UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA BRAGUINI MANGANOTTE

**Escola que inclui, cidade que educa:
apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na
periferia de São Paulo**

São Paulo
2018

MARINA BRAGUINI MANGANOTTE

**Escola que inclui, cidade que educa:
apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na
periferia de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção de
título de Mestre em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Sawaya

São Paulo

2018

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.

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

371.9 Manganotte, Marina Braguini
M277e Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo / Marina Braguini Manganotte; orientação Sandra Maria Sawaya. São Paulo: s.n., 2018.
236 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Inclusão social 2. Inclusão escolar 3. Urbanização 4. Fracasso Escolar
I. Sawaya, Sandra Maria, orient.

Elaborada por Natalina de Jesus Delfina da Luz – CRB-8/4018

Nome: MANGANOTTE, Marina Braguini

Título: Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

À Sandra, orientadora e companheira, que aceitou o desafio de experimentar essa escola ao meu lado. Agradeço pelo “estar presente” e pela compreensão durante meus pedidos de ajuda e minhas formas de resistência. Às professoras Amélia e Ana Karina, e ao professor Eli, que compuseram minha banca de qualificação, pela leitura atenta e pelo cuidado na imersão nesta escola ao meu lado.

Aos amigos do grupo de estudo e pesquisa, pelas leituras, pelas conversas, pelos momentos vividos em comum. À Hannah e ao Jesus, especialmente, por entender e compartilhar a urgência de pensar e viver essa escola.

Aos amigos da vida, pelo apoio e confiança nas minhas escolhas às vezes meio tortas. À Moyra, por me deixar falar, e por saber ouvir, dos amores e desprazeres da escola que me inundava. À Oli, com quem divido a angústia e as expectativas dessa escola e dessa vida. À Tata, por pensar junto, por estar junto. À Clarinha, por permanecer aqui. Ao “asilo tranca rua”, pelas risadas e pela presença que me acordaram a cada manhã com destino à escola da Z.L.

Aos companheiros da escola que vivi imersa durante estes últimos três anos. Amigos que me ensinaram tanto e por quem tenho tamanha admiração. Agradeço especialmente à Virginia, à Malu e ao Davi, pelo cuidado e pela coragem que me doaram e pela escola que me ensinaram. Ao Alê, Jussara e Patrícia, pelas conversas, desabafos e pelo difícil exercício do pensar junto. À Fátima, pelos sorrisos e abraços diários. Ao José, que me ensinou sobre se deixar iludir e desiludir, sobretudo, vivendo com intensidade a potência dessa escola. Aos jovens dessa escola para os quais as palavras não são suficientes. Pela recepção, pela compreensão, pelo carinho. Por me ensinarem a força que é preciso ter para enfrentar o mundo, para resistir.

Ao Allan, companheiro de vida e estudo. Pelo apoio, pelas conversas, pelo cuidado. Por construir ao meu lado, cotidianamente, nossos desejos e sonhos singulares. Por se deixar mergulhar nessa escola comigo.

Com todo o carinho, ao meu pai, que cedo me ensinou o afeto e a aridez da escola, e à minha mãe, que ensinou a ambos, todos os dias, a força para enfrentar a vida que lá (r)existe.

À Capes pela concessão da bolsa.

RESUMO

MANGANOTTE, Marina Braguini. **Escola que inclui, cidade que educa:** apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo. 2018. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas escolares de uma escola da periferia da cidade de São Paulo têm se havido com a proposta de integração escola-cidade presente no Programa Mais Educação e suas diretrizes para o combate à exclusão social e escolar, a construção de uma cidade educadora, e a consolidação de uma escola comprometida com valores cidadãos. Para isso, realizamos um trabalho de investigação a partir de uma dupla trajetória. A primeira trajetória parte de uma leitura histórica para problematizar a tendência naturalizante e dualista das interpretações sobre o problema da exclusão social, por meio de uma interpretação da escola e da cidade modernas e sua crise nos dias de hoje, e de uma análise dos programas Mais Educação e Cidade Educadora. A segunda é baseada em um estudo de caso, que contou com o acompanhamento cotidiano de uma escola, dos trabalhos pedagógicos realizados em seu interior, de entrevistas com o diretor, os coordenadores, os professores e estudantes, e das análises dos Trabalhos Colaborativos Autorais (T.C.A.). Como resultado, o processo de pesquisa apontou dimensões contraditórias nas apropriações do Programa na escola que sinalizam para as formas de resistência dos estudantes quando se veem em meio a um processo de elaboração particular acerca dos temas de suas vidas cotidianas na cidade e na escola, tais como: a exclusão social, a violência contra mulher, a violência policial, o tráfico de drogas, a segregação espacial, os problemas ambientais, entre outros.

