caminhos até agora, igualmente ressaltamos que o entendimento investigativo aqui adotado não visa a contrapor aspectos qualitativos e quantitativos no processo de pesquisa. Isto ocorre, ainda, que saibamos das tendências características apontadas por Greenhalgh & Taylor (1997, p.742), ao compararem as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa e caracterizarem que

A pesquisa quantitativa começa com uma ideia (frequentemente articulada como uma hipótese), com a qual, por meio da mensuração, gera dados e, por dedução, permite que conclusões sejam obtidas. A pesquisa qualitativa, ao contrário, começa com uma intenção de explorar uma área particular, coleta dados (observações e entrevistas), e gera idéias e hipóteses a partir desse dado, em grande parte por meio do que é conhecido como raciocínio indutivo.⁴⁹

⁴⁹ Traduzido do texto: Quantitative research should begin with an idea (usually articulated as a hypothesis), which then, through measurement, generates data and, by deduction, allows a conclusion to be drawn. Qualitative research, in contrast, begins with an intention to explore a particular area, collects "data"

Assim como já dissera outra autora, Oliveira (2005)⁵⁰, entendemos que a oposição entre essas abordagens é uma representação que se manifesta por exemplo, no dualismo entre a abordagem racional e a experimental, ainda existente na atualidade, expresso na contraposição entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Ao tecer esta consideração, Oliveira (*op. cit.*) faz questão de enfatizar que nem a primeira (qualitativa) está isenta de quantificação, nem a segunda (quantitativa) prescinde de raciocínio lógico. Elas se constituem como alternativas metodológicas para a pesquisa. Por meio de ambas, podemos nos debruçar sobre qualquer objeto, visto que a identidade de cada uma se expressa no campo dos métodos e não dos objetos.

Outro ponto destacado por Oliveira (2005) diz respeito ao posicionamento do pesquisador frente ao debate qualitativo-quantitativo. Neste sentido, ao invés de buscarmos insistentemente destacar uma delas como principal, é mais importante saber utilizá-las onde couberem. Além disto, não podemos esquecer de que elas podem se completar reciprocamente.

Todavia, Oliveira também nos faz refletir mais fundo ao afirmar que

[...] o problema das escolhas necessárias nas pesquisas orientadas pela Teoria de Representação Social não se esgota nessa solução provisória e, de certo modo, circular, exigindo que se especifique como a quantificação pode se embricar e contribuir para a qualificação dos objetos de pesquisa. O que se quer enfatizar aqui é que técnicas quantitativas de análise talvez possam ser proveitosamente associadas às técnicas qualitativas, com vistas a melhor definição dos objetos de pesquisa (OLIVEIRA, *op. cit.*, p.4)

(observations and interviews), and generates ideas and hypotheses from these data largely through what is known as inductive reasoning (GREENHALGH & TAYLOR, 1997, p.742).

⁵⁰ Em seu importante estudo a autora buscou, com base nos trabalhos e pensamentos de diversos autores do campo das representações sociais, a proposição de uma taxonomia que tomou em consideração as técnicas de coleta e de análise de dados implicadas, bem como o plano da representação a que o pesquisador propunha acessar. Para Oliveira (2005, p. 5), “alguns desses autores insistem em uma distinção fundamental entre os métodos que possibilitam o acesso ao conteúdo da representação e aqueles que permitem revelar a sua estrutura”. Como a variabilidade de técnicas de coleta e de análise de dados utilizadas no campo de estudos das representações sociais é diversificada, a autora se propôs a sintetizá-las em técnicas interrogativas verbais, técnicas interrogativas indutivas e técnicas associativas. Com base nestes três grandes grupos, ela mapeou o campo técnico-metodológico dos estudos, assim como também inferiu as técnicas de análise predominantes que, por sua vez, se apresentam em dois conjuntos: as análises qualitativas, especialmente as variações da análise de conteúdo; e as análises quantitativas, valendo-se das inúmeras técnicas estatísticas descritivas e inferenciais. Com isso a autora (p. 6-8) nos indica que “Podemos pensar que alguns estudos de representação têm a intencionalidade básica de descrever uma representação, ou seja, de recuperar o seu processo de constituição ou os seus conteúdos, por exemplo; ou ainda que em determinado estudo se pretenda o teste de uma hipótese de ancoragem; ou ainda que se pretenda comparar duas representações; e, finalmente, que a experimentação pode ser desejada. [...] A metodologia qualitativa e suas técnicas são particularmente exploradas nos estudos orientados a uma abordagem processual das representações, e são competentemente desenvolvidos por Jodelet, Bauer e Banchs, e por um sem número de pesquisadores brasileiros, como Schulz, Camargo, Arruda, Prado e outros”.

Pretendemos que nossa abordagem investigativa se oriente por um viés qualitativo, já que tomamos a investigação social na busca da *compreensão*⁵¹ dos processos que lhe dão substância e sentido, sem desprezar as possibilidades abertas para vermos “através dos olhos dos que são pesquisados” (BRYMAN, 1988, p. 61).

Ao agora fazermos esta observação é porque concordamos com o caráter intrinsecamente mais crítico da abordagem qualitativa, pois este enfoque metodológico, segundo Bauer & Gaskell (2008), se comparado ao quantitativo, tende a ser mais emancipatório, já que se inclina a defender a necessidade de compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo. Todavia, conforme nos adverte Oliveira (2005), não pretendemos confundir o dado qualitativo com a pesquisa qualitativa, uma vez que esse corresponde à representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo. Com isso, também enfatizamos que não pretendemos desprezar informações (dados) quantitativas que venham a dar mais substância ao trabalho de compreensão qualitativo. Como já dissemos, nossa preocupação incide sobre os meios de captar as mensagens e as ideias e, principalmente as práticas que passam a ser propagadas, difundidas e realizadas pelos sujeitos que se colocam como atores dos processos representacionais.

Portanto, concordamos com as observações de Oliveira, ao declarar que

A questão pode ser sintetizada em, uma vez dado um problema de pesquisa de representação social com características particulares, examina-se quais métodos e técnicas de estudo disponíveis poderiam dar melhor conta do problema, em função das dimensões que se quer explorar ou desvendar: descrição do conteúdo das representações; análise do conteúdo e da estrutura; análise da estrutura. Para cada dimensão destacada, ora a qualidade se imporá como necessária, e ora a quantificação da qualidade poderá ser uma ferramenta imprescindível para a exploração da dimensão pretendida (OLIVEIRA, 2005, p.5).

As preocupações aqui discutidas são fundamentais à nossa investigação, pois nos interessa captar as representações sociais que se formam na teia relacional *escolacomunidade*, tomando por base que as condutas e mensagens veiculadas pelos sujeitos e instituições que se encontram presentes na constituição cotidiana desta relação não podem ser desprezadas, assim como suas produções e expressões, pois as consideramos carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

⁵¹ Griffó nosso

Entendemos haver um sincronismo entre o construto de representações sociais e a perspectiva de entendimento da totalidade social⁵², à medida que estas trazem em si a *estória e a história*, deixando de ter sentido a dicotomia entre afetivo, emocional, subjetivo, individual e seus opostos. Deste modo, “a representação de um objeto é tanto a síntese possível a um dado indivíduo, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quanto leva marcas da inserção deste mesmo indivíduo na totalidade social” (MADEIRA & ALLOUFA, 1996, p.15).

Abric (2000) apontou quatro funções essenciais para as representações sociais, que permitem orientar as análises da dinâmica das relações sociais e das práticas investigadas. São elas: a função de saber (permitindo compreender e explicar a realidade), a função identitária (definindo a identidade e permitindo a proteção da especificidade dos grupos), a função de orientação (guiando as condutas e as práticas) e a função justificadora (possibilitando, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e das condutas).

Há dois processos que caracterizam a constituição das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Quando recebemos uma noção nova, derivamos esta noção, deslocando-a a partir das noções que compõem nosso universo mental, nossa visão de mundo. A aproximação daquilo que não é familiar para algo mais familiar, integra a novidade. Neste deslocamento há resignificação em outro contexto, consubstanciando uma apropriação. Na verdade, a tessitura deste saber científico, acaba sendo não exclusivamente científica. Ela está relacionada com a história e a cultura do sujeito, com as relações das quais o mesmo participa e influi.

Enquanto processo que regula a análise das representações sociais, a objetivação garante uma racionalidade, “tornando concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa.” (DOISE, 2001, p. 190). A objetivação se torna expressão de uma realidade vista como natural. Neste processo, os conceitos teóricos são constituídos em um conjunto imagético coerente no qual se pode captar cada elemento individualmente e em suas relações com o conjunto. Ao mesmo tempo, esse conjunto garante a coerência entre a teoria que está a se integrar e teorias ou visões de mundo próprias aos sujeitos. O conjunto imagético ou modelo figurativo vai permitir concretizar, de modo

⁵² Para Santos (1996, p.94), “a totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações, e em seu movimento. Sendo processo histórico é por isso processo de complexificação. Deste modo a totalidade se vai fazendo mais densa, mais complexa, sempre incompleta, num incessante processo de totalização.”.

coordenado, cada um dos elementos, tornando-os seres de natureza (naturalização). As figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade, referentes para o conceito.

Moscovici & Hewstone (1984) propõem que a objetivação das representações sociais se processa através da figuração, da ontologização e da personificação⁵³. A objetivação revela a tendência do pensamento social para a construção estilizada, imagética e significativa, sendo esta construção seletiva e subordinada a valores sociais. Deste modo, a objetivação é filtrada pelos valores existentes nos diferentes grupos. Os valores são apreendidos através do entendimento de outro processo: a ancoragem. A filtragem do conhecimento científico, por estes valores, é moldada através da ancoragem. Não se trata mais, como na objetivação, da constituição formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica num pensamento constituído.

A objetivação não se dá sem a existência da ancoragem. Este processo consiste na incorporação do estranho, do novo, numa rede de categorias mais familiares. Como apontara Jodelet (2001, p.38) “[...] a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. O processo de ancoragem, marcado pela sua complexidade e situado numa relação dialética com a objetivação, articula as três funções de base das representações sociais: 1) função cognitiva de integração da novidade; 2) função de interpretação da realidade; 3) função de orientação das condutas e das relações sociais (JODELET, 2001, p.38-39). Através deste processo captamos como as representações sociais, uma vez constituídas, se tornam socialmente funcionais, instrumentalizando o saber na interpretação e nas condutas dos sujeitos, refletindo aqueles valores, modelos e símbolos, tecidos na cultura e incorporados de forma afetiva. Deste modo, as representações associam-se a categorias e imagens cotidianas e se ligam a pontos de referência conhecidos. De acordo com Arruda (2000, p.72), “as representações sociais constituem uma forma de metabolizar a novidade, transformando-a em substância para alimentar nossa leitura de mundo, e assim incorporar o que é novo.”. Como todos os processos sociais, inclusive os que incorporam novos conceitos e noções, são marcados pelos

⁵³ Segundo Ordaz & Vala (2000, p.91), “a figuração refere-se à tradução de conceitos em imagens e a ontologização refere-se à atribuição de características de coisas ou seres às idéias e às palavras.”. Da mesma forma, os autores apontam que “[...] a personificação é também um modo de conferir materialidade a um conceito [...]. Por exemplo, no campo de difusão das teorias científicas, a personificação designa a associação entre uma dada teoria e um rosto que se torna símbolo dessa teoria.”.

valores, modelos e símbolos, os diferentes grupos têm evidenciado, de forma mais ou menos concretizada, mais ou menos explicitada ou sutil, estes valores, crenças, práticas, normas etc.

Concordamos com Porto que, ao interrogarmos a realidade a partir do que se diz sobre ela, utilizando o constructo das representações sociais, estamos assumindo que estas:

a) embora resultado da experiência individual, [...] são condicionadas pelo tipo de inserção social dos indivíduos que as produzem; b) expressam visões de mundo objetivando explicar e dar sentido aos fenômenos dos quais se ocupam, ao mesmo tempo em que, c) por sua condição de representação social, participam da constituição desses mesmos fenômenos; d) em decorrência do exposto em 'b', apresentam-se, em sua função prática, como máximas orientadoras de condutas; e) em decorrência do exposto em 'c' permite admitir-se a existência de uma conexão de sentido (solidariedade) entre os fenômenos e suas representações, que, portanto, não são nem falsas nem verdadeiras [...] (PORTO, 2009, p. 143).

Em nossa investigação, de forma alguma o aspecto científico ficará depreciado; ao contrário, ele transcende os limites dos procedimentos cartesianos ao incorporar, na sua realização, uma racionalidade, como proposta por Madeira (2001, p.132), caracterizada por “uma construção que articula, ao nível dos sujeitos, o psíquico, o social e o histórico, no concreto das relações que assinalam e articulam as partes de uma dada totalidade social, num tempo e num espaço”. Nesta proposta, que incorpora realidades institucionais e comunitárias dinamizadas e consolidadas pelos sujeitos, aqui entendidos como produtores de conhecimento, a racionalidade visa ir além da abstração generalizante e absolutizada, assumindo caracteristicamente estatuto de construção simbólica, historicizada e circunstanciada.

Na pesquisa ora apresentada, inserida no campo educacional, não pretendemos abarcar toda a base de análise e formação discursiva adotada pela psicologia social a respeito da Teoria das Representações Sociais. Em nosso trajeto, optaremos por não excluir os processos e aspectos propriamente cognitivos da formação e da constituição das representações sociais. Ou seja, não será nosso caminho desprezar a dissecação da organização de uma dada representação por meio da abordagem estrutural da mesma (Teoria do Núcleo Central e do sistema periférico da representação). Todavia, não a oporemos ao caminho que segue a concepção de Porto (2009, p.143), pois trabalharemos os principais processos representacionais

[...] como um todo, assumindo as representações sociais enquanto blocos de sentido articulados, sintonizados ou em oposição e em competição a outros blocos de sentido, compondo uma teia ou rede de significações que permite ao analista avançar no conhecimento da sociedade por ele analisada.

Conforme nos apontam Trindade & Souza (2009), muitos autores têm utilizado a Teoria das Representações Sociais para propor pesquisas e reflexões sobre a educação, englobando a escola e suas práticas pedagógicas. Entre estes autores, destacam-se Gilly (2001), Oliveira *et al.*, (2001), Madeira (2001), Hollanda (2001), Franco (2002) e Sousa (2007).

Hollanda (*op. cit.*) afirma que a Teoria das Representações Sociais tem sido um instrumento importante no conhecimento das significações dos diferentes atores em relação à educação e à escola, explicando a orientação das condutas e a construção de identidades. Para a autora, a teoria também pode permitir o conhecimento de um quadro mais detalhado das interações sociais no interior da escola, assim como de seus efeitos psicossociais. Gilly (2001) demonstrou em seus estudos como a teoria pode colaborar com a compreensão da influência dos fatores sociais relacionados aos processos educacionais, por meio da relação entre estes processos e o conjunto de significações atribuídas a objetos e a atores escolares diferenciados.

A reflexão sobre as relações entre representações sociais e práticas sociais tem sido alvo de ricas análises, conforme nos apontam Trindade & Souza (2009), pois a teoria valoriza o mundo das conversações, inclusive daquelas que ocorrem ao redor das grandes injunções institucionais e guardam enorme complexidade, ora como tributárias destas injunções e tradições estabelecidas no passado, ora contradizendo as mesmas e incorporando elementos do presente. Portanto, os autores nos chamam a atenção de que nem sempre quando nos deparamos com representações conservadoras ou progressistas, identificaremos necessária e respectivamente práticas sociais conservadoras ou progressistas. O conceito de representação tem sido orientado, em diferentes cenários de pesquisa, para a descrição e análise dos significados de que são investidos os objetos que são pertinentes para uma comunidade (ORDAZ & VALA, 2000). Deste modo, não devemos deduzir práticas linearmente a partir das representações. Ou como melhor afirmaram outros autores, “as relações entre representações e práticas não podem ser vistas como tão lineares e unívocas” (TRINDADE & SOUZA, 2009, p. 240).

De forma semelhante, Castro (2002) apresenta a preocupação aventada por Billig (1988), que incita aos que trabalham com a Teoria das Representações Sociais a não se esquecerem de procurar ver além da homogeneidade, dando atenção à investigação dos temas contraditórios de que o senso comum se alimenta, analisando as representações não somente

como produto do diálogo, mas também da argumentação e da negação de outros pontos de vista.

Nesse sentido, embora entendamos a interdependência variável entre práticas e representações, percebemos a necessidade de cuidado na investigação das representações e das práticas sociais que dão substrato às relações da escola com a comunidade. Entendemos que não devemos nos enrijecer em focalizar valores e ideias como se estes fossem determinantes. Como se as práticas fossem seguir, naturalmente, aos valores e às ideias. Pois, conforme nos aponta Duveen,

[...] sabemos perfeitamente bem que as práticas não os seguem deste jeito, que podem haver todas as formas de discrepâncias e inconsistências entre as expressões verbais de valores e idéias e as práticas consideradas em relação ao mesmo objeto (DUVEEN, 1994, p.209).

Ao situar este contexto na compreensão que nos oferece Moscovici (2003), do “pensamento como ambiente”, podemos entender as práticas como possíveis e passíveis de significação e resignificação. Há uma ação das mesmas sobre as representações, dando a estas últimas dinamismo, incorporando ao vivido novidades que permitem inclusive aos grupos e indivíduos, em sua trajetória histórica, a modificação e reconstrução das representações sociais (TRINDADE & SOUZA, 2009, p. 242).

Sem aprisionar a perspectiva da abordagem das representações sociais, Moscovici (1998a, p. 243) busca caracterizá-las em seu sentido *estático*,

[...] como teorias, organizadas e ordenadas em torno de um tema e contendo definições que permitem classificar e explicar coisas e pessoas e contendo também exemplos que correspondem a ilustrações concretas da hierarquia de valores pressuposta pelas classificações da teoria.

Para o mesmo autor, como outra face da moeda, no seu sentido *dinâmico*, as representações sociais aparecem como uma rede de ideias, metáforas e imagens, articuladas de uma forma fluida e, portanto, mais móveis do que as teorias.

Conforme nos aponta Castro (2002, p. 971),

Estas representações são, antes de mais, formadas com o duplo objectivo de agir e avaliar, isto é, estão vocacionadas para a acção e para a avaliação. Por isso não supõem o domínio do conhecimento como um domínio separado dos domínios da avaliação e da acção. É neste sentido que os conteúdos das representações são, em si, uma forma de acção e de avaliação.

Demarcando um assentimento ao que foi dito por Moscovici, Franco (2008, p. 12) argumenta que os processos representacionais difundidos pelas mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, estão vinculados necessariamente às condições contextuais de seus emissores e produtores e ao serem, também, processos sociocognitivos, acabam por ter “implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos”.

Por meio das trocas de informações, pensamentos e mensagens, as teorias elaboradas pelas comunidades, que lhes permitem tentar compreender o mundo do qual fazem parte, se dirigem aos mais variados temas e objetos sociais que lhes impactem direta ou indiretamente a vida, assumindo assim alguma seriedade – legítima ou idealizada. Isso vale para os mais diversos campos de vida entre eles a sexualidade, a saúde, a educação e as diferentes relações sociais.

Sendo assim, em concordância com Franco (*op. cit.*), pretendemos considerar os registros presentes nos materiais desta pesquisa e nos relatos dos atores ora investigados de forma crítica e dinâmica. Para tanto, tomamos, com base na mesma autora, a linguagem “como uma construção real de toda sociedade e como uma expressão da existência humana que elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2008, p.13).

Com isso reafirmamos que não descartaremos os requisitos de qualidade e sistematização, que necessitam ser garantidos, para que algumas possibilidades de generalização das informações interpretadas sejam efetivadas. Mas, não pretendemos atribuir um valor formalista e exagerado aos conteúdos observáveis, desconsiderando a complexidade que acompanha a diferença já aventada anteriormente por Franco (*op. cit.*) em relação ao significado e ao sentido dos mesmos⁵⁴.

Desse modo, nosso enfoque pretende partir da concepção de que os indícios que levantaremos se caracterizam em sua completude como meios de expressão. As fontes e os públicos tornam-se o contexto e o foco de nossas inferências. Então, o *corpus* decorrente torna-se representação e expressão de uma comunidade que o explicita (BAUER & GASKELL, 2008). Tais explicitações podem conter registros de eventos, valores, regras e

⁵⁴ Nas afirmações de Franco (2008, p. 13), “O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”.

normas, traços de conflitos e de argumentações, assim como preconceitos, opiniões, condutas e estereótipos. Nossa interpretação buscará permitir reconstruir indicadores e cosmovisões, preconceitos e estereótipos, opiniões e valores que permitem a comparação entre comunidades. As expressões, termos e palavras obtidos dos instrumentos de campo se constituirão com isto, como a “coisa a ser explicada” (BAUER & GASKELL, *op. cit.*, p.192). Ou, como já apontara Franco (2008, p. 16-17), poderá levar em conta em suas:

[...] bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas e sociais mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados.

Entendemos a construção do *corpus* como um sistema aberto, cuja intencionalidade pode estar voltada à detecção de tendências e padrões de mudança. Há também outra possibilidade de estratégia de pesquisa orientada para a busca de comparações que revelem diferenças. Tais comparações podem estabelecer-se entre diferentes fontes, públicos ou meios. Embora não seja o nosso foco buscar exustivamente as diferenças, elas não serão desprezadas em nossa pesquisa. Não devemos desprezar também a possibilidade de visualizarmos sinais que se relacionem a outros fenômenos. Julgamos ser interessante observar e interpretar os sinais que podem ser “pontas de icebergs” dos fenômenos representacionais. Por fim, nossa análise pode nos ajudar a delinear “mapas de conhecimento” que se encontram recortados por grafias pessoais e interpessoais diversas. Tais mapas revelam ou escondem com maior ou menor concretude e simbolismo aquilo que a linguagem permite representar, como conhecimento e autoconhecimento sobre o mundo.

Na tessitura destes “mapas”, conforme nos afirma Franco (2004), muitos são os elementos que podem explicar a gênese das representações sociais. No entanto, nem todos têm a mesma importância. Alguns são essenciais e outros secundários. Um dos caminhos que nos permite aproximar destes elementos é a técnica de evocação de palavras que se fez presente no questionário aplicado aos atores. Para tanto, também nos apoiamos em Abric para quem

[...] torna-se, pois, importante conhecer, compreender, e agir no campo da representação social, respeitando sua organização, quer dizer, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos mantêm, estreitamente, entre si. (ABRIC, 2003, p.60-61)

Ainda segundo Abric (2001, p. 156), “a representação é um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações referentes a um objeto ou a uma situação”. Com isso, a representação acaba por ser determinada simultaneamente pelo ator social, pelo sistema ideológico e social e pela trama dos vínculos que ele mantém com outros atores e com a totalidade do sistema. A abordagem das representações sociais congrega a interpretação deste emaranhado com base em fatores cognitivos e simbólicos, que não se esgota pela percepção de fatores ou comportamentos observáveis. Vai além, ao enfatizar a dimensão simbólica, centrada na noção de significação. Portanto, nem sempre devemos esperar que as condutas dos grupos e dos sujeitos sejam determinadas pelas características objetivas de uma situação. Eles podem refletir a representação desta situação, uma realidade representada, ou seja, apropriada, estruturada e transformada.

Uma vez trazida esta reflexão, Abric (2001) nos apresenta um questionamento que nos será útil para a aproximação do objeto expresso em nossa pesquisa, a relação *escolacomunidade*: “[...] como as representações são organizadas e quais são os fatores que determinam esta organização e sua eventual transformação”?

Ao desenvolver suas discussões sobre a abordagem experimental das representações, Abric nos apresenta uma teoria auxiliar aos estudos representacionais. Trata-se da Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta (ABRIC, 1994), que permite avaliar a estrutura e a dinâmica das representações sociais. Segundo este autor (2001, p.162), “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central”. Portanto, baseado na Teoria das Representações Sociais (TRS), Jean Claude Abric desenvolveu a Teoria do Núcleo Central (TNC) que compreende uma abordagem à TRS.

Segundo Abric (1994), esse núcleo central é que determina a significação e organização da representação. Com isso, se define seu significado⁵⁵ básico e sua identidade. Sendo central e estruturante, ele exerce função geradora e organizadora. Na primeira, assegura a criação ou transformação da significação dos demais elementos constituintes da representação, dando-lhes sentido. Na segunda, determina a natureza dos vínculos que unem

⁵⁵ Rememorando Vygotsky (2001), entendemos que as categorias significado e sentido não podem ser apreendidas de forma desvinculada, ambas o são entre si. O significado corresponde para o autor, no campo semântico, às relações que a palavra pode encerrar. Por seu campo psicológico, o significado foi definido por Vygotsky (*op. cit.*) como uma generalização ou zona dos sentidos. “[...] uma zona mais estável, uniforme e exata... é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VYGOTSKY, 2001, p. 465). É por meio dos significados, que produções históricas e sociais, que se permitem as comunicações e a socialização das experiências. Já o sentido, para o mesmo autor, é sempre uma formação dinâmica, que possui fluidez e se forma na complexidade de zonas de estabilidade variada.

entre si os elementos presentes na representação, exercendo papel unificador e estabilizador. O núcleo central influencia os sentidos das demais cognições, estando ligado aos valores do grupo, aos seus endereçamentos históricos e à natureza do seu envolvimento no amplo contexto social onde ocorrem as diversas situações vividas. Este núcleo independe do contexto imediato, pois se relaciona ao contexto global, que por sua vez, é responsável pelos valores e normas dos indivíduos e dos grupos. Com isso, o núcleo central assume o papel de base que permite caracterizar e definir a homogeneidade de um grupo.

Portanto, observamos que os elementos centrais da representação são determinados por dois fatores: a natureza do objeto representado e a relação que o sujeito mantém com esse objeto. Ainda segundo Abric (2001, p.163), “é a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar seu(s) elemento(s) central(is)”. Conforme já explicitamos anteriormente, uma vez não existindo o subconjunto do núcleo central, composto por um ou mais elementos, estará desestruturada ou profundamente modificada a significação da representação em estudo em sua globalidade.

Por sua vez, os elementos periféricos⁵⁶, que apresentam um número maior de expressões acerca do objeto representado, fazem a intermediação entre o núcleo central e as demais práticas, condutas e possíveis vivências da população. Deste modo, absorvem as experiências, histórias individuais, específicas e plurais dos atores. São, portanto mais fluídas, suscetíveis e sensíveis à influência e aos impactos do contexto social imediato. Todavia, como apontam outros autores, também são mais flexíveis às orientações e às tendências das condutas que nele se desenrolam. (ABRIC, 1994; OLIVEIRA, 1996 e SÁ, 1996).

De forma mais processual, outra autora, Franco (2008), destaca entre os elementos que merecem maiores esclarecimentos, aqueles referentes às tessituras sociocognitivas que atuam, dialeticamente, na formação das representações sociais. Elas dizem respeito à objetivação e à ancoragem, assim como aos seus desdobramentos por meio da Teoria do Núcleo Central com o seu sistema periférico. Para autora, a objetivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Ao cristalizar-se, por meio de um processo figurativo e social, permite a constituição do núcleo central de uma determinada representação, que seguidamente evocada, concretizada e disseminada, passa a

⁵⁶ Faz-se mister explicitar que o termo “periférico” não conota menor qualidade ou importância. Na verdade, ele revela e caracteriza uma composição sistêmica e relacional, dando funcionalidade ao campo da representação o que interfere na possibilidade de interpretarmos sua dinâmica. No sistema periférico podemos indiciar as ancoragens que se estabelecem pelos atores a respeito do objeto representado de forma coletiva e individualizada.

atuar como se fosse o real daqueles que a expressam.

Por sua vez, outro processo importante associa-se ao estudo e à interpretação das representações e de sua forma de organização. Ele corresponde à ancoragem, e se constitui como uma espécie de parte operacional do núcleo central, colaborando para a sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados.

Segundo Franco (2004, p. 175), a “ancoragem consiste no processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo”.

Conforme já apontaram Oliveira *et. al.* (2005), a partir da leitura de Flament (2001), a periferia da representação serve de paracheque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente.

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam, às vezes de modo muito específico, o que é normal (e, por contraste, o que não é); e, portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar. Esses esquemas normais permitem à representação funcionar economicamente, sem que seja necessário, a cada instante, analisar a situação em relação ao princípio organizador, que é o núcleo central (FLAMENT, 2001, p. 177).

Todavia, é Abric (2003) quem sintetiza cinco funções da ancoragem, ou do sistema periférico, no funcionamento e na dinâmica das representações. Elas correspondem a **concretização do núcleo central** em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; **regulação**, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; **prescrição de comportamentos**, pela qual os elementos do sistema periférico funcionam como esquemas organizados pelo núcleo central, garantindo o funcionamento instantâneo da representação com grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomada de posições; **proteção do núcleo central**, pois o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de por em questão o núcleo central e; **modulações individualizadas**, na medida em que é o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas

à história e às experiências pessoais do sujeito. Tais funções foram sintetizadas, conforme descrito a seguir no Quadro 1 (ABRIC, 2000, p. 34).⁵⁷

QUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO

| Núcleo Central | Sistema Periférico |
|--|---|
| Ligado à memória coletiva e à história do grupo | Permite a integração das experiências do grupo e das histórias individuais |
| Consensual: define a homogeneidade do grupo | Tolera a heterogeneidade do grupo |
| Estável, coerente e rígido | Flexível, suporta contradições |
| Resiste à mudança | Evolutivo |
| Pouco sensível ao contexto imediato | Sensível ao contexto imediato |
| Gera a significação da representação e determina sua organização | Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central |

Fonte: Adaptado de Abric (2000, p. 34)

Retomando os esquemas citados por Flament (2001), eles se constituem em organizações de elementos cognitivos e possuem a capacidade de se transformar em objetos abstratos que são utilizados para a memória e para o processamento das informações pela mente. Os esquemas atuam como uma representação construída com base em ligações entre os elementos que estabelecem uma rede de significações. Neste jogo de funcionalidades, aquilo que não possui consenso é amortecido pelo sistema configurado na periferia da representação. Todavia, o autor salienta que as situações, por diversas razões, nem sempre são em concordância com o núcleo e, até mesmo certos aspectos de uma situação, podem entrar em desacordo com características da representação. Neste caso:

[...] se estes desacordos se inscrevessem diretamente no núcleo central, pelo seu caráter estrutural, haveria imediatamente desestruturação da representação. Se assim fosse, as representações se transformariam constantemente, o que não se verifica. [...] na realidade, a periferia da representação serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente.

⁵⁷ Grifos nossos.

Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação (FLAMENT, 2001, p. 178).

No tratamento que nos dispomos a fazer, baseados na técnica de Vergès (1992), tomamos como fundamento a ideia do duplo critério de prototipicalidade, e sistematizamos a frequência (natureza quantitativa) e a ordem de evocação (natureza qualitativa) de algumas palavras suscitadas por atores participantes da pesquisa, ao responderem (escrevem) o que lhes vem à mente (palavras ou expressões) quando escutam falar, de forma a mais imediata, em um termo indutor que fornecemos. Neste caso, nos servimos da técnica que varia em sua denominação: Teste ou Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), Teste de Associação de Livre (TAL), Teste ou Técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP), Teste de Evocação Livre (TEL) ou Teste de Evocação Hierarquizada (TEH). Segundo De Rosa (1988), esta técnica potencializa a emersão das dimensões latentes que servem de base ao universo semântico específico das representações em estudo, por revelarem seu conteúdo projetivo. Tais dimensões, principalmente aquelas que compõem o núcleo estruturante, explicitam conjuntos mais estáveis obtidos nos materiais discursivos. Elas organizam e dão sentido às palavras, categorias ou frases, permitindo aproximar elementos empíricos por meio de temas que, por sua vez, encontram ressonância no contexto social. Na composição destas dimensões, podemos retratar relações de determinação, de complementaridade, de especificação de atributos do objeto, oposição, entre outras.

Em trabalho de referência para os que utilizam a TELP, Tura (1998) nos apresenta que

[...] Os testes de associação ou evocação de palavras têm-se mostrado úteis nos estudos de estereótipos, percepções e atitudes, que são elementos importantes na organização das representações sociais. [...] A estratégia de evocação possibilita, segundo Sá (1996), colocar em evidência a saliência dos elementos das representações e tem sido utilizada em inúmeras pesquisas, como por exemplo: Oliver (1990), Vergès (1992), Morin (1994), Sá *et al.*(1994) e Möller (1996). Consiste em solicitar aos sujeitos que, a partir da alocação de uma palavra ou frase indutora, evoquem, de modo livre (associação livre) e imediato, outras palavras ou frases, sendo recomendado que antes fique bem claro o funcionamento do teste [...]. (TURA, *op. cit.*, p. 125)

O Teste de Evocação Livre de Palavras (TELP) tem sido utilizado no campo educacional por diversos autores (VERGÈS, 1989; NÓBREGA & COUTINHO, 2003; MACHADO, 2005; PAREDES & LIMA, 2005; SOUZA & SILVA, 2005, entre outros).

Como todas as técnicas, ela possui limitações. Todavia, apresenta também vantagens. Entre elas, citamos o fato da TELP nos permitir a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes de forma descontraída e espontânea na interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, induzindo a expressão de significados. Para tanto, com a finalidade de não empregá-la de forma equivocada, gerando desvantagens, é fundamental que no momento de interpretar as informações advindas do campo não a compreendamos de forma isolada. Isto é fundamental para que possamos diferenciar, nas evocações suscitadas, aquelas que efetivamente são organizadoras da representação, possuindo características de centralidade (OLIVEIRA *et al.*, 2005). A fim de minorar esta desvantagem, faz-se o cruzamento da frequência de aparecimento dos termos registrados pelos atores, a partir da associação livre e o *ranking* de aparecimento desses termos (VERGÈS, 1989).

Embora saibamos que esta inferência não é aceita por todos, neste trabalho investigativo, para nos aproximarmos da compreensão da estrutura de uma representação, seguiremos a proposição fundante de Abric (1994), pois concordamos que, ao ser enunciado em primeiro lugar, um termo ou expressão tende a estar mais acessível na memória do pesquisado, trazendo consigo alguma importância na sua atribuição em relação ao seu esquema cognitivo. Utilizamos-nos do cruzamento (frequência e ordem de evocação) para estabelecermos nossa interpretação. Conforme nos aponta Abric (1994), para o entendimento conjunto da organização e da estrutura da representação social no núcleo central e no sistema periférico

[...] parece ser muito mais facilmente realizável através de um conjunto de técnicas, cuja utilização é recente e que repousam todas sobre um mesmo princípio: solicitar ao sujeito que ele mesmo efetue sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação e de hierarquização (ABRIC, *op. cit.*, p.71).

Para o tratamento das palavras evocadas, tomadas aqui como informações, foi utilizado o *software Evoc 2000*⁵⁸ (VERGÈS, 2000) e na identificação da estrutura da representação nos utilizamos da técnica de distribuição dos termos produzidos por um quadro ou quadrante de quatro casas (FLAMENT, 1986(a) e VERGÈS, 1982, 1984 e 1992).

Ao longo do processamento das palavras, o tempo todo acompanhado pelo pesquisador, ocorrem agrupamentos das mesmas, de acordo com os sentidos e aproximações sob a forma de sinónimas. Além disso, destacamos que cabe ao pesquisador o processo de

⁵⁸ EVOC - *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations*. Disponível, em 23/05/2012, em caráter "shareware", no site: <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>

escolhas quanto à utilização da oferta de palavras para compor o quadro de quatro casas referente aos cruzamentos de frequências e ordens médias de enunciação.

Comporão provavelmente o núcleo central aqueles termos advindos dos atores que venham a ser mais frequentes e mais prontamente evocados. Na análise que realizaremos do núcleo central das representações sociais, entendemos que os elementos analisáveis sejam visualizados por meio de dimensões que organizam constituintes empíricos e categoriais, que surgirão das informações dos entrevistados ou poderão se inferidos por nossa análise. Neste caso, articulam-se dois fatos: a natureza coletiva, dada pela frequência elevada, comungada e a natureza individualizada, de acordo com o ordenamento que cada ator dá às suas evocações.

Com base nesta associação de tratamento técnico, a frequência total das palavras evocadas e sua média simples, assim como a ordem das evocações produzidas - representada por uma média de frequências ponderadas, calculada atribuindo-se peso 1 às palavras evocadas em primeiro lugar, peso 2 em segundo, e assim sucessivamente até a última palavra evocada - foram os dois indicadores considerados na construção de cada quadrante. O valor médio da ordem de evocação de cada palavra foi fornecido pela divisão da somatória das frequências ponderadas. Além disso, houve o cálculo da média geral da ordem de evocação do conjunto de termos produzidos, que serviu de ponto de corte para a construção do quadrante, juntamente com a frequência média simples do conjunto dos termos. O quadro 2 (obtido em NAIFF & NAIFF, 2005, p. 112) retrata esta descrição.

QUADRO 2

REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DA DISTRIBUIÇÃO DAS COGNIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO MODELO DE EVOCAÇÃO LIVRE

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| <i>Frequência média</i> | 1.º quadrante Alta evocação + alta frequência | 2.º quadrante Baixa evocação + alta frequência |
| | 3.º quadrante Alta evocação + baixa frequência | 4.º quadrante Baixa evocação + baixa frequência |

Fonte: Naiff & Naiff (2005, p. 112)

Estes passos são simplificados na prática pela utilização do Programa *Evoc* (*Analyse des évocations*). A frequência e a ordem de evocação contribuem para que acessemos a diversidade dos aspectos conformadores do campo semântico de um grupo, sem desconsiderar aspectos mais individualizados e dinâmicos de sua manifestação.

Para a interpretação dos resultados adotaremos a premissa proposta por Abric (1994), Sá (1996) e Oliveira (1996) de que os termos que atendam, ao mesmo tempo, aos critérios de evocação com maior frequência e nos primeiros lugares, supostamente terão uma maior importância no esquema cognitivo do sujeito, ou seja, se configurarão como hipótese de núcleo central da representação social. Conforme destacado no método, a construção do quadrante (tabela de contingência) de distribuição das evocações é a técnica de análise que fornece a identificação dos elementos considerados centrais na representação, localizados no quadrante superior esquerdo, e daqueles que desempenham um papel periférico, localizados nos quadrantes superior direito, inferior esquerdo, periferias próximas, conforme denomina Sá, (1996), e inferior direito, mais marcadamente os elementos do último quadrante, também denominado de periferia distante (SÁ, *op. cit.*). Vale lembrar que essa distribuição é feita com base em médias simples e ponderadas, portanto a partir de indicadores quantitativos; no entanto, a interpretação desses resultados deve ser feita, a partir de dimensões ou categorias construídas com lógica qualitativa e quantitativa, respeitando-se a distribuição dos termos nos quadrantes.

Conforme argumenta Pereira (2005), ao estabelecermos a organização dos quadrantes, consolidamos um momento do tratamento das informações que permite a identificação do campo da representação, de sua objetivação e de parte de sua estrutura, por meio da compreensão do núcleo central e do sistema periférico.

Cabe ressaltar que Abric (*op. cit.*) também considera que a centralidade de um elemento não deve ser inferida por critérios exclusivamente quantitativos. Com isso, frisa que o núcleo central, antes de qualquer coisa, tem dimensão qualitativa, relacional, significante e é justamente o significado que os elementos articulam que conferem ao núcleo o valor e o efeito que o mesmo dá à representação.

Ao vislumbrarmos e analisarmos, por meio dos seus elementos centrais, intermediários e periféricos, a estrutura da representação social da relação *escolacomunidade*, a partir dos diferentes atores que a compartilham em diferentes contextos, poderemos inclusive comparar as representações sociais advindas destes atores e lugares, discutindo concepções, expectativas e funções desta relação no cotidiano destes atores.

Ainda buscando o melhor entendimento da estrutura da representação nos serviremos dos termos evocados para a realização da técnica de análise de similitude (DEGENNE, 1985; DEGENNE & VERGÈS, 1973; FLAMENT, 1981, 1986b; GRIZE, VERGÈS & SILEM, 1987; SÁ, 1996 e 1998b). Tal perspectiva poderá ampliar nosso balizamento sobre a configuração apresentada no quadro de quatro casas, permitindo uma verificação em relação a sua centralidade. A análise de similitude é expressa em uma representação gráfica que indica a força das ligações obtidas a partir de um índice de coocorrência ou de implicação, cujas categorias são construídas a partir dos termos evocados, conforme proposto por Flament (2001)⁵⁹.

Ao buscarmos a análise de similitude queremos, também, poder apreciar a conexidade entre os elementos da representação, visando o reconhecer elos, relações e possíveis hierarquias entre os mesmos. Deste modo, poderemos observar e interpretar as relações de afinidade entre os elementos principais da representação, com base em suas coocorrências ou implicações, revelando, também, o contingente de atores envolvidos. Tais ligações nos remetem aos esquemas que mencionamos anteriormente. Essas tramas entre os vários elementos constituem uma rede de significações. Na rede, os elementos ligam-se entre si entorno de um objeto, ou de uma materialização do esquema e, uma vez possuindo vários sentidos, cada elemento pode constituir suas próprias redes de ligações. Portanto, o grau destas ligações (sua coesão e força) pode determinar inclusive um dado esquema, um dado meio que a memória recorre para que não se perca ou para que se armazene uma informação. Desse modo, a representação social como um processo coletivo, materializa-se em conjuntos de esquemas que obedecem ao que Grize (1989) denominou de lógica natural. Tal condição permite instrumentalizar a compreensão dos processos produtores de esquemas (esquemática) que materializam as representações. Na esquematização, ocorre a organização dos conteúdos da representação em rede ou redes, onde cada elemento perfaz significado por meio das relações que estabelece com outros (PEREIRA, 2005).

Pela análise de similitude associada à TELP, podemos tentar apreender como o conjunto de palavras organizadas estabelecem diversas relações, constituindo representações sociais. Tais relações podem ser orientadas por hierarquias ou implicações, simetrias ou antagonismos. Todavia, isto não significa que estas relações sejam transitivas. Mesmo havendo a combinação entre dois elementos, não fica determinado que um terceiro que se

⁵⁹ Também nos serviremos de um software, denominado SIMI, para o processamento da análise de similitude. Tal aplicativo encontra-se disponível para download gratuito em <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>

combine ao segundo seja, necessariamente, ligado ao primeiro. Desse modo, há uma relação simétrica, mas não necessariamente transitiva.

A partir da análise cognitiva de similitude, podemos traçar a chamada árvore máxima⁶⁰, um gráfico, no qual os vértices representam as diversas categorias encontradas e construídas a partir do conjunto de evocações pesquisadas. Suas arestas revelam os índices de similitude que as relacionam, implicando na força de suas ligações. Esta força de ligação, espelhada nos índices de similitude, é um aspecto fundamental para que tenhamos maiores possibilidades para confirmar o núcleo central das representações, pois a conexidade tem sido considerada, além da saliência dos elementos, como segundo indicador disto. Igualmente as ligações têm sido tomadas como contributos para aprimorar o entendimento dos controles que dão organização à representação (SÁ, 1996 e TURA, 1998).

Assim sendo, a interpretação a ser apresentada será efetuada, possibilitando a identificação dos elementos que constituem o núcleo central da representação e seus elementos periféricos. Também poderá permitir uma primeira tentativa de confirmação da centralidade desses termos e sua participação nos processos representacionais.

Frisamos que, em nossas análises, não serão consideradas as variáveis socioeconômicas dos atores, pois entendemos que a tomada das evocações, como fala consensual, teve como traço comum a participação de grupos (estudantes, profissionais, membros de comunidades) cuja base social se referiu às escolas públicas da rede do Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Portanto, mesmo para os integrantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE), optamos por não produzir levantamentos que fossem focados em suas distinções socioeconômicas, mas nas suas vivências e experimentações sociocomunitárias a respeito da relação *escolacomunidade*.