Palavras-chave: Inclusão social – Inclusão escolar – Urbanização - Fracasso Escolar - Mais Educação - Cidade Educadora

ABSTRACT

MANGANOTTE, Marina Braguini. **School that includes, city that educates:** appropriations of the *Mais Educação program* at a school in the suburb of São Paulo. 2018. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research aims to understand how the school practices of a school in the suburb of the city of São Paulo make use of the proposal of school-city integration present in the *Mais Educação Program* and its guidelines for combating social and school exclusion, for the construction of an educating city and for the consolidation of a school committed to the values of the citizen. For this, we carry out a research work based on a double trajectory. The first trajectory starts from a historical reading to problematize the naturalizing and dualistic tendency of the interpretations on the problem of social exclusion, through an interpretation of the modern school and city and its crisis in the present day, and of an analysis of the programs *Mais Educação* and *Cidade Educadora*. The second is based on a case study, which included the daily follow-up of a school, the pedagogical works carried out in its interior, interviews with the director, coordinators, teachers and students, and analyzes of *Trabalhos Colaborativos Autorais (T.C.A.)*. As a result, the research process pointed to contradictory dimensions in the appropriations of the Program in the school that signal to the forms of resistance of the students when they see themselves in the process of elaborating on the subjects of their daily lives in the city and in the school, such as: social exclusion, violence against women, police violence, drug trafficking, spatial segregation, environmental problems, among others.

Keywords: Social inclusion – School inclusion - Urbanization - School Failure - *Mais Educação* – *Cidade Educadora*.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	8
INTRODUÇÃO	10

PRIMEIRA PARTE

1 ESCOLA E CIDADE	19
1.1 A modernização produzindo certa escola e cidade	24
1.1.1. A escola: crítica ao patrimonialismo e apologia à burocratização	29
1.1.2. A cidade: urbanização e democracia	38
1.2. A crise da modernização produzindo certa escola e cidade	42
1.2.1. A escola: demandas e reformas internacionais	43
1.2.2. A cidade: planejamento estratégico	48
2 ESCOLA QUE INCLUI, CIDADE QUE EDUCA	52
2.1. A Cidade Educadora	53
2.2. O Programa Mais Educação	68
2.2.1. Escola cidadã, cidade educadora: Mais Educação São Paulo	75

SEGUNDA PARTE

3 CAMINHOS DE PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA	89
3.1. Observação Participante	91
3.2. Diário de Campo	92
3.3. Entrevistas e escritos	93
3.4. Análise de documentos	94
3.5. A entrada de uma professora-pesquisadora	94
4 A ESCOLA MUNICIPAL DO PARQUE DAS FLORES	
4.1. O Parque das Flores	96
4.2. A Escola Municipal do Parque das Flores	109
4.3. A chegada à Escola Municipal do Parque das Flores	116

5	COM A PALAVRA, O DIRETOR	
5.1.	A relação escola-cidade: desafios, expectativas e resistências	121
6	COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS E PROFESSORES	
6.1.	A relação escola-cidade: reconhecimento e diferenciação	133
6.2.	A relação escola-cidade: trabalho por projetos	144
7	COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES	153
7.1.	Trabalho de campo no Parque das Flores	155
7.2.	As aventuras de Kiriku no Parque das Flores	171
7.3.	Quem sou eu no Parque das Flores?	180
7.4.	Trabalhos Colaborativos Autorais	192
8	UMA BREVE REFLEXÃO	219
	REFERÊNCIAS	226

PRÓLOGO

A escola está agitada essa manhã. Os jovens correm de um lado para o outro, conversam de forma animada em alguns grupos isolados e discretamente aos pares ou trios nos cantos mais privados. Trocam informações, retomam combinados, se calam nos consentimentos ou se exaltam nas discordâncias. Aceitam, vez em quando, a participação de algum professor na conversa. Explicam, elaboram, retomam...

O evento mais esperado do ano está por começar. Dessa vez, organizado pelos próprios alunos e ansiosamente aguardado por todos: a Gincana Interclasses. As primeiras horas dessa manhã, que antecedem o evento, são marcadas por uma euforia contagiante. E certa preocupação. Vez ou outra corre alguém de um lado para o outro, grita algumas palavras ininteligíveis, cria um alvoroço que logo se dissolve na expectativa do próximo momento. Esse momento, aguardado, pode tardar ou estar aí, a espreita, todos sabem. São momentos preciosos, que preenchem. E esse momento me chegou brusco, potente, irrefutável.

Eu cruzei o corredor do pátio em direção às salas de aula. Depois de deixar a sala dos professores após ouvir alguém pedir encarecidamente que “colocasse aquelas crianças dentro da sala, pelo amor de deus”, caminhei apressadamente um pouco envolvida demais nas estratégias elaboradas mentalmente para realizar aquela complexa tarefa. O fato é que encontrei a Maria nesse momento. E ela me encontrou, posso afirmar, apenas no momento seguinte, quando me olhava entre mágoa, raiva e expectativa. Ao seu lado, três pedaços do que outrora fora uma cadeira, por ela retirada da sala e fortemente atirada ao chão.

Eu não pensei direito, nessas horas não se consegue pensar muito. Pensar é para momentos que precedem ou sucedem estes momentos, pensar exige tanto de mim e da Maria.

– *Maria, você não pode fazer isso. Tá pensando que tá aonde? Na rua?* – me saltaram as palavras que não pude conter. Ela me olhou de maneira fria, e ali entendeu o que nos separava. Disse: – *Você não sabe o que aconteceu, você não sabe!*

Depois disso, deu as costas e saiu na direção oposta. Eu ainda tentei, debilmente, chamá-la para me ouvir, para receber minha censura à sua atitude e a

condenação que lhe caberia. Chamei em vão e, para mim, aquele momento foi preenchido por uma dor profunda.

Eu e a Maria passamos o resto deste dia e a noite toda pensando nesse nosso encontro desacertado. Amanhecemos repletas de um vazio amargo, de uma agonia compressora, de uma nova urgência: falar. Eu sei disso porque a Maria não tardou em me dizer que às vezes é preciso pensar antes de dizer. E ela sabe, porque eu logo lhe disse que é preciso ter com o que pensar antes de pensar.

Naquela manhã, ela bateu à porta da sala de aula que eu estava, poucos minutos depois de o relógio marcar o início do período. Chamou-me com os olhos para fora da sala, e sem cerimônia, deu início à nossa intensa e breve conversa:

- *Não gostei da forma como você falou comigo ontem, professora.*
- *Eu também não gostei, sinto muito.*
- *Você não sabia o que tinha acontecido.*
- *Não, não sabia, sinto muito.*
- *Eu não devia ter atirado a cadeira, sinto muito.*
- *Eu sei que você sente, e eu também.*

A Maria me deixou depois disso. Ela soube que ali, em pouco tempo, reatamos nossos laços e os estreitamos. E eu soube ali, nesse breve momento, que existem momentos que nos atravessam para sempre. Eu soube da Maria e sua profundidade. Eu soube de mim sobre o que eu não sei, sobre o que passa às minhas costas sem eu saber, o tempo todo. Mas eu soube da escola, da potência desse lugar, desses jovens que vivem comigo esses momentos de pensar, falar e fazer surgir sempre novos momentos.

INTRODUÇÃO

A relação entre escola e cidade tem ganhado espaço e visibilidade no debate do pensamento pedagógico brasileiro nos últimos anos. Especialmente no âmbito das políticas públicas este tem sido um tema apresentado como potencial remediador dos problemas escolares e solvedor das mazelas sociais do mundo contemporâneo. Os argumentos que têm alicerçado, por exemplo, as novas reformas e políticas públicas para a educação, baseiam-se na ideia de que a interação entre escola e cidade é não apenas uma prática possível como necessária para uma superação dos problemas enfrentados dentro da escola e nas sociedades urbanas contemporâneas. O que nos coloca, de imediato, uma questão fundamental: Esta relação que se quer construir entre cidade e escola já não existe de fato, inevitavelmente e, por isso, não estaríamos fazendo melhor se nos perguntássemos sobre o porquê dessa aparência de dissociação frente a um conteúdo – ou uma relação – notoriamente indissociável?

Mesmo assim, o debate desta relação, embora não tão recente quanto se anuncia, padece da ausência de estudos e investigações acadêmicas mais aprofundadas e complexas. A afirmação de que é preciso interagir, escola e cidade, correntemente baseia-se em análises dicotômicas, que operacionalizam certa “autonomização” tanto dos conceitos de análise sobre a escola e a cidade quanto das ciências responsáveis por seu estudo (LOUREIRO, 1997). Sobretudo, é fato que tal relação produz certa imprecisão mesmo na própria “área” científica de estudo que deve ocupar-se dela. Afinal, é a educação que deve olhar para a cidade também? Ou tratar-se-ia das ciências que se dedicam ao estudo do espaço, como a geografia ou o urbanismo? Ou mesmo a sociologia e a antropologia, que se dedicam ao estudo das relações sociais produzidas e produtoras do espaço urbano? Em ambos os casos, contudo, lidariam também com a educação dentro de seus arcabouços teóricos?

Nossa tentativa de investigação nessa pesquisa está associada, portanto, a este primeiro ponto acima enunciado: o estudo de um tema que reivindica aprofundamento e compreensão de áreas do conhecimento que em geral não “dialogam” muito entre si, ou que, quando o fazem, tendem a privilegiar análises em que a escola e a cidade aparecem como elementos que apenas compõem determinado “cenário” de estudo. Ao fazê-lo, privilegiam ora análises pedagógicas,

ora sociológicas ou psychologizantes. Ora análises espaciais, ora antropológicas. Ou seja, reiteramos, é preciso avançar no entendimento dessa relação, enfrentar essa fragmentação que nada tem a contribuir para uma análise mais complexa do problema, insistir no fato que para nós é fundamental nessa pesquisa: a investigação sobre a relação entre a escola e a cidade, na verdade, nos ajuda a compreender a forma como a própria sociedade em que vivemos se reproduz.

O que nos leva para o segundo ponto. Essa autonomização, que se recusa a lidar com a escola e a cidade concretas, inseridas em uma sociedade marcadamente histórica, faz com que os estudos e as ações encaminhadas por certos pesquisadores, em determinados estudos estanques, se reduzam a uma execução técnica baseada em abstrações inferidas (LOUREIRO, 1997). À vista disso, a segunda grande dificuldade em lidar com o tema da relação entre a escola e a cidade diz respeito a uma necessidade, primeira, de compreender o processo de construção histórica do que se entende por escola e cidade nos dias de hoje. Detenhamo-nos aqui: como seria possível entender o que se propõe ao nível da cidade e seu papel educador, ou da escola e sua função de cidadã, sem compreender a visão de mundo que fundamenta tais ideias?