Os resultados obtidos, em função das respostas advindas do instrumento, na questão de evocação a ser analisada, serão configurados em quadro a ser exposto no Capítulo 7. Dele também derivarão os aspectos referentes à análise de similitude que pretendemos levar a cabo.

Antes de entramos na explicitação dos dados e informações levantados, pretendemos apresentar um pouco mais do contexto educacional no qual nossa investigação ocorreu, o que poderá nos auxiliar na interpretação de algumas das informações, evocações e representações que os atores consultados nos forneceram e nas articulações que também faremos a partir de outras observações de campo. Portanto, como passo seguinte, pretendemos apresentar um

⁶⁰ Assim denominada, pois apresenta, quando comparada a outras possíveis árvores e organizações da representação, a maior soma dos valores das arestas (SÁ, 1996). Com isso, somente revela o índice de similitude de valor mais elevado que um termo guarda em relação a outro, desconsiderando demais índices menores que mantenha em relação aos demais termos levantados.

breve histórico a respeito do sistema educacional no qual se inserem as escolas desta pesquisa o que poderá nos auxiliar na compreensão dos contextos vividos pelos atores que se envolvem, com diferentes matizes, na relação *escolacomunidade*.

6 OS LUGARES DA PESQUISA: A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E OS *ESPAÇOSTEMPOS* DAS *ESCOLASCOMUNIDADES* – CONTEXTOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Neste capítulo, interessa-nos apresentar o quadro sistêmico no qual se desenvolverá a pesquisa de campo. Para tanto, com base na leitura de outros pesquisadores e na experiência que temos vivido pela aproximação com o cotidiano da rede escolar estadual do Rio de Janeiro, buscaremos demonstrar os movimentos que têm configurado e reconfigurado esta rede, levando em conta que sua constituição como tal é relativamente recente.⁶¹ Conforme já apontamos, diversos autores já trataram, com recortes diferenciados, aspectos da rede

⁶¹ Somente uma das escolas das que escolhemos como focos primordiais da pesquisa existia antes da fusão do Estado do Rio de Janeiro, o que nos ajuda a pensar como a estruturação da rede escolar fluminense era deficitária e é recente. Tal escola é o Colégio Estadual André Maurois (CEAM). Ela foi inaugurada em 1965, no governo Chagas Freitas, ainda no antigo Estado da Guanabara. Teve como primeira diretora a prof^a. Henriete Amado que em plena ditadura militar pautou a filosofia escolar pelo lema da “Liberdade com Responsabilidade”. Servia a instituição, situada em bairro nobre e valorizado da Zona Sul do Rio de Janeiro (Leblon), principalmente aos habitantes locais de classe média. Conforme registrado no endereço <http://colegioestadualandremaurois.blogspot.com.br/> (acesso em 20/12/2010), a orientação libertária implementada na instituição colaborou para que sua diretora fosse pressa pela ditadura militar. A manutenção da ditadura e a derrocada do “milagre econômico” colaboraram para que o perfil do público atendido fosse profundamente alterado pelas incertezas vividas pela escola pública durante o período das crises econômicas brasileiras. Ao situar-se no bairro do Leblon, por sua localização privilegiada e infraestrutura urbana instalada, possui ainda vasta opção de transporte, o que facilitou e facilita bastante o acesso dos estudantes à escola, principalmente daqueles que trabalham ou que vivem em comunidades menos assistidas pelos equipamentos e pela oferta educacional pós-Ensino Fundamental. Conforme consta no relatório de gestão do PNRGE e no *blogspot* mencionado, apesar de uma excelente estrutura física, o colégio ainda carece de recursos humanos (coordenadores pedagógicos, coordenadores de turnos, bibliotecários, orientadores tecnológicos, professores etc.). A instituição, na época do início desta pesquisa mantinha contato com a associação de moradores das comunidades da Rocinha e do Vidigal. Também se relacionava como Conselho Comunitário de Segurança Pública local e com a Associação de Pais e Amigos da Escola. Na época de nossa pesquisa (2010), o CEAM permanecia aberto em três turnos, atendendo aproximadamente a 2.200 alunos. No diurno, os alunos são jovens egressos do Ensino Fundamental (da rede municipal de ensino), enquanto no noturno, caracterizam-se por alunos e alunas trabalhadores no setor de serviços, empregados domésticos, trabalhadores e trabalhadoras do comércio formal e informal. Conforme explicitado no relatório do PNRGE (2008), estes últimos interromperam seus estudos e os retomam, tendo em vista melhorar sua posição no mercado de trabalho. Os maiores atendidos pelo CEAM atualmente provêm de comunidades socialmente desfavorecidas (favelas – Rocinha, Vidigal e Dona Marta - e conjuntos habitacionais próximos da Escola e também distantes, como é o caso daqueles da Zona Oeste, incluindo-se Cidade de Deus, Rio das Pedras, Gardênia Azul, Anil, Tijuquinha). Segundo nos aportam seus relatórios, a escola convive com problemas habituais nessas regiões carentes: violência, alcoolismo, gravidez precoce, desestruturação familiar, entre outros. De acordo com o *blogspot* da instituição, na verdade, o CEAM enfrenta, como muitos outros colégios estaduais, o problema da evasão escolar e da repetência em função do próprio histórico escolar e de percalços advindos de uma política educacional, muitas vezes, precária e distante do ideal. Interessante observar que neste *blogspot*, os professores e gestores apontam que a aproximação da educação com a comunicação pode possibilitar o resgate de valores éticos, familiares e de convivência. Tal afirmação se baseia no fato de entenderem a educação como fonte de conhecimento, criticidade, criatividade e meio de superação de dificuldades cotidianas. As informações colhidas e ora explicitadas foram obtidas no relatório do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (2008) e prestadas seja no *blogspot*, seja nas entrevistas que colhemos juntos aos professores e gestores da instituição, entre eles: prof^a Giorgina Carlin (ex-Diretora/Geografia), prof^o. Luciano Ximenes (Geografia), prof^a. Edméia Silva (Diretora Adjunta/Biologia) e Marília Herzer (orientadora educacional).

fluminense de ensino público estadual. Aqueles que aqui nos servirão de base, foram escolhidos, pois, apesar de terem focos específicos, em nosso entendimento, contextualizaram de forma bastante consistente as mudanças políticas, administrativas e pedagógicas ocorridas neste sistema e os impactos delas decorrentes. Portanto, trataremos do contexto zigzagueante, nos aproveitando de uma expressão de Cunha (1994), do estabelecimento do sistema estadual de ensino público fluminense, abarcando sem aprofundar sua constituição a partir de 1975. Ao longo do texto acrescentaremos algumas informações sobre as escolas nas quais aprofundamos nosso processo de pesquisa. Não pretendemos fazer grandes descrições históricas ou administrativas destas escolas, pois pensamos que as falas dos atores que se disponibilizaram para colaborar com a investigação já trouxeram nos seus relatos e nos escritos dos questionários várias caracterizações de seus contextos *escolacomunitários*.

6.1 OS LUGARES DA PESQUISA: ENVEREDANDO PELA EDUCAÇÃO FLUMINENSE NO PÓS-FUSÃO⁶²

Uma vez pertencentes ao sistema educacional fluminense, e mais especificamente a estrutura da rede pública estadual, as escolas que escolhemos para o aprofundamento desta pesquisa foram, com certeza, impactadas diretamente por mudanças na organização político-administrativa do estado que ainda hoje deixam marcas de sua implementação. Devemos lembrar que tais contextos não se fazem isolados dos movimentos mais gerais que vimos discutindo em capítulos anteriores, já nos valendo das falas dos integrantes destas escolas ao longo do texto, quando tratamos dos papéis e funções que a instituição escolar desempenha ou vem sendo conduzida a desempenhar na atualidade. Portanto, tentaremos tecer diálogos com os trabalhos de Cunha (1994), Xavier (2001), Santos (2003), Faria & Lobo (2005), Najjar (2006), Brooke (2006), Souza (2007), Bomeny (2008) e Costa (2009).

Embora no endereço da *internet*⁶³ que abriga a página da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), tenhamos encontrado no *link* que nos conduz à

⁶² Um procedimento importante que pudemos realizar para a consecução deste capítulo foi a consulta aos arquivos do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) sobre a formação de sua Rede Estadual de Educação. Para tanto, pudemos colaborar e contamos com a ajuda dos servidores técnico-administrativos do CEE-RJ para reorganização do arquivo desta instituição, permitindo o acesso, não somente nosso, mas de outros pesquisadores aos documentos que contém parte da história da educação fluminense.

⁶³ <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=349&idsecao=10&spid=1>, conforme acesso efetivado em 06/03/2011.

Memória Institucional uma referência de sua criação como datada de 10 de novembro de 1938, recebendo a denominação de Secretaria da Educação e Saúde Pública, somente com a fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975⁶⁴, é que ocorrerá a conformação e o estabelecimento de um regimento (15 de março de 1975) para a estrutura de órgão público do poder executivo de acordo com o que hoje conhecemos. Ou seja, deixam de existir duas secretarias de estado voltadas à educação e se constitui efetivamente uma secretaria de educação⁶⁵ de um único estado: o Rio de Janeiro.

Interessante e, ao mesmo tempo preocupante, é a listagem que encontramos nesta página da *internet*, pois ela revela não somente os nomes dos ex-secretários de educação do estado, como também os períodos nos quais estiveram no comando de suas pastas. Reproduzindo o que encontramos na data acessada e acrescentando unicamente o nome do secretário do momento temos, ao todo, entre o início do ano de 1975 e o final do ano de 2010, vinte e cinco (25)⁶⁶ nomeações de titulares da pasta. Dificilmente algum secretário conseguiu resistir a mais do que o segundo ano de sua gestão, embora alguns deles tenham exercido o cargo por mais de uma vez. A marca da descontinuidade vem de cima e, conforme veremos adiante, ramifica-se de forma dendrítica.

Tendo como ponto de partida o ano de 1975, é que iremos tratar, de forma breve, alguns dos cenários que constituíram o que hoje temos como Rede Pública Estadual de Educação no Rio de Janeiro.

Nas preocupações iniciais que nortearam a constituição da Rede Estadual de Educação podemos constatar a influência do ideário desenvolvimentista dos governos estabelecidos pelo regime da ditadura militar. Tais evidências são tratadas nos textos de Xavier (2001), Santos (2003), Faria & Lobo (2005) e Souza (2007). O período ditatorial (1964-1984) foi marcado

⁶⁴ A Lei Complementar nº 20 de 1 de julho de 1974 determinou a fusão da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, a partir de 15 de março de 1975.

⁶⁵ Na verdade a Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEEC-RJ

⁶⁶ Foram eles: Myrthes de Lucas Wenzel (1975 a 1979); Arnaldo Niskier (1979 a 1983); Yara Vargas (1983 a 1986); Roberto Bandeira Accioli, interino, 1986 (maio a junho); Maria Yedda Linhares (1986 a 1987); Carlos Alberto Direito (1987 a 1988); Raphael Hermeto Almeida Magalhães (1988 - junho a novembro); Fátima Cunha Ferreira Pinto (1988 a 1991); Maria Yedda Linhares (1991 a 1993); Noel de Carvalho (1993 a 1994); Claudio Roberto Mendonça Schiphorst (1994 a 1995); Mariléa da Cruz (1995 a 1996); Augusto Werneck, interino, (1996 a 1997); Fernando José Pinto (1997 a 1998); Ana Maria Galheigo (1998 a 1999); Hésio de Albuquerque Cordeiro (1999 - janeiro a outubro); Lia Ciomar Macedo de Faria, interina, (1999 - outubro a dezembro); Lia Ciomar Macedo de Faria (1999 a 2001); Darcília Aparecida da Silva Leite (2001 a 2002); Willian Alberto Campos Rocha (2002 a 2003); Darcília Aparecida da Silva Leite (2003 a 2004); Claudio Roberto Mendonça Schiphorst (2004 a 2006); Arnaldo Niskier (2006 - março a dezembro); Nelson Maculan Filho (janeiro de 2007 a fevereiro de 2008); Tereza Cristina Porto Xavier (fevereiro de 2008 a outubro de 2010) e Wilson Risolia Rodrigues (desde novembro de 2010).

pela valorização da racionalidade técnica e pela planificação de metas voltadas à busca pelo crescimento econômico. Todos os setores que compunham os governos sub-nacionais deveriam atender a estas diretrizes características, proporcionando segurança política e econômica aos que apoiavam o regime.

Todavia, se o crescimento econômico se deu em passos largos no início da década de 1970, conforme sabemos, ele não produziu as condições necessárias para que os benefícios pudessem ser disseminados para todos os brasileiros. E aqueles que se viram excluídos, tanto pela condição de concentração desigual da riqueza, como pela ausência de direitos de reivindicação sobre a mesma começaram a se organizar, visando a resgatar seus anseios pela condição democrática de expressão. Além disso, o “milagre brasileiro” de prosperidade econômica não perdurou muito, mesmo com as tentativas de prolongamento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento pelo regime militar. A submissão econômica aos interesses dos capitais internacionais e a condução tecnocrática das políticas sociais já refletiam e ajustavam à debilidade do modelo socioeconômico vigente.⁶⁷

Assim como o governo central alvitrou seus Planos de Desenvolvimento, o governo estabelecido para primeiro mandato no recém-criado Estado do Rio de Janeiro também o fez. Em se tratando da educação, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (I Plan Rio) do Governo Faria Lima (1975-1979) previa metas para o setor de Educação e Cultura. Suas preocupações voltavam-se à ampliação da rede escolar e à reformulação do currículo oficial. Tais necessidades estavam conjugadas ao atendimento, pelo menos nos registros oficiais, das demandas voltadas ao desenvolvimento regional (XAVIER, 2001).⁶⁸

Sob esta ótica, ao se estruturarem as bases para a constituição do sistema de ensino na escala estadual, desenvolve-se um arcabouço de legislações e de planejamentos cuja lógica busca aproximar educação e economia. Há, por exemplo, o estabelecimento do primeiro Plano Estadual de Educação e Cultura (1975-1976) (SANTOS, 2003).

Tal plano previa a configuração do atendimento e controle regional das demandas educacionais, voltadas aos aspectos administrativos e pedagógicos. Este fato se reflete na

⁶⁷ Conforme indica Santos (2003), havia um caráter fortemente centralizador nas ações dos governos militares brasileiros, mesmo quando tentavam formalizar propostas que se intentavam descentralizadoras. A fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro e a criação das Regiões Metropolitanas refletiram isso.

⁶⁸ Como essa ação não poderia se afastar em demasia do modelo vigente no regime, o enfoque economicista, tecnicista e centralizador acabou por vigorar inclusive nas iniciativas de reformulação curricular. Conforme explica Xavier (2001), havia uma preocupação para que a formação e a participação dos estudantes, vistos como futuros trabalhadores, fossem direcionadas para o desenvolvimento das vocações econômicas de seus entornos.

criação de dezesseis centros regionais para exercer controle e fiscalização das ações educacionais desenvolvidas no estado. Uma das principais preocupações sobre o contexto educacional fluminense voltou-se à ampliação da rede escolar (tal preocupação ainda assombra os gestores estaduais até a presente data). Combina-se a esta demanda mais uma: combater a evasão escolar e a escassez de oferta de vagas. Assim como a primeira preocupação, o combate também continua sem vitória, uma vez que as administrações posteriores continuaram e continuam pregando sua derrocada (XAVIER, 2001; SANTOS, 2003).

Outro balizador nacional referenciou os confusos caminhos educacionais no estado fluminense. A vigência da Lei nº 5692/71 reforçava o ideário profissionalizante e tecnicista de formação, o que exigia um caráter modernizador para as políticas educacionais⁶⁹. Estabelecia-se então o imperativo de promover tal modernização sem desconsiderar o fato de que havia a necessidade de racionalização do aparato escolar, principalmente por duas situações: o contexto econômico nacional começa a mostrar esgotamento e as demandas políticas e sociais da criação do novo estado eram enormes.⁷⁰

Assim, notamos que as dinâmicas de centralização, desconcentração, descentralização e universalização têm seus efeitos ampliados, mas o planejamento de seu atendimento não se faz a partir de critérios ou prioridades definidas a partir do campo educacional. Faltou, apenas, dizer que se soma a este contexto uma realidade de falta de professores suficientes para atender as demandas do novo estado.

Apesar de exercer sua administração para todo o estado, para que se formasse o sistema educacional com base em padrões de qualidade até então positivamente reconhecidos, serviram ao governo estadual as referências existentes no sistema de ensino da nova capital, o antigo estado da Guanabara. Com isso, buscava-se uma espécie de “interiorização da educação”, para o atendimento dos demais municípios do novo estado (FARIA & LOBO,

⁶⁹ Como resposta às demandas modernizantes, buscando lograr legitimidade técnica foram criados o *Centro de Tecnologias Educacionais* e o *Centro de Informática*. Tais espaços visavam subsidiar, por meio de sistema de levantamento estatístico, o planejamento e a ampliação da oferta de vagas escolares, seja por meio da ampliação da estrutura física da rede, seja pela ocupação de espaços ainda nela ociosos (XAVIER, 2001).

⁷⁰ Na verdade, enfraquece-se o poder do antigo Estado da Guanabara, antiga capital, e reduto de resistências ao regime ditatorial e se procura ampliar os acordos políticos com as lideranças do antigo estado do Rio de Janeiro. Além disso, a demanda pela escolaridade do estado recém-criado e o seu atendimento pelo sistema incipiente, terá que arcar com a exigência de escolaridade prolongada até os 14 anos de idade, impingindo uma reorganização da estrutura educacional, que tentará atender aos anseios de um público cada vez mais diverso socialmente (FARIA & LOBO, 2005).

op.cit.).⁷¹

Não nos deteremos em detalhar todas as iniciativas propostas pela primeira secretária de educação do estado do Rio de Janeiro, a prof^a. Myrthes Wentzel, mas uma com certeza merece ser reafirmada, não só pela sua proposta, mas principalmente por ter inaugurado uma dinâmica que tenderá a se repetir nos demais governos e gestões de secretários de educação posteriores: a descontinuidade. Trata-se da implantação do Laboratório de Currículos (LC), um sistema de avaliação de currículos, efetivado por meio da criação de um setor específico na estrutura da então denominada Secretaria de Educação e Cultura (SEEC-RJ). Destacado por diferentes autores (XAVIER, 2001; SANTOS, 2003 e FARIA & LOBO, 2005), tal laboratório acabou por superar sua idealização original, ao contar com uma equipe de professores que não somente propuseram a reformulação curricular restrita às demandas do desenvolvimento econômico, mas ousaram implementar conteúdos mais sociais e dar embasamento mais científico ao desenvolvimento curricular, inclusive atuando na formação continuada de docentes.

Em suas proposições, o LC apontava para o respeito das vivências pessoais e sociais dos estudantes, sendo o professor um potencializador da capacidade crítica e criadora dos mesmos. Vemos destarte que tais proposições não coadunam com o contexto ditatorial do momento e nem com os ditames das reformas previstas na Lei n^o 5.692/71. Mas, como nos explica Xavier (*op.cit.*), ao final dos anos 1970 e início da década seguinte, já se manifestavam anseios pela democratização que abarcavam diversos setores da sociedade brasileira, inclusive o educacional.⁷²

Todavia, esta iniciativa não perdurará muito, visto que com a assunção de um novo

⁷¹ Segundo Faria & Faria (2007), a nova secretária arcou com responsabilidade de gerir, no contexto de Fusão, um processo de estruturação da nova secretaria de Educação e Cultura (SEEC-RJ) que deveria se basear em princípios de descentralização e de experimentação. Dois obstáculos deveriam ser enfrentados para tal: dar tratos e atender à exigência da escolaridade obrigatória até aos 14 anos, o que significava reorganizar a estrutura educacional existente para tal atendimento e, superar o desafio de aumentar o número de matrículas para atender a um contingente de alunos, oriundos das mais diferentes camadas sociais, o que era uma novidade na conjuntura do sistema existente. Como tentativa de dar prosseguimento ao processo de descentralização do ensino público, foram criados Centros Regionais de Educação, Cultura e Trabalho (CRECTs) em 16 regiões e 58 Núcleos Comunitários de Educação, Cultura e Trabalho (NECTs). Também, sob o pretexto de interiorizar o ensino no Estado, houve a tentativa de criação de 15 escolas experimentais em nove municípios. Conforme apontam Faria & Faria (*op.cit.*), destas somente uma irá funcionar efetivamente, no município de Cordeiro, na região Serrana, tornando-se a Escola Experimental do Laboratório de Currículos.

⁷² Em seu texto, Xavier (2001) aponta para os diferentes movimentos de greve de trabalhadores, assim como para a criação de entidades de classe e associações profissionais que promoviam a discussão de políticas públicas e sociais como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Também aponta para a criação da Sociedade Estadual de Professores, em 1977, embrião do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE). Dois anos após a sua criação, esta sociedade deflagra uma greve coincidindo com a transição entre o governo Faria Lima e o novo governo chefiado por Chagas Freitas.

governo nomeado para o estado do Rio de Janeiro, exercido por Chagas Freitas (1979-1983), há a nomeação de novo secretário de educação e a descontinuidade das ações do Laboratório de Currículos. Vemos aqui como uma proposição que não perdura como projeto político sustentado e de longo prazo se esvazia facilmente com a substituição de governos. Apesar de ser integrante de partido de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Chagas Freitas manteve o perfil autoritário do período⁷³, ao tratar com a organização dos professores, e para tanto contou com a ajuda do regime militar, que decretou ilegal a greve do magistério estadual deflagrada à época e aplicou sobre seus líderes a Lei de Segurança Nacional.⁷⁴

No setor educacional, assume o Professor Arnaldo Niskier. Com ele outra postura passa vigorar na Secretaria de Educação e Cultura, retratando o que Santos (2003, p.73) caracterizou para o sistema educacional do Rio de Janeiro como ausência de

[...] uma continuidade administrativa, sem a permanência quanto aos projetos e na obstrução dos aspectos contidos nos planejamentos anteriores e as suas operacionalidades. O sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro se consolida em arranjos conjunturais de governos que ora implementam diretrizes, ao passo que em outras ocasiões, estabelecem rupturas ou descontinuidades.

Ao convidar a Professora Fátima Cunha para a direção do LC, Arnaldo Niskier orienta que fosse refeita a proposta de ação para que ela se adequasse ao nível dos professores. Portanto, novas diretrizes firmadas em recursos técnicos e nas tecnologias educacionais tomam o foco das atenções e tornam o Centro de Tecnologias Educacionais o principal instrumento da política educacional da SEEC-RJ o que, segundo Faria & Lobo (2005), representa um caminho inverso, ao desenvolvido na administração anterior. Esta nova racionalidade deixa de estar centrada na relação ensino-aprendizagem e na formação dos professores e passa a se orientar pela centralidade no trabalho discente.⁷⁵

Ao final do governo Chagas Freitas, os novos ares anunciavam outras mudanças para

⁷³ Abria-se no estado uma nova tradição política, denominada posteriormente de “chaguismo”, que se baseava em acordos políticos clientelistas que centrados em um governador urbano, oriundo da elite da antiga Guanabara, não entraria em choque com as lideranças regionais fluminenses e muito menos com os mandatários do regime militar vigente.

⁷⁴ Ainda conforme Xavier (2001), embora o movimento grevista tenha sido duramente tratado, o saldo foi o fortalecimento da organização de classe do magistério, o que pode ser evidenciado pela continuidade de movimentos posteriores e pelo desgaste que o governador Chagas Freitas sofreu perante as demais lideranças de oposição ao regime ditatorial no próprio partido, o MDB.

⁷⁵ Além disso, a próprio governo Chagas Freitas reduziu os investimentos orçamentários no campo educacional seja pelo contexto econômico desfavorável seja pela necessidade de atender as demandas existentes no funcionalismo público do novo estado. Também foi marca deste governo o uso do clientelismo na nomeação de diretores escolares, assim como dos acordos para escolhas pelas lideranças políticas locais para as gerências regionais e para o uso dos serviços e estruturas escolares (SANTOS, 2003).

o processo de constituição do sistema educacional fluminense. Tais ventos vinham soprando desde o estabelecimento efetivo do processo de transição democrática que teve seu auge com a Lei de Anistia, ainda em 1979. Para Xavier (2001), o retorno das lideranças políticas demarca estes novos tempos que resultaram, não por acaso, na eleição de um político cuja bandeira central da campanha foi a educação das massas. Assim, sai de cena, embora deixando fortes resquícios, o “chaguismo” e começa a se delinear o “brizolismo” no estado do Rio de Janeiro. Como que atuando sobre uma “terra vazia”, no campo educacional toda uma base de legislações e proposições foram lançadas. Na verdade, os autores configuram o cenário educacional com base nas ideias de Brizola e Darcy Ribeiro, seu vice-governador e o mentor da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura que irá definir diretrizes da política educacional do estado em seu Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (1984-1987).⁷⁶

Sua fundamentação foi idealizada na proposta do Programa Especial de Educação (PEE) que se baseou na implantação de bases ousadas e polêmicas de transformação do sistema educacional fluminense. Não temos aqui a intenção em dissecar tal programa, pois ele se tornou referência de pesquisas as mais diversas: seja pelo seu foco na educação em tempo integral, seja pela concepção arquitetônica de escola adotada, seja pela criação de redes paralelas em seu desenvolvimento ou mesmo pelo histórico biográfico de seus propositores e pela inserção partidária de sua efetivação. Nosso intuito em trazê-lo e situá-lo no contexto tem relação com os impactos que tal programa promoveu e, mais ainda, com os impactos que sua desconstrução causou, mormente se pensarmos que a maioria das escolas nas quais focamos nossa investigação derivam dele.

Para que o novo projeto ou concepção educacional fosse implementado ocorreu forte impulso de ampliação da rede escolar, como uma arquitetura escolar inédita, materializada nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Também o regime de tempo integral seria a referência do novo modelo escolar, visando a eliminar o terceiro turno nas escolas da rede estadual. A jornada escolar seria de no mínimo 5 (cinco) horas diárias, viabilizando para seus idealizadores um modelo escolar menos excludente, menos preconceituoso e mais popular.

Nos CIEPs o processo educativo não se restringiria ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, havendo a intenção de formar integralmente os educandos, por meio de seu

⁷⁶ Nele já ficava evidente quais seriam os focos a serem primordialmente combatidos por Brizola-Darcy: a repetência e a evasão escolares. Para tanto, houve alta mobilização de recursos voltados para o campo educacional, assim como uma chamada à Sociedade Civil em prol do atendimento às comunidades menos favorecidas.

desenvolvimento intelectual, artístico, moral e cívico. Neste ponto, a diferenciação com os modelos postos anteriormente para a educação do estado se fazia pela forma com a qual seus mentores Brizola/Darcy se pronunciavam. Havia uma preocupação em denunciar o modelo econômico vigente que era imposto pelo governo militar e também pelo capital internacional. Para tanto, os CIEPs seriam o embrião de formação comunitária e participativa para a construção do desenvolvimento nacional, diferenciando-se do modelo tecnocrático adotado pelos governos anteriores.⁷⁷

Se a fisionomia dos CIEPs causou um grande impacto na opinião pública pelo seu moderno futurista de escola, também propôs novos desafios aos educadores fluminenses, principalmente por deter uma infraestrutura diferenciada não somente em seu espaço interno, mas também por se tornar uma nova referência sócio-cultural-espacial onde se localizava.

Sua proposta escolanovista, de tom liberal, conjugava-se também aos ideais de Educação Popular dos anos 60 e, portanto, não se constituía em uma escola diferenciada (separada) como o modelo escola-classe-escola-parque de Anísio Teixeira. Na concepção de Darcy Ribeiro, tudo ocorreria no espaço do CIEP, imprimindo-lhe um caráter comunitário, que se pretendia mais progressista e libertário. Além disso, como também nos chama a atenção Xavier (2001), no PEE foram resgatadas algumas das orientações teórico-epistemológicas previstas pela experiência do Laboratório de Currículos idealizado pela Professora Myrthes Wentzel.⁷⁸

Sob o aspecto cultural, foram contratados *animadores* culturais. Eles, na verdade, eram membros da comunidade que trabalhavam ou foram trabalhados para tratar da cultura da comunidade junto com os alunos, visando a não apartar suas bases vividas em relação ao aprimoramento da aprendizagem. Por isso, consistiam em pessoas que tinham envolvimento com a comunidade e, ao mesmo tempo, deveriam colaborar, interagindo com os demais

⁷⁷ Apesar destas diferenças, Santos (2003) nos aponta que há uma permanência da relação vertical do Estado para com a Sociedade Civil, cujo eixo se desloca do clientelismo chaguista, loteador do poder regional, para o partidarismo militante brizolista que também se ocupa do Estado pelo seu apelo centralizador e populista. Na verdade é o Partido Democrático Trabalhista (PDT), chefiado com pulso forte por Brizola que passa a dar as cartas.

⁷⁸ Segundo Bomeny (2008), entre os itens previstos no PEE havia o encaminhamento da construção de um espaço que oferecesse a possibilidade de realização de uma série de atividades escolares e assistenciais articuladas para os jovens e as crianças. No caso da criança, ela deveria chegar à escola às 7h30min e sair às 17h, cumprindo uma programação planejada. Com isso, segundo a autora, o estado deveria proporcionar pela manhã café e, posteriormente o almoço. Pela tarde o lanche e, antes de seu retorno ao lar, um jantar. Muitos ainda poderiam levar as frutas oferecidas ao final do jantar para que outros membros da família pudessem comê-las. Havia também o braço do atendimento médico, que não ocorreu em todos os CIEPs, pois seu funcionamento se deu por polos.

membros da equipe profissional da escola. Visavam a suprir uma contribuição que os currículos escolares não traziam, funcionando com uma espécie de elo entre a escola e a comunidade. Muitas vezes, seu trabalho também se articulava ao das bibliotecas. Estas foram tratadas, conforme retrata Bomeny (2008), como ponto de honra do PEE. Ao longo de toda a sua experiência de implantação, as bibliotecas foram equipadas com acervos de, pelo menos, mil títulos que abrangiam os clássicos universais, dicionários, enciclopédias, obras de literatura contemporânea, nacional e estrangeira. Os docentes também possuíam, ao seu dispor, fontes bibliográficas básicas da pedagogia. Igualmente funcionavam como elo ou polo de comunicação com a comunidade. Para tanto, havia a abertura para a montagem do acervo, incluindo a aquisição de livros de interesse local, como também ocorria em seu ambiente a promoção de ciclos de palestras orientados para a comunidade, cujos objetivos seriam de conscientizar a população local sobre seus direitos e estimular o gosto pela leitura e pela cultura.

As ações não necessariamente se confinavam ao espaço da escola, o que, muitas vezes, proporcionava a participação ampliada da comunidade local. Desta maneira, os CIEPs teriam como característica serem polos educacionais e culturais da região, podendo contar com bibliotecas públicas abertas para moradores, e quadras esportivas para os finais de semana. Alguns possuíam inclusive piscinas olímpicas.⁷⁹

Toda esta caracterização revela marca de uma ousadia do PEE e, especialmente do projeto dos CIEPs. Nem tudo que relatamos correu as “mil maravilhas”. Muitos problemas se deram para a implantação de cada uma das propostas ora lembradas. Todavia, era evidente o foco da tentativa de integrar a escola ao seu entorno comunitário. Das iniciativas que vimos constituir-se ao longo da história da rede escolar pública fluminense esta foi, sem dúvida, a que mais se orientou para tal escopo, o que talvez possa ser ainda refletido na investigação que ora empreendemos, fazendo com que, ainda hoje, sua existência seja citada e rememorada, mesmo que também seja forçoso reconhecer limitações e erros de aplicabilidade administrativa, política ou filosófica.

Como acabamos de apontar, a reformulação no campo educacional proposta pelo PEE não passaria sem críticas. E elas foram profundamente significativas para a futura derrocada desta proposta. Assim como as escolas de tempo integral se tornaram, conforme nos aponta

⁷⁹ Não podemos deixar de retratar outra situação diferenciada. Na estrutura física do prédio, foram construídos dormitórios com intuito de dar lugar aos “pais sociais”. Tais sujeitos assumiriam esta função, acompanhando o perfil escolar de crianças, geralmente abandonadas pelas famílias biológicas, residentes na escola e, portanto estes “pais” também teriam direito ao teto.

Xavier (2001), o fulcro da propaganda do Governo do PDT e de seu principal líder, Leonel Brizola (sendo veiculadas por meio de *outdoors*, cartazes oficiais, imprensa escrita nacional e internacional, programas radiofônicos e horários nobres de algumas emissoras de televisão), o PEE que lhe dava sustentação foi politicamente criticado como projeto governamental de inovação e emancipação educacional.

Porém, a crítica política não era a única. Havia também o descontentamento da grande parte da categoria docente com a forma como as ações para o estabelecimento do PEE se deram. Isso antes mesmo que a disputa eleitoral disparasse críticas ao governo Leonel Brizola, classificando-o como o “governo de uma obra só” e ainda por cima incompleta no que tange as metas previstas⁸⁰. Luiz Antônio Cunha (1991) retratará bem isso, deixando claro que já no início da discussão da proposta do PEE, em encontro de formação continuada dos docentes realizado no Município de Mendes, interior do Rio de Janeiro, promovido pela SEEC, enquanto os membros do governo falavam em legitimidade do PEE, integrantes do movimento sindical do magistério apontavam inconsistências na filosofia do programa, principalmente no que tange ao cunho assistencialista e monumentalista da mesma e à culpabilização dos docentes como elementos presos às tradições excludentes da escola.

Para evitar tentar dirimir a importância dos choques com a categoria docente organizada e tentar imprimir seu estilo de nova educação não se promoveram mais encontros como o de Mendes e a opção por inovação do governo foi criar uma rede paralela de educação pública, promovendo legislações específicas para os CIEPs e seus quadros de funcionários (XAVIER, 2001; SANTOS, 2003). Tal ação cria um sistema partido que deprecia o restante de rede escolar e promove ainda mais o afastamento do da representação dos professores da proposta do governo.⁸¹

Porém, ainda nos falta um aspecto que se fez presente na opção da administração pública pelos CIEPs. Ao privilegiar os primeiros anos de escolaridade, esvaziou-se o atendimento às demandas do então 2º grau, fato este que não será atendido na forma e no

⁸⁰ Como resultado destes discursos somados a outros fatores da conjuntura política houve a derrota do PDT na eleição que sucederia o primeiro governo Brizola e o retorno do antigo MDB, transformado em Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB ao governo do estado.

⁸¹ Para Santos (*op. cit.*), isso se evidenciará ao governo centrar suas ações educacionais no nível da pré-escola e no que hoje denominamos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (antigo primeiro segmento de 1ª a 4ª série). Tal condição promoveu um isolamento tão explícito que houve uma reforma curricular no PEE que não foi aplicada às escolas da rede que não fossem CIEPs. Cunha (1991), Santos (2003) e Souza (2007) também indicam outro afastamento sistêmico entre os CIEPs e as demais escolas da rede estadual, a saber: além da criação de legislações e normatizações específicas privilegiando o trabalho nos CIEPs, houve o abandono da ideia de reformas nas demais escolas da rede estadual, na qual se concentravam os focos de professores resistentes à filosofia do PEE.

ritmo necessários pelos demais governantes, causando impactos até hoje. Esta condição será ainda mais agravada pela ausência de ações de municipalização em todo o período do governo Brizola, o que justifica o peso do governo estadual em sua atuação nos primeiros anos de escolaridade (SANTOS, 2003).

Na sucessão estadual, a vitória de Moreira Franco do PMDB representará um clássico exemplo de padrão de administração pública *zigzagueante* (CUNHA, 1994, p.25). Além de fazer críticas explícitas ao modelo educacional de Brizola/Darcy, Moreira Franco descumpriu o compromisso de campanha em dar continuidade aos projetos que vinham tendo ampla aprovação, como o PEE (XAVIER, 2001). Mais uma vez a descontinuidade marcou a história educacional da Rede Estadual que sequer tinha completado seus quinze anos de existência como tal. Mas, quais foram as marcas do governo Moreira Franco neste setor?

Não seriam outras senão aquelas iniciadas pelas elites fluminenses desde Faria Lima e Chagas Freitas. Com o predomínio do enfoque técnico-economicista, tendo como pano de fundo a realidade de um país em profunda crise econômica, haverá o abandono dos CIEPs⁸², sendo que muitos prédios foram utilizados para outros usos, inclusive privados, que não o escolar (SANTOS, 2003). Aproveitando-se do discurso municipalista e do ideário

⁸² Embora já estivesse sobre os auspícios do Governo Moreira Franco, o Centro Integrado de Educação Pública Brizolão 291 Dom Martinho Schlude, foi construído em 1988, com o ato de criação de nº 11.029 de 03/03/88 e começou a funcionar em 1989, atendendo em horário integral a 1ª fase do Ensino Fundamental, até o ano de 1997. Todavia, 1998 foi municipalizado e ampliou o atendimento a Educação Infantil. Permaneceu assim até o ano de 2000. Em 2001, retornou para a administração estadual. Visando o pleno atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a partir de 2002, o CIEP 291, passou a atender somente a 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, modificando toda a sua estrutura. É uma Unidade Escolar da Rede Pública Estadual de Ensino, localizado no Centro de Pinheiral / RJ, na Região do Médio Paraíba I. Pinheiral é um município pequeno, com poucos recursos financeiros e equipamentos culturais. Com aproximadamente 22 mil habitantes, sendo considerada cidade dormitório dos Municípios vizinhos, como Volta Redonda, Piraí, Barra Mansa e Barra do Piraí. O maior órgão empregador é a Prefeitura, seguida da Viação de ônibus Pinheiral. Economicamente o município gira em torno de pequenos agricultores, artesanato e comércio de pequeno e médio porte. Conforme revela o relatório do PNRGE, na sua origem, o CIEP 291, foi rejeitado pela Comunidade, por ter sido rotulado como escola para pobres e delinquentes. A partir de 2001, passou a haver por parte dos gestores o compromisso de reverter este triste quadro. O CIEP 291 era desorganizado, com poucos recursos para professores e alunos. Constantemente era invadido por pessoas que realizavam tráficos de drogas, prostituição e danificavam o prédio com explosões de bombas caseiras e pichações. Para eliminar esta problemática dentro da escola, em 2002, até foi preciso trabalhar com o serviço de inteligência da polícia. Na época de nossa investigação de campo, a escola possuía 1225 alunos, distribuídos por 35 turmas. O CIEP 291 é uma instituição pública, gratuita sem fins lucrativos. Por meio da Associação de Apoio a Escola (AAE), recebe repasses de verbas do Governo Estadual e Federal de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior. Pinheiral possui três escolas municipais e quatro escolas privadas que prestam atendimento à 2ª fase do Ensino Fundamental, cujo sistema de avaliação não oferece o regime de dependência. No período de matrícula estipulado pela SEEDUC, o aluno quando reprovado na rede municipal ou privada transfere-se para o CIEP 291 para dar continuidade aos estudos em regime de dependência. A maioria desses estudantes encontra-se em defasagem de conteúdos e distorção idade série, o que prejudica a gestão de resultados pedagógicos neste CIEP. Todavia, conforme retratam os depoimentos locais, a escola nos últimos anos transformou-se em referência local e na região do Médio Paraíba fluminense.

descentralizador, muitos CIEPs foram repassados para prefeituras municipais, tanto para prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT como para os pedetistas. Pior ainda, as escolas da rede convencional que poderiam ter sido beneficiadas pelo “novo enfoque” permaneceram na mesma situação em que se encontravam anteriormente. A atenção às comunidades foi substituída pela concentração no atendimento e na proteção das elites e no desenvolvimento econômico do estado.

Apesar da oposição ao modelo de gestão educacional implementado pelo governo Brizola, não houve aproximação do movimento docente em relação ao governo Moreira Franco. Ao contrário, conforme descrevem diferentes autores (XAVIER, 2001; SANTOS, 2003 e SOUZA, 2007) em função da depreciação geral do sistema educacional e da ausência de reposição das perdas salariais, houve em 1988 a maior greve docente na rede pública estadual que durou não menos que 3 (três) meses e abarcou cerca de 200 (duzentos) mil profissionais da educação (professores e funcionários administrativos).⁸³

Além de não apresentar uma proposta pública de religação da rede escolar estadual, o governo Moreira Franco promoveu a compra de 55 (cinquenta e cinco) mil vagas junto à iniciativa particular (escolas privadas) para justificar o atendimento da população que demandava escolarização.

Santos (2003) caracteriza o quadro da educação fluminense no período Moreira Franco como de descontrole administrativo e pedagógico, pois as escolas continuaram sob regimes diferentes e organizações curriculares diversas, com inexistência de definição das prioridades e do atendimento aos níveis e modalidades de ensino sob a responsabilidade do sistema estadual (principalmente do 2º grau e do Ensino Profissionalizante). Foi, também, responsável por um processo de municipalização da rede escolar que, na verdade, centrou-se no repasse patrimonial de edificações (unidades escolares) para o controle municipal, sob a forma de uma desconcentração na qual os municípios dependeriam dos repasses financeiros acordados por meio de convênio com o estado. Embora estejamos tratando de educação, não havia no Programa de Municipalização do Ensino de 1º Grau (PROMURJ) estratégia de planejamento educacional, desestabilizando ainda mais o sistema de ensino e a organização da

⁸³ Ao tentar caracterizar a greve como uma manobra política, o governador, juntamente com seu secretário de educação, Raphael de Almeida Magalhães, um dos três que ocuparam a pasta durante o governo Moreira Franco, acabaram por colaborar com a ampliação de sua duração e com a ocorrência de conflitos físicos entre professores, estudantes e pais com o aparato policial do estado. Houve ampla cobertura da imprensa sobre os fatos da greve, o que promoveu imenso desgaste do governo. Como medida de força o governo optou pelo corte de ponto dos funcionários em greve o que dirimiu em muito a força do movimento, embora posteriormente as principais reivindicações tenham sido contempladas (XAVIER, 2001).

categoria do magistério, cujo regime e dependência administrativa ficavam incertos. Este modelo é caracterizado por Santos (2003), a partir da leitura de Both (1997), como uma forma de prefeiturização do ensino.

Tamanho foram os estragos causados pela administração de Wellington Moreira Franco, que quem o sucedeu foi o seu antecessor e opositor, Leonel de Moura Brizola. Com ele resgata-se a proposta do PEE e dos CIEPs.⁸⁴ Sua retomada ocorrerá em 1991 e, mais uma vez, Darcy Ribeiro assumirá a direção do programa, que passa a denominar-se de Segundo Programa Especial de Educação (II PEE) (XAVIER, 2001).