Fato é que nos deparamos com essa necessidade no decorrer da pesquisa quando fomos defrontados por sucessivas abordagens ora sobre a cidade, ora sobre a escola, que deslocavam para um plano secundário a importância de olhar para a produção histórica dos conceitos e categorias utilizados para explicar o mundo. Isso não indicaria apenas, como queremos pontuar, uma escolha metodológica da pesquisa, mas, sobretudo, uma urgência na recusa em naturalizar os problemas da escola e da cidade (PATTO, 2015). E mais, arriscamos dizer, pois, que apenas o enfrentamento dessa necessidade permitiria entender a escola e a cidade em uma relação constitutiva dessa sociedade em que vivemos e não apenas como polos que compõe determinado objeto de estudo.

Assim, dedicamo-nos à árdua tarefa de entender a relação escola-cidade a partir do seu próprio processo de formação dentro do contexto da modernização da sociedade brasileira e da inauguração das relações sociais de produção moderna e capitalista. Recorremos, pois, aos estudos que buscaram complexificar a relação entre o advento de uma sociedade industrial, a construção das novas relações de trabalho, a configuração de um novo tipo de trabalhador e a produção de uma escola

comprometida com o desenvolvimento dessa sociedade urbana em ascensão (PATTO, 2015; HOBWSBAWN, 1996; MARTINS, 1981).

Este exercício de estudo e pesquisa revelou, desde o princípio, uma relação direta entre a escola e a cidade. Isso porque a sociedade capitalista inaugura uma visão de mundo que acredita na racionalidade das ciências e da economia, no domínio da técnica, no projeto liberal de construção de um mundo com igualdade de oportunidades, na qual o desenvolvimento da sociedade estaria diretamente relacionado com a consolidação da escola enquanto instituição que deveria garantir a formação e a integração da população à esse novo mundo insurgente (PATTO, 2015).

No Brasil, este delineamento sobre as funções da escola na construção dessa sociedade moderna produz, desde cedo, uma forma de ver e entender a escolarização da população pobre brasileira. A defesa da modernização das relações de trabalho e estudo no nosso país andou lado a lado com o processo de industrialização e urbanização das cidades brasileiras que se fundamentava em superar a “cultura arcaica”, “atrasada”, “rústica” da população rural que migrava do campo para as cidades. Neste sentido, à escola foi sendo dado, cada vez mais, o papel de aparato institucional modernizador das relações sociais, que seria capaz de livrar o Brasil de uma “cultura tradicional”, de promover um “ajustamento sócio-cultural” da população rural à sociabilidade urbana e à “cultura civilizada” e, não obstante, de superar as desigualdades sociais e garantir o progresso do país (PEREIRA, 1967; FERNANDES, 1981).

O que nos propomos a desdobrar aqui, pontualmente, tem como objetivo evidenciar uma forma de ver a escola e a cidade como um par complexo e em relação incessante. Mas, sobretudo, evidenciar o outro lado, o processo histórico de constituição da forma hegemônica de ver a escola e a cidade e que persiste até os dias de hoje. Afinal, seja a história do processo de modernização do território nacional brasileiro, seja a história da formação das cidades e das políticas educacionais modernizadoras, todas nos contam sobre uma forma de ver o “de fora” como negativo e inferior e que deve ser incorporado. Todas nos contam sobre uma forma dualista onde o ‘todo’ é definido pela perspectiva urbana, da cidade, e que pressupõem “uma unilateral dependência do rural em relação ao urbano” (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1985; PETRONE, 1995). Todas revelam a ideologia do

próprio processo de modernização que chama a escola a cumprir seu duplo papel de “incluir” o que está “excluído”, garantindo acesso e permanência da população pobre na escola, e “integrar” o que é “marginal”, provendo os conteúdos necessários para a sua inserção na sociedade produtiva, civilizada e letrada (PATTO, 1984; PAOLI, 1973).

Pois então, retomamos: a produção história dos argumentos que justificam a construção dessa escola e dessa cidade modernas, primeiro padecem de uma dificuldade – ou recusa - de enxergar o processo de modernização, e sua crise a partir do final do século XX, como próprio produtor da desigualdade social. Segundo, desviam, mesmo, de uma análise que considere a construção histórica da visão de mundo que compartilham, e por isso ignoram que o processo de modernização não só dependeu da relação direta entre cidade e escola no sentido de construção das relações sociais e produtivas, como também é responsável pela forma excludente que tal relação adquire e reproduz: escola e cidade excludentes (DAMIANI, 2000; KOWARICK, 2009a; 2009b; MARICATO, 2013; VAINER, 2013).

Por isso a necessidade de construir aqui, neste estudo, um movimento de investigação que considere a produção histórica dos conceitos e categorias que organizam uma política pública atual que visa a “inclusão” de crianças e jovens na escola e na cidade: o Programa Mais Educação.

Desde 2013, entrou em vigor na Prefeitura de São Paulo, o programa de reorganização curricular e administrativa, que buscou, dentre outros objetivos, estreitar a relação entre escola e cidade como medida necessária para o enfrentamento dos problemas escolares e estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a reforma do currículo na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2009). Dentre suas principais características destaca-se o espraçamento das funções escolares para outros espaços além da escola com vistas à formação da população imersa nos processos de modernização do país. Trata-se de uma defesa da formação integral e completa das crianças e jovens, na qual a escola passa a assumir a responsabilidade para com a sua formação dentro da sociedade urbanizada, produtiva e cidadã (SÃO PAULO, 2014). Não obstante, assume a cidade como educadora, e seus espaços como potenciais lugares de aprendizado: “Cidade Educadora é um conceito que vai além da Unidade Educacional e pressupõe sua integração a outros espaços” (SÃO PAULO, 2014, p.56).

Este espraiamento das funções escolares para a cidade sinalizaria, finalmente, para uma distância que seria preciso encurtar entre o mundo da escola e o mundo das crianças e jovens vivido na cidade. Indicaria a necessidade de incluir a “vida de fora da escola”, dentro dela. Ou seja, de trazer a cidade para dentro da escola, torná-la conteúdo e, assim, transformá-la em escola cidadã, ao mesmo tempo em que, a cidade tornar-se-ia educadora (VIEIRA, 2012; ZAPLETAL, 2017). O Programa propõe, afinal, potencializar a pesquisa e a produção de conhecimento dentro e fora da Unidade Educacional, trabalhar a partir do saber dos estudantes e do saber local, problematizar a realidade da cidade e do bairro em que vivem as crianças e jovens, dentro da escola, e promover sua inclusão, respectivamente, na escola e na cidade (SÃO PAULO, 2014, p.54–31–83).

Tal objetivo seria alcançado a partir da “reforma do currículo” e a “construção de conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social”. Por meio do “Trabalho Colaborativo de Autoria (T.C.A.)”, os estudantes desenvolveriam projetos curriculares e pesquisas sobre o bairro, a comunidade e a cidade em que vivem, e isso permitiria “a participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade” com a possibilidade de que sua intervenção tornaria “mais justas as condições sociais vigentes” (SÃO PAULO, 2014, p.37).

Desvelar a construção histórica de alguns conceitos e categorias que fundamentam este Programa é necessário, mas não suficiente. Esse movimento não pode cessar forças aí, pois que, sua potência esta mesmo no fato de que há formas particulares de apropriação, entendimento e reflexão sobre a própria política pública.

Uma longa tradição de estudos tem apontado a necessidade de reformular a escola e os seus pressupostos acerca das capacidades de aprendizagem e dos processos de desenvolvimento das crianças e jovens pobres que passaram a frequentar as instituições de ensino nas últimas décadas. Também têm apontado a necessidade de as políticas públicas estabelecerem um diálogo com a escola concreta, com suas práticas, com as pessoas que cotidianamente a constroem e que delas se apropriam, aceitando-as, rejeitando-as e/ou transformando-as (EZPELETA & ROCKWELL, 1986).

Por esse motivo destacamos a importância do olhar para as propostas de inclusão do Programa Mais Educação a partir de uma experiência escolar e sua análise em uma escola real.

O exercício que propomos é o de aproximação com a prática concreta dessa relação escola-cidade - na vida cotidiana de uma escola em São Paulo - e, por isso, das contradições que se apresentam fenomenicamente neste nível de análise. De maneira alguma se trata de um trabalho simples ou generalizante. Pelo contrário, esta necessidade de olhar para a realidade tal qual ela recebe, compreende e (re)significa a formalidade de uma *Política*, é resultado de escolhas implicadas com o enfrentamento de leituras do mundo ingênuas e naturalizantes, de práticas de pesquisa que não enxergam a urgência do olhar particular sobre o problema pois que não se aventuram na compreensão da totalidade e, finalmente, do enfrentamento da nossa própria prática enquanto pesquisadores, compreendida nesse movimento mesmo da reprodução dos problemas que insistimos em apontar e desvelar.

Isto posto, apresentaremos nesta pesquisa os resultados do estudo dedicado a conhecer sobre as práticas pedagógicas realizadas em uma escola da periferia da cidade de São Paulo, no contexto do Programa Mais Educação, enquanto estratégias de enfrentamento da exclusão social, e com vistas à promoção de um projeto formativo participativo, inclusivo e integrador.

O estudo deu-se em uma escola localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, onde se misturam dois tipos de loteamento residenciais: um majoritariamente composto por casas autoconstruídas na década de 1960 e 1970, e outro formado por barracos que ocuparam parte de uma área de várzea de rio, mais recentes, do final da década de 1980 em diante. Mesmo denominada enquanto uma ocupação recente, o bairro em questão é intensamente povoado e seus pequenos lotes costumam acolher diversas famílias. Será apresentado aqui pelo nome fictício de Parque das Flores, fazendo referência às suas diversas ruas que carregam os mais variados nomes de flores que já vi. Este mesmo procedimento será adotado para os demais nomes próprios que aparecerão nesta pesquisa.