Todavia, a solução anteriormente adotada por Brizola/Darcy “ressuscitará em outro corpo”, sob uma nova roupagem pedagógico-administrativa por meio da criação de uma estrutura paralela à Secretaria Estadual de Educação: a Secretaria Extraordinária de

⁸⁴ Justamente nesta época surgem duas das escolas que pesquisamos. Entre elas situa-se o CIEP Brizolão 476 Elias Lazaroni, que na época de nossa pesquisa de campo encontrava-se vinculado à Coordenadoria Regional Metropolitana V, do Município de Duque de Caxias – RJ. Sua criação foi oficializada pelo Decreto nº 19598 de 01/02/94, publicado em Diário Oficial em 02/02/94. Foi inaugurado em 07 de março de 1994 para atender a comunidade de Nova Campinas e adjacências, com um quantitativo inicial de 248 (duzentos e quarenta e oito) alunos. O CIEP 476 oferecia os seguintes cursos: segundo seguimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Depois foram implantadas turmas de Educação de Jovens e Adultos do segundo seguimento do Ensino Fundamental. Tais níveis funcionam em regime seriado, de progressão Parcial e a Educação de Jovens e Adultos, em regime de fases semestrais, no 3º turno. Inserida em realidade metropolitana e urbana bem diferente daquela retratada no Colégio Estadual André Maurois, o CIEP 476 fica localizado no 3º Distrito de Duque de Caxias, na localidade de Nova Campina cuja ocupação ocorreu no ano de 1987 por meio de um conjunto habitacional com 4400 casas. A infraestrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem esgotos públicos, calçamento e iluminação. Embora as demandas sociais fossem se fazendo no local, esta comunidade é vista como bairro, fato que não é reconhecido oficialmente pelo Município. Trata-se de “bairro” dormitório do próprio Município de Duque de Caxias, situado especificamente na região da Baixada Fluminense é também marcado pela violência no seu dia a dia. Nova Campina convive com problemas de consumo e tráfico de drogas, roubos e assassinatos, há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outros Estados do Brasil, convivendo com o crime e a marginalidade e sem poder optar por outra condição de moradia. Residem em habitações com mínimo conforto, geralmente inacabadas, de alvenaria. Portanto, apesar da grande diversidade demográfica, na comunidade as famílias são consideradas de baixa renda, as dificuldades financeiras são muitas, dentre elas destacamos o desemprego, saúde, e falta de saneamento básico. Além disso, existem grandes dificuldades para o lazer, pois não se tem área apropriada para o desenvolvimento cultural dos jovens. Na época da pesquisa a escola possuía aproximadamente 2100 estudantes e passava por uma nova situação de convivência comunitária, visto que uma construção pública de loteamento residencial inacabada, ao lado da escola, havia sido ocupada por moradores sem teto. Em 1999 a escola passou por uma intervenção e naquela época ainda possuía outra denominação (CIEP 476 - Santa Cruz da Serra), que veio a mudar para o nome atual em 2006. Portanto, vivia problemas administrativos de diversas ordens. Embora tivesse poucos anos de existência, a estrutura de CIEP estava totalmente depredada. Todas as paredes estavam pichadas e relação com a comunidade era vista, conforme relatório de do PNRGE (2008), como muito ruim. Estudantes, professores e funcionários de apoio reclamavam do descaso da gestão com o patrimônio público e a falta de respeito ao contribuinte. Segundo relatório citado, no livro de matrícula da instituição, em 1999 haviam se matriculado cerca de 1800 alunos distribuídos em 37 turmas, em três turnos, o que não era visível. Mais tarde, os números foram corrigidos para 1530 alunos em 32 turmas. Estabelecido o processo de intervenção, uma nova gestão se implantou e foi aceita pela comunidade escolar, sendo eleita nos anos de 2000, 2002 e 2004. Cabe explicitar que estas eleições na rede estadual são processos de escolhas e consultas que nem sempre seguem uma regularidade de duração de mandatos ou de aceitação das indicações advindas da comunidade. Em 2009 a escola matriculou 2225 estudantes e no ano de 2010, havia 54 turmas em três turnos de funcionamento.

Programas Especiais.⁸⁵ A justificativa para tal criação argumentava que a nova secretaria teria burocracia mais leve, ágil e livre dos ranços e das dificuldades administrativas existentes na estrutura da Secretaria de Educação. Além de realizar novos concursos e funcionar com professores bolsistas, a nova secretaria assumiu as tarefas de preparar materiais didáticos e desenvolver uma política de capacitação do magistério voltada para atuação naquele projeto específico. Mais uma vez ficaria à margem a estrutura e a rede escolar que existia anteriormente aos CIEPs (XAVIER, *op.cit.*; SANTOS, 2003).

Bomeny (2008) nos indica outros aspectos do II PEE. Seu eixo norteador foi integrar educação, saúde e cultura. No campo da estrutura escolar, focou sua atuação na criação dos Ginásios Públicos (GPs). Nestas escolas eram ministrados cursos regulares de 1º e 2º Graus (conforme denominação da época). O ginásio em si consistia na escolaridade do 6º ao 10º ano. Como não poderia deixar de ser polêmica, a proposta de Darcy envolvia a participação de um novo perfil docente. Portanto, havia forte preferência para que fossem incorporados ao quadro dos GPs professores recém-formados⁸⁶. Alegava Darcy que os demais possuíam vícios

⁸⁵ Sob este novo âmbito, vimos surgir a unidade escolar no município de Itatiaia-RJ, mais um dos 500 CIEPs prometidos pela Gestão Brizola-Darcy. Na sua criação pelo Decreto nº 20.954 de 30 de novembro de 1994, inicialmente, o CIEP BRIZOLÃO 488 Ezequiel Freire, recebeu a denominação de "Centro Integrado de Educação Pública Amadeu de Oliveira Rocha". Caberia a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais adotar as providências necessárias para seu funcionamento. Posteriormente recebeu sua denominação atual e é a única escola pública que oferece o Ensino Médio no Município de Itatiaia, pois a outra escola que oferece o Ensino Médio é do sistema particular. Historicamente teve que responder ao desafio de oferecer ensino público de qualidade desde sua fundação, o que se reflete no crescimento gradativo de matrículas. A maioria do público que atende pertence às classes C, D, E, de acordo com a classificação do IBGE, tendo escolaridade mínima do 6º ano escolar, pois recebe alunos desta fase do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Todavia, por meio de diversas parcerias, o CIEP Ezequiel Freire acaba por relacionar-se com toda a sociedade do município de Itatiaia. Sua localização fica em um bairro residencial de classe média baixa, sendo bem assistido por transporte público. Embora as atividades do poder público, turismo, comércio e indústria sejam as mais requeridas em Itatiaia, a escola, conforme explicitado no seu relatório do PNRGE (2008), não pode atender apenas a esta necessidade, pois o município vizinho, Resende, demanda por trabalhadores mais qualificados o que imputa a instituição a necessidade de promover ações educativas que também atendam a este cenário. As parcerias buscam inserir tanto os estudantes, como os seus familiares e demais participantes da comunidade em seus cursos profissionalizantes. O mesmo relatório citado nos permite ver que até o ano de 2004, a escola utilizava todas as suas dependências somente no período da manhã. A partir de 2005, com a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a utilização dos espaços físicos da escola foi otimizada, com a inserção de novas turmas, a disponibilização de salas para os cursos extracurriculares, pertencentes ou não às parcerias realizadas. Este CIEP se encontrava, no momento da pesquisa, vinculada à Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba III, e matriculou cerca de 1300 estudantes.

⁸⁶ Vivi pessoalmente esta experiência, quando realizei concurso público de admissão aos GPs. Naquela ocasião, recém-formado fui o 1º colocado para ministrar aulas da disciplina de Geografia. Não sabia eu qual era a proposta que me esperaria e, uma vez no CIEP recém inaugurado para onde fui designado, tive a impressão de que os gestores que me receberam e os demais professores que como eu compareciam ao GP também se encontravam na mesma situação. Fato curioso é que poucos meses antes de realizar a prova para aquilo que mais tarde seria denominado de Ginásio Público, havia eu cooperado com o experiente e reconhecido Professor João Rua e a também recém-formada Professora Vânia Nunes Morgado para elaborar as pressas uma proposta curricular para a disciplina de Geografia que, de início não tomaria parte da composição curricular dos GPs. Havia por parte do Professor Darcy uma intenção que o campo das Ciências Humanas (História, Filosofia e Sociologia) desse conta do conhecimento da Geografia, o que simplesmente faria que não fosse necessário haver

da formação antiga e da Rede existente. Tal ação causou polêmica entre os demais docentes que já atuavam na Rede Pública Estadual. Para dar novo enfoque à formação docente, deveriam funcionar os Centros de Demonstração. Inicialmente pensou-se no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói, e no CIEP que foi construído para funcionar no Sambódromo, na estrutura arquitetônico-escolar planejada por Oscar Niemeyer. Tais espaços promoveriam a formação de professores para a nova função de educar em tempo integral.⁸⁷

Não fica difícil imaginar que houve críticas de diversos setores ao trato dado por esta formação. Desta vez, também a comunidade acadêmica se manifestou acusando de eleitoreira, populista, empreguista a proposta educacional do governo. As críticas ferrenhas fizeram com que, gradativamente, o programa dos Centros de Demonstração fosse abandonado. Naquele momento, os CIEPs passaram a ser também o espaço de formação de professores o que, conforme Bomeny (2008), ampliou ainda mais as funções da escola. Para evitar críticas das Faculdades de Educação foram ministrados cursos caracterizados como de atualização de professores. Outro elemento complexo no contexto vigente à época é que, na década de 1990, já fora estabelecida a municipalização para os anos iniciais de escolaridade. Isso levava à necessidade de negociação entre o estado e os municípios. Por sua força política e aliança partidária a capital do estado foi menos atingida. Os esforços foram direcionados para outras regiões do estado (Região Metropolitana e interior). Mas o projeto educacional de Brizola/Darcy limitou-se a expandir os CIEPs no que tange à municipalização, investindo nos segmentos (Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) que deveriam estar sob a égide dos municípios. Não houve para o período, segundo Santos (2003), nenhum planejamento integrado entre as esferas da gestão educacional, outra evidente marca da realidade estadual.⁸⁸

concursos públicos para tal. Naquela época o Professor João Rua, conseguiu demover o Professor Darcy desta intenção e o mesmo solicitou as pressas que fosse apresentada uma proposta curricular da disciplina. Como seus ex-alunos e professores que estávamos pesquisando o currículo de Geografia, fomos convidados, eu e a Professora Vânia, para elaborar com o Professor João tal proposta. Mais tarde, inscritos no concurso público que sem distinção se destinava à Rede Estadual, não tínhamos sequer a dimensão que nossa proposta seria aceita e que seria utilizada como base para o trabalho de Geografia dos GPs.

⁸⁷ Havia, na visão de Darcy Ribeiro, uma ojeriza aos cursos de pedagogia pela sua formação. Os Centros de Demonstração deveriam cuidar desta formação em serviço. Como eram várias as escolas e poucos os professores concursados e formados na filosofia prevista para atuar na proposta, o processo em serviço foi bastante polêmico e trabalhoso. Houve toda uma engenharia para que pudessem ser efetivadas as remunerações dos professores e funcionários em formação. Para tanto, foram concedidas bolsas de estudo. Professores cuja formação não ultrapassasse dois anos poderiam concorrer a uma seleção que propiciava a concessão de bolsa, fornecida em curso de atualização. Tal condição os credenciaria para serem admitidos no quadro de professores dos CIEPs.

⁸⁸ Para que não pensemos que o segundo governo Brizola não padeceu do vício histórico da “dança de cadeiras” na pasta da educação, vale lembrar que no mandato de 1990-1994, ocorre o rompimento entre Darcy Ribeiro e

Conforme constatou Santos (*op. cit.*), o segundo governo Brizola, apesar de reforçar o apelo à cidadania, acabou por acirrar a crise do sistema educacional, ampliando o distanciamento das redes escolares sob a responsabilidade estadual, levando em conta os aspectos administrativos, a estrutura do funcionalismo e das carreiras, a dinâmica formativa, as propostas pedagógicas entre outros aspectos. Mais uma vez houve distanciamento entre a administração pública e os interesses das categorias dos servidores da educação. Mesmo tendo conseguido recuperar grande parte da proposta original como, por exemplo, o projeto de turno único, e tendo finalizado sua promessa de construção de 500 (quinhentos) CIEPs, havia uma grande apreensão do governador Brizola e de Darcy Ribeiro quanto ao futuro do PEE e de seu maior expoente, os CIEPs. Este temor não se mostrou descabido, pois a sucessão política do governo estadual trará consigo novo desmanche do projeto educacional pedetista. Podemos, com base na leitura de Xavier (2001), ter a clara definição de que na educação fluminense os interesses de grupos de cunho privado, na medida em que se apropriam da coisa pública e perfazem as políticas públicas de acordo com seus desígnios, mais uma vez predominarão. Tal fato confirma-se, de acordo com o que demonstra Pereira (2008), pois, ao final do mandato, o governador passou a viver constantes divergências com o então Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, Marcello Alencar. Como decorrência, este último abandonou o PDT e transformou-se em adversário político na luta pelo governo do estado. Filou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e conseguiu suceder a Brizola. Com isso, a partir de 1995, dá-se novo desmantelamento da estrutura dos CIEPs.⁸⁹

primeiro demitiu todos os professores bolsistas e, logo em seguida, foram demitidos os servidores cooperativados como: merendeiras, serventes, auxiliares de Biblioteca e Consultório Médico, etc.. Também retirou a merenda (almoço), o que inviabilizou o horário integral. Com isso houve um esvaziamento na escola, a ponto de não haver alunos suficientes para formação de turmas regulares, nos dois turnos. Uma das soluções encontradas para cobrir a carga horária dos professores que permaneceram foi o oferecimento de oficinas, nos contra-turnos, de livre escolha para os alunos, que duravam um bimestre e, ao concluírem, eles apresentavam o que era chamado de “produto final.” (PEREIRA, 2008, p. 47)

Descortina-se novo cenário para a educação fluminense, agora sob a égide de outra

Maria Yedda Linhares. Com este rompimento assumiu a Secretaria de Educação o Senhor Noel de Carvalho, sendo seu assessor o Senhor Cláudio Mendonça (1994) (SOUZA, 2008).

⁸⁹ Marcello Alencar tinha obtido na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro uma boa aceitação da opinião pública e com o sucesso do Plano Real, implantado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), também do PSDB, teve sua candidatura inflada. Por outro lado, a candidatura de Nilo Batista pelo PDT não possuía o mesmo carisma e peso do então governador Leonel Brizola, opositor ferrenho da política econômica implantada por FHC. A secretária de educação nomeada por Marcello Alencar foi a professora Mariléa da Cruz que não promoveu a solução de continuidade para o PEE (BOMENY, 2008).

bandeira política, a do PSDB. Marcello Alencar irá reproduzir e seguir os ditames advindos da gestão FHC, reconhecido por sua adesão aos ideários neoliberais. Descentralização⁹⁰, privatização, demissão voluntária, terceirização e autonomia serão palavras muito difundidas e questionadas no cenário educacional neste período. Também terá o governo que se adaptar aos novos princípios legais previstos na Lei n° 9394/96, a então nova LDB. Mas, ao contrário do período de Brizola, há fortes inversões nos investimentos feitos na educação fluminense.

Santos (2003), a partir da leitura de Davies (2000), corrobora com a ideia de que gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) foram equivocadamente computados no orçamento de Alencar. Cada vez mais a ideia de gestão autônoma da escola foi utilizada como forma de estimular o atendimento a um público de estudantes cada vez maior, como base para o recebimento de verbas para a educação. Um novo modelo de universalização produtivista começa a se efetivar na educação estadual fluminense. A escola passou a ser analisada como unidade executora que deveria contribuir para uma gestão eficiente do pessoal e dos recursos do estado. Vemos que tal situação não atenta em momento algum para uma estruturação ou recomposição da rede escolar estadual. A herança de separação do sistema continua.⁹¹

⁹⁰ A descentralização é travestida por vezes em desconcentração ao não promover realmente uma descentralização de poder e, portanto, maior autonomia dos entes e organismos de gestão. Exemplo disso é a existência de organismos de controle burocrático que nada propõem sob o ponto de vista pedagógico-educacional e não possuem poder de decisão e planejamento local ou sistêmico, atuando como executores, repassadores e fiscalizadores de ações administrativas e burocráticas, muitas vezes tendo a frente gestores cujas escolhas são estabelecidas por meio de acordos com as lideranças políticas locais. Entre eles destacamos as Coordenadorias Regionais de Educação do Estado (em número de 14 ao todo). No ano de 2011, já na vigência do Governo Sérgio Cabral Filho (PMDB), após mais uma troca de Secretário de Educação, assume o Sr. Wilson Risolia que promove uma reestruturação desta desconcentração/descentralização, reduzindo o número de Coordenadorias e estabelecendo novas estruturas de gestão para as mesmas. Entre os motivos trazidos à tona pelo atual gestor do sistema para tal transformação consta exatamente a tentativa de priorizar o mérito, por meio de concurso específico, para evitar o uso político das nomeações nas estruturas componentes da esfera educacional.

⁹¹ O cenário econômico do país, voltado para fortes contenções de investimentos públicos e para a ampliação do setor privado, estimulado pelo estado, inclusive no campo da educação, da saúde e da previdência era sempre utilizado como limitador para os governantes cuja tendência já se mostrava desfavorável aos gastos com educação. Para piorar a situação, de acordo com Santos (2003), o projeto de autonomia administrativa que se bateu sobre a educação do Rio de Janeiro além de encontrar uma desorganização sistêmica, não deu conta dela e se fez com menos investimentos que os ocorridos em outros estados governados ou aliados ao PSDB nacional. Mas, uma coisa parece ser recorrente na política educacional fluminense: o paralelismo na atuação sistêmica da rede pública. Para não ser diferente, Marcello Alencar resolveu investir no perfil de formação técnico profissional em nível médio, estimulando o crescimento da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Outra estrutura de carreiras de magistério se criou no estado. Afinal, como poderia haver atração de professores para atuar numa proposta de suposta excelência educacional e técnica, se fossem oferecidos os salários e as condições de trabalho existentes no sistema da rede regular de ensino? Note-se que na estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ, como também já foi denominada quando do desmembramento com a Secretaria de Estado de Cultura) ainda perdurava a existência de escolas técnicas isoladas da rede FAETEC, cujos professores pertenciam ao mesmo quadro de carreira dos demais docentes da SEE-RJ.

Se havia uma criatividade específica na questão de constituição de nova rede de ensino no governo Marcello Alencar, o mesmo não ocorreria em relação ao processo de municipalização do Ensino Fundamental. Neste aspecto, ainda segundo Santos (2003), o governador seguirá os ditames federais, por meio do regime de colaboração, baseados no repasse de verbas por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), da participação no Programa Comunidade Solidária (fomentado pelo governo federal), entre outras ações.⁹²

Para piorar a situação, ainda faltam ao contexto aqui retratado dois outros ingredientes: o sistema estadual, sob a responsabilidade do governo deste ente federativo, não se desvencilhou de todo o Ensino Fundamental, pois muitos municípios sequer constituíram seu próprio sistema e, em muitos casos, houve em função das velhas disputas políticas e partidárias, um dificultar para que tal condição fosse atingida. Ou seja, mesmo havendo o atrelamento às legislações federativas, os acordos e alianças políticas também mediavam localmente a real importância em se promover ou não a municipalização.

No entanto, ainda haveria outra nuance do governo Marcello Alencar (1995-1999), retratada por Santos (2003), que não deve ser omitida, pois faz parte de um contexto que passou a ocorrer cada vez mais em nosso país. Ao final de seu governo, publicou-se em Diário Oficial uma resolução que estabelecia critérios de classificação e categorização das unidades escolares da rede pública estadual. Sua implementação deveria ser aplicada pelo governo que o sucedeu. A cultura avaliativa do ranqueamento, que já se estabelecia no nível federal, passou a ser oficializada na esfera estadual, sendo talvez, aliada ao não reconhecimento efetivo do trabalho dos professores e demais profissionais da educação, o sintoma que vem persistindo por mais tempo no cenário educacional fluminense.

Souza (2008), ao tratar da história educacional do Estado do Rio de Janeiro, enfatiza a

⁹² O que fica retratado é que o município, para ter acesso aos recursos necessários para manter a rede municipalizada, deveria “optar” de forma compulsória por estes ditames federais, intermediados política e administrativamente pela esfera estadual. Mais uma vez, não se estabelece o planejamento integrado, pois as adesões dos municípios seguiam uma estrutura orientada verticalmente. Também nos assegura Santos (2003) que o perfil de municipalização se aperfeiçoa do ponto de vista dos aspectos técnico-administrativos e patrimoniais, sem que os aspectos pedagógico-educacionais assumam maior relevância. Ainda segundo o autor, embora a palavra participação seja reforçada ao longo de todo o período FHC-Marcello e tenha aberto margem para que organizações da Sociedade Civil tenham tomado parte da gestão de recursos públicos, não foi marca deste momento a participação das comunidades municipais nos processos de municipalização das redes escolares. Nem sequer ficaram definidas as formas como tal participação seria gerida ou estimulada e quais seriam suas implicações e consequências. Ao final de contas, a esfera estadual ditava o ritmo do processo e cobrava das esferas administrativas municipais que seguissem tecnicamente as normas previstas em documentos legais e técnicos. Esta também é uma das razões pelas quais a municipalização ocorrida na rede estadual de educação do Rio de Janeiro assume forte caráter de prefeiturização.

existência de três projetos políticos que se confrontam ao longo das últimas três décadas. A autora identificou no projeto Brizola/Darcy um ideário de povo e nação, como identidade única, amalgamada pela educação. Também identificou outro projeto que se materializa no Partido dos Trabalhadores (PT), voltado para os interesses dos grupos organizados (sindicalizados) de trabalhadores, intelectuais, entre outros. Tal concepção não possui e, pelo contrário refuta a ideia de uma identidade única. Como último projeto, a autora, que fez sua análise antes dos governos de Sérgio Cabral Filho (iniciados em 2007), apontou a vertente PSDB/PFL/Democratas, centrando-se na concepção de educação como capital humano, desenvolvimento e investimento. Este projeto desloca a educação como subordinada ao entendimento do desenvolvimento alicerçado na lógica da competência, da produção de trabalho e riqueza. A partir desta lógica, cabe ao Estado racionalizar o sistema educacional e preocupar-se com a otimização dos resultados educacionais. Embora concordemos em grande parte com a argumentação trazida por Souza, caberia pensar que nenhum destes projetos se mostra puro. Seja porque tem que lidar com resquícios ou heranças dos anteriores, seja porque não alcança hegemonia suficiente para se sustentar ao longo do tempo. Embora afirmemos isso, é notório que desde o governo Marcello Alencar vem predominando no campo educacional políticas cuja tendência têm sido a da vertente do capital humano, do desenvolvimento e da racionalização dos investimentos. Sendo assim, o projeto que menos se enraíza na realidade fluminense é o do PT sindicalizado. Tal fato se manifesta, em nosso entendimento, pois o partido jamais exerceu predominância de poder no estado e, mesmo quando se aliou aos vencedores da política fluminense, o fez sem garantir as bases de execução para suas proposições históricas. Como fica evidente aos que buscam avançar no entendimento do quadro atual da educação fluminense e, para nossa investigação que se fará em escolas da rede estadual, obter a predominância é fundamental.

Seguindo nosso caminho, aproveitando a contextualização que fizemos no parágrafo anterior, podemos situar outro momento de estruturação da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Neste, há a confluência política entre o PDT e o PT, aliados estrategicamente em função das disputas eleitorais para as sucessões presidencial e estaduais de 1998. Embora a aliança nacional (Lula-Brizola) não tenha obtido sucesso, no estado do Rio de Janeiro foi vencedora a chapa composta por Anthony Garotinho (PDT) e Benedita da Silva (PT) – 1999/2003. Tal articulação, na verdade uma unificação, acabou por se mostrar frágil e a consequência desta fragilidade logo provocou desdobramentos.

Conforme nos historia Souza (2007), houve a tentativa de se estabelecer debates para a

redefinição dos caminhos deste setor. Para tanto, foi proposto novo encontro em Mendes ao final do ano de 1999. As discussões versaram sobre temas como gestão democrática, autonomia, combate à baixa escolaridade e analfabetismo, valorização da escola e dos profissionais da educação e qualidade social da educação. Daquela discussão as intenções que surgiram voltavam-se à revitalização dos CIEPs e de seus programas originais e à ampliação do horário integral para todas as escolas da rede estadual. Tudo isso seria feito gradativamente, atendendo à Constituição Estadual e às necessidades básicas de pessoal. As condições de readequação dos espaços para a efetivação desta proposta seriam discutidas junto às comunidades beneficiadas.

Entretanto, em função das divergências como o ex-governador Brizola, então presidente do PDT, o governador Garotinho se desfilia do mesmo. Uma vez tomado este caminho, as medidas previstas no encontro de Mendes passam a não valer⁹³ e o líder do governo que carrou consigo nova base política de apoio propõe em 2000, ainda na gestão de Lia Faria na Secretaria de Educação, a Programa Estadual de Reestruturação da Escola Pública – mais conhecido como Programa Nova Escola⁹⁴.

Najjar (2006) tece uma caracterização contextualizada deste programa, e enfatiza sua centralidade na criação de um Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública de Educação do Rio de Janeiro. O autor situa tal criação como inserida num processo mais amplo de reconfiguração da atuação do estado no campo das políticas públicas, ocorrido ao longo da década de 1990, e aponta que o Rio de Janeiro, inclusive, não foi um dos primeiros a fazê-lo.⁹⁵

Tal contexto, segundo Brooke, (2006), impinge tanto aos governos, quanto aos

⁹³ Segundo aponta Souza (2007), as discussões de Mendes foram ignoradas tanto pelo governador do estado, como pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ). Todavia, como de praxe na política fluminense, a dança de partido demonstrava o caráter superficial das intenções e formulações de política educacional daquele governo.

⁹⁴ O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, foi instituído pelo Decreto da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Souza (2008, p. 2) esclarece que o programa “tinha como objetivos: a melhoria da qualidade da educação com racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos, envolvidos no desenvolvimento do processo educacional; a universalização do atendimento, a implementação de mecanismos eficazes de valorização do magistério, fortalecimento das relações entre as esferas municipal e estadual”.

⁹⁵ Os mecanismos de avaliação sistêmica adotados tomariam parte de um conjunto de atributos previstos sob a égide de reformas educacionais implementadas pelos defensores e executores dos processos de reestruturação neoliberal do Estado e da sociedade, ocorridos em diferentes lugares do mundo desde a década de 1970. Muito conhecida como “onda” ou “receituário” neoliberal, no campo da configuração das políticas educacionais, deveria adequar as ações do Estado às necessidades advindas das disputas competitivas das nações no mercado globalizado.

sistemas educacionais se preocuparem cada vez mais com os resultados advindos (produtos finais) dos seus sistemas de educação. Como o centro da discussão é econômico, pensa-se na otimização do grande volume de recursos destinados à educação. Para tanto, medidas de eficácia na aplicação de investimentos e na aferição dos resultados passam a nortear os critérios e definições de qualidade da oferta educacional. Ações de monitoramento dos resultados dos sistemas escolares instituem políticas de *accountability*, definidas como:

[...] de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006, p. 378).⁹⁶

Conforme nos apresenta Souza (2008), uma vez instituído o projeto Nova Escola, visando a estabelecer critérios de avaliação das escolas foram estipulados cinco itens voltados à prestação de contas⁹⁷; gestão da matrícula, integração com a comunidade, desempenho dos alunos e fluxo escolar. Com base nos resultados e avaliação destes aspectos, o programa forneceria aos professores e demais profissionais gratificações de acordo com uma escala de realizações educacionais.⁹⁸

Cabe recordar que, apesar da tentativa de se diferenciar do governo Marcello Alencar

⁹⁶ Ainda segundo Brooke (2006), em contextos anglo-saxônicos (Reino Unido, mais particularmente na Inglaterra, e nos Estados Unidos - EUA), tais políticas dão margem aos exageros de “ranqueamentos” das escolas, desconsiderando as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos. Nos EUA, há ainda grande entusiasmo pelas medidas de responsabilização. Desde a década de 1980 foram vistas como uma das bases para alavancar o sistema econômico nacional sujeito a cíclicas crises. Tais ações implementadas nos estados federativos receberam reforço federal no governo George Bush, pela lei reconhecida como “Nenhuma criança deixada para trás”, sancionada em 2001. Tal legislação estimula um movimento pelo qual todos os estados norte-americanos passam a ter leis que fixam novos padrões curriculares, prevendo testes com base nesses padrões, impactando com novas regras para a promoção e graduação de estudantes e estabelecendo diferenciadas metodologias de publicização dos resultados dos testes e de comparação entre escolas. Para alguns dos estados conjugam-se a esta política sistemas de incentivos e sanções que podem proporcionar a oferta de recompensas a escolas e aos funcionários, assim como também podem determinar o fechamento de escolas cujo desempenho sistemático não atinja os resultados estipulados.

⁹⁷ Segundo Najjar (2006, p. 88), o argumento trazido pelos defensores das reformas educacionais neoliberais funda-se na ideia de que “Os sistemas estatais de educação não teriam qualidade porque seriam auto regulados, não prestando contas à sociedade não só do destino dos recursos públicos neles empregados, mas também das conseqüências, positivas ou não, da aplicação desses recursos. Faltaria o que é conceituado por muitos como “accountability”, ou “responsabilização”.”. Ainda de acordo com o autor, ao tratar das políticas educacionais orientadas pela ideia de “accountability”, ocorre uma estreita ligação às “[...] propostas de implementação de sistemas e programas de avaliação e tendem, da forma como são concebidas, a incorporarem no meio educacional a lógica presente nas relações mercantis em nossa sociedade” (NAJJAR, 2006, p.89).

⁹⁸ O fundamento difundido pelo governo ao implementar o programa foi que o mesmo seria um impulsor transparente e eficiente para a melhoria da qualidade de ensino e valorização da escola pública. Isso garantiria que fosse atingido um padrão de excelência na educação pública do Rio de Janeiro, como decorrência deste processo de modernização de gestão na rede estadual. Ou seja, o foco se define na mudança do processo de gestão da avaliação a ser desenvolvida para e pelo mesmo.

e também de um predecessor mais antigo, o ex-governador Moreira Franco, não podemos desvincular totalmente a ação proposta pelo governador Garotinho, via Programa Nova Escola, do perfil de descentralização estabelecido por seus antecessores no cargo. Nesse sentido, Najjar (2006) nos adverte que no programa se faz presente a conjugação descentralização-controle. O controle se justifica, pois a descentralização propalada se reduz à execução das tarefas educativas, deixando de lado a descentralização do poder de conceber tais tarefas. Com isso, foca-se e constitui-se numa outra forma de centralização, com base na avaliação constante da execução das tarefas educativas e no controle pelo poder central.

Para o entendimento dos impactos desse programa na rede estadual do Rio de Janeiro, nos serviremos dos estudos de Najjar (2006), Souza (2008) e Costa (2009) que detalham elementos de sua execução. Conforme argumenta Najjar (*op.cit.*), na análise do programa é importante o entendimento da forma como são propostas as avaliações, pois isto influenciará em como os resultados obtidos são auferidos e refletirá os pressupostos que sustentam o processo de avaliação. Ainda segundo o autor, no conjunto de metodologias propostas no Programa Nova Escola, com intuito de avaliar o Desempenho Escolar destaca-se a aplicação de instrumento de múltipla escolha para estudantes de diferentes séries de escolaridade. Embora o número de escolas atingido pela avaliação fosse bastante representativo, o contingente de estudantes foi bastante diminuto⁹⁹.

A Secretaria Estadual de Educação contratou para efetivar o processo de avaliação do programa ainda no ano de 2000 a Fundação Cesgranrio. De acordo com o Relatório da Avaliação Externa da Gestão Escolar de 2001, elaborado pela mesma Fundação, oito seriam as funções administrativas ou processos de Gestão que norteariam os resultados classificatórios das escolas. Eles se constituiriam no planejamento, gerenciamento de recursos humanos, gerenciamento de recursos financeiros, infraestrutura física, participação, integração escola-comunidade, gestão do processo educativo e nutrição escolar. Denominados de dimensões, estes oito tópicos foram a base, segundo a qual as escolas foram avaliadas e pontuadas, produzindo indicadores que, uma vez agrupados, geraram um indicador único definidor do desempenho da Gestão escolar (SOUZA, 2008).

Costa (2009) faz outra reflexão sobre o programa, caracterizando sua constituição

⁹⁹ Houve grande absentéismo explicado por duas razões. Os alunos não perceberam sentido em participar de processo de avaliação que, em princípio, não reverteria sob nenhum aspecto direto para eles. Não havia a obrigatoriedade de comparecimento. As provas foram aplicadas inicialmente num domingo, o que dificultou que os mesmos comparecessem ao espaço escolar. Também havia a influência do discurso de docentes a favor do não-comparecimento dos alunos para legitimar um sistema de avaliação que poderia, ao fim e ao cabo, em caso de resultado não-satisfatório, prejudicar a classificação da escola (NAJJAR, 2006).

como possuindo uma avaliação do desempenho escolar que era realizada mediante exame externo de competências e habilidades aplicado às escolas. Também explicita a existência de uma dimensão avaliativa da eficiência escolar centrada nos dados obtidos da escola sobre promoção/retenção e evasão e, por fim, afirma que no quesito de avaliação da gestão, outro aspecto que possuía peso era o cumprimento de prazos na apresentação dos resultados escolares.¹⁰⁰

Ainda segundo Najjar (2006), aos que criticaram a proposta governamental do Programa Nova Escola, taxando-a de neoliberal, coube a pecha de retrógrados e a visão de que estariam impedindo avanços educacionais e promovendo a permanência da crise educacional. Nesse grupo, mais uma vez, se situavam sindicatos dos profissionais da educação.

Apesar da pressão que se colocou no sistema escolar sobre as escolas, conforme nos lembra Costa (2009), a forma de participação das unidades escolares era facultativa. Nem todas as escolas aderiram ao programa em seu primeiro ano, mas, como bem adverte Costa, a política de gratificação conduziu a quase todos os profissionais de educação e escolas a aderirem ao programa.

Com esta adesão de grande parte da categoria docente, cujos salários se encontravam tremendamente reduzidos, abre-se ainda mais a perspectiva para que seus idealizadores e implementadores afirmem que qualidade das escolas poderia ser incrementada pelo processo de competição entre elas, na medida em que se instalava um ranqueamento. Portanto, produzir desigualdade não é ou seria o problema. Ao contrário, ela acaba sendo incentivada pela competição “salutar” que levaria ao aprimoramento da qualidade educativa em nível sistêmico. Tal competição é, nas palavras de Najjar (*op. cit.*), potencializada na medida em que redundava em classificação de escolas o que, por sua vez, implica na remuneração dos servidores públicos, que nelas se encontram lotados e em efetivo exercício.

Todavia, nem tudo foram flores para o Programa, pois ele, e qualquer outro desta monta, dependem das condições políticas para existir. E, como já observamos, o cenário de

¹⁰⁰ Como faz parte de um contexto inserido no ideário meritocrático, a forma de avaliação implementada associa a qualidade da educação ao perfil de evidências e aos resultados quantificáveis, portanto o sistema de classificação escolar adotado não toma como estranho o fato de estarmos tratando de uma mesma rede, mesmo que ela seja pública. De acordo com Najjar (2006), isto não é visto como problema ou como um descaminho. Ao contrário, como centro das preocupações do Programa Nova Escola não está a avaliação do sistema educacional e, decorridos alguns anos de sua implantação, os derivados de relatórios e propostas decorrentes do processo não gerarão impactos ou melhorias efetivas na ação governamental ou nos resultados mais amplos do processo educacional.

composições do Estado do Rio de Janeiro é próspero em reviravoltas. No início de 2002, após a desincompatibilização do governador Antony Garotinho¹⁰¹ para concorrer à Presidência da República, toma o seu lugar a então vice-governadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Souza (2008) indica que a governadora suspendeu o programa Nova Escola naquele ano (tanto os representantes de seu partido, quanto os sindicatos dos profissionais da educação fizeram fortes pressões para isso). Finda a gestão de Benedita, volta ao poder a “família Garotinho” com a vitória de sua esposa, a Sr^a. Rosinha Garotinho. Além de não continuar o pagamento das gratificações, a nova governadora enfrenta forte pressão dos sindicatos docentes que acusavam o governo de utilizar o programa para realizar economia de dinheiro, ao manter sem reajustes o piso salarial.¹⁰²

Ao término do ano de 2003, várias reestruturações foram propostas para ressuscitar o Programa. Costa (2009) identifica além das três dimensões do programa (componentes da avaliação da escola), outro balizador avaliativo. Por meio deste, as escolas passariam a ser avaliadas pelo seu progresso, num comparativo em relação ao ano anterior. Para o autor, o Nova Escola configurou duas avaliações relativas a cada escola, o que materializava um duplo critério para a concessão das gratificações: o de avaliação da escola e o da avaliação do progresso da escola.

Brooke (2006), apesar de salientar pontos positivos do programa, indica dificuldades para o mesmo. O fato de ter gerado muitas animosidades, tornou-se um elemento que ofusca os possíveis propósitos da avaliação. Segundo o autor, ela deveria servir para fornecer informações aos membros da equipe escolar, possibilitando um diagnóstico do funcionamento da escola. Porém, assim como já apontara Najjar (2006), não nos parece que este foi efetivamente o foco central dos planejadores do Programa. Segundo Najjar, a implantação do Nova Escola reflete dois âmbitos da ação neoliberal em educação. Primeiro implementa um ambiente de reformas institucionais voltadas ao perfil de qualidade associado ao de produtividade e, secundariamente, tenta constituir um novo senso comum que mude a visão dos profissionais sobre os princípios que devem nortear suas ações e seu valor.

Não é nosso objetivo aprofundar mais a discussão sobre o Programa Nova Escola. Para tal recomendamos a leitura dos diferentes autores aqui mencionados. Todavia, nos

¹⁰¹ Outra característica do período Garotinho-Benedita (1999-2003) coerente com a história de descontinuidade da educação fluminense foi a sucessão de secretários de educação (Lia Faria; Darcília Leite e Willian Campos).

¹⁰² Para piorar ainda mais as condições da educação, no ano de 2003 não houve o pagamento do 13º salário e dos 1/3 de férias e gratificações, criando ambiente para que se deflagrasse uma greve de 64 dias da categoria.

trabalhos que citamos a contextualização do período governado pela “família Garotinho” evidencia como as discussões sobre a educação pública estadual não se concentraram nos aspectos anteriormente centrais como, por exemplo, a educação integral ou a ampliação da estrutura física da rede pública escolar. Além disso, um aspecto particularmente nos interessa em relação ao Programa Nova Escola. Ele foi trazido especialmente por Brooke (2006) e se refere à limitação de participação da comunidade, na medida em que o processo de avaliação não requer a opinião dos pais e não implica na sua presença para discutir e analisar os resultados obtidos. Acrescentamos que os critérios de avaliação não consideram as características específicas da escola, assim como do público atendido pela mesma. Com esta característica aventada por Brooke, tendemos a concordar com a reflexão produzida por Najjar que enquadra a condição estabelecida pelo Programa Nova Escola no contexto freireano da educação bancária ao afirmar que

A perspectiva bancária é reforçada sempre que os sistemas externos de avaliação da aprendizagem dos alunos assumem grande importância para as escolas e para os profissionais que nela trabalham. Isto acontece, por exemplo, quando os resultados da avaliação derivam em classificação, sendo em seguida divulgada para toda a sociedade. Tal classificação passa a ser um elemento que doa distinção a alguns, ao mesmo tempo que relega outros a uma situação de ignomínia. [...] O Programa Nova Escola é, assim, ao mesmo tempo, um programa gerencial e educativo. Como caudatário da perspectiva neoliberal, aponta para uma concepção de educação marcadamente tecnicista e o sistema de avaliação por ele proposto reforça um processo de ensino/aprendizagem de teor “bancário”, formador de sujeitos passivos, frente ao conhecimento e ao mundo (NAJJAR, 2006, p. 92 e 96).

Com a saída de Rosinha Garotinho do governo, assumiu o cargo o Governador Sérgio Cabral Filho. Vindo do mesmo partido que abrigou os dois governantes da família Garotinho, Cabral buscou afastar-se e rompeu alianças com os ex-governadores. Aproximou-se do PT Nacional, principalmente do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (fazendo o mesmo com a sua sucessora, Dilma Rousseff). Seus secretários de educação têm buscado beneficiar-se dos programas patrocinados pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, nem mesmo esta aproximação mostra-se suficiente para que práticas recorrentes no campo educacional fluminense deixem de vigorar. Um crasso exemplo disso é a troca de secretários de educação em sua gestão. Em algumas das trocas, há modificações de rumos na política educacional e isso fica evidente pelo perfil diferenciado dos que ocupam a pasta.

De acordo com Souza (2008), o primeiro secretário da gestão Sérgio Cabral, o Professor Nelson Maculan, apontava para a necessidade de priorizar o restabelecimento do horário integral nas escolas. Também indicava a premência de reformulação do Programa

Nova Escola, enfatizando que uma das metas iniciais da secretaria seria melhorar o salário dos professores e dos aposentados, portanto a necessidade de revisão do Nova Escola, com a manutenção da avaliação dos estudantes e a desvinculação das gratificações por desempenho docente.

Com um discurso que destoava de todos os seus antecessores, Nelson Maculan tinha uma preocupação em promover um avanço no piso salarial dos professores e dos servidores, mas possuía dúvidas sobre como fazê-lo em relação aos aposentados. Este tipo de anseio, conforme já aludimos, não era praxe dos secretários anteriores. Além disso, havia a pretensão em investir na formação dos professores e na qualidade do ensino. Para o resgate da educação em horário integral, Maculan, cuja base de apoio no governo advinha de sua ligação ao PT Nacional, afirmava ser necessário contar com o orçamento da educação, o dinheiro do programa Nova Escola e com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB. Com este entendimento, para Maculan a escola ideal ofereceria ensino em tempo integral, com infraestrutura adequada, sem perder de vista a valorização docente por meio de salários justos e formação continuada.

Mas, os desafios eram enormes. A herança dos seus antecessores havia deixado como prática um déficit de docentes e funcionários de apoio, salários desestimuladores, más condições de trabalho, superlotação de alunos em sala, a política de horas-extras via dobras de carga horária para professores efetivos e de contratos temporários para abarcar não concursados.

Também era meta de Maculan estabelecer a gestão democrática nas escolas da rede por meio da eleição de gestores pela comunidade escolar. Tudo isso durou somente 13 meses, pois não conseguindo avançar em suas propostas e em meio a uma crise por falta de professores na rede, Nelson Maculan foi substituído pelo governador Cabral.

No seu lugar assumiu a Secretária Tereza Porto. Uma das divergências que são apontadas por veículos de informação sobre a saída de Maculan, cujo renome acadêmico é respeitadíssimo, teria ocorrido porque o ex-secretário discordou que, em meio à crise de falta de professores, em função de concurso público não efetivado, fossem comprados e doados notebooks aos mesmos.

Até pelo seu perfil de formação, situação aventada não provocaria constrangimento à nova secretária, uma analista de sistemas que chefiava o Centro de Tecnologia da Informação

e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (Proderj) e esteve à frente da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e Comunicação (ABEP). Volta à carga o perfil técnico/tecnológico na gestão da educação fluminense. Embora tenha promovido parcerias com programas do governo federal voltados aos processos de gestão, formação permanente de docentes e de ampliação da participação comunitária, inclusive com parceria culturais com Organizações Não-Governamentais e privadas, foram as bandeiras da informatização e da climatização da rede escolar as marcas prioritárias de sua gestão.¹⁰³

No final do ano de 2010, tendo sido reeleito para o governo do estado, o governador Sérgio Cabral exonera Tereza Porto, em meio à divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referente a 2009, no qual a Rede Estadual do Rio de Janeiro manteve a mesma média alcançada em 2007: 2,8¹⁰⁴. Tal fato “brindou” o estado com o segundo pior índice do país, ficando atrás somente da Rede Estadual do Piauí. Para quem imaginava a substituição de uma técnica por um educador, houve uma grande surpresa. No lugar de Tereza Porto assumiu o Secretário Wilson Risolia Rodrigues, um economista, pós-graduado em Engenharia Econômica e Didática para o Ensino Superior, Mestre em Desenvolvimento Econômico que foi diretor-presidente do RioPrevidência¹⁰⁵. Pelo perfil apresentado não é difícil imaginar a linha que passa a dar conta das ações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Ainda é prematuro tecer uma análise dos rumos a serem seguidos pela atual gestão da SEEDUC-RJ. Nossa pesquisa se inicia ainda durante a gestão de secretária Tereza Porto. A tradição da troca de ocupantes da pasta nos atravessa. Para que não sejamos omissos, cabe apontar algumas das propostas e processos já normatizados e em plena operacionalização pelo secretário Risolia e que, assim como as demais, vão impactar, não sabemos por quanto tempo, na gestão e configuração dos processos e dinâmicas pedagógicas e administrativas do sistema

¹⁰³ Todavia, cabe assinalar que o zigue-zague no governo Cabral na pasta da educação não ocorrerá somente ao redor de nomes. Durante sua campanha ao governo (2006), o então candidato Sérgio Cabral Filho havia prometido repor as perdas salariais da categoria dos professores, assim como também incorporar definitivamente aos salários de ativos e aposentados a gratificação anteriormente concedida pelo recém-desativado Programa Nova Escola. Insatisfeitos pela ausência da reposição salarial e indignados pela difusão como instrumento de mídia da entrega de computadores (cerca de 30 mil *laptops*, avaliados com o custo de R\$ 77 milhões) os professores e demais funcionários da rede pressionaram os deputados e as lideranças do governo e conseguiram que, em 2009, a gratificação por desempenho dos professores começasse a ser paulatinamente incorporada aos vencimentos de ativos e aposentados. Por este caminho, parecia fechado um ciclo desta forma de gratificação por produtividade na educação estadual. Dizemos parecia, pois isso não ocorreu. E, mais uma vez, cairá um titular da pasta de educação para que outro enfoque seja dado à mesma.