Cravado no interior do Parque das Flores, entre os loteamentos mais antigos e a ocupação recente nas encostas do rio, se encontra a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Parque das Flores. A escolha por esta escola para a realização da pesquisa se deu em função do conhecimento sobre o trabalho intensivo que ocorria em seu interior com relação ao Programa Mais Educação e suas propostas inclusivas de educação.

A primeira fase da pesquisa, de exploração e conhecimento da escola e do bairro, deu-se durante o segundo semestre do ano de 2015, seguida de perto do trabalho de coleta sistemática de dados. Este segundo momento prolongou-se pelos dois anos seguintes, 2016 e 2017, alterando-se entre as visitas periódicas à escola, às entrevistas com professores, gestão, estudantes e seus familiares e alguns moradores do bairro, e aos trabalhos realizados em parcerias com as professoras de História e Geografia com seus estudantes. As informações trazidas aqui são, contudo, produto de uma coleta de material de variadas fontes e formas. Além da observação, das entrevistas semi estruturadas e da participação e acompanhamento sistemático das aulas lecionadas pelas duas professoras, os registros e arquivos da escola, o seu Projeto Político Pedagógico bem como demais projetos didáticos que consultamos foram materiais importantes para o trabalho de análise aqui proposto. Não obstante, as composições escritas dos estudantes, e alguns dos trabalhos de pesquisa executados por eles também estão presentes na composição de informações coletadas e apresentadas por nós neste estudo.

O outro conjunto de informações diz respeito à análise do próprio material do Programa Mais Educação e do projeto ao qual faz referência direta, o Cidade Educadora.

A escolha do nosso objeto de estudo - as práticas pedagógicas realizadas em uma escola e sua relação com a cidade e os projetos de inclusão destinados aos seus estudantes – deu-se, principalmente, pela urgência de debate acerca de um tema que embora muito falado atualmente tende a ser tratado de maneira simples, muitas vezes mediado por argumentos e noções do senso comum, e sem implicação com estudos mais complexos tanto sobre a realidade escolar e urbana quanto sobre a produção teórica crítica dedicada ao tema. Afinal, assumimos como objetivo desta pesquisa compreender como as práticas escolares têm se havido com a proposta de integração escola-cidade presente no Programa Mais Educação e suas diretrizes para o combate à exclusão e a construção de uma cidade educadora e de uma escola comprometida com os valores da cidadania. Sobretudo, sem perder de vista o horizonte da construção histórica dos argumentos que fundamentam tal Programa e que produzem determinada forma de ver e entender a escola, a cidade e a exclusão social.

A partir disso, distribuimos o estudo realizado nesta pesquisa em duas partes: A primeira refere-se a este trabalho de perseguir uma leitura histórica que faça frente à tendência naturalizante das interpretações sobre os problemas sociais. O capítulo um da dissertação – Escola e Cidade – se apresenta como um esforço de interpretação da escola e da cidade modernas e sua crise nos dias de hoje. O capítulo dois – Cidade Educadora e Mais Educação – trará os conceitos e as formulações teóricas destes dois projetos destinados à cidade e à escola, e uma análise de ambos a partir das considerações traçadas anteriormente.

A segunda parte da pesquisa é destinada ao trabalho de descrição, interpretação e análise da realidade escolar e sua relação com o projeto de integração escola-cidade do Programa Mais Educação. O capítulo três apresenta brevemente nossos procedimentos metodológicos e o capítulo quatro expõe os aspectos estruturais e funcionais do bairro e da escola em questão, bem como um pouco da sua vida cotidiana. O capítulo cinco é destinado à apresentação e análise do material recolhido durante os contatos com a coordenação e direção escolar, especialmente com este último. Em um arranjo que oscila entre os desafios, as expectativas e as resistências, apresentamos as interpretações e considerações críticas do diretor acerca do Programa Mais Educação, bem como nossas análises sobre isso. O capítulo seis, por conseguinte, é destinado ao mergulho na intensa vida social das professoras e professores na escola, suas relações com o Programa, com o projeto formativo escolar, com a escola e o bairro, enfim, suas atividades práticas naquele contexto social e suas tramas de relacionamento com os estudantes e a vida social que também acontece do lado de fora da escola. Suas estratégias e resistências para, ora reconhecerem-se neste projeto, ora se distanciarem dele. Por fim, o capítulo sete discorre sobre as experiências escolares e sobre a vida na cidade dos estudantes da escola. A partir de suas leituras das práticas e da sociabilidade, tanto na escola quanto no bairro, intentamos investigar quais são suas expectativas, quais são os medos e dificuldades que enfrentam, sobre quais temas querem e necessitam de espaço e entendimento para o debate, como compreendem e significam a relação da escola com o bairro no contexto da proposta do Programa Mais Educação, dos trabalhos colaborativos (T.C.A.s), e do projeto formativo da escola. Afinal, quais são suas formas de resistência quando se veem em meio a um processo de elaboração particular acerca dos temas de suas

vidas cotidianas no bairro e na escola, tais como a exclusão social, a violência contra mulher, a violência policial, o tráfico de drogas, a segregação espacial, os problemas ambientais, entre outros. E, finalmente, apresentamos no oitavo e último capítulo uma breve reflexão sobre o processo de pesquisa e algumas implicações das análises elaboradas.