¹⁰⁴ A nota média nacional foi de 3,6.

¹⁰⁵ Fundo único de Previdência Social do Estado do Rio de Janeiro.

escolar público fluminense.

Logo no início de sua administração, o secretário Risolia concedeu entrevistas nas quais demonstrou o perfil que deseja implementar para gerir a SEEDUC-RJ¹⁰⁶. Afirmou Risolia sua pretensão em investir numa política de qualificação para os professores e demais profissionais da Rede. Todavia, pretende em conjunto a este investimento ter a possibilidade de realizar cobranças, pois entende poder tratar a educação como um negócio. Em suas declarações, as expressões utilizadas pelo administrador da pasta da Educação Estadual introduzem de forma evidente como pensa o papel do professor e como pretende valorizá-lo. Os denominados “entregadores do saber” serão estimulados no negócio da educação a cumprirem metas e serão avaliados, em cada unidade escolar, para que se saiba se o “produto” final é “bom”. Afirmou que aqueles profissionais que não alcançarem as “metas” deverão passar por “reciclagem”. Lançando mão de linguajar da área economicista, Risolia criticou os índices obtidos pelo estado nas avaliações nacionais e se comprometeu em efetivar um diagnóstico profundo da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Em sequência, sua intenção é obter sucesso nos *rankings* de educação do país. Como base para tal, pretende estabelecer mecanismo (política) de certificação escolar que gerará bonificações para os profissionais da educação. Este modelo já é aplicado pelo governador Sérgio Cabral para os servidores da Secretaria de Segurança Pública. Visa, segundo Risolia¹⁰⁷, a apoiar os serviços educacionais e os servidores com infraestrutura, para que possam se empenhar nas suas funções e, com isso, pretende valorizar os professores, intentando obter deles o que comparou, no campo das finanças, como sendo uma “taxa de retorno”.

Risolia, na entrevista citada, teceu apreciação sobre o Programa Nova Escola que fora interrompido pelo governo Cabral, dizendo que o problema existente naquela iniciativa foi a falta de acompanhamento. A proposta pensada, segundo o secretário, era excelente. Todavia, para Risolia, não houve sequência no gerenciamento. De forma convicta, o terceiro secretário em cinco anos da administração Cabral e 26º secretário nomeado para a pasta da educação fluminense ao longo de seus 35 anos, fez questão de garantir, nas entrevistas concedidas à imprensa, que não haverá este problema na sua gestão.

¹⁰⁶ Para acessar as fontes das declarações do Sr. Wilson Risolia sugerimos: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>; <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/01/no-rj-professor-que-nao-cumprir-meta-tera-de-passar-por-reciclagem.html>; <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/novo-secretario-de-educacao-diz-que-vai-investir-nos-professores-mas-cobrar-resultado-20101006.html>; <http://www.sidneyrezende.com/noticia/103580+declaracao+>; os acessos que fizemos ocorreram entre os dias 06/10/2010 e 12/03/2011.

¹⁰⁷ Conforme com entrevista disponível no sítio g1.globo.com/rio-de-janeiro, em 06/10/2010.

Mas, seria leviano reduzir as respostas em entrevistas àquilo que vem sendo realizado pelo Secretário Risolia. Por meio de Decretos¹⁰⁸, sancionados pelo governador Cabral, e de encontros com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), com o Conselho Estadual de Educação, com suas Coordenadorias Regionais, com os Sindicatos dos Profissionais da Educação e com representantes de Universidades do Estado, o Sr. Risolia vem divulgando suas propostas, recebendo críticas e colocando em ação suas ideias.

Entre as novas proposições destacamos que elas possuem enfoques centrados em dimensões administrativo-pedagógicas (gestão), profissionais (principalmente docentes) e discentes. Uma primeira meta é de colocar os índices da educação estadual entre os 5 (cinco) melhores desempenhos nacionais até 2014. Também almeja o abandono das nomeações políticas para os cargos de gestão da SEEDUC-RJ e da sua rede, pela realização de processos seletivos para funções pedagógicas estratégicas (compostos por avaliação em quatro etapas: análise curricular, prova, entrevista e treinamento como bases de mérito). O primeiro processo já está em curso desde março de 2011. Além disso, vem promovendo a revisão de licenças médicas e das cessões funcionais, visando a resgatar professores para atuarem em sala de aula (segundo levantamentos da SEEDUC-RJ até 2011, cerca de 10 mil docentes estão licenciados, cedidos a outros órgãos ou ocupando funções administrativas). Para tanto, estipulou metas específicas para cada unidade escolar, cujos objetivos a serem alcançados serão definidos de acordo com a realidade de cada escola. Assim como se vê observa no cenário nacional, o Rio de Janeiro contará com um índice próprio, o IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro), com o objetivo de acompanhar e aferir o progresso dos estudantes. Neste ponto pretende adotar como base um sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE).¹⁰⁹

¹⁰⁸ Para que compreendamos o alcance das medidas legais imprimidas por este novo gestor estadual, recomendamos a leitura acurada dos seguintes documentos: Decreto nº 42.788 de 06/01/2011 que “Institui auxílio transporte aos servidores que menciona no âmbito da Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC e dá outras providências”; Decreto nº 42.791 de 06 de janeiro de 2011 que “Dispõe sobre a cessão de servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, estabelece prazo para a manifestação dos órgãos e entidades cessionárias e dá outras providências”; Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011 que “Estabelece Programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e dá outras providências”; Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011 que “Confere nova redação ao art. 9º do decreto nº 42.791, de 6 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a cessão de servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC” e o Decreto nº 42.838 de 4 de fevereiro de 2011 que “Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências”.

¹⁰⁹ Tal sistema foi empregado em outros estados da federação (Sergipe, São Paulo, Ceará, Bahia, Pernambuco), com intuito de fortalecer a gestão pública educacional. Todavia, não podemos deixar de observar duas peculiaridades. Seu desenvolvimento é feito fora da esfera pública governamental, como é o caso do Instituto de Desenvolvimento Gerencial e muito se utiliza do Ciclo ou Método Gerencial de Soluções de Problemas (PDCA -

Do ponto de vista da infraestrutura escolar a SEEDUC-RJ, com auxílio da Empresa de Obras Públicas do Estado (EMOP), realizou levantamento sobre as necessidades estruturais identificadas em todas as unidades escolares. Tal mapeamento visa a conhecer e a permitir atacar as necessidades de construção de escolas ou de reformas das já existentes.

Também estabeleceu nos decretos para a rede escolar o denominado Currículo Mínimo (composto por diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual, cuja concepção, redação e revisão foi realizada com equipes disciplinares de professores da Rede Estadual); sistema de remuneração variável, entendido como o resgate da ideia de mérito para a bonificação de servidores (dependente da avaliação do desempenho da escola, levando em consideração o fluxo escolar, o rendimento do aluno e a infraestrutura das escolas), o que pode permitir aos docentes/escolas/coordenadorias que atingirem o limite máximo das metas, um acréscimo de até três salários por ano. Afirma que instituirá dois auxílios: qualificação para professores regentes de turma, por meio de um cartão pré-pago, no valor de R\$ 500,00 para utilização em bens pedagógico-culturais e, auxílio transporte, previsto, no contracheque, para custos com deslocamento dos professores e dos funcionários administrativos que estejam lotados nas unidades escolares. Igualmente, prevê a criação da Escola SEEDUC onde os professores teriam a oportunidade de se aprimorarem em cursos específicos. Com isso, não descarta a existência de um consórcio com universidades para a formação continuada dos docentes. Neste contexto voltado à formação, sua meta bastante ambiciosa é certificar cerca de dez mil professores por semestre.¹¹⁰

Assim como a situação da segurança pública, a questão da educação estadual compareceu nos noticiários da grande imprensa como um fator negativo para a imagem do estado e de seu governo. De forma idêntica, ao modelo adotado para aquele setor, na

Plan-Do-Check-Act ou Planejar-Executar-Verificar-Agir), cujas bases são: planejar, executar o plano, verificar os resultados e agir corretivamente ou padronizar as boas práticas, visando melhorar os resultados das atividades-fim (GODOY & MURICI, 2009). Este ciclo é um método de gestão que se caracteriza por repetições contínuas de ações que permitem incorporar alterações no ambiente. Conhecido também como ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, foi introduzido no Japão após a guerra, idealizado por Shewhart e divulgado por Deming, que efetivamente o aplicou. Seu princípio é de tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, como, por exemplo, na gestão da qualidade, dividindo-a em quatro principais passos. A outra peculiaridade que vemos na aplicação do GIDE é que na maioria das vezes em que sua implantação foi realizada as gestões centrais (prefeituras e estados) estavam sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ou do Democratas (DEM).

¹¹⁰ Ao tratar do contexto estudantil, prevê aulas de reforço nos contraturnos escolares, objetivando o apoio pedagógico para alunos com dificuldade de aprendizagem, assim como a orientação vocacional para aqueles integrantes do Ensino Médio. Todavia, uma das principais questões que interferem, inclusive, em uma das bases do processo de avaliação escolar e da bonificação dos servidores é o tratamento e busca de diminuição da defasagem idade-série, com a redução dos índices de repetência.

educação, medidas meritocráticas e produtivistas foram tomadas e a busca por soluções com forte apelo e argumentação técnicas é trazida à tona. Não entendemos que essas soluções com matiz tecnocrático eximem, na sua proposição, o caráter político. A opção por produzir um discurso que parte da ideia de que os professores e demais servidores têm que trabalhar mais e melhorar suas atuações para poderem valer a pena para o sistema, não é nova. Ela faz parte de um ideário típico das concepções gerencialistas e neoliberais que já foram aqui apontadas seja na leitura de autores portugueses, seja na concepção de nossos teóricos brasileiros e que vêm se instalando de forma predominante nas gestões educacionais fluminenses, desde o governo Marcello Alencar. No caso da segurança e da saúde públicas, o estado se aproxima ou adentra as comunidades para desenvolver uma ação ou política dita pacificadora (por meio das Unidades de Polícia Pacificadora – UPPs) e promotora de saúde (com as Unidades de Pronto Atendimento – UPAs 24h), oferecendo serviços a uma população totalmente sujeita aos poderes marginais (tráfico, corrupção policial, organização de milícias e a privatização do sistema de saúde). Todavia, no caso da escola, que poderia desempenhar papel importante na nova ação do estado, não nos parece ser o desvio de conduta dos seus profissionais, do público beneficiário e nem a existência de poderes marginais ou a ausência do equipamento do estado a questão central (embora não desprezemos as necessidades de melhoria da infraestrutura da rede). O que ainda perdura, em nosso entendimento, é a falta de ataque a um ponto que a valorização preconizada pelo Sr. Risolia não admite em seus decretos. Trata-se de uma política de recomposição das reivindicações salariais dos seus trabalhadores.¹¹¹

Após anunciado o conjunto de medidas da nova gestão da SEEDUC abriu-se um debate interessante nos meios de comunicação, aproveitando principalmente espaços da imprensa escrita e da internet¹¹².

¹¹¹ Ao contrário, para os benefícios recebidos pelas escolas e pelos professores não se prevê a incorporação aos vencimentos básicos. De forma diferente do que fez ao dar fim ao Programa Nova Escola, o governador não aponta nos decretos tal perspectiva e nem há qualquer previsão de impacto para os trabalhadores que se encontram aposentados. A adoção da escola de tempo integral ou da dedicação exclusiva docente também não se faz presente na proposta de modernização da rede, o que poderia, em nosso entendimento, em muito colaborar com a otimização e rendimento do trabalho docente e a valorização da permanência e dos resultados discentes. Por estas e por outras razões a categoria docente e os demais trabalhadores têm questionado o novo programa governamental, Mas, há também docentes e outros funcionários que atuam na Rede que demonstram um discurso de aceitarem o desafio, pois já se entendem como realizando um trabalho de qualidade.

¹¹² Entre os anos de 2008 e 2011, tenho vivido e experiência ser Conselheiro Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Em 04 de novembro de 2010, logo após a nomeação e as primeiras medidas adotadas pela gestão do Sr. Risolia, escrevi juntamente com outro Conselheiro, o Professor Nival Nunes de Almeida, críticas sobre a dinâmica e a concepção de alguns entendimentos dados pelos gestores do sistema público de educação estadual no tratamento das questões e problemas existentes neste sistema. Para os interessados nesta discussão indico acessar o artigo intitulado “Educação ou business?” publicado no Jornal O GLOBO e disponível em <http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2010/11/04/educacao-ou-business-922948800.asp>

Uma contribuição vinda do campo acadêmico circula no espaço da internet e vem sendo largamente apropriada pela contextualização crítica que faz da proposta da nova gestão da SEEDUC-RJ. Ela foi produzida pelos professores Gaudêncio Frigotto, Vânia da Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile¹¹³. Deste texto que convocaria os diferentes segmentos da sociedade fluminense para o encontro do recém-criado Fórum Estadual em Defesa da Educação Pública no estado do Rio de Janeiro, realizado em 23 de fevereiro de 2011, há um conjunto de afirmações que sintetizam bem as críticas ao conjunto de medidas tomadas pela atual gestão da SEEDUC-RJ, entre estas afirmações destacamos:

A estandardização da educação, dura e seriamente questionada hoje por vários setores da sociedade, camufla-se, comumente, por meio do discurso do mérito, do desempenho, da competência e da eficiência, omitindo a grave responsabilidade das próprias elites e do Estado, no Brasil, na longa história de produção reiterada de uma escola precária para a grande maioria da população. Caracteriza-se principalmente, no entanto, pelo estabelecimento de mecanismos padronizados capazes de operar o posicionamento diferenciado dos profissionais e das instituições, reiterando a produção desigual da escola por meio da sua suposta “modernização”. [...] A instituição de premiações, a contratação de empresas gestoras de processos, o estabelecimento de mecanismos de avaliação orientados para a produção de rankings, a instauração de regimes de trabalho que associam a concessão de gratificações diferenciadas à atuação de profissionais e instituições em processos concorrenciais semelhantes a gincanas são exemplos dos mecanismos que operam essa crescente diferenciação. Seus resultados são já bem conhecidos: a intensificação do estabelecimento de regimes e estatutos profissionais diferenciados; a desagregação do professorado em decorrência da instauração de relações concorrenciais entre professores e entre escolas; o não reconhecimento do professor como profissional capaz de dispor sobre o próprio trabalho; a subordinação da gestão educacional e da ação escolar a agentes externos não coadunados com os fins e a função pública da educação; a consolidação de padrões desiguais de formação escolar (FRIGOTTO *et al.*, 2011).

O apanhado que fizemos até agora configura um cenário no qual atuam 50.422 professores, voltados ao atendimento de 1.175.939 alunos (47% no Ensino Fundamental e 53% no Ensino Médio), distribuídos por 1.466 escolas estaduais¹¹⁴. É neste contexto de reveses e avanços, descontinuidades e permanências que pretendemos investigar como ocorrem os entendimentos de uma relação que ora parece ser estimulada e ora parece ficar

¹¹³ Texto publicado pelo Jornal Folha Dirigida, em 11 de janeiro de 2011, divulgado pelos autores e disponibilizado em diversos sítios da internet, tais como: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo>; <http://www.sinpro-rio.org.br/atualidades/sala-de-imprensa-2011-jan-11-economicismo.php>; http://sepenuceosaogoncalo4.ning.com/profiles/blogs/contrapondo-o-plano-de-metas?xg_source=activity, acessos em 12/03/2011.

¹¹⁴ Conforme dados existentes no sítio da SEEDUC-RJ, referentes ao ano de 2010, disponíveis em <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx>, acesso em 12/03/2011.

esquecida ou depreciada pelos gestores: a relação *escolacomunidade*. Também é neste contexto que se situam as escolas que tomam parte de nossa pesquisa, instituições diferenciadas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que carregam consigo histórias peculiares, mas que se “encontram”, por meio de sua inserção, numa mesma Rede. Em nosso entendimento, nada é melhor para isso que trazer outras vozes e informações advindas dos atores deste estado, a partir de seus *espaçostempos* de encontros e vivência relacionados aos contextos educacionais e às suas possibilidades de relacionamento com as comunidades.

Conforme vimos abordando e de modo mais explícito explicaremos adiante, entre as escolas nas quais aprofundaremos nossa análise (quatro), a maioria (três) foi criada como fruto de uma política implementada após a redemocratização do país, no início da década de 1990, com base na concepção de educação intergral, mais especificamente de escola de tempo integral, voltada, primordialmente, ao atendimento da população das periferias urbanas e das camadas populares. A outra escola ora pesquisada, que já existia antes mesmo da configuração do sistema escolar fluminense pós-fusão, embora pública, destinava seu atendimento à classe média da Zona Sul carioca. Com a mudança do cenário sócio-político-econômico, em meio ao contexto de desvalorização da carreira do magistério, ocorre a redução dos investimentos na educação pública, principalmente nas escolas tradicionais da Rede Estadual que, como essa instituição, passam a receber públicos oriundos das camadas populares desfavorecidas socialmente, em geral moradores das favelas da cidade do Rio de Janeiro.

A contradição instalada entre expansão da oferta de educação pública e a forma como se deu a sua destinação, foi corroborada negativamente pela descontinuidade das políticas e investimentos nas condições de melhoria da oferta educacional e pela manutenção do desprestígio das carreiras docentes e dos demais profissionais da educação por décadas.

As quatro escolas de nossa pesquisa, hoje frequentadas predominantemente pela população originária da classe trabalhadora e pelos moradores das comunidades populares, empenham-se no sentido de não serem reconhecidas unicamente por isso. Investem em caminhos que não abrem mão da qualidade da oferta educacional e do relacionamento com as comunidades a que buscam atender. Por quase duas décadas, com algumas nuances, vêm sendo induzidas pelas políticas que ora vigoram a otimizar seus processos administrativos e pedagógicos, visando a explicitar melhorias de seus rendimentos e resultados de avaliação. É sob tais contexturas, demarcadas por continuidades e descontinuidades, que os atores destas instituições e das comunidades atendidas tecem suas representações sobre a relação

escolacomunidade que nos pomos a investigar.

7 SOBRE O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS DOS ESPAÇOSTEMPOS DAS ESCOLAS E DAS COMUNIDADES – SENTIDOS DA RELAÇÃO ESCOLACOMUNIDADE – POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Na verdade, cabe aqui uma explicação que julgamos necessária no desenvolvimento deste capítulo. Para sua compleição, fomos influenciados por Lourau (1998), uma vez que entendemos que a forma como se constrói uma investigação não é unicamente conceitual. Nela também se embute uma carga alimentada pela vida passada e presente do pesquisador. Tal condição acaba por confrontar com a proposta de uma ciência social unitária. Por isso, entendemos que, na seleção, tanto dos problemas a serem pesquisados quanto dos referenciais teórico-metodológicos e analíticos para a interpretação destes problemas, não se apartam elementos que configuram a trajetória histórico-biográfica do investigador.

Com certeza o que traçaremos envolve algumas escolhas. Cada uma delas esteve permeada por um caminho que culminou no papel docente que fomos vivenciando ao longo de anos de magistério, privilegiando inserções em instituições públicas. Nossa relação com a escola pública foi calçada em muito pela importância que esta teve e tem no percurso da vida. Sempre estudante de instituições de ensino público, considero que esta marca é em mim indelével. Foi e é a escola pública possibilitadora, seja como aluno, seja como professor, do contato com a diversidade. Este contato levou-nos a buscar apreender e compreender o Outro e saber que também somos um Outro inserido em contextos relacionais. Também pudemos compreender que, em instituições públicas, principalmente em escolas, somos muitos Outros, e essa experiência de olhar/falar/sentir a partir de diferentes inserções e lugares de atuação nas redes públicas pode adquirir.

Após ter atuado como professor concursado nas redes municipal (cidade do Rio de Janeiro) e estadual (nos Ginásios Públicos), atualmente integro o corpo docente do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).¹¹⁵ Seja na função de regência de turma, seja realizando projetos de extensão e pesquisa, ou mesmo em coordenações acadêmicas e em funções administrativas deu-se o acúmulo de preocupações sobre as relações que o ambiente escolar partilha com os atores que lhes são direta e indiretamente vinculados. Pela segunda vez venho a exercer atuação como diretor de unidade

¹¹⁵ Que recebe o nome de Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, mais conhecido pela sigla CAP-UERJ.

escolar, e mais uma vez, faz-se presente a preocupação com a busca do diálogo constante entre os diversos Outros que se fazem presentes dentro e fora do espaço físico escolar. Mas onde quero chegar com isso?

O exercício de um cargo público tem ônus os mais diversos possíveis, mas também pode proporcionar alguns bônus. Entre eles o acesso a conhecimentos e informações, assim como o contato com realidades que a princípio poderiam não fazer parte da função originária de professor regente. No final do ano de 2004 fui convidado a participar na SEEDUC-RJ da avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.¹¹⁶ Naquela ocasião, como um dos membros da equipe de avaliação, o que ficou de saldo como reflexão, após a leitura, análise e visitação a algumas unidades escolares foi como poderia eu, além da função de ser avaliador, aproveitar algumas das trilhas seguidas pelas instituições, que apresentaram seus relatórios para concorrerem ao Prêmio, no processo de gestão que desenvolvia no CAP-UERJ.

Entre as questões mais intrigantes estava a tênue linha que divide/mantém juntas a escola e a comunidade. Ao fim do mandato que exerci, comecei a empreender esforços no sentido de aprofundar entendimentos sobre o tema. Todavia, o “rumo desta prosa” foi profundamente influenciado quando, no segundo semestre de 2008, fui convidado a integrar o quadro de conselheiros do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ). Naquele momento, já estava empenhado a pesquisar sobre a forma de constituição do relacionamento da escola com a comunidade. No Conselho fui indicado, em 2009, para avaliar as escolas cujos relatórios cumpriram as exigências básicas para concorrerem ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (PNRGE), pelo trabalho que desenvolveram no ano base de 2008, em âmbito do Estado do Rio de Janeiro.¹¹⁷ Na ocasião, durante a leitura dos diversos relatórios emergiram para mim as questões que estava eu buscando.

¹¹⁶ Promovido anualmente pelas seguintes instituições: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fundação Roberto Marinho (FRM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pela Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Pretendo na sequência desta tese explicitar as bases e os princípios do Prêmio, assim com a forma de participação das instituições. Minha indicação como avaliador do Prêmio ocorreu, pois a unidade a qual dirigia, guardadas as diferenciações, se configura também como uma escola de Educação Básica.

¹¹⁷ Integravam a equipe profissionais avaliadores de Universidades (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ), da Representação do Ministério da Educação no Rio de Janeiro (Remec), de um dos sindicatos de professores (União dos Professores Públicos no Estado – UPPES), da Unesco, da Fundação Roberto Marinho (FRM), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços (SEDEIS-RJ) e da própria SEEDUC-RJ, todos voltados para análise de relatórios de dezesseis instituições finalistas.

Embora o recorte dos documentos produzidos pelas instituições finalistas (quatorze delas sob a responsabilidade da rede estadual e duas pertencentes a redes municipais existentes no estado)¹¹⁸ fosse elaborado com o viés da gestão¹¹⁹, os textos preparados sinalizavam, em diversos itens, para o relacionamento da escola com as comunidades.

Ao término do processo de avaliação, solicitei à SEEDUC-RJ permissão para consultar as escolas sobre a possibilidade de acesso ao material produzido para fins de pesquisa acadêmica. Obtida esta autorização da Secretaria de Educação, dependeria eu do aceite das instituições escolares e, em caso positivo, da efetiva disponibilização de todo o material pelas diversas escolas. Uma a uma das escolas, num processo que demorou alguns meses, repassou seu material (inclusive as escolas municipais que participavam do Prêmio). De posse de todos os materiais das instituições comecei o processo de leitura focado não mais no elemento gestão (o que ocorrera como avaliador dos relatórios), mas nos documentos que revelavam diferentes nuances sobre a forma como as escolas e as comunidades se deparam. Ao término desta leitura, procedemos ao delineamento dos passos da pesquisa ora apresentada.

7.1 - NOSSOS CAMPOS DE PROSPECÇÃO

Sendo assim, este capítulo busca apresentar os levantamentos realizados no período compreendido entre o primeiro semestre de 2010 e de 2011, tomando por base a aplicação de um instrumento de campo que consistiu em questionário (APÊNDICE C), com perguntas

¹¹⁸ São elas, por denominação e localização no Estado do Rio de Janeiro: Ciep Brizolão 291 – Dom Martinho Schlude – Pinheiral; Ciep Brizolão 113 – Professor Waldick Pereira - Nova Iguaçu; Colégio Estadual Professor Horácio Macedo – Rio de Janeiro; Ciep Brizolão 488 – Ezequiel Freire – Itatiaia; Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral – Rio de Janeiro; Escola Municipal São Judas Tadeu – Petrópolis; Ciep Brizolão 434 – Professora Maria José Machado - Duque de Caxias; Colégio Estadual André Maurois – Rio de Janeiro; Ciep Brizolão 200 – Recanto dos Colibris - Nova Iguaçu; Ciep Brizolão 196 – São Teodoro – Nova Iguaçu; Ciep Brizolão 476 – Elias Lazaroni – Duque de Caxias; Colégio Estadual Aura Barreto – Duque de Caxias; Colégio Estadual Tenente Otávio – Belford Roxo; Colégio Estadual Iracema Leite Nader – Barra Mansa; Escola Estadual Leonel de Moura Brizola – Barra Mansa e Escola Paroquial (Municipal) Nossa Senhora da Glória – Petrópolis.

¹¹⁹ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (PNRGE) encontrava-se em 2008/2009 em seu décimo ano ou ciclo de realização. Seus promotores caracterizam-no pela relevância como instrumento de mobilização e de auto-avaliação das escolas públicas brasileiras, com a finalidade de melhorar a gestão e a qualidade do ensino. Quatro são seus objetivos, a saber: “a) estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade; b) valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela competência de sua gestão e por iniciativas e experiências inovadoras e bem-sucedidas na melhoria da aprendizagem dos alunos; c) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar; e d) incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua auto-avaliação”. (CONSED, 2008, p. 7).

fechadas e abertas e com questões de evocação a respeito da relação entre a escola e a comunidade. Tal instrumento foi aplicado nas quatro escolas que escolhemos, após a leitura flutuante e extensa dos relatórios de gestão produzidos pelas instituições escolares por meio de sua participação voluntária no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, na sua edição de 2008. Uma vez iniciada a leitura flutuante do material, conforme prescrevem alguns autores (FRANCO, 2008; OLIVEIRA *et. al.*, 2003; BAUER & GASKELL, 2008), pusemo-nos a refletir quais seriam as contribuições daquele material para nossas escolhas voltadas ao enfoque temático da pesquisa e à investigação de campo. A leitura exaustiva foi necessária para que pudéssemos elencar as escolas que seriam abarcadas mais diretamente na pesquisa, o que foi feito mediante a seleção de textos provenientes daqueles indicadores dos relatórios entendidos por nós como mais aproximados da discussão da relação *escolacomunidade*.

Procedemos à leitura aprofundada de todos os 16 relatórios produzidos pelas escolas finalistas do Prêmio no Estado do Rio de Janeiro (em média os relatórios das escolas possuem 80 páginas) e do Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Ano-Base/2008 (ANEXO A) e estabelecemos que elementos das respostas e justificativas dos relatórios se encontrariam mais pertinentes ao tema da relação entre a escola e a comunidade. Portanto, apesar de termos lido todos os relatórios e as argumentações elaboradas pelas escolas para responder às dimensões previstas no Manual de Orientações do PNRGE (2008)¹²⁰, resolvemos nos concentrar no conjunto de aspectos cuja evidência da

¹²⁰ A saber: “a) Gestão de resultados educacionais: Abrange processos e práticas de gestão voltadas para assegurar a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de gestão de resultados: avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão e transparência de resultados; b) Gestão participativa: Abrange processos e práticas que respondam ao princípio de gestão democrática do ensino público. São destacados como indicadores de qualidade: planejamento e avaliação do projeto pedagógico e dos planos de ação da escola, de forma participativa; a atuação de órgãos colegiados – conselhos escolares, APMs, grêmios estudantis e outros; estabelecimento de articulações e parcerias e utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar; c) Gestão pedagógica: Abrange processos e práticas de gestão pedagógica orientados para assegurar a aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: atualização periódica da proposta curricular; monitoramento da aprendizagem dos alunos; inovação pedagógica; políticas de inclusão com equidade; planejamento da prática pedagógica; e organização de espaço e tempo escolares; d) Gestão de pessoas: Abrange processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso de professores e demais profissionais, pais e alunos com o projeto pedagógico da escola. São considerados indicadores de qualidade: a integração entre os profissionais da escola e os pais e alunos; o desenvolvimento profissional contínuo; o clima organizacional; a avaliação de desempenho; a observância dos direitos e deveres; valorização e reconhecimento do trabalho escolar; e) Gestão de serviços e recursos: Abrange processos e práticas de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros. Destacam-se como indicadores de qualidade: organização dos registros escolares; utilização das instalações e equipamentos; preservação do patrimônio escolar; interação escola/comunidade; captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros” (CONSED, 2008, p. 11). A sigla APM significa associação de Pais e Mestres. O Manual de Orientações do PNRGE (2008) encontra-se disponível em: http://www.mbc.org.br/mbc/portal/Manual_PNRGE_Ano_Base2008.pdf, acesso em 14/03/2011.

relação *escolacomunidade*, efetivamente se manifestou. Nesse sentido, para cada uma das cinco (5) dimensões previstas no manual, focamos nossa investigação em alguns indicadores cujos questionamentos (advindos do manual) e respostas (advindas das escolas) permitiram explicitar indícios e situações que envolvem diretamente o relacionamento que estudamos. E quais foram os riscos que assumimos com esta escolha?

Em primeiro lugar, tal situação poderia implicar no risco de que uma ou mais das dimensões do relatório não fossem contempladas. Porém, na leitura dos aspectos contidos na descrição das dimensões propostas pelo Manual de Orientações às escolas, observamos que, sempre houve pelo menos uma referência à comunidade. Tal fato se confirmou quando, no conjunto dos textos, pudemos constatar a proposição de indicadores e questionamentos que faziam concretamente referência à participação ou ao envolvimento da comunidade escolar. Nesse ponto, é importante que deixemos claro que nosso posicionamento não foi o de estabelecer julgamento sobre as informações que se apresentam nos relatórios. Embora saibamos que as escolas passaram por visitação de diferentes grupos de avaliadores do Prêmio, nosso foco foi outro e, portanto, nosso princípio norteador também. Por conseguinte, desde seu início a investigação não visou a estabelecer o certo ou o errado, mas buscar apreender o como, onde, com que efeitos e sujeitos se dá, em maior ou menor concretude, a relação *escolacomunidade*.

Outra questão que muito nos é cara, corresponde ao como entendemos os materiais e as respostas elaboradas pelas escolas. Poderiam ser feitos questionamentos a respeito da indução do “efeito-Prêmio” sobre a elaboração dos textos dos relatórios escolares.¹²¹ Em verdade, é fato que tal prêmio se trata de uma disputa. Todavia, uma leitura mais acurada dos textos nos revela que, apesar desta possibilidade existir, também não podemos descartar que as escolas, que, muitas vezes, são vistas pela ausência de planos, estratégias e de soluções próprias para seus cotidianos e inserções sistêmicas, igualmente se expõem ao processo de avaliação e apresentam aspectos de seus dia-a-dias que nem sempre são analisados por elas próprias como avanços, demonstrando, por vezes, forte propensão à autocrítica. Entendemos que sua concretude ou incipiência impacta no relacionamento da escola com a comunidade. Em nossa compreensão, tem sido muito difícil para as escolas produzir documentos que não sejam meras listagens e retornos estatísticos de seus feitos e “desfeitos” para uso exclusivo

¹²¹ Apesar de sabermos que os relatórios elaborados foram focados na temática da gestão escolar, o que gerou um ranqueamento na avaliação dos mesmos para o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar/2008, não seguiremos tal ranqueamento na determinação de nosso estudo de campo.

dos sistemas e, no caso dos relatórios em questão, a leitura nos leva a perceber que estes não são os elementos preponderantes nas respostas.

Feitas as observações anteriores, cabe explicitar ainda que, em relação às dimensões existentes nos relatórios, fizemos outro recorte que corresponde aos indicadores constantes do “Instrumento de Auto-Avaliação”, presente no item V (cinco) do Manual de Orientações do PNRGE/2008 (CONSED, 2008, p. 23-27) que constitui o nosso Anexo A. Estes itens-indicadores são: Avaliação do Projeto Pedagógico e Satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola (dimensão da gestão de resultados educacionais); Projeto Pedagógico, avaliação participativa, Atuação dos colegiados, Integração escola-sociedade, Comunicação e informação e Organização dos alunos (dimensão da gestão participativa); Proposta curricular contextualizada e Organização do espaço e tempo escolares (dimensão da gestão pedagógica); Visão compartilhada (dimensão da gestão de pessoas) e Interação escola-comunidade (dimensão da gestão de serviços e recursos). Conforme já apontamos, em cada um destes indicadores, após leituras e releituras dos textos, entendemos que ocorrem evidências que aproximam os relatórios (produção escolar) do tema de nossa pesquisa. Este fato, também, se deve aos questionamentos que foram lançados originalmente às escolas e que são associados, no manual, aos indicadores presentes em cada uma das dimensões de gestão. Portanto, sem termos desprezado os documentos elaborados, pois inclusive utilizaremos, quando necessário, informações do cadastro fornecido pelas instituições sobre sua configuração e histórico, não nos dispersaremos do foco de nossa investigação, a relação *escolacomunidade*.

Ainda como fruto de posicionamentos que assumimos diante da leitura do material produzido pelas escolas, faltava-nos encarar uma situação. Quais seriam efetivamente as escolas pesquisadas?¹²² Em relação a esta escolha, tomamos a decisão de somente trabalhar com escolas pertencentes à mesma rede pública. Tal opção nos fez determinar como instituições a serem pesquisadas àquelas pertencentes à rede estadual de educação, ou seja, as escolas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Entendemos que, mesmo sob um recorte administrativo único, poderíamos obter uma visualização abrangente da realidade da educação de nosso estado e da dinâmica que move a relação *escolacomunidade*, por meio da investigação destas instituições que perpassaram e perpassam por diferentes andamentos de política educacional fluminense.

¹²² No delineamento deste percurso, antes de irmos ao campo nas quatro instituições previstas, fizemos a elaboração e testagem de instrumentos de campo (questionário e roteiro de entrevistas).

Além de possuírem registros que retratavam com detalhamento eventos e processos instituídos de contato com as comunidades, as quatro escolas que foram convidadas por nós para tomarem parte desta investigação e que aceitaram colaborar com a mesma, também foram escolhidas por possuírem, no entendimento obtido por meio das leituras dos relatórios, situações de transformações em seus perfis e de suas imagens junto às comunidades atendidas.¹²³

Em relação ao contexto dos atores que compõem essa pesquisa, como nossa intenção não foi a de trabalharmos com indicadores socioeconômicos, optamos por escolher dois universos que poderiam delimitar aspectos diferenciados da representação em estudo. Para tanto, o fizemos através da seleção entre quatorze (14) escolas estudadas, todas vinculadas à rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, a indicação de duas escolas (02) que se situam na Região Metropolitana (RM) e outras duas (02) que estão localizadas em municípios extrametropolitanos. Tal trato, compreendemos, não exclui a diversidade, pois as instituições que se fizeram presentes para nós no âmbito desta pesquisa atuam em diferentes localidades do estado, situando-se em municípios internos e externos à Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). Este aspecto é importante, pois, por mais que o processo de urbanização esteja fortemente marcado no país e, particularmente, no estado do Rio de Janeiro, há diferenças nos ritmos e nas configurações vividas pelas comunidades metropolitanas e extrametropolitanas que não podem ser desconsiderados.

Nas escolas, em relação ao instrumento do questionário (APÊNDICE C), obtivemos a participação de estudantes concluintes do Ensino Médio, pois partimos do entendimento que sua estada e vínculo na instituição escolar tenderia a refletir uma maior quantidade de anos já que, supostamente, conviveram há mais tempo com a escola. Também cabe explicitar que os estudantes são atores que tanto pertencem às comunidades quanto às escolas. Nas instituições pesquisadas, conseguimos dos estudantes citados (uma turma pela manhã e uma turma que estudava da noite) um total de cento e oitenta e cinco (185) respondentes. A escolha das turmas foi aleatória, não havendo interferências ou indicações prévias. Portanto, o convite para participação na pesquisa, por meio do preenchimento do questionário, era feito na hora da incursão na escola e os professores da turma, que permaneciam em sala, cederam parte de

¹²³ Aos buscarmos o contato com todos os relatórios das escolas escolhidas visamos nos aproximar de detalhes e proposições, práticas e dificuldades encontradas pelas escolas e comunidades no seu caminho relacional. Não obstante termos lido todos os textos produzidos nos documentos que configuram os relatórios do Prêmio de Gestão, nesta pesquisa de doutorado, elegemos aquelas instituições cujo detalhamento, aprofundamento e qualidade das informações voltadas à relação *escolacomunidade*, foram tomadas por nós como mais diversificadas e evidentes (descrição e diversidade de ações, inovações de atividades e riqueza dos registros).

seus tempos de aula para o preenchimento do questionário. O máximo que realizávamos era o diálogo prévio com os docentes e coordenações/direções na sala dos professores ou da direção para que a aplicação do instrumento fosse comunicada e combinada com os docentes de forma a respeitar a dinâmica de seu trabalho.

Sobre o instrumento em si, as questões de evocação foram explicadas, por meio de analogias que estabelecemos com outras temáticas diversas ao que estudamos, para que as respostas advindas pudessem refletir em maior grau sobre aquilo que estávamos efetivamente questionando e para que o entendimento quanto ao operacional em jogo na resposta ao instrumento fosse mais eficaz.

Neste sentido, embora não tenhamos desprezado a leitura prévia dos textos dos relatórios referendados pelas comunidades escolares, apontamos para as incursões de campo com intuito de buscar novos indícios que retratassem aspectos outros que interferem na constituição desta relação *escolacomunidade*, para os atores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Entendendo que as representações, em maior ou menor grau, se disseminam socialmente, mas que isso não impede a diferenciação entre os grupos a respeito do que atribuem como sentidos a um objeto que possua densidade social, não nos furtamos em aplicar o mesmo questionário aos representantes da Delegação do Estado do Rio de Janeiro na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), realizada em Brasília em março/abril de 2010. Compreendemos que esta era uma oportunidade única, na qual não estariam presentes apenas emissários integrantes de um único grupo representativo da sociedade. Todavia, nesta delegação havia um elo em comum a ser posto em discussão por todos, uma base documental sobre os rumos da educação nacional, discutida em âmbito do Estado do Rio de Janeiro, o que cria um ambiente de pensamento educacional em cuja discussão se daria a proposição do documento final da CONAE 2010, como proposta da sociedade para o Plano Nacional de Educação (2011-2020).

A diversidade da delegação pode ser evidenciada ao percebermos que ela era composta por atores escolhidos em diversas conferências preparatórias que antecederam nos municípios e nos estados da federação à conferência geral. Foram variados segmentos sociais representativos das esferas de governo, entidades vinculadas aos trabalhadores da educação, organizações e entidades estudantis, instituições públicas e privadas de todos os níveis e modalidades da educação escolar, representantes da sociedade civil, incluindo minorias vulnerabilizadas socialmente e observadores. Ao todo, para um contingente de cento e

quarenta (140) delegados que deveriam comparecer à CONAE 2010 pelo estado do Rio de Janeiro, obtivemos quarenta (40) respondentes, com diferenciadas procedências. Não foi nossa preocupação o trabalho com contingentes elevados na CONAE 2010, o que seria impossível, pois a diversidade de eixos e locais de discussão (plenárias, palestras, grupos de trabalho e eventos culturais diferenciados) causava por si só uma grande dispersão dos participantes e a explicação do instrumento e dos propósitos da pesquisa era, para nós, um fator absolutamente necessário dada a diversidade e a mobilidade deste grupo. Assim, apesar das condições adversas e dificuldades de preenchimento e recolhimento usual neste tipo de evento de grande porte, julgamos que tenha sido significativo o fato de termos um retorno de 40 respondentes. Com isso, ao total, estes instrumentos foram aplicados em oito turmas das escolas pesquisadas, tendo-se conseguido efetivo retorno de 40 participantes da CONAE 2010, computando duzentos e vinte e cinco (225) questionários respondidos.

A seguir, passaremos a explicitar os cenários provenientes desta ação de campo, centrando nossas apreciações na questão referente ao teste de evocação livre de palavras existente no instrumento. Como fonte de apoio às interpretações que pretendemos efetivar a partir das evocações, também recorreremos a outras questões que compuseram o questionário, assim como pretendemos associá-las, sempre que possível, aos indícios anteriores evidenciados nos depoimentos e contextos escolares que foram apresentados ao longo de todo o trabalho de investigação que realizamos.

7.2 O QUE NOS DIZEM OS QUADRANTES DOS ATORES “JUNTOS E MISTURADOS”?

De início, julgamos pertinente explicar que a questão de evocação balizadora desta seção solicitou aos respondentes que escrevessem **três palavras** que viessem as suas mentes quando os mesmos escutassem falar na relação escola-comunidade. Também demandamos em sequência que, uma vez atendida a solicitação mediante a apresentação das palavras, fossem escolhidas e ranqueadas as palavras em grau de importância, atribuindo-se o valor de um (1) para a palavra mais importante a três (3) para aquela entendida como a menos importante. Igualmente, requeremos que os atores investigados nos apresentassem justificativas para tal escolha ranqueada, com a finalidade de podermos melhor compreender as razões e os contextos por eles aventados. Também cabe esclarecer que dos 225 questionários que tiveram respondentes, obtivemos especificamente para esta questão da evocação o retorno de 214

atores. Portanto, noventa e cinco por cento (95%) dos respondentes gerais do questionário apresentaram palavras para esta questão quatro (4) do instrumento aplicado. Destes, cento e setenta e quatro (174) respondentes compuseram o agrupamento escolas-pesquisadas e todos os quarenta (40) respondentes da CONAE apresentaram evocações. Todos os 214 respondentes desta questão escolheram palavras principais e cento e oitenta e cinco (185) apresentaram justificativas (148 respondentes das escolas e 37 da CONAE).

O conjunto das palavras obtidas foi tabulado e serviu de base para o tratamento realizado, utilizando-se o *software Evoc 2000*. Conforme já explicamos no Capítulo 5, foi constituído o quadro de quatro casas (quadrantes) que explicita distribuição das palavras conforme suas frequências e ordens de evocações. Nossas escolhas recaíram sobre a frequência mínima que serviria de base para a configuração desta distribuição, pois um conjunto excessivo de palavras, que por sua vez já haviam sido aproximadas em relação a sua evocação original por meio de um “dicionário de sinônimas” (APÊNDICE E) e de expressões cujos sentidos foram interpretados como congêneres (agrupamentos ou categorias semânticas), poderia dispersar o entendimento sobre a rede de significados a serem constituídos e sobre a configuração mais acurada do possível núcleo estruturante da representação e do sistema periférico a ele associado.

Inicialmente, decidimos por um tratamento indistinto entre os grupos. Desse modo, o primeiro quadro de 4 casas que apresentamos é composto das evocações dos 214 respondentes (escolas e CONAE). O processamento das informações gerou o Quadro 3, apresentado a seguir.

Há no Quadro 3 um conjunto de 626 evocações realizadas pelos atores, após as aproximações (agrupamentos) realizadas no dicionário de palavras por conteúdo semântico e obtivemos ao todo 76 palavras diferentes. No processamento desse conjunto, por meio do EVOC, estabelecemos a frequência mínima de 11 repetições para que a palavra fosse considerada como integrante da organização, da estrutura e do sistema cognitivo da representação social em tela. Salientamos que o valor da ordem média de evocação adotado (divisor vertical dos quadrantes) foi de dois (2).¹²⁴ Acrescenta-se a esta caracterização o valor da frequência média de ocorrência dos termos (palavras) aproximados no dicionário proposto

¹²⁴ A ordem média de evocação é obtida ponderando-se com peso 1 a evocação realizada em primeiro lugar, com peso 2 aquela realizada em segundo lugar e assim sucessivamente, com tantos índices de ponderação quanto for o número de associações solicitadas, no caso em tela três. O somatório destes resultados, dividido pelo somatório das frequências da categoria citada nas diversas posições, apontará a ordem de evocação da palavra. A partir da média aritmética da ordem de evocação de cada palavra, chega-se à ordem média de evocação.

(divisor horizontal dos quadrantes). Tal valor foi de 23 ocorrências.

QUADRO 3

ESTRUTURA BASE E POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA REPRESENTAÇÃO, EM RAZÃO DA FREQUÊNCIA E DA ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES, DO TERMO INDUTOR “ESCOLA-COMUNIDADE”, ENTRE OS ATORES PESQUISADOS (ESCOLAS E CONAE).

| Frequência mínima da palavra: 11 | Nº total de evocações: 626 | | | Nº total de palavras diferentes: 76 | | |
|----------------------------------|----------------------------|--------------|-------|-------------------------------------|------------------|-------|
| Frequência das palavras | Ordem média das evocações | | | | | |
| | Inferior a 2 | | | ≥ a 2 | | |
| Acima ou igual a 23 | 28 | Ajuda | 1,964 | 29 | Melhoria | 2,241 |
| | 23 | Alunos | 1,739 | 35 | Parceria | 2,229 |
| | 32 | Comunicação | 1,875 | 28 | Responsabilidade | 2,393 |
| | 67 | Educação | 1,537 | | | |
| | 27 | Respeito | 1,889 | | | |
| | 27 | União | 1,926 | | | |
| Abaixo de 23 | 20 | Amizade | 1,900 | 16 | Conhecimento | 2,250 |
| | 20 | Aprendizagem | 1,800 | 15 | Democracia | 2,200 |
| | 12 | Ensino | 1,667 | 12 | Distância | 2,167 |
| | 14 | Estudo | 1,714 | 11 | Diversão | 2,364 |
| | 11 | Participação | 1,455 | 15 | Interesse | 2,400 |
| | 12 | Pessoas | 1,750 | | | |
| | 22 | Professor | 1,818 | | | |

Conforme já abordamos anteriormente, pela perspectiva metodológica de Vergès (1992), no quadrante superior esquerdo, encontram-se dispostos os possíveis elementos (cognições) que tomariam parte do núcleo central da representação escola-comunidade, para o grupo de atores respondentes. A combinação frequências elevadas e ordens de evocações baixas (revelando palavras mais prontamente evocadas) seria um indício de tal nucleação. Nos demais quadrantes, possíveis componentes da periferia da representação, as cognições refletem termos que podem atuar na concretização do núcleo central, na sua regulação, na prescrição de comportamentos, produzindo proteção do núcleo central e, por fim, na produção de modulações individualizadas.

Já explicitamos antes, no que diz respeito aos termos evocados para cada um dos quadrantes, que nosso entendimento é de que eles podem nos indicar dimensões e conjuntos mais estáveis dos aspectos cognitivos indiciados, dando sentidos aos elementos aventados e aproximados. Podem também, por meio destas dimensões, permitir tecer relações diversas entre os termos da representação. Nessa busca pela tessitura de relações, lançaremos mão, sempre que possível, do associar as palavras evocadas às justificativas elaboradas pelos respondentes, a partir do termo elencado pelos mesmos como o mais importante, tentando inferir sentidos que nos facilitem na compreensão da rede de significados existente na relação *escolacomunidade*. De antemão, alertamos que dos 214 respondentes, 29 não se justificaram nas suas escolhas dos termos apontados como os mais importantes.

Retomando o Quadro 3, no primeiro quadrante apresentado, foram elencados os elementos *educação, alunos, comunicação, respeito, união e ajuda*. Esses termos perfazem 204 ocorrências, ou seja, quase um terço ou 32,5% do total das evocações. O termo *educação* foi aquele que mais se destacou em função de sua frequência (67 ocorrências e mais de 10% do total de evocações) e pela sua prontidão (1,537) nas respostas surgidas entre os respondentes. Ele pode amalgamar os elementos que definem uma centralidade da representação, pois sob diferentes aspectos tendemos a interpretar que a educação está diretamente relacionada aos *alunos*, dependendo e fomentando processos que prescindem da *comunicação*, que acabam sendo tomados como elemento que promove, por meio de *ajuda*, uma base de *respeito* ao Outro, sem o qual não podemos falar em *união*. Ao evocarem estes termos os respondentes focam sua base num processo realmente complexo, a *educação*. Esse vocábulo foi tão demarcado, que a palavra educação foi expressão única.

Os respondentes¹²⁵ parecem imputar a este termo dimensões que, uma vez lidas as suas justificativas, refletem idealizações da *educação* como elemento associado ao indutor *escola-comunidade*. Tais idealizações mais frequentes apresentam a *educação* como *base* de tudo e como *salvação*, aspectos que podem ser depreendidos respectivamente nas seguintes frases: *educação com certeza é a base de tudo* (F17DCQ19); *Sem educação uma das chances de um menino em comunidade é ser traficante* (M18RJQ63). Outro aspecto de destaque é que a *educação* foi também apresentada como *elo* e, tal caracterização, dialoga com nosso entendimento da mesma como amálgama entre a escola e a comunidade. O que assim

¹²⁵ Que serão referenciados, sempre que possível, por meio do que assinalaram e responderam os pesquisados em relação aos itens sexo (masculino/M ou feminino/F) e idade, em cada grupo respondente (escolas pesquisadas – Duque de Caxias/DC, Rio de Janeiro/RJ, Pinheiral/PI, Itatiaia/IT - ou CONAE/CO). Também apontamos o número do questionário que elencamos no campo.

interpretamos pode ser observado na seguinte justificativa: *porque a educação é fundamental na relação das pessoas com a escola e com a comunidade na qual se vive* (F16PIQ177). Embora presentes, outros sentidos para a *educação* não preponderaram, entre eles dois que no chamam a atenção: *forma de emancipação* e *direito*. Justamente estes que têm sido difundidos como buscas e conquistas sociais a serem atingidas em suas garantias e efeitos, o mais breve possível.

Ainda abordando as palavras contidas no primeiro quadrante, outra cuja frequência pode ser destacada é *comunicação*. Tal expressão foi configurada após relacionarmos em conjunto outros termos, tais como *comunicação*, *contato social*, *interatividade*, *troca*, *interação*, *reciprocidade*, *relação aluno-professor*, *relação escola-comunidade*, *envolvimento*, *conversa* e *diálogo*.

Após a leitura das justificativas apresentadas por alguns dos respondentes, entendemos que dois foram os sentidos que se fizeram presentes neste termo evocado. O primeiro baseou-se na ideia de *comunicação* como *forma de interação*. Tal inferência ora se associou a um fim, como por exemplo, o processo de aprendizagem e a relação com os professores (*A relação entre aluno e professor ajuda os alunos a aprenderem melhor e a confiar em seus professores* – F17DCQ22) e a uma base de reciprocidade (*A escola tem que interagir com a comunidade e a comunidade interagir com a escola* – M57COQ188; *Há necessidade de um “inter-relacionamento” entre esses dois mundos, que estão separados* – F58COQ214). Embora possamos observar nestas concepções uma afirmação prescritiva, no sentido de fortalecer a necessidade da *comunicação* para um processo de *interação* melhor, também evidenciamos que ela ainda parece ser tomada como algo a fazer, um dever a ser concretizado, uma precisão entre “dois mundos separados”. Não foi apenas este o sentido que nos veio à baila quando tratamos as justificativas dos respondentes. Também nos suscitou o sentido da *comunicação* como *pré-requisito*. Nesse caso, a ideia vinculada é de pré-condição, condição necessária para pactos, melhorias e oportunidades, *pois sem comunicação nós não saberíamos que teríamos oportunidades* (F17ITQ134) e *sem ela não existe acordo* (F17DCQ30). Nessa relação escola-comunidade refletida pelas evocações dos atores pesquisados, percebemos como alguns deles enfatizam em primeiro lugar ou com maior importância o processo comunicativo como uma espécie de “portal”, uma abertura para melhorias, mas também como uma intermediação. Este sentido se conjuga ao anterior (*forma de interação*) na possível viabilização do encontro entre os dois mundos, uma maneira ou caminho que precisa ser trilhado para que se promova a *interação*.

Ainda que guardando suas diferenças, ambas as expressões trabalhadas, educação e comunicação, deveriam se retroalimentar na constituição da relação *escolacomunidade*. Conforme argumentou Paulo Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69). Foi este autor quem estabeleceu para nós uma aproximação do entendimento da noção de comunicação, inserindo-a no agir pedagógico libertador, envolvendo coparticipação dialogada no ato de pensar. Nesse diálogo comunicativo oportunizam-se reciprocidade e transformação e acontecem as trocas de experiências, possibilitando a criação de redes de interações.

Mas, há outras palavras que, também, compuseram o primeiro quadrante e que organizam os sentidos da representação *escolacomunidade* ora investigada. Uma delas é a expressão *respeito*. Ela foi inferida¹²⁶ a partir de outras (*respeito, dignidade, confiança, atendimento, atendimento-bom e paciência*). Tal expressão foi cunhada com dois sentidos por nós, também, inferidos. O primeiro assumiu o caráter idealizado de fato absoluto, de valor moral em si. Assumido assim, ele adquire um sentido naturalizado. Nesse caso, o *respeito* foi uma *condição dada*, pois *se não houver respeito entre escola e comunidade, não chegaremos a lugar nenhum* (M32ITQ89), *acima de tudo devemos ter respeito, tendo o respeito viveremos em união em prol da educação* (F18DCQ23), pois *não há educação sem haver respeito mútuo* (F59COQ208). Sem entrar em choque com este sentido, observamos outro cujo matiz nos revela uma concepção de *respeito* mais próxima ao que preferimos denominar de *necessidade para convivência*. Tal assertiva veio baseada em colocações como: *porque o respeito é fundamental em qualquer lugar, tanto na escola como na comunidade* (F17ITQ124), *porquanto, com ele melhora a educação e, também melhora as pessoas* (M19PIQ149), *pois o respeito é de extrema importância para um bom desenvolvimento da comunidade e da escola* (F17PIQ171). Embora não deixe de trazer em si alguma idealização, o foco destas justificativas parece direcionar-se à convivência respeitosa, como relação de confiança a se construir, e não algo dado, para melhoria das relações entre comunidade e escola, perpassando pela melhoria por meio do bom atendimento e da paciência.

Rememorando a perspectiva freireana, a condição de respeito pelo outro não tem a intenção de enquadrá-lo ou de submetê-lo a um ajuste. A preocupação e intencionalidade da

¹²⁶ Ao utilizarmos o termo inferência na verdade nos valemos de uma operação lógica pela qual admitimos a ligação entre proposições que, em nosso entendimento, se articulam contextualmente, colaborando para a produção de blocos de sentido em relação ao objeto estudado.

pedagogia em Freire (1979) busca integrar os seres humanos como atores que interagem de forma engajada na busca da mudança e da transformação da realidade. Portanto, mesmo que em grau mais ou menos idealizado, entendemos como relevante o fato da expressão *respeito* ter marcado sua presença no quadrante em que se pode revelar o núcleo estruturante da representação. Ao mesmo tempo, a ideia de respeito induzida pelo termo escola-comunidade apareceu vinculada à educação, à sua melhoria, à melhoria e ao desenvolvimento das pessoas envolvidas, na escola e na comunidade, sendo reconhecida como necessidade recíproca.

Outro termo presente no primeiro (1º) quadrante, como resposta evocada ao termo indutor escola-comunidade, foi a palavra *união*. Essa *união* derivou-se de expressões como integração, união, conselho de pais e membros, reunião, e pertencimento. Apesar da solicitação de justificativas, poucos que suscitaram estas expressões agregadas no termo união explicitaram suas justificativas. Para aqueles que o fizeram, denotamos dois sentidos principais (*possibilidade de ganho intergrado e relação mútua*). Essa *possibilidade de ganho* se reveste em fatos objetivos como ofertas de atividades ou mesmo como resposta a processos mais complexos, como podemos perceber em: *Integração, a escola tem que ter vários cursos que integrem toda a cidade* (F16ITQ116) e *Responderá às demandas postas em relação ao desenvolvimento, ajudando existir a integração da escola-comunidade* (F49COQ202). Portanto, não se trata de uma *união* meramente voltada à sociabilidade ou a uma dimensão moral do dever de união. Ela se apresenta aliada à necessidades e demandas, como resposta à integração entre a escola e a comunidade. Conforme dissemos, este não foi o único sentido inferido ao termo *união*. Ela, também, foi tomada como relação mútua, como forma de reunião, construção de relação entre a escola e a comunidade pelo fortalecimento e troca, em meio à diversidade, pois *sem integração, sem trocas, sem disponibilidade em encaixar as diferenças e as especificidades de grupo a coisa não funciona* (F49COQ221) e, *é através da união entre escola-comunidade que se faz a força* (F16ITQ141). Embora tais aspectos possam sugerir uma idealização da *união*, como forma de integração entre os diferentes, produzindo o fortalecimento do grupo, não retiramos o mérito de que esta diversidade tenha sido apontada e, que o reconhecimento das especificidades tenha se constituído de forma relacionada ao “funcionamento” da “coisa”, ou seja, da própria relação *escolacomunidade*.

Por fim, não interpretamos essa condição como mero utilitarismo, mas como uma tomada de consciência para elementos cada vez mais presentes na discussão das relações intra e extralimites na escola e na comunidade. Mesmo a ideia de grupos que necessitam ser fortalecidos (empoderados) têm sido tônica nos pleitos sociais que advogam o

reconhecimento de minorias e de atores discriminados ou vulnerabilizados socialmente. Neste caso, a *união*, tem como fator prescritivo o fato de não deixar ao largo as diferenças e as especificidades.

Outro termo que foi aventado pelos respondentes do questionário foi *ajuda*. As expressões que nos levaram a inferir tal termo foram apoio, ajuda, ajudar, pessoas que precisam, colaboração, adoção, caridade, apoio cultural, ação social, abrigo, contribuição, incentivo, acompanhamento, cuidar e doações. Esta *ajuda* se remeteu a dois sentidos. O primeiro pautou-se em *ações escolares* e o segundo voltou-se à ajuda *aos que precisam*. Sendo assim, *a escola poderia ser usada para ajudar a comunidade através de projetos* (F17DCQ24) uma vez não oferecendo *uma boa educação, as pessoas que precisam não teriam um bom aprendizado. Se existe(m) pessoas que contribuem porque não ajuda(m) as que precisam?* (F18RJQ76)

Mais uma vez, demonstra-se um contexto no qual a ação concreta é valorizada, a atenção aos mais vulnerabilizados é explicitada e a educação comparece como uma espécie de amálgama de tudo isso. Sendo possível interpretar tal condição como uma idealização do papel da escola e da educação na constituição do relacionamento *escolacomunidade*, também não seria absurdo entender que, de fato, como esfera pública e instituição voltada à formação para diferentes finalidades sociais, a escola e através dela a educação são buscadas como pontos de apoio para tais finalidades. Conforme já explicitamos anteriormente, mesmo sendo questionada, a instituição escolar ainda é referência para a abertura de portas e para a possibilidade de preparação para a sobrevivência em sociedade. Para muitos, esse trabalho que é desenvolvido na escola, por meio da educação é literalmente uma ajuda e, como também já citamos, apesar da configuração de direito à escola e à educação, tal ajuda ainda pode caracterizar-se como modo de atribuir sentidos por parte de um grupo no que diz respeito à instituição escolar, principalmente quando a escola passa a ser utilizada como espaço de oferta de projetos e ações sociais voltadas a toda a comunidade ou a públicos específicos.

O último termo, gerado a partir do indutor escola-comunidade, que vamos abordar como integrante do 1º quadrante foi *alunos*. Ele resultou do tratamento conjunto das expressões alunos, estudante e aprendiz. Apesar de suas 23 ocorrências, tal conjunto foi expresso poucas vezes com justificativa e todas elas voltaram-se à focalização dos *alunos como essência*. Este sentido pode ser percebido nas frases: *porque sem os alunos não teria o porquê de existir a escola* (M19PIQ153) e *sem o aluno não podemos ensinar e ninguém*

educa, o aluno na escola é o essencial (M23RJQ73). Este termo, em grande parte utilizado pelos próprios estudantes, explicita a relação a partir deles e por eles, centrando a existência da escola e da própria educação como sendo devida a eles. Já apontamos que, nesta investigação escolhemos turmas de estudantes de terceiro ano de Ensino Médio, pois entre outros aspectos os entendemos como uma espécie de elo que possui, por permanência, mais possibilidades de conhecer e conviver na sua escola pesquisada, assim como também por serem pessoas cujos convívios comunitários tendem a se ampliar dentro e fora de suas comunidades de origem/habitação. Não nos surpreende que tal termo aparentemente isolado tenha surgido entre as palavras mais prontamente evocadas, pois por meio de um processo de focalização (MOSCOVICI, 1978) os respondentes filtraram a informação questionada por um direcionamento dos olhares que parte dos conhecimentos prévios, definidos a partir de seus espaços pessoais e específicos de trabalho, estudo, convívio ou formação.

Por meio do processo de focalização os contextos abordados se refletem no funcionamento cognitivo, revelando atribuições que os atores imputam a tais contextos, independentemente de seu nível cultural, se valendo de lugares-comuns e de explicações largamente utilizadas para avaliarem um dado objeto ou condição social, sem com isso estruturar grande coerência. Também fazem inferências de causalidades com base em valores, intenções e circunstâncias que lhes permitam estabelecer o “primado da conclusão” (MOSCOVICI, 1978, p.262), sem que se elabore totalmente raciocínio, promovendo assim pensamento que apenas demonstre o que já estava previamente consagrado e estipulado.

Todavia, o isolamento aparente não condiz com o entendimento que temos deste termo (*alunos*), pois ele se encontra perfeitamente ajustado ao termo mais evocado, *educação*, assim como ao último termo que o antecedeu em nossa abordagem, *ajuda*. Do mesmo modo, como elos que os pensamos, os *alunos* são elementos fundamentais na *comunicação* com a comunidade e trazem para o *espaçotempo* escolar um conjunto de vivências e informações típicas dos espaços comunitários vividos. Também são elementos fundamentais para que se mantenha viva a dimensão do *respeito*, seja por o terem, seja por o merecerem nas relações que mantêm com os demais segmentos comunitários e escolares.

Cabe salientar, todavia, que nossa explicação não abre mão das contradições que a ausência destes aspectos, causando desrespeito, confusão de informações e desunião pode gerar e isto independe do público pesquisado e de sua caracterização (estudantes ou demais respondentes integrantes advindos da CONAE). Na verdade, ao enfatizarem os elementos que constam deste 1º quadrante, os atores, em nosso entendimento, buscam reforçar suas

importâncias e, portanto, sua evocação centrada na *educação* parece querer exatamente garantir a propriedade deste processo e sua condição como organizador da representação. Isso ocorre mesmo que o cenário da educação pública em nosso estado e no nosso país não seja animador. Frisar a educação como elemento de destaque assume para nós uma postura de “bandeira de luta”, o que não exclui que ela não venha cercada por idealizações, mas mantém ativa a ideia de vivermos, nos organizarmos e unirmo-nos entorno de renovadas utopias.

Quanto aos demais elementos, da mesma forma que a *educação*, precisamos testá-los em suas condições de centralidade, o que faremos por meio da análise da variação das palavras cujas importâncias dadas pelos atores foram atribuídas como principais (percentual de queda de frequência) e pela análise de similitude que também levaremos a cabo.

Antes de procedermos a este encaminhamento, vamos dar sequência à explicitação dos demais quadrantes componentes do Quadro 3, possíveis constituintes do sistema periférico da representação social da relação *escolacomunidade*.

Conforme já apontamos anteriormente (Quadro 1), o sistema periférico de uma representação possui funções que vão colaborar para que se concretize o núcleo central, por meio de elementos que enredados em contextos reais tornem esse núcleo compreensível e transmissível. Ao mesmo tempo, viabiliza a adaptação da representação aos processos dinâmicos desses contextos, permitindo que a integração individual e coletiva de novos elementos. Também permite que se prescrevam condutas, a partir de esquemas gerados no núcleo central, orientando a tomada de posições. Sendo assim, acaba por estabelecer um mecanismo de defesa ou efeito parachoque que permite proteger a significação central da representação, aglutinando novas informações que poderiam por em risco a estruturação existente no núcleo central. Por fim, as cognições periféricas permitem a explicitação da flexibilidade, da heterogeneidade dos envolvidos, modulando representações relacionadas à história e às experiências pessoais dos atores advindas de suas condições concretas e práticas cotidianas (MÖLLER, 1995). Portanto, seus elementos podem ser mais flexíveis, acessíveis ao revelarem a multiplicidade do grupo, admitindo tolerâncias diante da mesma, assim como possíveis contradições e adaptações das representações diante de um contexto novo ou em mudança.

Retomando o Quadro 3, foram evidenciadas três palavras como pertencentes ao conjunto semântico do quadrante superior direito, conhecido como primeira periferia ou periferia imediata, para o qual comparecem os elementos que foram muito frequentes, mas não necessariamente estiveram entre os mais prontamente evocados. Foram evocadas as

expressões *melhoria*, *parceria* e *responsabilidade* que corresponderam a 13,6% do total das evocações. Tais termos indicam expectativas e implicações individuais e coletivas em relação ao indutor escola-comunidade. No que diz respeito ao termo *melhoria*, advindo de outras expressões (melhoria cultural, melhoria, sucesso, melhoras, vencer na vida, colher, melhoria de vida, aprimoramento, desenvolvimento, crescimento, progresso, me aprimorar nos estudos, benefícios de ambos, benefícios, resultados, bem-estar social, futuro, ter um futuro, faculdade, escola-faculdade), observamos que a variedade de expressões amalgamadas na expressão *melhoria* revela uma multiplicidade de possibilidades, ora mais calcadas em *melhorias* pessoais, ora voltadas, primordialmente, às *melhorias* coletivas. Lembramos que a resposta é indicada em função do termo indutor escola-comunidade e, portanto, esta relação foi positivada pelos atores em perspectiva primordialmente de tempo futuro. Isso não invalida a *melhoria* como algo que existe na atualidade, como, por exemplo, nos sugerem as expressões centradas na ideia de *benefício*. Mas, ao que nos parece são as ideias de *melhorar de vida*, *progresso* e de *ter um futuro*, aquelas que preponderam. Essa dimensão de *melhoria* pode ser evidenciada por frases como: *A mais importante é ter futuro e dar um futuro para os meus filhos no dia de amanhã* (F17DCQ15) e *Eu penso que no futuro, não só por mim, mas sim pela minha filha de dois anos* (F18PIQ146). Tal condição futura nos parece ser viabilizada pelo acesso à *educação*, promovendo alguma perspectiva de *ajuda*.

Por sua vez, o sentido no qual associamos a palavra *melhoria* à ideia de benefício foi expresso em: *porque se todos trabalharem juntos, todos terão um desempenho melhor tanto para a comunidade, quanto à escola, causando uma satisfação a todos* (M23ITQ91) e *na escola, aprendemos uma profissão, onde ganhamos inserção e experiência para interferir na política* (F17RJQ72). Esse benefício se reverte para a coletividade ou se dirige ao indivíduo, como uma espécie de oportunidade oferecida e experimentada. Como observamos a ideia de *melhoria* pode vir em complemento a outras que se localizaram no 1º quadrante. Por exemplo: a expressão *se todos trabalharem juntos* nos remete também a necessidade de *união* e de *respeito*, promovendo *a satisfação de todos* e *a experiência para interferir na política*. Portanto, a expressão *melhoria* traz consigo a possibilidade de reforço da relação *escolacomunidade*, cujas bases são a *educação*, o *respeito*, a *ajuda* e a *união*. Se podemos entendê-las como idealizações, também não descartamos o fato de que numa relação em franca constituição, estes ingredientes são fundamentais e precisam ser defendidos de forma individual e coletiva.

Outra expressão que se fez presente no 2º quadrante, inclusive possuindo maior

número de ocorrências foi inferida pela palavra *parceria*. Podemos pensar que ela reforça as ideias de *comunicação*, *ajuda* e *união*, assim como corresponsabiliza os atores envolvidos a respeito da relação *escolacomunidade*. Tal pensamento se reforça, ao observamos as palavras que compõem seu ajuntamento semântico (solidariedade, parceria, articulação, voluntariado, companheirismo, equipe, ação-coletiva, pares, conjunto, cumplicidade e afinidade). Exatamente por isso, acaba, em nosso entendimento, por possuir laços com as duas outras expressões aglutinadoras do quadrante (*melhoria*, como sua consequência e *responsabilidade*, como seu condicionante). Para a expressão *parceria*, dois foram os possíveis sentidos que inferimos para as justificativas apresentadas pelos respondentes. O primeiro se destinou a delinear uma concepção de estar juntos, mais especificamente de *caminhar juntos*, para o indutor escola-comunidade. Tal caminhar se faz na base da solidariedade, nem sempre de forma difusa ou idealizada, pois também revela objetivos comuns a serem buscados ou alcançados. Visualizamos esse sentido nas seguintes frases: *o conjunto porque se os dois não caminharem juntos na minha cabeça, não dá certo* (F17RJQ50). *Escolhi a solidariedade porque atualmente isso é o meio que é escasso em todos os aspectos* (M17RJQ82). *Escola e comunidade articuladas promovem eficácia na execução do projeto político pedagógico* (F42COQ216).

Todavia, entendemos que há uma nuance do significado *parceria* que inferimos. Ela se revela pela concepção da mesma como *fundamento*. Ora este se volta a algo específico ou inerente ao campo educacional, ora se traduz em valores morais mais amplos. Estendemos esse sentido por meio das seguintes sentenças: *parceria é importante para o acompanhamento do processo educativo* (M53COQ207). *Pois a parceria entre escola e comunidade é fundamental* (M17ITQ120). *Se a comunidade não for parceira da escola e vice-versa, os jovens não são forjados como cidadãos honestos* (M19ITQ104).

Conforme aventamos, assim como houve uma polarização positiva para a expressão *melhoria*, também percebemos a incidência positivada em relação aos sentidos atribuídos à *parceria*. Porém, não deixamos de identificar que ela foi trazida à memória como ação que se encontra em processo (em caminho), embora sua importância pareça ter sido naturalizada (é fundamental). Observamos naqueles que justificaram suas respostas que a ausência da mesma pode inclusive impedir que ações e objetivos maiores se concretizem (acertos e honestidade).

A terceira expressão que inferimos neste 2º quadrante foi *responsabilidade*. Esse termo foi aventado a partir de outros, tais como responsabilidade social, responsabilidade, disciplina, determinação, deveres, compromisso e comprometimento. Assim como os demais

termos, este se apresentou, em nosso entendimento, com variações de sentidos. Tais variações foram explicitadas por meio das justificativas presentes nos questionários pelas palavras *compromisso*, *aglutinadora* e *encargo*.

O *compromisso* como sentido da *responsabilidade* na relação escola-comunidade foi identificado por nós tanto para condições individuais como para situações que envolvem o coletivo. Para o primeiro, identificamos no questionário 135 (F16IT) a passagem que afirma: *se você não tiver um pingo de responsabilidade não tem como você ser uma pessoa independente*. Em outra citação, observamos uma preocupação voltada ao coletivo quando explicita que *compromisso é a base que faz a diferença, principalmente se tratando de comunidade que está acostumada com a falta do mesmo* (F29PIQ156). Em ambas, vemos que a *responsabilidade* como *compromisso* faz a diferença, sendo sua ausência fator determinante ou condicionante negativo.

Além desse, outro sentido que emerge do nosso entendimento sobre o termo *responsabilidade*, a partir das escolhas dos atores pesquisados, diz respeito à expressão *aglutinadora*. Atribuímos tal sentido, pois a *responsabilidade* nos pareceu uma ligadura entre valores positivados. Em *responsabilidade é fundamental para o exercício da liberdade e do pensamento autônomo* (M58COQ225), *a responsabilidade nos leva a democracia quando desejamos uma sociedade justa, mas isto só é possível com a participação* (F17COQ217) e *com a responsabilidade vem os outros valores como limites e educação, por exemplo* (F45DCQ36), acreditamos poder demonstrar tal entendimento. Vemos que numa das frases operou a relação *responsabilidade-participação*, voltada à sociedade mais justa (*melhoria*).

Ainda na composição do 2º quadrante aventamos outro sentido que julgamos estar associado ao entendimento da *responsabilidade* inferida na relação escola-comunidade. Para esse sentido, tecemos a expressão *encargo*. Sua constatação ocorreu por meio do posicionamento que alguns atores fizeram quando indicaram que *tanto a comunidade quanto a escola têm seus deveres ligados à vida social e à vida escolar, e eu o considero o mais importante* (F17ITQ142). Ou quando afirmaram que *a escola como uma organização de ordem pública deve promover ação social ao redor de si própria* (M18ITQ122). Vemos que esse sentido se direcionou diretamente ao binômio indutor escola-comunidade, apontando de modo indistinto para o dever necessário de ligação da escola com a comunidade e a vida social. Mesmo que isso possa vir a ser lido como uma função idealizada, entendemos que esta ligação se faz como uma forma de responsabilidade social da organização escolar.

Embora os atores pesquisados cobrem, de alguma maneira, nas suas justificativas um

investimento coletivo ou individual e exijam em diversas situações que tais investimentos existam para que ocorram de forma determinante os aspectos positivos da relação, condição que interpretamos como idealizada, o que fica mais explícito neste quadrante é que ele prescreve condições positivas, reguladoras e indicativas de articulações individuais e sociais em prol da relação *escolacomunidade*. Dessa monta, digamos que funciona como uma receita para a melhoria, ter responsabilidade na parceria. Não podemos, também, perder de vista que mesmo mantendo especificidades, as palavras que ora apontamos sugerem alguma relação com aquelas que abordamos anteriormente quando tratamos do 1º quadrante da representação (educação, comunicação, ajuda, união, respeito e alunos).

Conforme fizemos anteriormente retornaremos ao Quadro 3, para continuar a análise do arranjo do possível sistema periférico da representação da relação *escolacomunidade* que ora investigamos. Chegamos neste ponto ao terceiro (3º) quadrante de palavras evocadas pelos atores pesquisados. Esse quadrante inferior esquerdo ou segunda periferia, que compõe juntamente ao quadrante anteriormente estudado a periferia próxima ou imediata, foi o que conformou o maior número de categorias semânticas. Nele comparecem os elementos mais prontamente evocados, mas que não estiveram entre os mais frequentes. Foram evocadas as expressões *professor*, *aprendizagem*, *ensino*, *estudo*, *participação*, *pessoas* e *amizade* que corresponderam a 17,7% do total das evocações. As expressões nos sugerem uma trama que parece associar elementos e processos típicos do ambiente escolar, embora também nos suscitem relações cujas vinculações ocorrem predominantemente calcadas em laços afetivos.

O primeiro termo aventado foi *professor*. Ele obteve maior frequência entre todas as expressões evocadas no quadrante (22 ao todo). Nesse conjunto semântico, agrupamos as expressões professor faltar, professor, professora e professores. Pelo que observamos as variações são mínimas e, portanto, tal vocábulo pode assumir bastante importância por si só. Todavia, somente sete vezes figurou entre as palavras escolhidas como mais importantes. Após a leitura das seis justificativas apresentadas pelos respondentes, indicamos que o termo *professor* estaria associado, em nosso entendimento, à ideia de *fonte*. Na verdade trata-se de uma *fonte* variada, que parece jorrar sob as formas de conduta, formação, desenvolvimento e ensino. Seus mananciais são expressos em: *Professora porque ela dá sabedoria* (M21DCQ11). *Os professores ajudam a formar cidadãos de bem, claro que juntamente com os pais* (F17DCQ31). *Porque o professor é que forma os adultos do futuro* (M17ITQ111). *Escolhi o professor pelo fato de que o desenvolvimento e a melhoria de vida têm sua origem no ato do mestre de ensinar, por isso acho que a origem de tudo é mais importante*

(M19ITQ101). *Pois ele (o professor) é modelo para nós estudantes* (F17ITQ133). Trazendo consigo forte grau de idealização, o termo *professor* não deixa de demarcar uma grande referência da escola. Resta, entretanto saber se a idealização não escamoteia práticas concretas ou a ausência das mesmas por parte do professor, no que diz respeito à relação *escolacomunidade*. Dizemos isso, pois as ações docentes podem estar diretamente relacionadas à relação citada ou apenas comparecem centralizadas nos processos formais de ensino e de aprendizagem. Desse modo, embora seja tomada como *fonte*, a expressão *professor* pode estar restrita aos processos formativos da escola e não ao processo de integração com a comunidade. Ao realizarmos a análise de similitude, isso poderá ser esclarecido.

Outra palavra que inferimos a partir das evocações dos atores pesquisados foi *aprendizagem*. Ela foi configurada por meio do levantamento das palavras citadas (aprender, aprendizagem, aprendizado e alfabetização) e da ajuda advinda das explicações dos respondentes, justificando suas escolhas. A interpretação que tivemos da expressão nos levou a pensar em 5 sentidos atribuídos a mesma. No mais frequente, o termo *aprendizagem* assumiu a função de *ferramenta*. Um instrumento que permite a superação ou a atuação diante de determinadas necessidades, dando subsídios para vida comunitária. Tal contexto pode ser percebido em frases que apontam que a *aprendizagem ajuda a pessoa a ser mais educada, e a ser uma pessoa que consegue viver em comunidade* (F18RJQ66). Em outra sentença um dos atores diz que escolheu *o aprendizado, porque na vida nós precisamos aprender várias coisas para podermos saber como lidar com cada situação* (F17ITQ132). Ainda podemos elencar que *o aprendizado é saber como falar ou mostrar algo sobre o que você aprende* (F16PIQ169). Seja sob o aspecto pessoal, seja por uma atuação coletiva a questão da *aprendizagem* como *ferramenta* busca dar à mesma uma funcionalidade prática, uma justificativa que se aplique como forma de ação diante das situações vividas cotidianamente e que tenha importância social. Além dessa forma de entender a *aprendizagem* como elemento que se associa ao entendimento da relação *escolacomunidade*, outra interpretação que tivemos para este termo liga-se a ideia de *influência*. Tal sentido se reveste de positividade para aqueles que justificaram a escolha do termo *aprendizagem* como evocação principal. Em *aprendizagem é o mais importante, pois sem ela não há respeito e nem disciplina entre as pessoas ao seu redor* (M17RJQ58) e *aprendizagem é a mais importante porque ela influencia e atrai as pessoas para se dedicarem mais* (M31RJQ37) os atores buscam apresentar tal processo como capaz de exercer força de regulação e de

condução, alcançando pessoas nas formas como se relacionam.

Ainda discutindo a expressão *aprendizagem*, outro possível sentido que captamos refere-se à *perspectiva futura* que a mesma possibilita uma vez efetivada *porque aprender e uma das coisas mais importantes para nós, ajuda no nosso futuro* (F17RJQ71) ou ainda, *porque o aprendizado é uma coisa que faz com que as pessoas mudem suas vidas no futuro* (M18PIQ181). Considerando verdadeiro o fato de que os educadores defendem a importância da aprendizagem, quando a mesma é posta em tempo futuro acabamos por toná-la não somente uma meta, mas também uma incerteza. Por outro lado, em nosso entendimento, aprendizagem é questão do presente, que remete ao passado e perspectiva-se no futuro. Mas, sua existência é sempre processo presente.

Outra ideia vinculada a de *aprendizagem* se refere ao entendimento de seu valor intrínseco, ou seja, ao fato de que ela está *acima de tudo*. Tal condição pode ser indiciada a partir da leitura das seguintes frases: *não adianta ter professor e aluno se não aprender(em) nada, afinal, ele está na escola para aprender* (M18RJQ79) e *é importante que tenhamos a consciência de que o aprendizado está acima de tudo, não adianta vir e não aprender* (F17ITQ126). Nesta posituação do papel da *aprendizagem* a partir do termo indutor escola-comunidade, compreendemos haver também uma chamada à sua eficiência. Esse fato decorre, possivelmente, do entendimento de que nem todos os processos e ações desenvolvidos na relação educativa geram proveitos para seus possíveis beneficiários. Colocá-la *acima de tudo*, indica, além de positividade, uma necessidade de afirmá-la no contexto relacional, indicando riscos, caso tal condição de *aprendizagem* não seja alcançada. Tal insucesso pode ter sido materializado no registro de sentido no qual relacionamos a *aprendizagem* à condição *alfabetização*, conforme apontado por um dos atores, ao enfatizar que *nas comunidades, acredito que muitos não são alfabetizados* (M17RJQ60). Portanto, apesar de sua importância, *de estar acima de tudo*, de abrir *perspectivas futuras*, exercendo fortes *influências*, servindo com *ferramenta* para agirmos no presente, a *aprendizagem* ainda pode ser algo não alcançado por muitos na comunidade, confinando-os à condição de *não alfabetizados*.

Uma vez apresentadas as nossas compreensões sobre a expressão *aprendizagem*, detalharemos outro termo evocado no 3º quadrante do Quadro 3. Ele se materializou no vocábulo *ensino*. De início, evidenciamos que *ensino* é uma expressão que nas discussões educacionais se soma ao processo de *aprendizagem* para caracterizar uma das especificidades deste *espaçotempo* escolar. Ou seja, é comum que se diga que, no ambiente escolar de forma sistematizada e conjugada, se realizam o(s) processo(s) de *ensino* e *aprendizagem*. Mesmo

que variando as concepções sobre este processo (BORDENAVE, 1984, LIBÂNEO, 1982, SAVIANI, 1984 e MIZUKAMI, 1986), não é incomum que seu tratamento seja associado. Com base nas expressões dos respondentes (ensino e ensinar), optamos pela inferência *ensino* para caracterizar as justificativas apresentadas para esse termo a partir de sua escolha em relação ao indutor escola-comunidade. Nas expressões que teceram nos questionários os respondentes caracterizaram o *ensino* como prática *sempre* realizada, no dia-a-dia, interposta pela escola e pela comunidade, voltada a aspectos difusos ou a fins mais específicos. Esses sentidos do “*sempre ensino*” estiveram presentes, *pois estamos na escola e na comunidade para, a cada dia, aprendermos uma coisa nova que nos ensinam com o dia-a-dia* (F18RJQ62). *A escola e a comunidade estão sempre ensinando algo* (F20PIQ144) e *a escola precisa estar sempre ensinando os princípios morais e civis* (F16DCQ35). Além de associado à *aprendizagem*, o processo de *ensino* é idealizado em moto-contínuo, assegurando o conhecimento do novo, pela ação que não se dá exclusivamente por intermediação da escola, pois inclui a comunidade. Cabe salientar que embora possamos interpretar esta visão como idealizada, também podemos perceber que ela dilui a hierarquia e rompe a exclusividade geralmente atribuída à escola a respeito da ação e do poder de ensinar. Dessa forma, a comunidade não tem seus saberes depreciados e, ao contrário, a própria comunidade é atora dos processos e partilhas que promovem a tessitura de conhecimentos cotidianamente.

Dando continuidade às nossas interpretações, outra palavra que foi evocada pelos respondentes foi *estudo*. Explicitamos que parece se estabelecer mais um elo de uma configuração que até agora contemplava *professor-aprendizagem-ensino* e passa a ser composta por um quarteto com o acréscimo da expressão *estudo*. Originada da conjugação que fizemos das palavras estudo, estudar, estudos e formação, a expressão aponta uma *condição* ou *meio* a ser assegurado ou praticado para que ocorra aprendizado e se efetive a educação. Sendo assim, apontaram que a escolha pela categoria de *estudo* se deu *porque através “dele” a pessoa aprende, recebe educação e tem um lazer* (M16DCQ26). Além disso, *sem estudo, hoje em dia, não vamos ter um futuro bom* (M20RJQ46) e *o aluno, ao praticá-lo, vai se incluir na sociedade positivamente, e assim ele terá uma boa formação como ser humano* (F48PIQ185). Portanto, seja de forma mais idealizada, apontando para o futuro, embora reconhecendo o contexto atual (hoje em dia), seja de forma mais concreta, condicionada ao ato de ser praticado, mesmo que saibamos que talvez esta não seja a única forma de incluir-se afirmativamente na sociedade, o *estudo* foi eleito como um elemento que expressa uma necessidade ou caminho e foi relacionado a outros aspectos presentes nas

escolhas dos respondentes. Sua efetivação foi focalizada na pessoa, não havendo nenhuma menção aos meios ou orientações que podem aprimorar e viabilizar sua execução.

Prosseguindo no percurso pelo 3º quadrante, outra palavra que se fez constar no quadro de evocações foi o vocábulo *participação*. Esta palavra parece associar-se a outras existentes nos quadrantes anteriores, tais como *união* (1º quadrante) e *parceria* (2º quadrante). O conjunto semântico, nesses quadrantes é composto por, apenas duas palavras: participação e compartilhamento. Observamos que *participação* é tomada como um desejo de toda a escola na qual se quer implementar um processo educacional democrático. Conforme já aventamos, a partir de leituras de Bordenave (1994), há diferentes tipos, níveis e graus de participação e os mesmos se refletem na forma como as instituições se relacionam entre si e com os públicos para os quais foram destinados seus objetivos institucionais de atendimento. Nas justificativas dos respondentes, duas foram as nuances que nos despertaram posicionamentos sobre a participação no contexto da relação *escolacomunidade*. Na primeira, entendemos que o termo *participação* associou-se a algo que ainda precisa efetivar-se, caracterizando o que denominamos de *meta a garantir*. Numa segunda perspectiva, a *participação* se fez *como solução*, quase que um remédio para responder ao termo indutor escola-comunidade. Ambas as inferências se complementam, todavia enquanto no primeiro caso, a participação é um processo a se fazer ou conquistar (*é preciso que haja mais participação da comunidade no quesito escola para que a educação seja mais valorizada – M48PIQ158 e há necessidade de garantir a participação de todos na tomada de decisão – F42COQ213*), no segundo ela é tomada como uma resolução para os problemas e vários dos demais processos de interação comunitária com a escola e a educação (*a participação da comunidade é condição para estreitar a relação e fortalecer os laços, estimular a presença e ativar a discussão política em favor da escola – F49COQ218 e a participação direta da comunidade na vida da escola é fator central para o sucesso de qualquer processo educativo – M41COQ220*). Embora ambos os sentidos afirmem a *participação*, eles se direcionam mais a um movimento feito pela comunidade, como se preponderasse tal direção de fluxo em relação à escola. Esta última, por sua vez, é tomada como a favorecida, ou como local (espaço) para o qual converge o movimento participativo da comunidade. Ainda no caso da escola, nos parece haver uma indicação de que a mesma deve estabelecer condições para a *participação* comunitária. Uma vez não estabelecidas essas condições, o prejuízo na *participação* estaria posto.