PRIMEIRA PARTE

1 ESCOLA E CIDADE

A história da modernização brasileira deve ser resgatada aqui não por simples retórica ou preciosismo de ilustrar determinado contexto histórico. Na verdade, ela nos conta como o que entendemos por escola e cidade nos dias de hoje foi socialmente construído. Isso, nos ajuda, especialmente, a não recair na tentadora armadilha de chamar de natural, o que é historicamente determinado. Ou ainda, mais incisivamente, de esbarrar nas suas infinitas variações de dizer a mesma coisa: de falar que pobre é pobre porque quer, que favelado não se esforçou o bastante, que a criança que não aprende é subnutrida e carente culturalmente, que o jovem da periferia é diferente, que a cidade vai mal porque não tem bons gestores, que o marginal está de fora... Todas essas versões se tornam frágeis frente uma leitura histórica do mundo que vivemos.

Nosso esforço durante esta parte do trabalho será o de pensar o processo de modernização brasileiro a partir das suas relações com a escola e a cidade. Tarefa árdua, quiçá realizável por nós aqui, em toda a sua complexidade. No entanto, fundamental para o que nos propomos pensar nesta pesquisa.

Sem pretensão de apresentar um cenário completo e aprofundado acerca da constituição da sociedade moderna, realizaremos aqui um esforço de discutir o que, para nós, é imprescindível para uma compreensão mais afiada e detida sobre os processos – e seus desdobramentos – que atravessam nosso objeto de estudo: a relação entre a cidade e a escola.

Quando referimo-nos ao processo de modernização, estamos lidando com um conjunto de categoriais de análise produzidas historicamente e que nos auxiliam na compreensão de nossa pesquisa. Elas nos contam sobre a relação entre as ideias produzidas durante determinado tempo e lugar e o modo como pensamos a nossa realidade social atual. Ademais, vamos tentar lidar com o processo de modernização refletidamente em direção aos processos de escolarização e urbanização/industrialização (não vistos aqui como sinônimos, mas intrinsecamente conectados).

Isto posto, partindo do modo materialista histórico de pensar tal relação, entendemos que a formação e constituição material da sociedade moderna têm suas raízes no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Contamos aqui com a ajuda do trabalho e esforço de síntese de Patto (2015) do imenso trabalho de Hobsbawm (1996) sobre a “Era das Revoluções” para explicar a passagem da sociedade feudal para a capitalista.

A chamada “Era das Revoluções” tem como marcos histórico a Revolução Francesa (1789-1792) e a Revolução Industrial (1780) que juntas inauguram essa nova forma de ver e viver o mundo, essa nova organização da vida social e, por fim, as inéditas relações sociais de produção. O fim do regime político monárquico e a queda do poderio político e econômico do clero e da nobreza cederam espaço para a constituição de uma nova classe dominante - a burguesia. Esse novo regime colocava fim nas relações de trabalho baseadas no servilismo e produzia mais uma nova classe social em contraponto à burguesa – o proletariado. O novo modo de produção mobilizou uma massa de pessoas a migrar de áreas rurais e compor as aglomerações urbanas nos centros industriais organizadas sob a forma do novo regime de trabalho da ordem vigente, o trabalho assalariado (PATTO, 2015).

A sociedade estava agora dividida em duas classes distintas – os detentores dos meios de produção (as máquina, o acesso à matéria prima e os meios para transformá-la em produtos industrializados), e aqueles que foram expropriados deles e que para garantir sua sobrevivência precisam vender a única coisa que possuem, sua força de trabalho. São estes, a burguesia e o proletariado. Essa passagem do modo de produção feudal para o capitalista marcou o começo de uma relação social baseada na expropriação – de instrumentos de produção, matéria-prima e terra – de um grande número de pessoas e são eles que irão formar os “grandes contingentes famintos que se acumularam nas cidades e que vieram a construir um tipo de trabalhador inédito na história da humanidade: o trabalhador assalariado” (PATTO, 2015, p.40).

Esta separação violenta do homem dos seus meios de produção é de importância primordial para compreendermos como se estabeleceram, no decorrer da história, as relações sociais de produção. Afinal, com a crescente mecanização da sociedade capitalista e, por conseguinte, o aumento gradativo da mais-valia relativa, o trabalho do homem se tornou, aos poucos, mas cada vez mais, alienado.

Destituído dos meios de produção, a este trabalhador não resta outra opção que não a produção para os outros e “os homens começam a dividir-se” entre os que são “proprietários exclusivos das máquinas e da matéria-prima” e os “trabalhadores que não as possuem”. Estão delineadas, portanto, as relações de produção que se estabelecem e caracterizam o modo de produção capitalista (PATTO, 2015).