Avançando nossa interpretação em relação às palavras evocadas, nos deparamos no 3º quadrante com a categoria *amizade*, incluindo outros elementos sociocognitivos, tais como amigos, amizades, abraço e amizade. Embora sua incidência possa parecer descabida, em função das justificativas apresentadas, o termo *amizade* refletiu dois sentidos que justificam sua inserção junto ao termo indutor escola-comunidade e com outros sentidos demonstrados e existentes nos quadrantes. Entendida *como conexão, é através da amizade que podemos ver que existe respeito, carinho pelo próximo e a união para realizar projetos* (F26PIQ150), ou ainda *através dos amigos teremos mais envolvimento com os estudos, pois estaremos convivendo em um ambiente agradável* (F18PIQ165). Todavia, outra nuance pode ser evidenciada, ao percebermos que a amizade também funciona como *esteio, porque todos nós precisamos de diálogo e nada melhor para dialogar com alguém do que ser amigo* (F17PIQ166). Com isso, o termo acaba por se aproximar do *respeito*, da *união*, do *estudo*, assim como da *comunicação* por meio do diálogo.

Enfim, como última palavra existente no quadrante, temos a expressão *peessoas*. Sob este “guarda-chuva” agregamos as expressões *mulher*, *criança*, *crianças* e *peessoas*. Dois foram os motivos apresentados pelos atores para justificarem suas evocações. Num primeiro, interpretamos que o foco voltou-se à relação *escolacomunidade*, considerando as *peessoas como um todo*. Portanto, *o bem-estar das pessoas é o mais importante, uma boa escola, um bom bairro, etc* (F18DCQ29). Outro motivo direcionou-se a *peessoas em situação de vulnerabilidade*, conforme podemos observar em: *toda criança carente precisa de uma escola para ter uma visão mais ampla* (M17RJQ61).

Assim como em outras expressões utilizadas neste e nos quadrantes anteriores, o termo *peessoas* foi tomado pelos respondentes no seu quadro generalizante e em situações mais específicas, demandando sempre necessidades de atendimento adequado para todos. Esta é uma das principais bases de reivindicação do cenário educacional brasileiro, voltando à universalização de padrões de oferta de serviços públicos com qualidade para todos e todas. Ao mesmo tempo, reivindica assegurar aos mais apartados ou vulnerabilizados socialmente, o acesso e o atendimento em serviços públicos essenciais o que pode resultar em condições de sobrevivência com qualidade de vida condigna.

Resta-nos abordar o último quadrante (4º) do Quadro 3 que traz consigo expressões do sistema periférico mais distante. Trata-se do quadrante inferior direito, formado por 5 categorias semânticas. Tais elementos, ao mesmo tempo, não foram evocados de forma mais frequente e também não estiveram entre aqueles cujas evocações eram prontamente trazidas à tona pelos respondentes. Sendo assim, as cinco expressões aglutinantes são *conhecimento*,

democracia, interesse, distância e diversão. Estas expressões perfizeram 11% do total das evocações.

A expressão *conhecimento* leva-nos à identificação de outras, tais como: maior-informação, cultura, informação, esclarecedor, conhecimento, saberes e sabedoria. Interpretamos o caráter *potencializador* do mesmo em relação ao binômio escola-comunidade. Um dos respondentes escreveu que *o conhecimento é mais importante, pois nele eu penso que posso ter coisas melhores, um trabalho melhor* (M18ITQ85). Trata-se de uma idealização voltada a um sentido prático e, ao mesmo tempo, uma valorização do *conhecimento* como ferramenta de conquista.

Também inferimos como termo aglutinador neste quadrante a expressão *democracia*. Ela congregou as expressões igualdade, horizontalidade, cidadania, cidadão, diversidade, inclusão-social, inclusão, democracia, democracia-social. Dois foram os sentidos que avaliamos como conjugados ao termo *democracia*, a partir das respostas ao termo indutor escola-comunidade. A ideia de *cidadania ativa* norteou uma das vertentes e foi observada em passagens como aquela na qual ser cidadão de forma ativa *é dar exemplo, ter caráter, ser exemplar, ser trabalhador, correr atrás de seus objetivos* (M19RJQ49). E isso esteve conjugado ao valor dado à escola, pois *a importância da escola na comunidade é na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres* (M46PIQ152).

Todavia, esta *cidadania ativa* não se faz sem *respeito à pluralidade e à diferença nas relações humanas e nos processos de tomada de decisões* (M48COQ197). *Através de relações horizontais sem hierarquias, com base na troca, efetua-se essa relação* (F30COQ211). Dessa monta, atribuímos um segundo entendimento à expressão *democracia*, pelo qual há o *reconhecimento plural*, pois *sem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural da comunidade, fica muito difícil a relação escola-comunidade* (F43COQ215). Portanto, é de forma prescritiva e valorativa, com tendência positivada, imputando deveres e direitos, mas também aberta ao rompimento de barreiras, que se configura a *democracia*, com base na *cidadania ativa* e no *reconhecimento plural*.

Em continuidade ao levantamento dos termos que caracterizaram este último quadrante, outra palavra destacada foi *interesse*. No entendimento que obtivemos, a partir das justificativas produzidas pelos respondentes, a expressão *interesse* apontou para *opções* variadas. Tais *opções* ora se dirigiram a interesses específicos, ora a buscas mais gerais, mas também conjugaram interesses advindos de apostas pessoais em prol do coletivo maior. Esses sentidos advogaram o valor da relação escola-comunidade em função do *interesse dos jovens*

por querer aprender (M18RJQ65). Porque se todo mundo colaborar, no caso ajudar, é muito bom para a escola e comunidade (M20ITQ93). E também contemplaram o investimento das pessoas, uma opção baseada no esforço, pois aqui temos pessoas esforçadas que apesar do descontentamento da comunidade, fazem o possível para melhorar e viver bem (F18ITQ128). Com isso, observamos que, mais uma vez, parece se criar um enredamento de sentidos. Nele o interesse se junta à aprendizagem, à ajuda, para superar descontentamento na busca de melhorias. Embora não tenham sido justificados, avaliamos que esses interesses podem conjugar-se à outra expressão evocada pelos respondentes, voltada para a *diversão* (lazer, me diverte, se divertir, diversão e entretenimento). Esse polo não se dirige ao esforço, mas ao potencial de entretenimento e ludicidade que a relação *escolacomunidade* pode propiciar. Não devemos desprezar, também, o fato de que as formas de *diversão* nos remetem a sociabilidades que igualmente foram evocadas no quadrante anterior, sob a forma de *amizades*. Nesse ponto, retrata-se o espaço escolar como ponto de encontro para atividades de lazer e para outras formas de entretenimento, provocando o *interesse* focado na *diversão* e nas relações afetivas.

Em outro polo, foi marcante, em nosso entendimento, a situação aventada pelo termo *distância*. Essa expressão foi marcada por um conjunto semântico cujas palavras apresentadas foram indiferença, falta de vontade, falta de participação, ausente, paredes, distante, distância, pouco interesse, exclusão e preconceito.

Ao apresentarem tal aspecto negativo e crítico sobre a relação escola-comunidade, os respondentes acabam por revelar elementos que expõem a centralidade da representação de *educação/ajuda/comunicação*, relativizando sua idealização e nos deixando claro que os três termos não se fazem sem que se perceba a crítica à sua verdadeira ocorrência. Mas, os atores também reforçam a condição necessária de *respeito* e *união*, por explicitarem aquilo que possivelmente não querem que se estabeleça no Núcleo Central de suas representações, pela ausência de *interesse* e de *democracia*. Ou seja, explicitam a condição de *distância* para que saibamos que também existe e precisa de atenção. Seja por *indiferença*, por *afastamento* ou por *desconhecimento*, a distância se fez presente, expondo um dos aspectos mais sérios da relação *escolacomunidade*. Ao contrário do item anterior, que considerava a pluralidade, neste se explicita a *distância*, ao afirmar que há *indiferença*, pois não vejo a escola envolvida com isso (a comunidade), tudo só fica na teoria (F17RJQ43). Além disso, as palavras citadas remetem ao que percebo, na realidade atual ainda entre escola-comunidade, por este motivo a distância entre ambos é significativa, infelizmente (F53COQ200). Pois há um,

desconhecimento de ambas as partes da força resultante desse binômio para educação ampla (M46COQ210).

Na leitura que fazemos das expressões do quadrante, entendemos haver uma retroalimentação, uma vez que vários dos elementos citados reforçam os elementos principais dos quadrantes anteriores. *Conhecimento, educação, melhoria, aprendizagem, ensino e estudo; democracia, comunicação, respeito, responsabilidade e participação; interesse, diversão, união e parceria* nos sugerem a existência de uma rede de sentidos. Não que esta seja a única possibilidade de tessitura de rede a partir das expressões evocadas. Todavia, compreendemos que reforçam sentidos em construção, não garantidos, cujas afirmações possibilitariam a relação *escolacomunidade* em suas contradições, disputas e complementaridades. Em nossa interpretação, os elementos periféricos, também, designam o investimento das pessoas na manutenção da ideia de *educação* como polo, que ao mesmo tempo, centraliza e irradia a relação. Mas, isto também não se faz sem incertezas e incompletudes que geram a necessidade de que *pessoas, alunos e professores* se prestem *ajuda*, buscando superar a *distância* que pode tornar difícil o relacionamento escola/comunidade. Por isso, é que firmamos o raciocínio de que as expressões se retroalimentam, pois não há efetiva condição de manter-se a relação que estudamos, principalmente em se tratando da escola pública, sem a constituição coletiva da rede de sentidos, que os atores parecem nos sugerir. Em nosso entendimento, isso serve como forma de chamar a atenção de todos e todas que militam nesses espaços, inclusive dos seus gestores.

Portanto, se há expressões justificadas com caráter “positivado”, elas não se fazem facilmente, trazendo consigo a necessidade, também, obrigatória e “negativada” do reconhecimento de que há uma *distância* não idealizada, mas real, que exige mais ainda que os termos “positivados” deixem de ser desafios e se tornem conquistas concretas. Caso contrário, *ajuda* vira desamparo, conhecimento enfraquece-se em desconhecimento, *educação* em ignorância, *aprendizagem* em incompreensão, *respeito* torna-se desrespeito, *responsabilidade* se perde na indiferença, *união* se esvai na *distância*, causando desunião e, assim por diante, vão se acumulando os desacordos e se destituindo as possibilidades de melhoria e *participação* democrática.

O último quadrante nos sugere a ampliação de uma preocupação dos atores no intuito de garantir determinadas condições para caracterizar e manter, num cenário mais amplo, a relação preconizada pelo termo indutor escola-comunidade. Os elementos expressos apontam para positivities ainda em conquista e que, portanto não estão realmente asseguradas ou

naturalizadas. São necessidades que circulam como novidades nos espaços escolares e fora deles, lançando sobre esses espaços novos desafios, quer sejam eles curriculares (*conhecimento*), políticos (*democracia*) ou relacionais (*interesse x distância*). Esses elementos podem, também, apontar para novos significados da educação escolar, de uma educação voltada para todos, para aprendizagem significativa e socialmente referenciada. Essas condições em processo não se fazem sem dificuldades e muito menos sem conflitos, afinal elas não dizem respeito somente à relação *escolacomunidade*, mas sim às insuficiências e às urgências da grande maioria de nossa sociedade. Portanto, pertencem aos campos políticos e sociais mais amplos, não sendo à toa que incertezas e negatividades também se apresentem conjugadas aos interesses conflitantes ocorrentes, assim como ao potencial que as oportunidades de reafirmações e realizações positivas venham a oferecer.

Por fim, reforça-se a tese de que o sistema periférico permite a integração das experiências dos grupos e das histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, sendo flexível, ao suportar contradições, podendo transformar-se por ser sensível ao contexto imediato, amoldando-se e adaptando-se à realidade concreta, por meio da diferenciação do conteúdo. Desse modo, referências mais genéricas e nem sempre praticadas coletivamente ou concretizadas individualmente nas relações são apresentadas, refletindo *interesses* e vontades como aquela que valoriza a *diversão*. Na busca de atividades e finalidades comuns, reforça-se a necessidade de proteger e prescrever comportamentos institucionais desejáveis, que pode ser observada nas evocações tanto positivas quanto negativas, presentes no quadrante inferior direito. Sugerimos que esses elementos denominados por alguns autores de esquemas, para parte do grupo de respondentes, não entraram em antagonismo a ponto de mudar uma possível representação da relação *escolacomunidade*. Ao contrário, compreendemos que os elementos periféricos suportam as múltiplas discordâncias entre as ideias que realçam a *educação* como “base-salvação-fonte-elo-meta-emancipação-boa-escolha-esforço-direito” e aquelas que indicam condições desfavoráveis à relação estudada, sugerindo que ainda seja necessário, possível ou valha a pena labutar nestes *espaçostempos* diferenciados.

7.2.1 ANALISANDO AS PALAVRAS PRINCIPAIS

Após a explicitação dos termos e a interpretação que buscamos articular sobre os

elementos componentes do quadro de 4 casas, por meio de inferências de significados e sentidos, optamos por proceder a uma outra análise que se preocupou em aproximar nossa investigação de um entendimento mais acurado da composição possível do núcleo central e do sistema periférico da representação em estudo. Trata-se de uma *Análise de Palavras Principais* (APP), na qual são comparadas as frequências dos elementos citados e a frequência de palavras consideradas importantes pelos respondentes (Tabela 2).

Tabela 2 - Frequências das expressões evocadas, dos termos mais importantes, percentual de frequência e Queda da frequência dos termos, segundo respostas advindas dos atores pesquisados, a respeito do termo indutor *escola-comunidade*.

| TERMO EVOCADO | Frequência total de evocações | Frequência como termo mais importante | % | Queda % da frequência |
|------------------|-------------------------------|---------------------------------------|------|-----------------------|
| educação | 67 | 45 | 67,1 | 32,9 |
| Aprendizagem | 20 | 12 | 60 | 40 |
| união | 27 | 12 | 44,4 | 55,6 |
| ensino | 12 | 5 | 41,6 | 58,4 |
| respeito | 27 | 11 | 40,7 | 59,3 |
| comunicação | 32 | 13 | 40,6 | 59,4 |
| democracia | 15 | 6 | 40 | 60 |
| participação | 11 | 4 | 36,3 | 63,7 |
| professor | 22 | 8 | 36,3 | 63,7 |
| melhoria | 29 | 10 | 34,4 | 65,6 |
| distância | 12 | 4 | 33,3 | 66,7 |
| responsabilidade | 28 | 9 | 32,1 | 67,9 |
| parceria | 35 | 10 | 28,5 | 71,5 |
| alunos | 23 | 5 | 21,7 | 78,3 |
| ajuda | 28 | 6 | 21,4 | 78,6 |
| estudo | 14 | 3 | 21,4 | 78,6 |
| Amizade | 20 | 4 | 20 | 80 |
| interesse | 15 | 3 | 20 | 80 |
| peessoas | 12 | 2 | 16,6 | 83,4 |
| conhecimento | 16 | 1 | 6,25 | 93,7 |

Fonte: expressões, com pelo menos 11 ocorrências, evocadas pelos 214 respondentes do teste de associação livre de palavras ao termo indutor *escola-comunidade*.

A partir da leitura de Mourão & Galinkin (2008), realizamos o *cálculo da queda de frequência* dos elementos evocados, gerando um indicador daqueles que preservam, em maior grau, características de centralidade. Desse modo, as palavras consideradas as mais importantes pelos atores foram submetidas à análise de frequência, com intuito de que identificássemos as mais destacadas.

Nosso corte para comparação incidiu em palavras que tivessem obtido menos de 11 ocorrências. Pela comparação das frequências dos dois grupos de palavras foram obtidos os percentuais de queda de frequência, que pode sugerir um indicador de centralidade dos elementos da representação.

Ao observarmos a Tabela 2, pudemos pautar que os termos que apresentaram queda de frequência inferior a 50% muito provavelmente podem ser considerados como integrantes do núcleo central da representação *escolacomunidade* que ora investigamos.

Salientamos que não dispusemos somente os termos que se fizeram presentes no quadrante do núcleo central. Ao contrário, preferimos utilizar todas as expressões que se fizeram presentes como mais importantes, mesmo que isso tenha sido feito uma única vez. Ao fazê-lo, pudemos observar que, apenas, dois termos salientaram-se com queda inferior a 50%. Todavia, somente um deles se achou presente no 1º quadrante. Aquele que menos reduziu sua proporção de importância foi o termo *educação* (32,9%). Além dele, somente a expressão *aprendizagem* (40%) obteve queda reduzida na sua frequência. Porém, devemos observar que este termo não se encontrava no 1º quadrante e sim na 2ª periferia. Conforme já apontamos, tais expressões parecem possuir relações entre si. Entendemos que a *educação*, como processo mais amplo, pode estar capitaneando tal imbricação, englobando a *aprendizagem*. Ao mesmo tempo, faz coerência avaliar que entre as palavras evocadas, *aprendizagem* foi a que mais recebeu variações de sentidos, após a palavra *educação*. Podemos, também, argumentar que, ao tratarmos da *educação*, muito se tem advogado que a *aprendizagem* é o foco do processo educativo, como processo em que todos aprendem a lidar uns com os outros e com os diferentes conhecimentos. Não é a toa que estas palavras tenham surgido, mas antes elas vieram acompanhadas de outras que têm sido bem demarcadas em nossa investigação. Tratam-se dos termos *união*, *ensino*, *respeito e comunicação* em relação à *educação* e dos termos *amizade*, *ensino*, *estudo*, *participação*, *pessoas* e *professor*, para o caso da expressão *aprendizagem*. De certo, houve uma modificação na centralidade do que se configuraria como núcleo central, assim como a elevação da importância de outro termo que se situava na segunda periferia. Também nos desperta o olhar que tenham se mantido com queda não

totalmente abrupta as expressões *união*, *ensino*, *respeito* e *comunicação* que figuraram anteriormente no 1º quadrante das evocações a respeito da relação *escolacomunidade*. Por outro lado, expressões como *parceria* e *ajuda* tiveram uma queda superior a 70% na relação entre frequência de importância e frequência de evocação. Por fim, ressaltamos que o termo *conhecimento* computou mais de 90% de queda, reforçando sua “periferização”, no que diz respeito à relação estudada.

Após conhecer as evocações e suas frequências com diferentes variações, nos interessa aprofundar a caracterização do núcleo central e do sistema periférico. Isso será feito com base na diferenciação entre grupos (escola e CONAE) e, mais a frente por meio da *Análise de Similitude* que imputaremos aos mesmos.

7.3 DO TODO ÀS PARTES: COMO SE ESTRUTURA(M) A(S) REPRESENTAÇÃO(ÕES) DA RELAÇÃO ESCOLACOMUNIDADE PARA OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E PARA OS PARTICIPANTES DA DELEGAÇÃO FLUMINENSE NA CONAE

Como se tratam de grupos bastante diferenciados, entendemos por bem comparar como se organizam suas evocações específicas em torno do termo indutor escola-comunidade. Conforme já salientamos anteriormente, nossos levantamentos foram feitos por meio da participação de respondentes estudantes de 3º Ano do Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e de um grupo de 40 delegados que integraram uma parte da delegação deste mesmo estado que participou da Conferência Nacional de Educação em 2010. Na descrição e análise que fizemos no item anterior, congregamos a todos indistintamente, apresentando uma trama geral de significados e sentidos organizados por meio do quadro de 4 casas, advindo das evocações de ambos os grupos e caracterizamos os elementos da estrutura representacional que, possivelmente, caracteriza este ajuntamento.

Todavia, surgiu-nos a preocupação em aprofundar e investigar aproximações e afastamentos entre os dois agrupamentos (dos estudantes das escolas e delegados da CONAE). Por isso, a partir de novos quadros de quadrantes, buscaremos explicitar como se encontram a organização e a estrutura da representação *escolacomunidade* em cada um dos grupos. Ao final, pretendemos, também, caracterizar se a centralidade da possível representação existente no Quadro 3 se mantém ou se altera para cada grupo estudado. Neste

caso, também nos utilizaremos da técnica de análise de similitude para melhor balizar estas comparações com o cenário do quadro citado e entre grupos.

7.3.1 NÓS DA *ESCOLA* *COMUNIDADE*

Por conseguinte, para os levantamentos obtidos junto aos estudantes das 4 escolas públicas pesquisadas, elaboramos o Quadro 4.

QUADRO 4
ESTRUTURA BASE E POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA REPRESENTAÇÃO, EM RAZÃO DA FREQUÊNCIA E DA ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES, DO TERMO INDUTOR “ESCOLA-COMUNIDADE”, ENTRE OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PESQUISADOS.

| Frequência mínima da palavra: 8 | Nº total de evocações: 508 | | | Nº total de palavras diferentes: 64 | | |
|---------------------------------|----------------------------|--------------|-------|-------------------------------------|------------------|-------|
| Frequência das palavras | Ordem média das evocações | | | | | |
| | Inferior a 2 | | | ≥ a 2 | | |
| Acima ou igual a 21 | 27 | Ajuda | 1,963 | 27 | Melhoria | 2,222 |
| | 22 | Alunos | 1,727 | 37 | Parceria | 2,407 |
| | 21 | Comunicação | 1,905 | 22 | Responsabilidade | 2,409 |
| | 66 | Educação | 1,545 | | | |
| | 22 | Professor | 1,818 | | | |
| | 25 | Respeito | 1,920 | | | |
| Abaixo de 21 | 19 | Amizade | 1,842 | 15 | Conhecimento | 2,200 |
| | 20 | Aprendizagem | 1,800 | 11 | Diversão | 2,364 |
| | 12 | Ensino | 1,667 | 14 | Interesse | 2,357 |
| | 14 | Estudo | 1,714 | 8 | Trabalho | 2,375 |
| | 12 | Pessoas | 1,750 | | | |
| | 19 | União | 1,895 | | | |

Ele possui um conjunto de 508 evocações citadas pelos atores que foram aproximadas (agrupadas) no dicionário de palavras por conteúdo semântico, possuindo ao todo 64 palavras

diferentes. No processamento desse conjunto, por meio do *software EVOC*, foi estabelecida por nós a frequência mínima de 8 repetições para que a palavra pudesse ser considerada como integrante da organização, da estrutura e do sistema cognitivo da representação social dos estudantes. Advertimos que o valor da ordem média de evocação adotado (divisor vertical dos quadrantes) foi de dois (2). Por sua vez, o valor da frequência média de ocorrência dos termos (palavras) aproximados no dicionário proposto (divisor horizontal dos quadrantes) foi de 21 ocorrências.

Inicialmente, podemos estabelecer um comparativo entre o Quadro 4 e o Quadro anterior, no qual constavam os elementos conjugados para os grupos de estudantes das escolas diretamente pesquisadas e dos delegados fluminenses da CONAE. Observamos, numa visão mais ampla, que há uma forte semelhança entre ambos, demarcando que para o conjunto dos 174 estudantes respondentes não variou substancialmente a organização e a possível estruturação dos elementos e sentidos atribuídos à representação em tela. Os aspectos que não foram os mesmos refletem mudanças pontuais entre os posicionamentos dos termos entre o 1º e o 3º quadrantes, supressões de outros no 3º e 4º quadrantes e o acréscimo de um termo na periferia distante da possível representação.

A figura do *professor* foi trazida ao primeiro quadrante pelos estudantes, o que pode indiciar sua referência como elo ou fonte no processo de integração para escola e comunidade, como possível ligadura referenciada entre os demais elementos. Enquanto esse elemento foi mais evocado em frequência e prontidão, outro elemento foi conduzido à 2ª periferia da representação. Trata-se do termo União. Portanto, tal termo vai reforçar o conjunto das ancoragens que, possivelmente, protegem o núcleo central da representação *escolacomunidade*. Vemos, em comparação com o Quadro 3, que muitos dos termos foram essencialmente trazidos por este grupo. Em nosso entendimento, isso caracteriza uma “fala” de membros da escola sobre a questão da relação escola-comunidade que precisa ser levada em conta caso queiramos promover encontros positivos de articulação, discussão e processos comuns de melhorias. A *educação* continua centralizando as evocações, conformando sua importância para o grupo como base, salvação, elo, fonte, meta, boa escolha, esforço, emancipação e direito. Seja de forma idealizada ou buscada como fundamental, ela é uma referência que parece estar articulada a ajuda, a comunicação, aos alunos, ao professor e ao respeito, como esteio para a relação e para a representação *escolacomunidade*.

Por sua vez, salientamos que no terceiro quadrante, além da troca entre os termos *professor* e *união*, houve a supressão do termo *participação*. Esta saída nos parece ser

significativa, pois se trata, em nosso entendimento, de um processo importante na configuração real da articulação entre escola e comunidade. Embora, no segundo quadrante, a expressão *parceria* possa de alguma maneira atenuar esta ausência, a *participação* expressa pelos atores (Quadro 3) já fora anteriormente vinculada a sentidos que, ao nosso ver eram frágeis, pois relacionaram-se a ideias que a tomavam *como solução* e como *meta a garantir*. Já a *parceria* se mostrou associada à concepção de *fundamento* e de *caminhar junto* o que nos sugere um reconhecimento da sua importância e da importância do vínculo ao Outro.

No último quadrante, registramos um acréscimo e duas supressões. Sobre o acréscimo realizado, sua explicitação se deu pelo termo *trabalho* (trabalho, emprego e profissão). Situado, na periferia da possível representação, ele surge como mais uma meta a se alcançar, uma intenção, objetivo e preocupação. Lembremos que sua vinculação nos processos de formação provenientes da escola básica ainda causa polêmica, conforme retratamos anteriormente na abordagem de diferentes autores. Ao mesmo tempo, nosso instrumento foi aplicado aos possíveis concluintes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais pesquisadas. Portanto, trata-se de uma preocupação em curso para aqueles que terminam esta fase de escolarização e que começarão futuramente outra fase, que pode ser duplamente polarizada, na medida em que a escolarização avança ou não e o trabalho e a preparação profissional se fazem com maior incidência nas preocupações da vida. Por sua vez, a ideia de *trabalho*, baseada na consecução de emprego e profissão, também é uma meta para os que vivem na comunidade e que afluem para a escola, possuindo significado prático e concreto para aqueles que a buscam, como etapa e condição do processo formativo e de inserção social.

Quanto às supressões, elas se fizeram sobre os termos *democracia* e *distância*. Ambos parecem situar-se em polos distintos, pois entendemos que quanto maior for um, menor será o outro, na relação *escolacomunidade*. A supressão de ambos nos preocupa, pois compreendemos que a *cidadania ativa* e o *reconhecimento plural*, assim como sua negação pela *indiferença*, pelo *desconhecimento* e pelo *afastamento* parecem não ter sido preocupação dos respondentes estudantes das escolas. Para nós, isso pode despolitizar a discussão mais ampla que a participação democrática permite estabelecer, para que haja uma apropriação menos distanciada dos atores sociais dos possíveis benefícios e direitos decorrentes da educação, advindos da relação *escolacomunidade*. Não pleiteamos generalizar esse mapeamento que ora fazemos, mas entendemos que ele fornece indícios sobre caminhos e formas de pensar que alguns grupos já refletem e sobre outros que não se apresentam ainda profundamente pensados ou amadurecidos.

No intuito de entendermos melhor as conexões indicadoras da centralidade dos sentidos da configuração da estrutura da representação ora investigada, para os estudantes das escolas públicas pesquisadas, optamos por realizar uma *análise de similitude*, conforme gráfico da Figura 1.

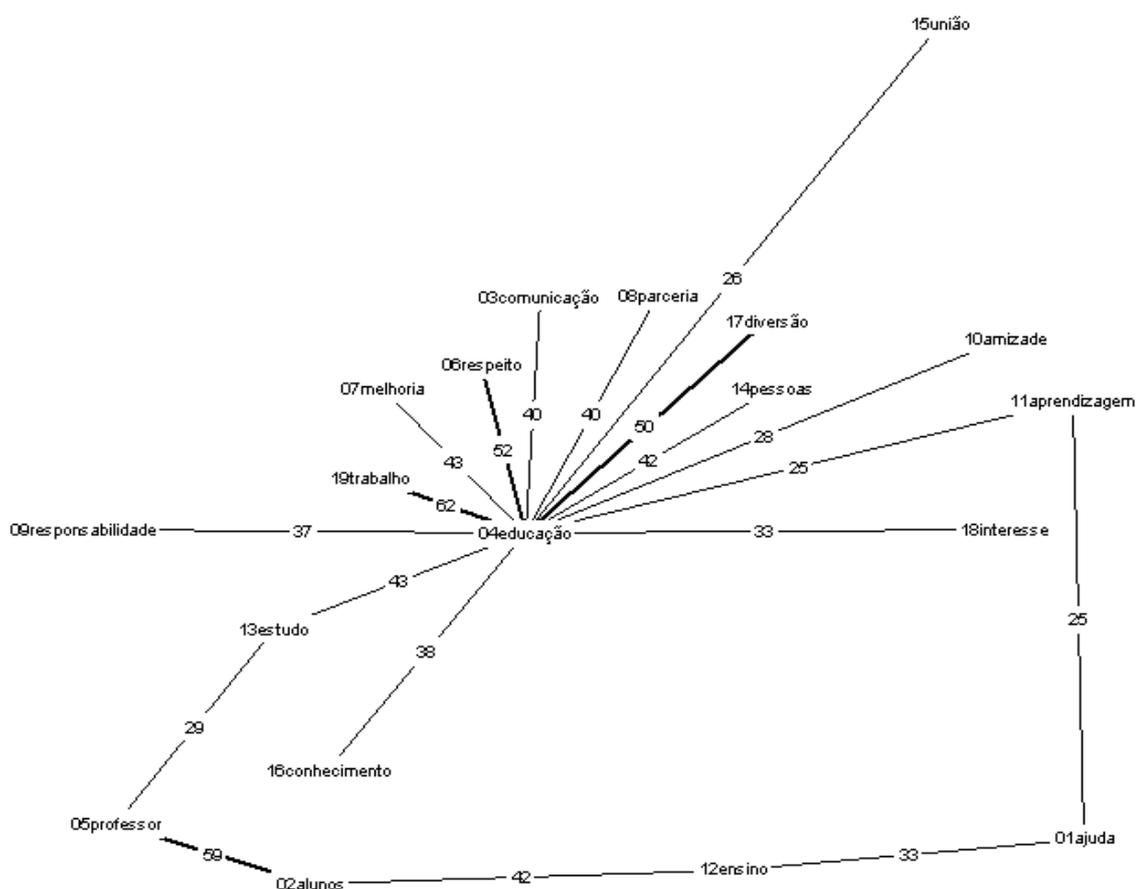


Figura 1 - Árvore máxima de similitude, com caracterização das evocações sobre a relação escola-comunidade, pelos membros estudantes das 4 escolas públicas pesquisadas.

Dos gráficos gerados nas análises de similitude, podem-se extrair as relações mais significativas estabelecidas entre as palavras dos estudantes e delegados pesquisados, assim como permitem aprimorar as aproximações e interpretações que vimos fazendo sobre a representação social da relação *escola comunidade*. Com isso se identifica, na organização interna das representações, um conjunto de relações entre os elementos e o quanto as pessoas coincidem na forma de representar um objeto. Partimos da ideia de que estas relações não são

compulsórias ou determinantes, mas de proximidade e simetria, pois dois elementos serão mais próximos em sua relação quanto maior for o número de atores que os tratam da mesma maneira (seja por aceitação ou rejeição). Neste caso, são identificadas estruturas mais finas da representação, nas quais os processos de categorização e de esquematização possam ser evidenciados por meio de semelhanças e implicações dos elementos envolvidos. É justamente a implicação, o grau em que uma categoria aparece em simultaneidade com outra, levando em conta as respostas dos diferentes sujeitos, que nos interessa, pois demonstra inclusões no campo semântico (PEREIRA, 2005).

As análises foram executadas com o apoio dos programas SIMI 97 e do software AVRIL, desenvolvidos por Barbry, Scano, Zeligier sob orientação de Vergès (VERGÈS *et al.*,1997) e também tiveram por base a leitura de Vergès & Bouriche (2001). Uma vez realizado o processamento das informações que alimentamos nos programas, gera-se um gráfico, com base na análise matemática de grafos, que nos permite determinar a árvore máxima da matriz (grafo conexo). Nestas são eliminadas as arestas dos triângulos de valor mais baixo, como um filtro que objetiva apresentar uma estrutura que identifique implicações mais fortes que dão significado ao grafo, correspondendo a escolhas mais frequentes no grupo pesquisado. Na configuração da árvore de similitude, não buscamos que fiquem explicadas relações de causalidade entre os elementos, mas que se possam verificar os pares que são mais firmados em conjunto por um determinado grupo. Com o grafo produzido, pode-se fazer uma leitura cognitiva em função do grau de implicação das categorias organizadas, caracterizando todos os termos de uma representação que apresentam alguma relação.

Sobre as configurações que, geralmente, se estabelecem nos gráficos de similitude - triângulos, círculos e estrelas, destacamos que estas últimas pelo seu aspecto radial, podem revelar a centralidade de alguns elementos. Ao mesmo tempo, suas arestas permitem observar como estas articulações se realizam junto aos demais termos da estrutura da representação. As formas triangulares, associando três elementos, podem revelar outras articulações da representação, como prolongamentos e detalhamentos de suas redes de sentidos. Por outro lado, os círculos podem indicar relações mais amplas, associadas a fatores sociais e psicossociais, que emolduram a construção de sentidos para a relação estudada.

Do exposto, na Figura 1, por meio da árvore máxima de similitude, os elementos significativos emergem e a densidade da conexão chama a nossa atenção em torno da palavra *educação*. Ela mantém 14 conexões (arestas) e ainda integra uma forma que tende à circularidade, sendo demarcada por 7 vértices. Portanto, para o grupo de estudantes das

escolas públicas investigadas, o elemento sociocognitivo focalizado na categoria *educação* dá organização e estrutura o núcleo central da representação da relação *escolacomunidade*. Uma rede de sentidos se liga a mesma por expressões que nem sempre estiveram no primeiro quadrante da representação, mas que possuem sentido prático e afetivo para os estudantes. Esse é o caso dos termos *trabalho* e *diversão*. Eles são preocupações do vivido como lazer e daquilo que se apresenta para muitos como o viver, com base para sobrevivência no futuro. Elementos da periferia que espelham o cotidiano, com seus desejos, realizados ou a realizar. Porém, estas não foram as únicas conexões que nos despertaram atenção em função da intensidade manifestada. O *respeito* também foi ressaltado, implicando no que entendemos ser uma sinalização para o reconhecimento mútuo. Por sua vez, a relação de implicação com o termo *união* se firmou como mais distanciada o que para nós demonstra alguma deficiência do poder amalgamador do processo da *educação* na constituição da aproximação *escolacomunidade*. Também entendemos que há bases nas quais a centralidade da educação pode estar sendo apoiada. Por isso, vemos a importância dos sete (7) vértices interligados na organização desta representação. São ancoragens assentadas em atores e processos que os ligam a partir/por meio da atividade educacional.

Portanto, *aprendizagem-ajuda-ensino-alunos-professores-estudo-educação* teceram uma rede que dá a esta última forte capilaridade e conectividade. Um dado a mais não deve ser desconsiderado, a relação *professor-alunos* foi bastante implicada, com o *professor* promovendo o elo com o *estudo* e os *alunos* situando-se mais proximamente como atores a serem objeto do *ensino*, de *ajuda* e de *aprendizagem*.

7.3.2 NÓS DA COMUNIDADESCOLA

Uma vez feita a análise de similitude para os respondentes estudantes das escolas públicas, cabe ainda realizarmos o mesmo caminho para os delegados fluminenses da CONAE 2010. Portanto, tivemos que estabelecer o quadro de 4 casas (Quadro 5) referente ao grupo que respondeu ao termo indutor sobre a relação escola-comunidade, durante o evento que se destinou a estabelecer proposições para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em Brasília.

Cabe lembrar, antes de prosseguir na análise, que participaram como respondentes

desta investigação 40 integrantes da delegação do estado do Rio de Janeiro. O Quadro 5 possui um conjunto computado de 118 evocações advindas desses atores. Tais evocações foram congregadas no dicionário de palavras por aproximação semântica, o que gerou 40 palavras diferentes. Durante a aplicação do *software EVOC*, estipulamos que a frequência mínima de 5 repetições seria a condição para que a expressão pudesse tomar parte da organização, da estrutura e do sistema cognitivo da representação social dos delegados. Ressaltamos que o valor da ordem média de evocação adotado (divisor vertical dos quadrantes) foi de dois (2). Por sua vez, o valor da frequência média de ocorrência das palavras (termos) aproximadas no dicionário proposto (divisor horizontal dos quadrantes) foi de 8 ocorrências. Um total de nove palavras se distribui pelos quadrantes e é, a partir delas, que pretendemos caracterizar a possível representação desse grupo.

QUADRO 5

ESTRUTURA BASE E POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA REPRESENTAÇÃO, EM RAZÃO DA FREQUÊNCIA E DA ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES, DO TERMO INDUTOR “ESCOLA-COMUNIDADE”, ENTRE OS DELEGADOS PESQUISADOS NA CONAE 2010.

| Frequência mínima da palavra: 5 | | Nº total de evocações: 118 | | Nº total de palavras diferentes: 40 | | |
|---------------------------------|----|----------------------------|-------|-------------------------------------|------------------|-------|
| Frequência das palavras | | Ordem média das evocações | | | | |
| | | Inferior a 2 | | ≥ a 2 | | |
| Acima ou igual a 8 | 11 | Comunicação | 1,818 | 10 | Democracia | 2,000 |
| | 8 | Parceria | 1,625 | 8 | Distância | 2,375 |
| | | | | 8 | União | 2,000 |
| Abaixo de 8 | 6 | Dificuldade | 1,167 | 5 | Gestão | 2,000 |
| | 6 | Participação | 1,167 | 6 | Responsabilidade | 2,333 |

Tecendo um comparativo entre o Quadro 5 e o Quadro 3 (p.192), no qual constam os elementos conjugados para os grupos de estudantes das escolas diretamente pesquisadas e dos delegados fluminenses da CONAE, saltam aos olhos as diferenças de composição entre ambos.

Apenas para fazermos uma descrição inicial, no 1º quadrante do Quadro 5 que ora analisamos, somente a expressão *comunicação* pertencia ao mesmo quadrante no Quadro 3. Para o segundo quadrante, nenhuma expressão coincidiu. Na segunda periferia, o termo

participação se fez presente tanto neste Quadro 5, quanto naquele com o qual o comparamos. Por fim, no último quadrante, nenhuma palavra foi semelhante ao Quadro anterior. Cabe registrar que duas novas palavras compareceram para este grupo, formado por delegados fluminenses na CONAE. Uma delas foi *dificuldade* (3º quadrante) e a outra foi *gestão* que se fez presente no 4º quadrante.

Em relação a estes dois termos, a expressão dificuldade conjuga várias palavras, advindas das respostas ao termo indutor escola-comunidade (problemática, não funciona, difícil, dificuldade, desafio, ruim, fraca e péssimo). Como era de se esperar, todas com significação negativada, demonstrando um caminho difícil de realizar. Podemos afirmar que, embora tenhamos entre os delegados trabalhadores da educação, para os que falam de “fora” da escola, parece se evidenciar mais a *dificuldade* de efetivar a relação *escolacomunidade*. Isso se manifesta numa das justificativas apresentadas por um dos respondentes, ao pensar nas três palavras que viriam a sua mente, quando aplicado o termo indutor, ao afirmar que era até *difícil incorporar as outras duas palavras, pois ou não há a relação de forma explícita ou há medo das incursões* (F53COQ201).

Apesar de muito difundida com positividade, pois, dificilmente, alguém dirá o contrário, a relação escola-comunidade parece ser uma novidade, algo incerto e a conquistar, além de cercada por dificuldades.

No que diz respeito ao termo *gestão*, também nos suscita uma novidade que está sendo incorporada ao dia a dia escolar e à complexidade da relação que ora investigamos. Portanto, o termo é aplicado sob duas faces. Uma de forma mais específica, demonstrando dependência ou relacionamento com o principal administrador da escola, como se observa em *o modo de gerir a escola e a concepção de mundo do gestor irá ou não oportunizar relações cooperativas* (F44COQ191). Também obtivemos outro perfil do entendimento de gestão, a nosso ver mais aberto e menos dependente da figura do gestor, sem com isso depreciá-la, no qual *a relação escola-comunidade bem sucedida tem início com uma gestão escolar democrática, que estimule a participação das lideranças locais e da escola, de forma a integrar professores, alunos, pais, funcionários e representantes da comunidade* (F67COQ194). Nesse último entendimento, a *gestão* vincula-se à democracia, à participação, ao reconhecimento de lideranças e a *união* dos diferentes atores sociais.

Se, por um lado, enfatizamos as diferenças, não podemos ignorar que o termo *comunicação* esteve presente naquilo que poderá sugerir um núcleo central para a representação social de *escolacomunidade* em relação aos atores pesquisados na CONAE.

Aliado aos demais termos que compõem os outros quadrantes, entendemos haver forte coerência entre os sentidos propostos para a expressão *comunicação* (forma de interação e pré-requisito). Portanto, a *comunicação* serviria como base e ligadura aos demais processos, compondo com a expressão *parceria* uma díade. Logo a frente, ao procedermos a análise de similitude, a importância dessas palavras como organizadoras e articuladoras de sentidos, para além dos seus próprios sentidos, poderá se confirmar ou não. Tratamos assim, pois é fato que a *comunicação* e a *parceria* (como caminhar junto e fundamento) são elementos fundamentais para a *democracia*, a *união*, a *participação*, a *responsabilidade* e a *gestão*. Na sua ausência ou deficiência, tendem a se estabelecer e ampliar a *distância* e a *dificuldade*.

Resta-nos, assim como o fizemos com o Quadro 4, a partir das evocações organizadas no Quadro 5, promover a análise de similitude das evocações dos delegados fluminenses participantes da CONAE (Figura 2).

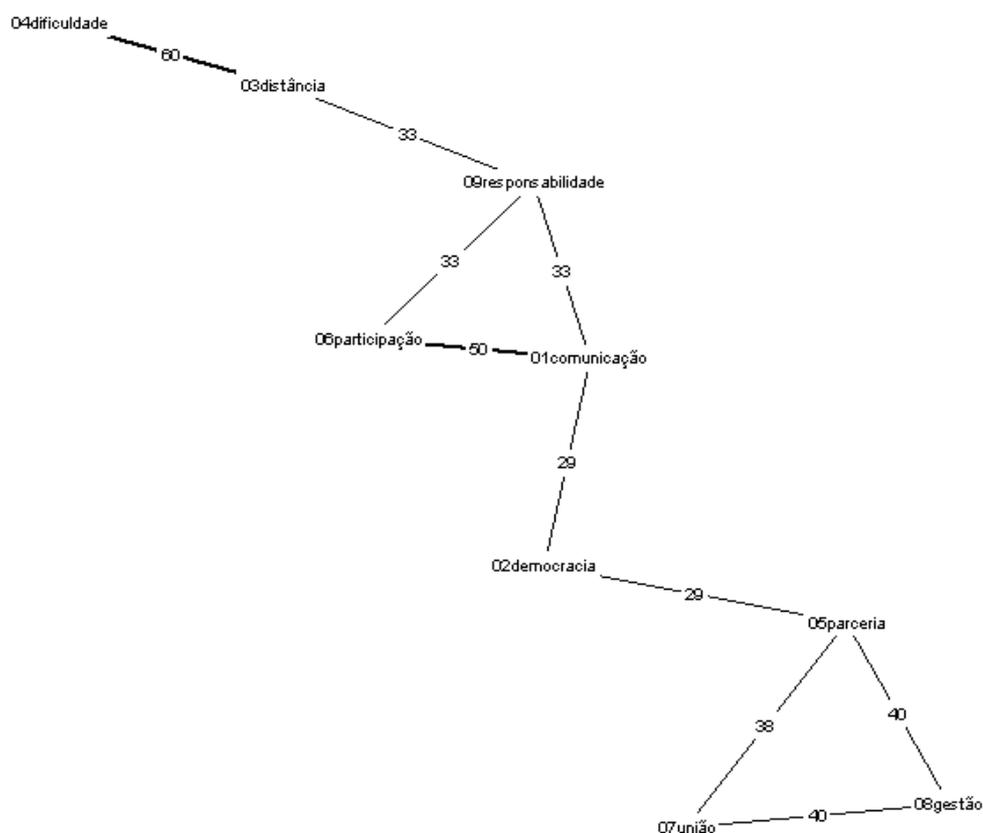


Figura 2 - Árvore máxima de similitude, com caracterização das evocações sobre a relação escola-comunidade, pelos membros da delegação do estado do Rio de Janeiro, pesquisados na CONAE 2010.

O gráfico base (árvore máxima de similitude) para esta análise é demonstrado na Figura 2. Assim como o gráfico existente na Figura 1, no que conforma a Figura 2, todos os elementos presentes nos quadrantes da possível representação encontram-se contemplados.

Logo de início, vale ressaltar algo que mencionamos antes de estabelecer a análise de similitude em tela. Pelo que podemos observar, a partir da leitura do gráfico expresso na Figura 2 há uma força organizadora e articuladora envolvida nas expressões *comunicação* e *parceria* e a *democracia* é equidistante de ambas. No caso, ainda se assemelham por serem vértices principais de triângulos interligados pela *democracia*. Para a *comunicação*, é fundamental que haja *participação*, demarcada no gráfico por mais intensidade na ligação estabelecida. Todavia, isso não se faz sem *responsabilidade*. Esse vértice, o da *responsabilidade*, que aglutina, compromissa e provoca encargos na relação escola-comunidade, é o que vai relacionar o triângulo da *comunicação-participação-responsabilidade* às arestas da *distância* e da *dificuldade*.

Portanto, em nosso entendimento, no caminho um pouco mais longo e menos intenso e democrático da *parceria*, que perpassa pela *comunicação*, há uma *responsabilidade* dos atores, que se faz necessária para lidar com as *dificuldades* e com a *distância* (indiferença, desconhecimento e afastamento). Aliás, essa trama *distância-dificuldade* evidencia-se como a implicação mais forte no conjunto apresentado. Ao mesmo tempo que podem ser metas a serem reduzidas pelo triângulo da *comunicação-participação-responsabilidade*, colocam-no a prova, sob risco.

O outro triângulo, cujo vértice principal é o da *parceria* articula *união* e *gestão*. Esse triângulo não se encontra diretamente vinculado com a *distância* e a *dificuldade*, mas sua intermediação por meio da *democracia* parece apontar um caminho que prescinde do outro triângulo para efetivar um enfrentamento da *distância* e da *dificuldade*. Nesse sentido, se a *democracia* une, são a *parceria* (pela forma de *gestão* e pela *união*) e a *comunicação* (com *participação* e *responsabilidade*) que concretizam o dirimir da *distância* e da *dificuldade*.

Ao visualizarmos que a expressão *parceria*, em relação ao grupo dos estudantes, situou-se no 3º quadrante do Quadro 3 e para o grupo da CONAE acompanhou a *comunicação*, estando presente no 1º quadrante do Quadro 4, resolvemos recorrer à pergunta (nº9) do questionário proposto (APÊNDICE C), pois a mesma poderia nos fornecer pistas sobre esta localização diferenciada. O Gráfico 1 resulta desta busca.

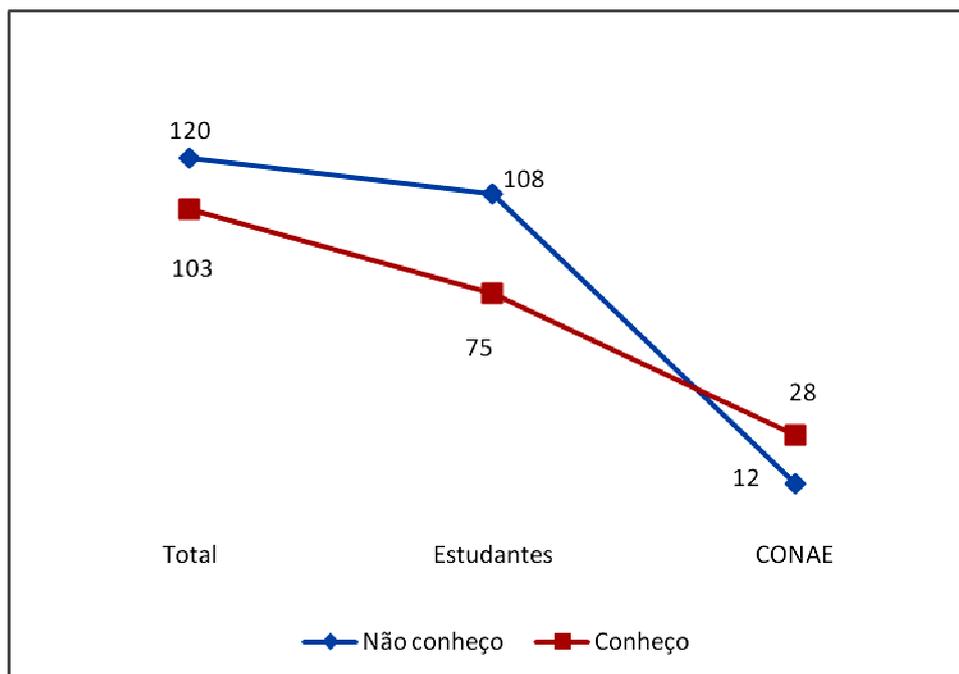


Gráfico 1 – Comparativo entre valores absolutos a respeito do conhecimento de programas e projetos que integrem comunidade e escola, de acordo com informação de estudantes de Ensino Médio de 4 escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro e de delegados do mesmo estado que tomaram parte da CONAE 2010

Pela leitura do Gráfico 1, observamos que a maioria dos respondentes (120) não conhece possíveis parcerias viabilizadas em projetos e programas que integrem comunidade e escola. Mais ainda, que no grupo de estudantes, o quantitativo de respondentes que demonstram desconhecimento (108) ultrapassa em valores dos que afirmam conhecer projetos e programas desta natureza (75). Tal desconhecimento relativo parece se refletir na “periferização” da *parceria* como elemento da representação deste grupo sobre a relação *escolacomunidade*. De modo diferenciado, os atores pertencentes à CONAE que afirmam ter conhecimento sobre projetos e programas que integram comunidade e escola são a maioria de seu grupo (28). Sem buscarmos forçar uma determinação sobre isso, temos uma leitura que nos sugere que a centralidade deste elemento entre este grupo deve estar vinculada a tal conhecimento, maior ou mais manifestado, caracterizado no gráfico citado pela inversão, em relação ao grupo dos estudantes, do posicionamento entre terminais que demarcam a legenda dos que conhecem e dos que não conhecem tais parcerias. Embora muitas vezes alardeados, os programas e projetos ainda são uma novidade na escola e, também, na comunidade e, portanto, seus beneficiários ou promotores potenciais, os estudantes, ainda podem estar à margem de sua execução ou ainda não os metabolizaram como parceria. Talvez haja, ainda,

percursos a ultrapassar para que estas parcerias sejam de fato reconhecidas e vividas pelos que frequentam as mesas e cadeiras escolares como estudantes.

Uma vez feita esta constatação e, para além dela, fica mais evidente para nós que o foco das respostas emitidas por esse grupo de delegados da CONAE 2010 é muito diferenciado daquele obtido junto aos estudantes das 4 escolas públicas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Numa comparação mais ampla, enquanto os termos e expressões evocados pelos estudantes englobaram e focalizaram sua representação sobre a relação *escolacomunidade* em processos e em atores tipicamente educacionais, este grupo de delegados não se volta ao mesmo significado. Esta diferenciação se faz, embora os delegados estivessem envolvidos na discussão de um Plano Nacional de Educação, das diretrizes que o mesmo apresenta, inclusive com eixos de debate e deliberação cujas temáticas incidem fortemente em proposições que ampliam as relações da escola com seus entornos.

A ênfase que parece ser retratada pelos delegados volta-se aos processos de troca, apontando necessidades e bases para sua garantia e possíveis obstáculos a transpor. Introduz no sistema periférico a questão da *dificuldade* e da *gestão*. Assim como traz à primeira periferia, de forma a estabelecer um *complexus*, simultaneamente a *democracia*, a *união* e a *distância*. Para nós, a tendência a manifestar-se por meio de polarizações opostas e complementares também fica delineada nos demais quadrantes, nos quais observamos a conjunção entre *comunicação* e *parceria* (1º), a *participação* e a *dificuldade* (3º) e a *gestão* e a *responsabilidade* (4º).

Realizada esta análise não nos furtamos agora a apresentar as respostas dadas a uma pergunta que fizemos no instrumento do questionário e parecem ter afinado com as compreensões que fomos construindo a partir de outros questionamentos e das entrevistas que explicitamos ainda no primeiro capítulo desta investigação. Ela se referiu aos fatores que, na compreensão dos respondentes representariam problemas ou causas para atrapalhar ou dificultar a relação escola-comunidade. Em nosso entendimento as preocupações e aspectos aventados ao longo do trabalho, nos diferentes grupos, se revelam no instrumento aplicado (questionário). O Gráfico 2, a seguir, explicita o levantamento realizado, congregando para cento e oitenta e três (183) respondentes que indicaram pelo menos um fator que dificulta a relação que ora estudamos, como tais fatores estiveram relacionados aos elementos trazidos nas evocações dos grupos em conjunto ou em separado.

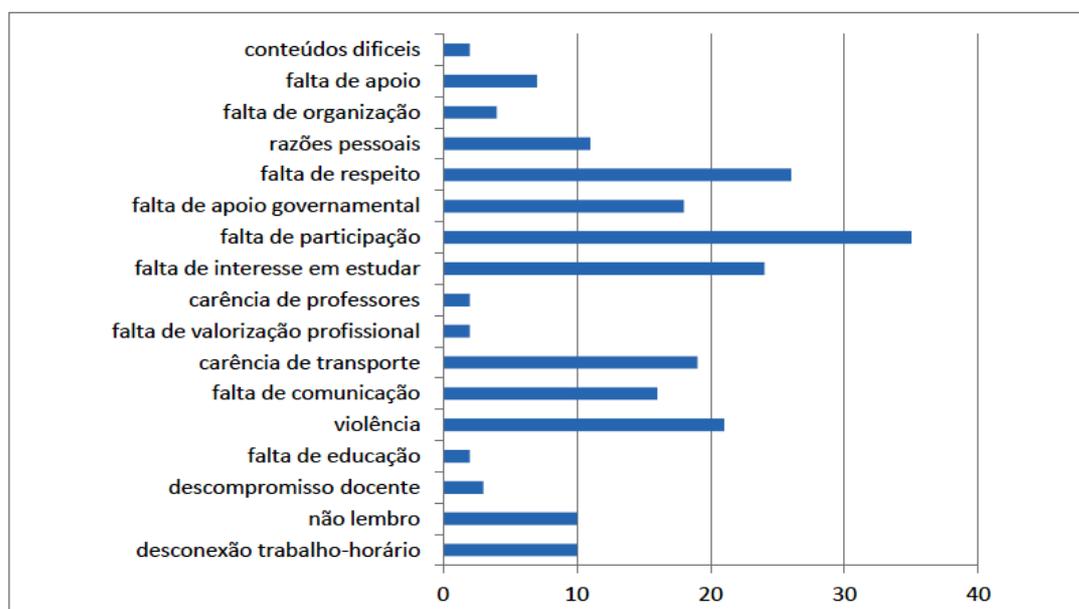


Gráfico 2 – Dificuldades para o estabelecimento da relação escola-comunidade, segundo estudantes do Ensino Médio de 4 escolas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e dos delegados deste estado da federação na CONAE 2010.

Cabe lembrar que alguns dos respondentes indicaram mais de um fator e que embora retratem fundamentalmente faltas, podemos observar como elas se relacionam aos termos trazidos à discussão pelos atores. Necessidades presentes ou que precisam se fazer presentes quando pensamos na *ajuda*, na *comunicação*, no *respeito*, na *união*, na *participação*, na *parceria*, na *responsabilidade*, no *interesse*, no *estudo*, no *professor*, nos *alunos*, na *distância*, na *dificuldade*, no *trabalho*, na *democracia* e na *gestão*. Salvo melhor entendimento, os atores não identificam fortemente nos conteúdos, na organização, nos professores ausentes ou descompromissados os maiores problemas. Os eixos que retratam como sendo obstáculos à relação *escolacomunidade* voltam-se primordialmente ao desrespeito, à violência, ao transporte precário e ao apoio governamental deficiente, o que pode de alguma forma refletir a descontinuidade ou a forma de continuidade das políticas que buscaram e buscam fazer da escola e da comunidade parceiras. Também por isso, o outro eixo que aventamos a partir do Gráfico 2 e das análises que fizemos anteriormente nos revele a dificuldade com a participação e como a comunicação, o que pode agravar o contexto de pouco interesse e de desconexão com o trabalho ao qual muitos afluem e necessitam de forma paralela e posterior aos estudos e práticas escolares.

Não julgamos ter dado um fim a pesquisa ora apresentada, mas entendemos que, apesar de diferenciados, os sentidos atribuídos pelos dois grupos pesquisados, estes pouco se opõem. Compreendemos que se complementam, se enredam. Todavia, para que não falemos de forma idealizada, como se nosso Quadro 3 fosse suficiente para que isso ocorresse, é necessário que conheçamos estas visões diferenciadas, suas contexturas e que trabalhem e interpretemos as informações para além do juízo de valor sobre as mesmas. Desta forma, avaliamos se fundamental nosso retorno às escolas e à publicização das informações e das configurações aqui levantadas, inclusive para que uma crítica venha a ser elaborada sobre as mesmas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos ao longo deste trabalho, ao pensar os contextos da relação entre a escola e a comunidade, fizemos questão de entender a escola como esfera pública capaz de efetivar ações e como espaço público que se integra, em maior ou menor grau, às dinâmicas de suas comunidades circunvizinhas. Sem isolá-la, pensamos que suas ações, também, dependem das políticas e programas sociais mais gerais. Nestes os interesses nem sempre se somam aos interesses e às necessidades da comunidade escolar ou das comunidades de seus entornos. Para nós, ações políticas e preceitos técnicos não devem desconsiderar valores e práticas socioculturais dos atores sociais envolvidos numa relação.

Interessou-nos estudar valores empíricos atribuídos à relação *escolacomunidade* com o intuito de projetar intervenções mais coerentes aos desejos dos envolvidos, o que pode ampliar a qualidade, a coesão e a intensidade da satisfação e do bem estar dos mesmos.

Tendo em vista que o objetivo mais abrangente de nossa pesquisa foi captar as representações sociais sobre a relação *escolacomunidade*, com base nas escritas e narrativas produzidas, pelos diferentes atores vinculados, direta e indiretamente, à rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro, buscamos associar nossas reflexões às escutas de estudantes, professores, membros de comunidades, entre outros que compartilharam conosco das suas impressões e vivências a partir dos seus *espaçostempos*, sobre a escola, a comunidade e a educação.

Para tanto, firmamos propósito na relação *escolacomunidade* como objeto não idealizado, pois quisemos captar por meio das representações dos diferentes sujeitos, que se envolvem com maior ou menor intensidade nesta relação, as suas condutas, contradições e concretizações possíveis, levando em conta questões relacionadas aos saberes produzidos pelos encontros e desencontros “entre” escola e comunidade, configurando em maior ou menor grau o reconhecimento, a cidadania e a possibilidade de constituição de solidariedades emancipatórias.

Com base na afirmação de que “[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2003, p. 40), por meio das comunicações e levantamentos que realizamos, indicamos junto aos atores até que ponto as ações ou políticas vividas na relação são realmente percebidas, a partir de transformações na esfera pública escolar, impactando no empoderamento das comunidades e,

por que não dizer, das próprias escolas. Sem a observação da dinâmica do espaço escolar e da forma como o mesmo se oferece à comunidade, isso teria sido impossível.

Também mantemos, salvo melhor juízo, a convicção de que a instituição escolar, como instituição central nos sistemas educativos, é fundamental. Tal consideração não é feita a partir de nossa única voz, mas reflete a multiplicidade das falas de nossos entrevistados ao evidenciar outras tentativas de atuação das escolas junto aos seus estudantes e às comunidades do entorno. Portanto, buscam-se novos caminhos de socialização e de sociabilidades, para além das práticas formais de ensino. Isso não ocorre de modo homogêneo, o que se reflete nos encontros e desencontros entre todos os atores envolvidos. Igualmente, no processo de afirmação, as novas práticas e ações acabam por estabelecer disputas com outras práticas anteriores e ainda vigentes. São temporalidades diferentes, convivendo no mesmo *espaçotemporelação*. Por conseguinte, os relatos e as expressões advindas dos ambientes e atores pesquisados apontam que os papéis diversificados desempenhados pelas escolas não se fazem sem enorme esforço de adaptação de cenários e atores. Isso se complexifica se tomamos em consideração que as novas práticas tentam se efetivar sobre terrenos ainda não consolidados de outros processos mais gerais dos sistemas educacionais. Vários dos pesquisados tentam apontar para uma condição menos passiva da escola e para possibilidades de articulações que não fujam totalmente da concepção educativa por ela estabelecida e trilhada. Mesmo que isso não seja generalizável, permite que se criem perspectivas de pensar a vida e a institucionalidade das relações para além da escola.

Interpretamos que para os atores mais vulnerabilizados o que mais importa é a promoção de algum tipo de melhoria, ainda que efêmera, em relação às suas condições de existência. A escola, uma vez participe de tais promoções, acaba sendo valorada positivamente, uma vez que já é tomada, por ocasiões de forma idealizada, como a referência conceitual e prática ao que se atribui como educação.

Especificamente, ainda percebemos distanciamentos, tais como aqueles retratados na ultrapassagem da escolaridade básica associada a uma forma de pensar, na qual a preparação para o que virá a frente, os novos desafios, surge ou se materializa como simbolizada em “outro” mundo. Portanto, na condição do Ensino Médio, em nosso entendimento, falta objetivar encontros entre os anseios dos beneficiários diretos da oferta educacional e as metas, as concepções e as proposições daqueles que gerenciam e executam as ações educativas ofertadas. Mesmo não sendo este o foco do nosso trabalho, acabamos por tangenciar tal questão, percebendo o desajuste de entendimentos que contribui para que não se estabeleça

efetivamente a preparação para o trabalho complexo, que poderia implicar ou acenar para melhorias concretas nas perspectivas presentes e futuras de qualidade de vida dos atores sociais das comunidades.

Em vários momentos da pesquisa nos deparamos com contribuições que, em nosso entendimento, demonstram como as relações entre as culturas escolares e comunitárias são complexas, ora se aproximando, ora se afastando. Isso fica demarcado inclusive em falas sobre a própria história de construção da relação *escolacomunidade* em cada uma das instituições em que a pesquisa foi aprofundada. Em todos os casos nos quais ampliamos os estudos, foi identificado como elemento fundamental para a transformação positiva da escola, a abertura e ampliação do diálogo com as comunidades. Nas afirmações que ora fazemos, os posicionamentos aventados refletem os processos de gestão implementados pelas escolas, mais do que pelos sistemas. Suas mudanças, também dizem respeito à visão direcionada às escolas pelos atores comunitários que seriam e são seus públicos beneficiários. Estes exigem “novos” cuidados em relação à forma como devem ser tratados, na busca de concertos comuns, para que as pressões político-sociais sejam dirimidas ou relativizadas.

Nestes encontros-desencontros a constituição da escola como democrática e democratizante depende das representações baseadas no confronto, nos interesses e nos acordos sobre as diferentes argumentações que confirmam à escola renovado entendimento sobre suas funções sociais.

A conquista pelo respeito aos universos socioculturais fica demarcada, avançando para outros entornos, influenciando outros atores sociais, o que se coaduna aos movimentos de busca pelo reconhecimento. Seja nas escolas metropolitanas, seja nas extrametropolitanas, encontramos situações semelhantes e falas de diversos atores sobre os processos de transformação, envolvendo ações de reconhecimento entre escola e comunidade. Mesmo que de forma pontual, tais transformações criam novas expectativas em relação às escolas e aos atores e aos seus potenciais de trabalho e produção. Disseminar a ideia de reconhecimento como presente entre os atores da pesquisa em tela, em nosso entendimento, é um avanço, pois não idealiza como suficiente o lugar social ainda vivido e, ao mesmo tempo, não cristaliza sua condição como imutável, considerando os limites que são e devem ser enfrentados pelo Outro (comunidade) na direção da escola.

Ainda em relação ao reconhecimento, os atores revelam que entre os elementos que o dificultam, impactando negativamente na relação *escolacomunidade*, destaca-se a permanência de dúvidas sobre a melhor forma de tentar efetivar esta relação a partir da escola.

Nesse sentido, para a escola reconhecer o Outro, precisa superar a ideia de que tudo conhece, o que entendemos como um avanço.

Conforme apontamos ao longo da pesquisa, tudo isso ocorre de forma não linear por meio de processos pouco metabolizados de mudança nas/das instituições e redes educacionais que ora tentam estabelecer a superação de modelos meramente instrumentais de participação, ora, apenas, conseguem disfarçá-la sob os moldes do controle cuja função é somente informar os atores participantes. Todavia, a importância da participação das comunidades e das famílias foi, várias vezes, revelada pelos atores da pesquisa, mesmo que o fizessem, indicando suas limitações e almejando a necessidade de articulação ao processo educacional mais amplo.

Ainda que seja possível o uso do termo “Escolas sem sociedade” (NÓVOA, 2002), para o qual a escola não possui qualquer sentido ou relação com projetos de vida pessoais e sociais de seus beneficiários, igualmente, é possível relativizar tal assertiva, na medida em que os que afluem às escolas, também, podem produzir suas formas de adaptação e valorização daqueles *espaçostempos* escolares, tornando-os referências contínuas de sua formação individual. Além disso, podem aproximar sua significação para os demais atores que vivem nas comunidades nas quais habitam e que, mesmo não tão próximas, acabam por ser influenciadas e até atendidas pelas escolas.

Sem deixar de lado as várias limitações, as informações obtidas demonstram caminhos que as escolas trilham, aproveitando-se das oportunidades existentes ou desenvolvendo elas mesmas suas ações criativas, com base no conhecimento das realidades que as cercam. Neste processo acabam por produzir táticas próprias de aproximação com as comunidades. Algumas dessas ações conferem à universalização do acesso outra concepção, por meio de novas formas de pertencimento e de valorização dos equipamentos públicos pela população (não necessariamente de estudantes) que frequenta a escola pública. Criam-se novos desafios, que a escola assume na sua “costura” relacional com a comunidade. As ações dependem da conjugação de vários fatores, que perpassam pela vontade e engajamento dos gestores, mas primordialmente parecem emergir da necessidade de superação de situações limites. Mas, pelo menos nas instituições que pesquisamos, há algo que efetivamente nos chama atenção: não se desprezam os encontros e os planejamentos para que ocorram as atividades.

Justamente pelos impasses vividos por esta escola em mudança, demonstrando suas contradições, seja na relação com os que para ela afluem como estudantes, seja para aqueles que atuam como profissionais, estes encontros se tornam mais importantes. Com eles,

pudemos presenciar agrupados vários praticantes, como diria Certeau, cujas inserções em outros espaços, talvez, pudessem ser dificultadas pela discriminação social e sexual ainda vigente em nossa sociedade. Neste sentido, avaliamos que tal incorporação passa a ser uma referência importante para o desenvolvimento e a ampliação do sentimento de pertencimento, tomando por base esta relação produzida e praticada na esfera pública.

Grande parte dos que manifestam leituras de seus contextos sociais, para além do *espaçotempo* escolar, apresentou as dificuldades que afligem suas comunidades, sem com isso apontar a escola como redentora destas questões. Todavia, mudanças na forma como a relação com a comunidade passou a ser entrelaçada, criando relações de cumplicidade, de busca da valorização das pessoas e do combate à marginalização individual e coletiva, foram destacadas.

Ao tratar da comunidade, os pesquisados ora refletem aspectos positivados em relação ao contexto comunitário, ora se dirigem ao oposto. Entre as expressões destacamos, sob o cunho positivado pelos atores, os termos: união, pessoas, respeito, solidariedade e amizade. Em contexto negativado, destacamos as palavras: violências, faltas e pobreza. Elas não foram evocadas unicamente em sua condição idealizada, como formas que existam naturalmente. Ao contrário, implicam em estados e ações que necessitam da comunicação, do entendimento, do conhecimento, de pactos e da exposição ao Outro. Vemos como as referências remetem ao Outro e a necessidade de sua existência, como forma de garantir a própria existência do Eu, como forma relacional fundamental. Porém, este sentido de estar junto não é algo dado, não se encontra pronto socialmente. Ele se caracteriza por ser conquistado processualmente, o que nos encoraja a reafirmar que as comunidades são tomadas como espaço mediador para o desenvolvimento da participação na esfera pública.

Não por negativismo, os respondentes apontam entre os traços que, também, identificam a comunidade, aqueles que se dirigem às suas dificuldades. Na busca pelo reconhecimento, trazem uma nova forma de revelar a questão social, composta por pluralidades complementares e antagônicas. Com isso, a pertença se modifica e a questão do território assume novo sentido, pois atores e comunidades diferenciadas podem partilhar de representações próximas e articuladas, o que os relaciona de forma afetiva, interdependente e ética, constituindo-se em novas comunidades. Tal compreensão nos parece fundamental para o entendimento do relacionamento entre diferentes comunidades e escolas de realidades e localizações metropolitanas que recebem públicos das diversas comunidades, nem sempre contíguas ao espaço escolar. Este fato, também, pode ocorrer em escolas extrametropolitanas,

principalmente, se vierem a se concretizar como instituições que atendem exclusiva ou especificamente algum nível ou modalidade de ensino.

Nas escolas em pesquisadas, isto recoloca a questão da territorialidade, ao pensarmos que ela só tem pertinência se repensamos sua influência de forma mais ampla, pois para que se concebam comunidades na sociedade atual há que se refletir sobre o impacto desta espacialidade relacionado ao horizonte das inovações tecnológicas.

Interessante o fato de que *Desenvolvimento, Educação e Trabalho* tenham sido aliados à expressão comunidade. A nosso ver, estas palavras comparecem como positivadas e como expectativas. Ora são ofertas sociais, ora são buscas pessoais e coletivas, mas possivelmente têm em comum a perspectiva de, em ambos os casos, serem necessidades reais dos atores comunitários e demarcarem uma espécie de correia na qual a educação encontra-se presente, como um elo entre o esforço-trabalho e a valorização-desenvolvimento.

Nossa análise visou a delinear “mapas de conhecimento” que se encontram recortados por grafias pessoais e interpessoais diversas. Tais mapas revelam ou escondem com maior ou menor concretude e simbolismo aquilo que a linguagem permite representar, enquanto conhecimento e autoconhecimento, sobre o mundo. Na tessitura desses “mapas”, embora muitos elementos possam explicar a gênese das representações sociais, nem todos têm a mesma importância. Entre os elementos que merecem maiores esclarecimentos, destacam-se aqueles referentes às tessituras sociocognitivas que atuam, dialeticamente, na formação das representações sociais, relacionados aos processos de objetivação e ancoragem, assim como aos seus desdobramentos estruturais e organizacionais por meio da Teoria do Núcleo Central com o seu sistema periférico.

Utilizamos-nos da Técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP) - Abric (1994) - para potencializar a emersão das dimensões latentes que servem de base ao universo semântico específico das representações investigadas. Tais dimensões, principalmente aquelas que compõem o núcleo estruturante, explicitam conjuntos mais estáveis obtidos nos materiais discursivos. Elas organizam e dão sentido às palavras, categorias ou frases, permitindo aproximar elementos empíricos por meio de temas que, por sua vez, encontram ressonância no contexto social.

Pela análise de similitude associada à TELP, buscamos apreender como o conjunto de palavras organizadas estabelecem diversas relações, constituindo representações sociais. Tais relações podem ser orientadas por hierarquias ou implicações, simetrias ou antagonismos.

Situadas em contexto de reveses e avanços, descontinuidades e permanências, as escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro, inclusive as que nos pomos a estudar, vivem e sobrevivem às decorrências dos entendimentos de uma relação que ora parece ser estimulada, ora parece ficar esquecida ou depreciada pelos gestores: a relação *escolacomunidade*. Nossas escolas carregam consigo histórias peculiares, mas que se “encontram”, por meio de sua inserção, numa mesma Rede. São vozes que, em futuros trabalhos, poderão se somar a outras vozes e informações advindas dos atores deste estado, a partir de seus *espaçostempos* de encontros e vivência associados aos contextos educacionais e às suas possibilidades de articulação com as comunidades, visando a constituir um mosaico das configurações relacionais *escolascomunidades* do estado citado. Este desafio fica lançado.

Entre as escolas analisadas três foram criadas como fruto de uma política implementada, após a redemocratização do país, no início da década de 1990, com base na concepção de educação intergral, mais especificamente de escola de tempo integral, voltada primordialmente ao atendimento da população das periferias urbanas e das camadas populares. A outra escola ora pesquisada, que já existia antes mesmo da configuração do sistema escolar fluminense pós-fusão, embora pública, destinava seu atendimento à classe média da Zona Sul carioca. Com a mudança do cenário sócio-político-econômico, em meio ao contexto de desvalorização da carreira do magistério, ocorre a redução dos investimentos na educação pública, principalmente nas escolas tradicionais da Rede Estadual que, como essa instituição, passam a receber públicos oriundos das camadas populares desfavorecidas socialmente, em geral moradores das favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Assim como os que estudam a configuração da rede pública educacional fluminense, os atores pesquisados apontaram nas falas que a expansão da oferta de educação pública e a forma como se deu a sua destinação, foi corroborada negativamente pela descontinuidade das políticas e investimentos nas condições de melhoria da oferta educacional e pela manutenção do desprestígio das carreiras docentes e dos demais profissionais da educação por décadas.

Para que sejam reconhecidas na sua pluralidade, as escolas as quais estudamos apontam investir em caminhos que não abrem mão da qualidade da oferta educacional e do relacionamento com as comunidades a que buscam atender.

Como, também, fomos frequentadores assíduos da escola pública, ela teve e tem no percurso de nossa vida lugar central. Foi e é a escola pública possibilitadora, seja como aluno, seja como professor, do contato com a diversidade. Este contato levou-nos a buscar apreender e respeitar o Outro e saber que, também, somos um Outro, inserido em contextos relacionais.

Com isso, pudemos compreender que em instituições públicas, principalmente em escolas, somos constituídos por muitos Outros.

O instrumento do questionário aplicado nas quatro escolas que escolhemos foi associado neste trabalho à leitura flutuante e extensa dos relatórios de gestão produzidos pelas instituições escolares por meio de sua participação voluntária no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, na sua edição de 2008. Também foi conjugado às práticas de visitas ao campo e às entrevistas realizadas nas escolas. Nesse ponto, é importante que deixemos claro que nosso posicionamento não foi o de estabelecer julgamentos ou juízos de valor sobre as informações que se apresentam nos relatórios, nos questionários e nas entrevistas. O que buscamos foi tecer relações entre significados e sentidos, atribuídos para a relação *escolacomunidade*. Fazemos questão de explicitar isso desde o início de nossa investigação, pois uma leitura mais acurada dos textos nos revela que embora os escritos (relatórios) das escolas possam estar permeados de sinalizações voltadas à premiação, também, não podemos descartar que as instituições, que, muitas vezes, são vistas pela ausência de planos, estratégias e de soluções próprias para seus cotidianos e inserções sistêmicas, igualmente se expuseram ao processo de avaliação e apresentam aspectos de seus cotidianos que nem sempre são analisados por elas próprias como avanços, demonstrando, por vezes, forte propensão à autocrítica. Entendemos que sua concretude ou incipiência, impacta no relacionamento da escola com a comunidade.

Conforme nós e os atores escolares pudemos apontar, tem sido muito difícil para as escolas produzir documentos que não sejam meras listagens e retornos estatísticos de seus feitos e “desfeitos” para uso exclusivo dos sistemas e, no caso dos relatórios em questão, a leitura nos leva a perceber que estes não são os elementos preponderantes nas respostas.

Todavia, embora não tenhamos desprezado a leitura prévia dos textos dos relatórios referendados pelas comunidades escolares, apontamos para as incursões de campo com intuito de buscar novos indícios que retratassem aspectos outros que interferem na constituição desta relação *escolacomunidade*, para os atores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Como entendemos que as representações, em maior ou menor grau, se disseminam socialmente, o que não impede que grupos variados não comunguem necessariamente dos sentidos atribuídos a objetos que possuam densidade social, não nos furtamos em aplicar o mesmo questionário aplicado aos estudantes do Ensino Médio aos representantes da Delegação do Estado do Rio de Janeiro na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), realizada em Brasília em março/abril de 2010. Totalizamos assim, computando os dois

grupos, duzentos e vinte e cinco (225) questionários respondidos.

Com as três palavras que vieram as mentes investigadas e foram escritas, quando os atores escutavam falar no termo indutor escola-comunidade, pudemos concretizar o TELP e as demais análises.

Ao enfatizarem os elementos que constam do 1º quadrante, os atores, em nosso entendimento, buscam reforçar suas importâncias e, portanto, sua evocação centrada na *educação* parece querer exatamente garantir a propriedade deste processo e sua condição como organizador da representação. Isso ocorre mesmo que o cenário da educação pública, em nosso estado e no nosso país, não seja animador. Frisar a educação como elemento de destaque assume para nós uma postura de “bandeira de luta”, o que não exclui que ela não venha cercada por idealizações, mas mantém ativa a ideia de vivermos, nos organizarmos e unirmo-nos em torno de renovadas utopias.

Em relação ao segundo quadrante, embora os atores pesquisados cobrem, de alguma maneira, nas suas justificativas um investimento coletivo ou individual e exijam em diversas situações que tais investimentos existam para que ocorram de forma determinante os aspectos positivos da relação, condição que interpretamos como idealizada, o que fica mais explícito neste quadrante é que ele prescreve condições positivas, reguladoras e indicativas de articulações individuais e sociais em prol da relação *escolacomunidade*. Dessa monta, digamos que funciona como uma receita para a melhoria, ter responsabilidade na parceria. Não podemos também perder de vista que mesmo mantendo especificidades, as palavras que ora apontamos sugerem alguma relação com aquelas que abordamos anteriormente quando tratamos do 1º quadrante da representação (educação, comunicação, ajuda, união, respeito e alunos).

Quanto ao quadrante inferior esquerdo ou segunda periferia, que compõe juntamente ao quadrante anteriormente estudado a periferia próxima ou imediata, foi o que conformou o maior número de categorias semânticas. Nele comparecem os elementos mais prontamente evocados, mas que não necessariamente estiveram entre os mais frequentes. Foram evocadas as expressões *professor, aprendizagem, ensino, estudo, participação, pessoas e amizade*. As expressões nos sugerem uma trama que parece associar elementos e processos típicos do ambiente escolar, embora também nos suscitem relações cujas vinculações ocorrem predominantemente calcadas em laços afetivos.

Ao abordarmos o último quadrante (4º), vemos que ele traz consigo expressões do

sistema periférico mais distante: *conhecimento, democracia, interesse, distância e diversão*.

Um polo que ora destacamos, pois foi marcante, em nosso entendimento, diz respeito à situação aventada pelo termo *distância*. Ao apresentarem tal aspecto negativo e crítico sobre a relação escola-comunidade, os respondentes acabam por revelar elementos que expõem a centralidade da representação de *educação/ajuda/comunicação*, relativizando sua idealização e nos deixando claro que os três termos não se fazem sem que se perceba a crítica à sua verdadeira ocorrência. Mas, os atores também reforçam a condição necessária de *respeito e união*, por explicitarem aquilo que possivelmente não querem que se estabeleça no Núcleo Central de suas representações, pela ausência de *interesse* e de *democracia*. Ou seja, explicitam a condição de *distância* para que saibamos que também existe e precisa de atenção. Seja por *indiferença*, por *afastamento* ou por *desconhecimento*, a distância se fez presente, expondo um dos aspectos mais sérios da relação *escolacomunidade*.

O último quadrante nos sugere a ampliação de uma preocupação dos atores no intuito de garantir determinadas condições para caracterizar e manter, num cenário mais amplo, a relação preconizada pelo termo indutor escola-comunidade. Os elementos expressos apontam para positivities ainda em conquista e que, portanto não estão realmente asseguradas ou naturalizadas. São necessidades que circulam como novidades nos espaços escolares e fora deles, lançando sobre esses espaços novos desafios, quer sejam eles curriculares (*conhecimento*), políticos (*democracia*) ou relacionais (*interesse x distância x diversão*). Esses elementos podem também apontar para novos significados da educação escolar, de uma educação voltada para todos, para aprendizagem significativa e socialmente referenciada. Essas condições em processo, não se fazem sem dificuldades e muito menos sem conflitos, afinal elas não dizem respeito somente à relação *escolacomunidade*, mas sim às insuficiências e às urgências da grande maioria de nossa sociedade. Portanto, pertencem aos campos políticos e sociais mais amplos, não sendo à toa que incertezas e negatividades também se apresentem conjugadas aos interesses conflitantes ocorrentes, assim como ao potencial que as oportunidades de reafirmações e realizações positivas venham a oferecer.

Após conhecermos as evocações e suas frequências com diferentes variações (análise das palavras principais que realça os termos *educação e aprendizagem*), nos interessou aprofundar a caracterização do núcleo central e do sistema periférico. Isso foi feito com base na diferenciação entre grupos (escola e CONAE) e, por meio da *Análise de Similitude* que realizamos a partir das evocações.

Uma vez feitos os processamentos e comparações, ficou mais evidente para nós que o

foco das respostas emitidas por esse grupo de delegados da CONAE 2010 foi muito diferenciado daquele obtido junto aos estudantes das escolas públicas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Numa comparação mais ampla, enquanto os termos e expressões evocados pelos estudantes englobaram e focalizaram sua representação sobre a relação *escolacomunidade* em processos e em atores tipicamente educacionais, este grupo de delegados não se voltou ao mesmo significado. Esta diferenciação se faz, embora os delegados estivessem envolvidos na discussão de um Plano Nacional de Educação, das diretrizes que o mesmo apresenta, inclusive com eixos de debate e deliberação cujas temáticas incidem fortemente em proposições que ampliam as relações da escola com seus entornos.

A ênfase que parece ser retratada pelos delegados volta-se aos processos de troca, apontando necessidades e bases para sua garantia e possíveis obstáculos a transpor. Todavia, observamos que a maioria dos respondentes (120) não conhece possíveis parcerias viabilizadas em projetos e programas que integrem comunidade e escola. Mais ainda, que no grupo de estudantes, o quantitativo de respondentes que demonstram desconhecimento (108) ultrapassa em valores, os que afirmam conhecer projetos e programas desta natureza (75). Tal desconhecimento relativo, parece se refletir na “periferização” da *parceria* como elemento da representação deste grupo sobre a relação *escolacomunidade*. De modo diferenciado, os atores pertencentes à CONAE que afirmam ter conhecimento sobre projetos e programas que integram comunidade e escola, são a maioria de seu grupo (28). Temos uma leitura que nos sugere que a centralidade deste elemento entre este grupo deve estar vinculada a tal conhecimento, maior ou mais manifestado, caracterizado pela inversão, em relação ao grupo dos estudantes, do posicionamento entre os que afirmam conhecer e os que não conhecem tais parcerias. Embora possuam divulgação, os programas e projetos ainda são uma novidade na escola e também na comunidade e, portanto, seus beneficiários ou promotores potenciais, os estudantes, ainda podem estar à margem de sua execução ou ainda não os metabolizaram como parceria. Talvez haja ainda percursos a serem ultrapassados, para que estas parcerias sejam, de fato, reconhecidas e vividas pelos que frequentam as mesas e cadeiras escolares, como estudantes e, mais ainda, que se revertam sob a forma de melhoria para os todos os atores.

Esta pesquisa poderia ter se ampliado sob outros caminhos, todavia entendemos que nosso ponto final é na verdade uma abertura para reticências... Mesmo quando diferenciamos os grupos, entendemos que os sentidos atribuídos pouco se opõem. Ao contrário, se complementam, se enredam. Precisam, salvo melhor juízo, de ações que os aproximem, tendo

em vista que se tratam de proposições, articulações, pluralidades e possíveis leituras do “entre” na relação *escolacomunidade*. Igualmente, outras pesquisas são necessárias para que conheçamos as visões diferenciadas, suas contexturas e para que trabalhem para além do juízo de valor sobre as mesmas. Portanto, reassumiremos algo que nunca deixamos de externar nas nossas idas e vindas ao campo: o nosso compromisso de retorno às escolas e de publicização das informações e configurações aqui levantadas e interpretadas. Vamos essencialmente agradecer, partilhar, ouvir e aprender com as críticas que venham a ser elaboradas sobre o trabalho que agora deixa de ser apenas meu e, passa a ser nosso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Ed. 2000. 2ª Ed., p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 155-172. 2001.

_____. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès, p.60-61. 2003.

ACSELRAD, Henri. Sustentabilidade e território. In: HERCULANO, S., PORTO, M. F. S. & FREITAS, C. M. (Org.). *Qualidade de vida & riscos ambientais*. Niterói: EdUFF. 2000. p. 49-87.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p.15-32, 2001.

ALGEBAILLE, Eveline. Expansão metropolitana, erosão da esfera pública e novas exigências sociais de governabilidade. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (43). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24543.htm>> [ISSN: 1138-9788]

ALMEIDA, Leda Maria de. Representações Sociais e Prática Pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, M. F. S. S. & ALMEIDA, L. M. *Diálogos com a Teoria da Representação Social*. Recife: EDUFPE/EDUFAL. 2005, p.161-200.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC/SP, 2002, n. 14/15, p.17-37.

AMIGUINHO, Abílio. Educação em meio rural e desenvolvimento Local. *Revista Portuguesa de Educação*, 2005, 18(2), pp. 7-43.

_____.; VALENTE, Amândio & CORREIA, Hermenegildo (2003). Projecto das Escolas Rurais — Nordeste alentejano. In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento, pp. 95-102.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

_____. *A condição Humana*. Rio, Forense, 1989.

ARRUDA, Angela. Representações sociais e movimentos sociais: grupos ecologistas e ecofeministas do Rio de Janeiro. In: Moreira, A. S. P. & Oliveira, D. C. (Org.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB-Editora, 2000. p. 71-86.

ÁVILA, Vicente Fideles de. *Educação escolar e desenvolvimento local: realidade e abstração no currículo*. Brasília: Plano, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), pp. 33-58.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 11-32.

_____. A autonomia das escolas; uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), pp. 49-83.

_____. A escola como espaço público local. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.3, p.307-315, set./dez. 2005.

BAUER, W. Martin & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Vozes: 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

BERGER, Peter. Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

BILLIG, Michael. (1988). Social representation, anchoring and objectification, a rhetorical analysis, in *Social Behaviour*, 3, pp. 1-16.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: *A Força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Marieta de Moraes Ferreira (Org.) Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; ALERJ, 2008. p. 95-127. Texto disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>

BORDENAVE, Juan E. Diaz. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: DF, nº 54, p. 41-45, 1984.

_____. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1994.

BOTH, Ivo José. *Municipalização da Educação*. Campinas: Papirus Editora, 1997.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, pp.377-401. maio/agosto. 2006.

BRYMAN, Alan. *Quantity and quality in Social Research*. London: Unwin Hyman, 1988.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, v.9, n.1, p.125-134, 2000.

_____. Exclusão social: um conceito pertinente? In Correia, J. A. & Matos, M. (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento, 2003, p. 91-93.

_____. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora LDA., 2005.

_____. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M & Canário, R. (Orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Cap IV, p. 159-206. 2006.

_____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Revista Educação Unisinos*, 12(2), 2008, p.73-81.

CARVALHO, José Sérgio F. *Direitos Humanos, Formação Escolar e Esfera Pública*. Projeto Direitos Humanos nas escolas (2008). Disponível em:
<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Direitos%20humanos,%20formacao%20escolar%20e%20esf%20publ%20Ze%20Segio.pdf>

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *A educação integral inscrita na política pública*. (2007). Disponível em:
http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_reg&bib_10_id=5

CASTRO, Paula. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, vol. XXXVII (164), 2002, p. 949-979.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda & FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. Planejamento Participativo: uma estratégia política e educacional para o Desenvolvimento Local Sustentável (relato de experiência do Programa Comunidade Ativa). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 8, p. 161-190, dez. 2002. Disponível em
<<http://www.cedes.unicamp.br>>

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre prática e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (CONSED). *Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolas - Ano-Base/2008*, 32p.

CORREIA, José Alberto. O científico e o político na educação contemporânea. *Revista Educação Unisinos*. São Leopoldo: UVRS, 2006, p. 177-186.

_____. e CAMELO, João. Da Mediação Local ao Local da Mediação: Figuras e Políticas. In: *Educação Sociedade & Culturas*, nº 20. Porto. Edição CIE/Afrontamento. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
_____. Zig-Zag no primeiro grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. *Revista do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, nº 3, pp. 21-26, 1994.

COSTA, Cláudio Fernandes da. Programa Nova Escola: uma análise de seus impactos curriculares. *Anais do V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Públicas Educacionais no Tempo Presente*. Uberlândia: UFU, 2009, 16p. Disponível em: www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC42.pdf, acesso em : 13/03/2011.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, Botucatu, v.9, n.17, p.235-48, mar/ago 2005.

DAVIES, Nicholas. *Verbas da Educação: o legal X o real*. Niterói: EdUFF, 2000.

DEGENNE, Alain. Présentation de l'analyse de similitude. *Information et Science Humaine*, 15(67), 7-26. 1985.

_____. & VERGÈS, Pierre. Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Française de Sociologie*, 14(4), 471-521. 1973.

DE MARINIS, Pablo. Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a desconversão do social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

DE ROSA, Annamaria Silvana. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de La maladie mentale. *Connexions - Psychosociologie et Sciences Humaines*. Paris: Érès, n. 51, v. 1, p. 27-50, 1988.

DI GIORGI, Cristiano. *Uma outra escola é possível! Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado*. Campinas: Mercado da Letras/ALB. 2004.

DOISE, Willen. Debating Social Representations. In: BREAKWELL, G. & CANTER, D. (eds.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D.(Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e desenvolvimento local. Abril de 2006. Disponível em <http://dowbor.org/06edulocalb.doc> - Publicado em IBAM, Municípios, Revista de Administração Municipal, fev/março

_____. Educação e apropriação da realidade local. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 ago. 2009. doi: 10.1590/S0103-40142007000200006.

DURKHEIM, Emile. *Formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUVEEN, Gérard. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.261-293.

_____. Introdução – O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-28.

_____. Unanalyzed residues: representations and behaviors – a comment on W. Wagner. *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*, Vol. 3 (2), 1-209 (1994). Disponível em: http://www.psr.jku.at/PSR1994/3_1994Duvee.pdf, acesso em 13 de fevereiro de 2010.

ESTEVES, João Pissarra. *Espaço público e democracia: comunicação, processos de sentido e identidade sociais*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

FARIA, Lia & FARIA, Roberto. A escola pública fluminense: interiorização e municipalização. *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/232.pdf

_____. & LOBO, Yolanda. Memórias e discursos – a escola fluminense pós-fusão. *Cadernos de História da Educação*, Rio de Janeiro, n° 4, jan./dez, 2005, p.103-116.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960, 423p.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, dez., 2005, 16p. Disponível em:
http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/DIALOGANDO%20COM%20FREIRE%20E%20BOAVENTURA%20SOBRE%20EMANCIPAÇÃO%20HUMANA,%20MULTICULTURALISMO%20E%20EDUCAÇÃO%20POPULAR.pdf Acesso em 17/03/2012.

FLAMENT, Claude. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahier Psychologie Cognitive*, 1(4), 375-95.1981.

_____. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (org.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 85-118. 1986(a).

_____. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In: DOISE, W. & PALMINARI, A. (orgs.), *L'Étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 139-156. 1986(b).

_____. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 173-186, 2001.

FORGAS, Joseph P. What is social about social cognition. In: FORGAS, J. P. (ed.). *Social cognition*. London: Academic Press, 1981, pp.1- 26.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. As Representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC, n.14/15, p.189-205. 2002.

_____. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr., 2004, p.169-186.

_____. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, v. 6, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação e construção da democracia no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (ORG) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade*. Rio de Janeiro: UERJ/ CNPq, 2008. (Relatório de Pesquisa).

_____. MOTTA, Vânia; GAMA, Zacarias & ALGEBAILLE, Eveline. Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. *Jornal Folha Dirigida*, 11/01/2011. Disponível também em: <http://www.sinpro-rio.org.br/atualidades/sala-de-imprensa-2011-jan-11-economicismo.php>, acesso em 12/03/2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, W. Martin & _____. (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 64-89.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIZE, Jean-Blaise. Logique naturelle et représentations sociales. In : JODELET, D. *Les Représentations Sociales*. Presses Universitaires de France, 1989.

_____. VERGÈS, Pierre, & SILEM, Ahmed. *Salariés face aux nouvelles technologies*. Paris: CNRS. 1987.

GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. (Editeur). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 363-383; também em Português em : GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D.(Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.

_____. *Maître-élève. Roles Institutionnels et représentations*. Paris: PUF, 1980.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281p.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de & MURICI, Izabela Lanna. *Gestão Integrada da*

Escola. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA. 2009.

GOMES, Candido Alberto da Silva. Relacionamento escola-comunidade na cidade do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n° 35, 1980, p. 25-33.

GREENHALGH, Trisha & TAYLOR, Rod: How to read a paper: Papers that go beyond numbers (qualitative research). *BMJ*, 1997, 315, 740-43.
www.bmj.com/archive/7110/7110ed.htm

GUARESCHI, Pedrinho. *Psicologia Social crítica como prática de libertação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Further reflections on public sphere. In: CALHOUN, C. (ed.) *Habermas and the public spheres*. Cambridge, Mass: The MIT Press. 1992. p. 421-461

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península, 1987.

HENRY, Paul. & MOSCOVICI, Serge. Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, v. 2, n.11, p. 36-60, 1968

HOLLANDA, Mônica Petralanda. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: Teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 451-463.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed .34, 2003.

HORTON, Robin. *Patterns of thought in Africa and in the West. Essays on Magic, Religion and Science*. Cambridge University Press, 1993.

ILLICH, Ivan. *Educação sem escola*. Lisboa: Editorial Teorema, 1974.

JODELET, Denise. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984. p. 357-378.

_____. Représentations sociales: um domaine em expansion. In: _____. (Org.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61; também em Português em : JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). As

representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

_____. Ponto de vista : Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.19, n.1, p. 19-26, 2011.
Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n1/PDF/v19n1a03.pdf>, acesso em 10 de agosto de 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. *Os contextos do saber : representações, comunidade e cultura*. Petrópolis : Vozes, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006

KRUPPA, Sonia Maria Portella. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. _____ (org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Inep. Brasília, DF. p. 21-30. 2005.

LASSWELL, Harold D., LERNER, Daniel, and POOL, Ithiel de Sola. *The Comparative Study of Symbols: An Introduction*. Stanford: Stanford University Press, 1952.

LOURAU, René. Multirreferencialidade e implicação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998. p.106-15.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Antropos, 1974.

_____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

LÉVY-BRUHL, Lucien. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Presses Universitaires de France; 9ª édition, 1951. (1ª édition, 1910)

_____. *La mentalité Primitive*. Paris: Presses Universitaires de France, 14ª édition, 1947. (1ª édition, 1922)

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Revista da Ande*, nº 6, p. 11-19, 1982.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LUCKMANN, Thomas. Der Kommunikative Aufbau der Sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. *Annali di Sociologia*, 11, p. 45-71. 1995.

LURIA, Alexander Romanovic. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

_____ & VYGOTSKY, Lev Semynovich. *Ape, Primitive Man and Child: essays in the History of Behavior*. New York and London: Harvester Wheatsheaf, 1992.

LUZ, José Luís Brandão da. *Jean Piaget e o sujeito do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MACHADO, Laêda Bezerra. A estrutura da representação social de construtivismo entre professores alfabetizadores. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2005. p. 411-430.

MADEIRA, Margot Campos. Meninos de rua e a construção de sentido de educação. In: GRANATO, T. A. C. (Org.). *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes-UCP, 2000. p. 182-194.

_____. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2001. p. 123-144.

_____. & ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. Representações sociais e Educação: que relação é esta ? In: II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 1996, Natal. *Anais...* Natal: Université de Caen/ EDUFRN (RN), 1996. p. 11-15.

MEAD, George Herbert. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*.

Chicago: University of Chicago Press. 1934.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 1986.

MÖLLER, Renato Cesar. A representação social do fenômeno participativo em organizações Públicas do Rio de Janeiro. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: FGV, Escola Brasileira de Administração Pública, 1995.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. & KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MORIN, Michel. Entre représentations et pratiques: le sida, la prévention et les jeunes. In: ABRIC, J-C. (org.) *Pratiques sociales et représentation*. Paris: PUF, 1994. p.109-44.

MOSCOVICI, Serge. *Social Influence and Social Control*. London: Academic Press, 1976a.

_____. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : Press Universitaires de France, 1976b.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS, J. (ed.). *Social Cognition*. London: Academic Press, 1981.

_____. Notes towards a description of social representations, in: *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988, pp. 211-250.

_____. Social psychology and development psychology: extending the conversation. In: DUVEEN, G. & LLOYD, B. (eds.). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: University Press, 1990, p. 164-185.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995. p.7-16.

_____. The history and actuality of social representations. In: FLICK, U. (ed.), *The Psychology of the Social*, pp. 209-247, Cambridge, Cambridge University Press. 1998.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003, 407p.

_____. & HEWSTONE, Miles. De la science au sens commun. In: _____. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.

MOURÃO, Tânia Maria Fontenele & GALINKIN, Ana Lúcia. Equipes gerenciadas por mulheres – Representações sociais sobre gerenciamento feminino. Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 21, nº1, p. 91-99, 2008.

NAIFF, Luciene Alves Migueis & NAIFF, Denis Giovani Monteiro. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações Sociais em tempos de violência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, UERJ, ano 5, nº. 2, p. 107-119, 2005.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. A Implantação do Programa Nova Escola na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: uma análise sobre o processo de aprofundamento da perspectiva neoliberal na escola pública. *Revista Educação Pública*, V.15, nº 28, p. 85-97, maio/ago., 2006.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. P. de L.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, F. B.; FORTUNATO, M. L. (orgs.). *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 67-77.

NOSELLA, Paolo. *Relendo Gramsci: compromisso político e competência técnica*. 2004. Fonte: Especial para Gramsci e o Brasil. <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=6> acesso em 27/02/2010

NÓVOA, António. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.237-263.

_____. *Desafios do Trabalho do Professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. A promoção da saúde da criança: Análise das práticas cotidianas através do estudo de representações sociais. *Tese de Doutorado*, Curso de Pós-Graduação em Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 1996.

_____. Pontuando idéias sobre o desenvolvimento metodológico dos Estudos de Representações Sociais nas Pesquisas Brasileiras. *Rev. Brasileira Enfermagem*, v.58, n.1, p.86-90, 2005.

_____.; SÁ, Celso Pereira de; FISCHER, Frida Marina; MARTINS, Ignez Salas e TEIXEIRA, Liliane Reis. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. São Paulo. *Estudos de Psicologia*. 6(2), p. 245-258. 2001.

_____.; FISCHER, Frida Maria; AMARAL, Mariana Almeida do; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz & SÁ, Celso Pereira de. A positividade e a negatividade do trabalho nas Representações Sociais de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), p.125-133. 2005.

_____.; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tozzoli.; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire e MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Fátima O. de & WERBA, Graziela. C. Representações Sociais. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 104-117.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVER, Michael. *The Politics of Disablement*. London: Houndmills: The Macmillan Press Ltd. 1990.

ORDAZ, Olga. & VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do

suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB-Editora, 2000. p. 87-114.

PALÁCIOS, Marcos. O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. In: RUBIM, A. A. (Org.). *Idade média*. Salvador: UFBA, 2001.

PAREDES, Eugênia; LIMA, Rosely. A pesquisa científica dentro da universidade: representações sociais de professores. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2005. p. 244-260.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. JESUINO, J. C. & NÓBREGA, S. M. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, p. 25-60, 2005.

PEREIRA, Sueli de Oliveira. Do CIEP ao ensino superior: Novas trajetórias escolares das camadas populares. *Dissertação de Mestrado* – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, 165p.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Sociological Studies*. London: Routledge, 1995.

_____. *A Representação do Mundo na Criança*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2005.

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília. A. Lima. Darcy Ribeiro, educador radical. *Trajetórias Liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p.111-140.

PORTO, Maria Stela Grossi. Re-pensando crenças e valores: sociologia e representações sociais. In: ALMEIDA, M. O. & JODELET, D. (orgs.) *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: DF: Thesaurus, p. 139-161. 2009.

RAICHELES, Raquel. Gestão pública e a questão social na grande cidade. *Lua Nova*, São Paulo, 69: 13-48, 2006,

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

RIBEIRO, Darcy. A Calamidade da Educação. *Folha de São Paulo*. 1º Caderno. Publicado em 04.06.92, p.2.

RODRIGUES, Adyr Balastrieri (Org.) *Turismo e desenvolvimento local*. 2.ed. São Paulo, Hucitec. 2000.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Sur La Composition des Schèmes. *Nouvelles. Études Psychologiques*, 4 I, p. 17-25. 1990.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

_____. *A construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998(a).

_____. A representação social da economia brasileira antes e depois do real. In: PAREDES, A. S. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, p. 49-69, 1998(b).

_____. SOUTO, Solange Oliveira. & MÖLLER, Renato Cesar. Representações sociais da ciência: uma comparação entre consumidores e não-consumidores da vulgarização científica. 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro, 1994.

SANCRISTÁN, José Gimeno. O que é uma escola para a democracia. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano 3, nº 10, p.57-63, 1999.

SANTOS, Lincoln de Araújo. As razões da descontinuidade: centralização e descentralização no Estado do Rio de Janeiro – o exemplo de Paracambi. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2003, 162p.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996. 308p.

_____. Deficientes Cívicos. *Folha on-line*, São Paulo, 23 de maio 2002. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/fol/brasil500/dc39.htm>>. Acesso em: 30 de maio 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SAWAIA, Bader Burihan. A falsa cisão retalhadora do homem. In: MARTINELLI, M. L., ON, M. L. R. & MUCHAIL, S. T. (Org.). *O Uno e o Múltiplo nas Relações entre as Áreas do Saber*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 96-109.

_____. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p. 115-134.

SAUL, Renato P.. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias* [online]. 2004, n.12 [citado 2010-01-27], pp. 230-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-4522. doi: 10.1590/S1517-45222004000200009.

SCHIAVO, Márcio Rui & MOREIRA, Eliésio N. *Glossário Social*. Rio de Janeiro: Comunicarte. 2004.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, march.1961

SILVA, Augusto Santos. Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, n° 129, 1994, p. 1211-1227.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 1, n. 1, p. 5-15, jan/abril.1996.

SIQUEIRA, Maria Juraci Toneli & NUERNBERG, Adriano Henrique. Linguagem. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 118-132.

SOUSA, Clarilza Prado de. Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. In: ARRUDA, A. y ALBA, M. *Espacios imaginarios y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica*. Rubi (Barcelona): Anthropos Editorial: México, p. 199-231. 2007.

SOUZA, Jane Aparecida Gomes de. Avaliação X Relações de poder: um estudo do Projeto Nova Escola/Rio de Janeiro. *Dissertação de Mestrado*. Juiz de Fora, UFJF, 2007, 184p.

_____. Avaliação dos sistemas educacionais no âmbito da política educacional fluminense. *Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Públicas Educacionais no Tempo Presente*. Uberlândia:UFU, 2008, 18p. Disponível em: www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC16.pdf, acesso em: 13/03/2011.

SOUZA, Josiane Maria Oliveira de; SILVA, Antonia Oliveira. O conhecimento social dos professores e alunos sobre o tripé universitário. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2005. p. 395-410.

STENGERS, Isabelle. & SCHLANGER, Judith. *Les Concepts Scientifiques: invention et pouvoir*. Paris: La Découverte, 1988.

TASSARA, Eda Teresinha de Oliveira. Ambientalismo e participação na contemporaneidade: reflexões sobre o Ciclo de Seminários. In: SORRENTINO, M. (coord.) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 210-216, 2001.

TELLES, Vera da Silva. *A modernização vista de baixo: precarização e violência na cidade de São Paulo*. Colóquio “Mundialisation économique et gouvernement des sociétés”. Paris, 2000. Disponível em: greitd.free.fr/communicationscolloque/veratellesdoc.doc, acesso em: 30/10/2011.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. E.F. Edel. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRINDADE, Zeidi Araujo e SOUZA, Luiz Gustavo Silva. Gênero e Escola: reflexões sobre representações e práticas sociais. In: ALMEIDA, M. O. & JODELET, D. (orgs.) *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: DF: Thesaurus, p. 225-244. 2009.

TURA, Luiz Fernando Rangel. AIDS e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, D. e MADEIRA, M. (orgs.) *Aids e representações sociais: à busca de sentidos*. Natal: Editora UFRN, 1998. p.121-54.

VILA MENDIBURU, Ignaci. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In: Trilla, J. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao, 2001, p. 207-227.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J.V. (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 134-143.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, XXVII (2), 1989, pp. 53-77.

_____. *Obras Escogidas. Vol III*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo : Marins Fontes, 2001.

VERGÈS, Pierre. Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: D. Jodelet (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 387-405.

_____. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

_____. *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations: Manuel Version 2.00*. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie. 2000.

_____. BARBRY, William. SCANO, Stéphane & ZELIGER, Romain. *Analyse de similitude de questionnaires et de données numériques*, Aix-en-Provence: CNRS-LAMES, 1997.

_____. BOURICHE, Boumedienne. L'Analyse des donnes par les graphes de similitude, *Sciences Humaines*, 2001, 90p.. Disponível em

<http://www.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>, acesso em: 25/03/2012.

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense (1975-1995). *Anais da XXIV Reunião Anual da Anped*, Disponível em : www.anped.org.br/reunioes/24/T0592361373669.DOC, 18p. 2001.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Iberica, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação para autorização de pesquisa de doutorado remetida à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE DOUTORADO - "OS SENTIDOS DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: PERMANÊNCIAS E POTENCIALIDADES".

Eu, Lincoln Tavares Silva, estudante de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, matrícula nº 6386840, solicito à Excelentíssima Srª Secretária de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), autorização para realização de pesquisa acadêmica, junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da SEEDUC/RJ. Trata-se, portanto de Tese de Doutorado, orientada pelo Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (FEUSP), direcionada ao tema da "relação escola-comunidade". As escolas a serem convidadas a participar desta investigação correspondem àquelas que fizeram jus ao *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Ano Base 2008 - Estado do Rio de Janeiro*.

Solicito a possibilidade de análise do material produzido pelas instituições escolares, principalmente dos relatórios técnico-pedagógicos que foram encaminhados sob a forma de projetos executados durante a participação das escolas no referido prêmio. Também peço permissão para visitar, com a devida aquiescência das direções escolares, as instituições escolhidas pela Comissão Julgadora Estadual e, desta forma, ter contatos, por meio de entrevistas individuais ou coletivas, com membros da comunidade escolar (gestores, professores, pessoal de apoio, estudantes, responsáveis e possíveis moradores das comunidades atendidas pela instituição escolar). Para tanto, requero igualmente a autorização para a gravação destas entrevistas, as quais somente ocorrerão com o devido consentimento dos membros citados, incluindo a possibilidade de utilização de imagem/voz em materiais de divulgação que venha a produzir e que tenham por finalidade tornar pública a tese de Doutorado e demais materiais de caráter sócio-cultural-educacional e didático-metodológico, para utilização como autor, em mídia eletrônica e impressa, em caráter gratuito e por tempo indeterminado, sem qualquer tipo de restrição. Esta solicitação compreende também a publicação da tese de Doutorado e de artigos e textos produzidos para divulgar a pesquisa realizada em anais de seminários, congressos, eventos e demais publicações (revistas, jornais, livros) de caráter acadêmico-científico.

Assumo previamente o compromisso de respeitar as determinações públicas e oficiais referentes à estada em instituições de ensino administradas pela SEEDUC/RJ, assim como me comprometo a seguir, com o devido respeito, as condições previstas relativas à ética na pesquisa no campo da educação. Do mesmo modo, avoco o compromisso em dar retorno à SEEDUC/RJ, assim como às escolas de sua Rede, principalmente às pesquisadas, permitindo a utilização deste trabalho em estudos, debates, fóruns e outras atividades que se fizerem necessárias, de acordo com os interesses da Administração da SEEDUC. Igualmente, comprometo-me em entregar cópia da tese, depois de sua defesa, para o acervo desta Secretária.

Em anexo, segue a listagem das instituições a serem pesquisadas, assim como maiores informações sobre a minha pessoa.

Desde já, agradeço a colaboração sempre prestada e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários, assim como me despeço com as devidas congratulações pelo trabalho desenvolvido por esta Secretária de Estado.

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2009

Assinatura: _____

Lincoln Tavares Silva

Autorizado

J.R.M.

1
José Ricardo M. Sartini
Chefe de Gabinete - SEEDUC
Mar. 948065-8

APÊNDICE B – Formulário para autorização para uso de gravação de voz institucional de profissionais da escola, estudantes e pessoas da comunidade participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE GRAVAÇÃO DE VOZ INSTITUCIONAL DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA, ESTUDANTES E PESSOAS DA COMUNIDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA “Os sentidos da relação escolacomunidade: permanências e potencialidades”

Autorizo o pesquisador Lincoln Tavares Silva, Doutorando em Educação da Universidade do Estado de São Paulo (USP), a utilizar a transcrição de minha gravação de voz proveniente de entrevista em materiais de divulgação que venha a produzir e que tenham por finalidade tornar pública a tese de Doutorado e demais publicações decorrentes da mesma, tais como livros, artigos e textos produzidos para divulgar a pesquisa realizada, assim como em anais de seminários, congressos, eventos e demais publicações (revistas, jornais, livros) de caráter acadêmico-científico.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 201 ____.

Assinatura: _____

DADOS PESSOAIS:

Nome completo: _____

Carteira de identidade: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

APÊNDICE C – Modelo de questionário aplicado na pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Programa de Pós-Graduação em Educação

PESQUISADOR: PROF. LINCOLN TAVARES SILVA – LINCOLN.SILVA@USP.BR DOUTORANDO/FEUSP – ÁREA: CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Nº: _____

Nesta pesquisa buscamos saber brevemente sobre o que você pensa a respeito da inserção da escola pública no contexto sociocultural do Rio de Janeiro. Com as informações, refletiremos sobre esta relação. Contamos e agradecemos por sua colaboração. Ao fim de nosso trabalho, assumiremos o compromisso de divulgar os resultados desta pesquisa de doutoramento.

1- Sexo: () Masculino () Feminino

2- Qual é a sua idade ? _____ anos

3- Em que município de nosso Estado você mora? _____

4- Escreva **três palavras** que vêm a sua mente quando você escuta falar na relação escola-comunidade

1) _____ () 2) _____ () 3) _____ ()

Nos parênteses ponha 1 para a palavra + importante, 2 para a intermediária e 3 na menos importante. Explique, por favor, a sua escolha mais importante:

5- Qual a sua relação com a escola?

() Funcionário de apoio (administrativo/pedagógico) () Gestor escolar () Professor regente

() Estudante () Pessoa da comunidade/responsável por estudante () Outra: _____

6- Em que município(s) de nosso Estado você trabalha? _____

7 – Poderia dizer pelo menos um problema ou causa que tende a dificultar a relação escola-comunidade? _____

8- Consegue pensar em uma contribuição que a escola e a comunidade podem compartilhar, aprimorando as condições de vida dos envolvidos nesta relação?

() Não, não consigo () Sim.

9- Se conhece algum projeto/programa que integre comunidade e escola, pode citá-lo?

() Não conheço () Conheço – O projeto/programa corresponde a:

10- Informe **três palavras** que vêm a sua mente quando você escuta falar em comunidade

1) _____ () 2) _____ () 3) _____ ()

Nos parênteses ponha 1 para a palavra + importante, 2 para a intermediária e 3 na menos importante.

11- Em geral, as pessoas dizem que a escola possui que função ou funções?

12- Você acha que a escola consegue interferir na vida da comunidade?

Sim Não Raramente

Caso sua resposta tenha sido sim, como isso ocorre?

Querendo se identificar, agradeço muito. Lembro que nesta pesquisa sua identidade será preservada.

NOME: _____ Data: __/__/201__

e-mail: _____

APÊNDICE D – Modelos sintéticos de roteiros de entrevista aplicados na investigação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisador: Prof. Lincoln Tavares Silva – lincoln.silva@usp.br Doutorando/FEUSP – Área: Cultura, Organização e Educação

Nº ____ **Foco na Comunidade**

Olá,

por meio deste roteiro queremos conhecer um pouco de você e quais são as suas impressões sobre a escola e a comunidade na qual você vive. Sua identificação será guardada em sigilo. Contamos com a sua ajuda, pois as perguntas que lhe faremos podem contribuir muito para a nossa compreensão sobre o relacionamento entre ambas (escola e comunidade). Pretendemos, ao fim da pesquisa, divulgar e debater os resultados imbuídos do desejo de sempre buscar melhorias para a educação. Desde já, agradeço – Lincoln Tavares Silva – Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Em qual comunidade você mora?
- Quando você chegou aqui e teve o primeiro contato com a escola que serve a esta comunidade, que imagem você teve dela?
- E hoje, mudou alguma coisa?
- Se mudou, no que se alterou?
- Quando você tem contato com as pessoas da escola, como é que você costuma se relacionar com elas?
- E elas, como te tratam?
- Você poderia apresentar três palavras que vêm a sua mente quando eu falo em: **comunidade e escola**.
- Dessas palavras qual a mais importante? Em função do que?
- Poderia dizer 3 problemas que você percebe para viver na sua comunidade ?
- Destes problemas qual é o maior?
- A escola poderia colaborar para amenizar ou diminuir algum desses problemas?
- Como seria esta contribuição?
- Você vê relação entre a presença desta escola e alguma melhoria ocorrida na vida da Comunidade local?
- Qual seria esta melhoria?
- Em sua opinião, quais as dificuldades da escola para aumentar sua relação com a comunidade?
- E a comunidade, que dificuldades teria para ampliar sua relação com a escola?

- Em sua opinião, como as pessoas de sua comunidade reconhecem a escola?
- No seu entendimento, houve alguma mudança no modo como a sua comunidade e a escola foram se relacionando ao longo do tempo?
- Se houve, que mudança(s) ocorreu(ram)?
- Para você, a escola:
 - a) poderia contribuir mais para o dia a dia da comunidade.
 - b) já contibui o suficiente para o dia a dia da comunidade.
 - c) contribui muito pouco para o dia a dia da comunidade.
 - d) de fato, se fecha e, em nada contribui para a comunidade.
- No que a escola poderia contribuir mais para a melhoria da vida da comunidade?
- Há algo em que a escola poderia ajudar na sua vida?
- O que seria?
- Na sua opinião, o que o pessoal da escola pensa sobre a sua comunidade?
- Você lembra de algum momento em que a escola tenha chamado a comunidade para participar de alguma ação ou atividade?
- Caso se lembre, como e quando foi?
- E a comunidade, costuma chamar as pessoas da escola para suas ações ou atividades?
- Se houve este chamamento, para que situação foi feita esta chamada?
- O que você pensa dessa prática de "chamamento mútuo"?
- No que isto poderia vir a contribuir para a escola e para a comunidade?
- Afinal, para você, para que serve a escola nos dias de hoje?
- Consegue lembrar de algum projeto que a escola faz para se tornar mais próxima da comunidade local?
- Caso se recorde, que projeto é esse? Quem o promove? A quem atende?
- Há quanto tempo você vive nesta comunidade?
- No seu entendimento, o que ainda falta para uma maior relação entre a escola e a comunidade?
- Como/Qual é a sua relação com esta escola?
- Você acha que a sua escola conhece a vida da comunidade a que atende?
- Alguém mais, além dos profissionais, estudantes e responsáveis usufrui da escola?
- E a escola, usufrui de outros lugares da comunidade para além dos seus muros?
- Existe alguma relação entre o trabalho desenvolvido na escola e o desenvolvimento local da comunidade? Haveria algo no qual a escola

contribuiu para o desenvolvimento da comunidade?

- Entre os projetos que são executados pela escola você poderia afirmar:

- a) São eminentemente voltados para ações com a comunidade;
- b) São voltados para a melhoria do desempenho discente;
- c) São voltados tanto para ações da comunidade quanto para melhorias no desempenho escolar;
- d) Não sei



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisador: Prof. Lincoln Tavares Silva – lincoln.silva@usp.br Doutorando/FEUSP – Área: Cultura, Organização e Educação

Nº ____ **Foco nos Profissionais da escola**

Olá,

por meio deste roteiro queremos conhecer um pouco de você e quais são as suas impressões sobre a escola e sobre a comunidade atendida por ela. Sua identificação será guardada em sigilo. Contamos com a sua ajuda, pois as perguntas que lhe faremos podem contribuir muito para a nossa compreensão sobre o relacionamento entre ambas (escola e comunidade). Pretendemos, ao fim da pesquisa, divulgar e debater os resultados imbuídos do desejo de sempre buscar melhorias para a educação. Desde já, agradeço – Prof. Lincoln Tavares Silva – Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Em qual comunidade sua escola atua?
- Quando você chegou aqui e teve o primeiro contato com a comunidade servida pela escola, que imagem você teve dela?
- E hoje, mudou alguma coisa?
- Se mudou, no que se alterou?
- Quando você tem contato com as pessoas da comunidade, como é que você costuma se relacionar com elas?
- E elas, como te tratam?
- Você poderia apresentar três palavras que vêm a sua mente quando eu falo em: **comunidade e escola**.
- Dessas palavras qual a mais importante? Em função de que?
- Poderia dizer 3 problemas que você percebe na vida desta comunidade ?
- Destes problemas qual é o maior?
- A escola poderia colaborar para amenizar ou diminuir algum desses problemas?
- Caso sua resposta tenha sido *sim*, qual ou como seria esta contribuição?
- Você vê relação entre a presença desta escola e alguma melhoria ocorrida na vida da Comunidade local?
- Se vê, qual seria esta melhoria?
- Em sua opinião, quais as dificuldades da escola para aprimorar a sua relação com a comunidade?

- E a comunidade, que dificuldades teria para ampliar sua relação com a escola?
- Em sua opinião, como as pessoas da comunidade reconhecem a escola?
- No seu entendimento, houve alguma mudança no modo como a comunidade e a escola foram se relacionando ao longo do tempo?
- Se houve, que mudança(s) ocorreu(ram)? Elas ampliaram ou dificultaram a relação?
- Para você, a escola:
 - a) poderia contribuir mais para o dia a dia da comunidade.
 - b) já contibui o suficiente para o dia a dia da comunidade.
 - c) contribui muito pouco para o dia a dia da comunidade.
 - d) de fato, se fecha e, em nada contribui para a comunidade.
- No que a escola poderia contribuir mais para a melhoria da vida da comunidade?
- Na sua opinião, o que o pessoal da escola pensa sobre a sua comunidade?
- Você lembra de algum momento em que a escola tenha chamado a comunidade para participar de alguma ação ou atividade?
- Caso se lembre, como e quando foi?
- E a comunidade, costuma chamar as pessoas da escola para suas ações ou atividades?
- Se houve este chamamento, para que situação foi feita esta chamada?
- O que você pensa dessa prática de "chamamento mútuo"?
- No que isto poderia vir a contribuir para a escola e para a comunidade?
- Afinal, para você, para que serve a escola nos dias de hoje?
- Consegue lembrar de algum projeto que a escola faz para se tornar mais próxima da comunidade local?
- Caso se recorde, que projeto é esse? Quem o promove? Para quem se direciona?
- Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- No seu entendimento, o que ainda falta para uma maior relação entre a escola e a comunidade?
- Como/Qual é a sua relação com esta comunidade?
- Qual tem sido a maior preocupação da escola em relação ao serviço que presta à comunidade?
- Para você, a comunidade:
 - a) poderia contribuir mais para o dia a dia da escola.
 - b) já contibui o suficiente para o dia a dia da escola.
 - c) contribui muito pouco para o dia a dia da escola.
 - d) de fato, não se interessa e, em nada contribui para a escola.

- Há algo que a comunidade poderia ajudar para a vida da escola?
- Se há algo, o que seria?
- Você acha que a sua escola conhece a vida da comunidade a que atende?
- Alguém mais, além dos profissionais, estudantes e responsáveis usufrui da escola?
- E a escola, usufrui de outros lugares da comunidade para além dos seus muros?
- Existe alguma relação entre o trabalho desenvolvido na escola e o desenvolvimento local da comunidade? Haveria algo no qual a escola contribuiu para o desenvolvimento da comunidade?
- Entre os projetos que são executados pela escola você poderia afirmar:
 - a) São eminentemente voltados para ações com a comunidade;
 - b) São voltados para a melhoria do desempenho discente;
 - c) São voltados tanto para ações da comunidade quanto para melhorias no desempenho escolar;
 - d) Não sei
- Com você vê os projetos que têm sido propostos para as escolas executarem?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisador: Prof. Lincoln Tavares Silva – lincoln.silva@usp.br Doutorando/FEUSP – Área: Cultura, Organização e Educação

Nº ___ Focado nos Estudantes

Olá,

por meio deste roteiro queremos conhecer um pouco de você e quais são as suas impressões sobre a escola e a comunidade na qual você vive. Sua identificação será guardada em sigilo. Contamos com a sua ajuda, pois as perguntas que lhe faremos podem contribuir muito para a nossa compreensão sobre o relacionamento entre ambas (escola e comunidade). Pretendemos, ao fim da pesquisa, divulgar e debater os resultados imbuídos do desejo de sempre buscar melhorias para a educação. Desde já, agradeço – Lincoln Tavares Silva – Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Em qual comunidade você mora?
- Quando você chegou aqui e teve o primeiro contato com a escola, que imagem você teve dela?
- E hoje, mudou alguma coisa?
- Se mudou, no que se alterou?
- Quando você, como estudante, tem contato com as pessoas da comunidade, como é que você costuma se relacionar com elas?
- E elas, como te tratam?
- Pelo que você vê, como é que as pessoas da comunidade e da escola se tratam?
- Você poderia apresentar três palavras que vêm a sua mente quando eu falo em: **comunidade e escola.**
- Dessas palavras qual a mais importante?
- Poderia explicar?
- Poderia dizer 3 problemas que você percebe para viver na sua comunidade ?

- Destes problemas qual é o maior?

- A escola poderia colaborar para amenizar ou diminuir algum desses problemas?

- Caso sua resposta tenha sido *sim*, qual ou como seria esta contribuição?

- Você vê relação entre a presença desta escola e alguma melhoria ocorrida na vida da Comunidade local?

- Se vê, qual seria esta melhoria?

- Em sua opinião, quais as dificuldades da escola para aumentar sua relação com a comunidade?

- E a comunidade, que dificuldades teria para ampliar sua relação com a escola?
- Em sua opinião, como as pessoas de sua comunidade reconhecem a escola?

- No seu entendimento, houve alguma mudança no modo como a sua comunidade e a escola foram se relacionando ao longo do tempo?

- Se houve, que mudança(s) ocorreu(ram)?

- Esta escola tem sido útil para a sua comunidade?

- Como assim?

- Para você, a escola:
 - a) poderia contribuir mais para o dia a dia da comunidade.
 - b) já contribui o suficiente para o dia a dia da comunidade.
 - c) contribui muito pouco para o dia a dia da comunidade.
 - d) de fato, se fecha e, em nada contribui para a comunidade.

- No que a escola poderia contribuir mais para a melhoria da vida da comunidade?

- Há algo em que a escola poderia ajudar na sua vida?
- Se há algo, o que seria?
- Na sua opinião, o que o pessoal da escola pensa sobre a sua comunidade?
- Você lembra de algum momento em que a escola tenha chamado a comunidade para participar de alguma ação ou atividade?
- Caso se lembre, como e quando foi?
- E a comunidade, costuma chamar as pessoas da escola para suas ações ou atividades?
- Se houve este chamamento, para que situação foi feita esta chamada?
- O que você pensa dessa prática de "chamamento mútuo"?
- No que isto poderia vir a contribuir para a escola e para a comunidade?
- Afinal, para você, para que serve a escola nos dias de hoje?
- Consegue lembrar de algum projeto que a escola faz para se tornar mais próxima da comunidade local?
- Caso se recorde, que projeto é esse? Quem o promove? A quem atende?
- Há quanto tempo você vive nesta comunidade?
- Há quanto tempo estuda aqui?
- No seu entendimento, o que ainda falta para uma maior relação entre a escola e a comunidade?
- Para você, a comunidade:

- a) poderia contribuir mais para o dia a dia da escola.
- b) já contibui o suficiente para o dia a dia da escola.
- c) contribui muito pouco para o dia a dia da escola.
- d) de fato, não se interessa e, em nada contribui para a escola.

- Para você, como é que a comunidade vê as pessoas que estudam aqui?

- E a escola, como vocês costumam atuar aqui?

- Caso haja projetos, ações ou atividades da escola envolvendo a comunidade, como vocês estudantes têm tomado parte disso?

- Você acha que a sua escola conhece a vida da comunidade a que atende?

- Alguém mais, além dos profissionais, estudantes e responsáveis usufrui da escola?

- E a escola, usufrui de outros lugares da comunidade para além dos seus muros?

- Existe alguma relação entre o trabalho desenvolvido na escola e o desenvolvimento local da comunidade? Haveria algo no qual a escola contribuiu para o desenvolvimento da comunidade?

- Entre os projetos que são executados pela escola você poderia afirmar:

- a) São eminentemente voltados para ações com a comunidade;
- b) São voltados para a melhoria do desempenho discente;
- c) São voltados tanto para ações da comunidade quanto para melhorias no desempenho escolar;
- d) Não sei

APÊNDICE E – “Dicionário de sinónímias” das palavras evocadas pelos respondentes e aglutinadas pelo pesquisador



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



Programa de Pós-Graduação em Educação

“Dicionário de sinónimas” elaborado pelo pesquisador

PESQUISADOR: PROF. LINCOLN TAVARES SILVA – LINCOLN.SILVA@USP.BR DOUTORANDO/FEUSP – ÁREA: CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

continua

| | |
|--------------------|--|
| educação* | educação*; |
| sair-cedo | não-ter-aula; hora-de-ir-embora; |
| professor-faltar | professor; professora*; professores; |
| melhoria-cultural* | melhoria; sucesso; melhoras; vencer-na-vida*; colher; melhoria-de-vida; aprimoramento*; desenvolvimento; crescimento; progresso*; progresso; me-aprimorar-nos-estudos; benefícios-de-ambos; benefícios*; resultados; bem-estar-social; futuro*; futuro; ter-um-futuro*; futuro; faculdade*; escola-faculdade*; |
| terminar* | concluir-estudos*; se-formar; concluir-estudos*; formar; passar-de-série* |
| aprender* | aprendizagem*; aprender; aprendizado*; alfabetização*; |
| se-divertir | lazer; lazer; me-diverte; se-divertir; diversão; entretenimento; |
| Alunos | alunos*; estudante*; aprendiz; |
| união* | integração*; união*; conselho-de-pais-e-membros; reunião; pertencimento; |
| estudar* | estudo*; estudar; estudos; formação*; |
| peessoas* | peessoas; mulher; criança*; crianças; |
| comunicação* | contato-social; interatividade*; troca*; interação; reciprocidade*; relação-aluno-professor*; relação-escola-comunidade; envolvimento; conversa; diálogo*; |
| Apoio | ajuda; ajudar*; pessoas-que-precisam*; colaboração; adoção; caridade*; apoio-cultural; ação-social; abrigo; contribuição; incentivo; acompanhamento; cuidar*; doações*; |
| responsabilidade* | responsabilidade*; responsabilidade-social*; disciplina; determinação; deveres*; compromisso*; comprometimento; |
| participação | participação; compartilhamento; |
| conceito | |
| oportunidade* | oportunidade*; |
| ensino* | ensino*; ensinar*; |
| Boletim | |
| esporte* | Esporte |
| Caneta | |
| Livro | Livro |
| amor* | amor; |
| conhecimento* | conhecimento; maior-informação; cultura; informação; esclarecedor; cultura; saberes; sabedoria; |
| amizade | amizade; amigos; amizades; abraço*; |



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



Programa de Pós-Graduação em Educação

“Dicionário de sinônimas” elaborado pelo pesquisador

PESQUISADOR: PROF. LINCOLN TAVARES SILVA – LINCOLN.SILVA@USP.BR DOUTORANDO/FEUSP – ÁREA: CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

continuação

| | |
|-----------------------------|--|
| respeito* | respeito*; dignidade; confiança; atendimento; atendimento-bom*; paciência; |
| socialização | socialização; social; convivência; |
| interesse* | interesse*; escolha*; dedicação; investimento; esforço*; iniciativa; |
| fundamental* | necessário; demanda; relevante*; necessidade; |
| parceria* | solidariedade; parceria*; articulação*; voluntariado*; companheirismo*; equipe; ação-coletiva; pares; conjunto*; cumplicidade; afinidade |
| emprego | trabalho; emprego; profissão; |
| família* | família*; família-envolvimento*; célula-máter* |
| infraestrutura | Recursos |
| autonomia*; | autonomia; independência; emancipação; |
| bonita* | |
| curso-preparatório-público* | cursos; capacitação*; |
| boa; | boa; boa; |
| gestão* | gestão-escolar*; gestão; gestão-democrática; |
| Tráfico | tráfico; perigo; medo; |
| problemática | não-funciona*; difícil*; dificuldade; desafio; ruim; fraca; péssimo; |
| qualidade* | qualidade*; |
| democracia-social* | democracia; igualdade; horizontalidade*; cidadania*; cidadão*; diversidade *: inclusão-social; inclusão; |
| diretores; | liderança; |
| pobreza; | |
| dependência | |
| poder* | política; |
| distância | indiferença*; falta-vontade; falta-participação; ausente; paredes; distante*; distância*; pouco-interesse*; exclusão; preconceito; |
| liderança; | |
| Escola | escola; escolaridade; |
| projetos | projetos*; projetos-sociais; execução; ação; |
| comunitária | comunidade; sociedade; população; dentro-comunidades*; |
| saúde* | saúde*; |
| Roupa | |
| soluções; | |



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Programa de Pós-Graduação em Educação

“Dicionário de sinônimas” elaborado pelo pesquisador

PESQUISADOR: PROF. LINCOLN TAVARES SILVA – LINCOLN.SILVA@USP.BR DOUTORANDO/FEUSP – ÁREA: CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

continuação

| | |
|----------------|------------|
| conselho; | |
| exemplo | |
| bom-senso | |
| eventos | Eventos |
| segurança | Segurança |
| Bairro | |
| humildade; | |
| prova* | |
| regular* | |
| popular | |
| refeição | Alimento |
| ônibus* | |
| felicidade | Satisfação |
| pedagogia | |
| transformação* | |
| Brigas | |
| Barata | |
| carro* | |
| permanência | |
| realidade | |

ANEXO A - Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Ano-Base/2008