Ao mesmo tempo, coincidiria historicamente com a expropriação, a internalização dos princípios de socialização através do trabalho, que agora o sujeito deve exercer por livre vontade. Em outras palavras, o trabalhador livre e assalariado deve aprender a cumprir horários, atingir metas e exercer funções especializadas para as quais for devidamente treinado e “educado”.

Entender este momento de configuração da sociedade capitalista nos permite adentrar em uma leitura mais crítica e aguçada sobre as relações sociais estabelecidas no que concerne à sua relação com a formação dos sistemas nacionais de ensino como um todo. Tentaremos traçar um percurso a partir deste entendimento sobre as desigualdades sociais já iniciadas desde o processo de expropriação violento que os trabalhadores braçais sofreram durante a instauração do modo de produção capitalista, sem esquecermos, todavia, e reiterando, que precisamos entender a questão da escola da partir de uma perspectiva da exclusão social (FERRARO, 2004).

Neste sentido, retomemos o fato de que a partir do século XVIII foi-se consolidando, pela burguesia nascente, “*o sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre*”, e a crença de que este ideário seria alcançado por meio do desenvolvimento da sociedade capitalista liberal (PATTO, 2015). É importante atentarmos para o fato de que a igualdade e a liberdade aqui almejadas contém suas especificidades dentro da sociedade capitalista, e que ambas irão representar e legitimar, futuramente, um modo também específico de relação entre pessoas, escola, trabalho e cidade. Vejamos do que se trata:

A crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade das ciências e da economia, e no domínio da técnica sobre a natureza foram configurando a nova visão de mundo da sociedade moderna. Este cenário também se torna terreno fértil para a aposta da nova burguesia de que a riqueza herdada, ou ainda, os privilégios herdados do nascimento, não mais corresponderia naturalmente à garantia de melhores condições de vida. Afinal, tal período é marcado pela ideia

de que estes “homens bem-sucedidos” da classe burguesa são aqueles que mereceram tais posições, especialmente pelo esforço, habilidade e trabalho árduo. Do outro lado da linha estariam aqueles que não se esforçaram o bastante: os enormes contingentes de trabalhadores assalariados, saídos do campo (ou ainda lá dedicados à produção agrícola), vendendo a preços baixíssimos e sob condições perniciosas nas cidades industriais, sua única mercadoria, a força de trabalho (PATTO, 2015).

O advento das sociedades industriais capitalistas reivindica agora não apenas novas relações de trabalho, mas também um “tipo” de trabalhador, unido pela língua, pelos costumes, pela Nação. A escola viria, portanto, fazer esse papel fundamental na garantia desse projeto de sociedade:

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do racionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado (PATTO, 2015, p.21).

Este momento sinalizou a força da ideologia dominante nascente: a burguesia acreditava que para garantir e estruturar a grande unidade nacional, bem como sua soberania, era preciso “ilustrar” e instruir a população por meio da ciência racional, a fim de encerrar um período representado por uma sociedade desigual e assegurar a igualdade de oportunidade a todos.

Contudo, é interessante ressaltar que uma efetiva política educacional demorou mais de meio século para de fato constituir-se. A história nos conta que primeiro, as classes de trabalhadores nunca precisaram, até então, ser adequadas às novas condições de trabalho por meio da escolarização, e sim o eram, por meio da qualificação da mão-de-obra; segundo, a escola também ainda não tinha sido necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade (controle da organização dos trabalhadores industriais), e finalmente, a escola não era vista, até aquele momento, como possibilidade de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e “vencer na vida” (PATTO, 2015).

A escola vai aos poucos ganhando estes contornos e adquirindo significados para a população, especialmente nos países capitalistas liberais, mas sempre

intimamente ligada à classe social e o lugar que representa dentro das relações sociais de produção. Por exemplo:

“[...] A escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada” (PATTO, 2015, p.50-51).

A segunda etapa da política educacional, após o abalo da crença no poder da escola depois da primeira Guerra Mundial, se propaga com uma nova intenção. A escola até então não fora capaz de redimir a humanidade, de encerrar com as desigualdades sociais e de superar a ignorância e a opressão. Segundo Zanotti, era preciso “rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia” (PATTO, 2015, p.27). Acreditou-se, neste período, que a escola haveria fracassado em razão ao seu tradicionalismo e sua ausência de democracia. Era preciso redefini-la, torná-la humana. Propaga-se assim, entre 1918 e 1936 o movimento que ficou conhecido pelo nome Escolanovismo, e que acreditava em uma escola que desenvolvesse uma sociedade de classes igualitária.

Essas ideias chegarão ao Brasil depois, mas de forma bem particular. O período da Primeira República pode ser considerado o marco na história da educação brasileira (PATTO, 2015) e pode, pois, nos auxiliar no entendimento da construção de uma visão de mundo acerca da escola e da cidade no país.

É durante essa fase, que se estende do final do século XIX até a década de 1930 que as ideias liberais começam a circular no movimento intelectual preocupado com a escolarização brasileira. Tal ideário político liberal vem corroborar para as práticas educacionais preocupadas em superar o passado escravagista do país, garantir a expansão do trabalhador livre assalariado, e desenvolver o Brasil enquanto uma nação coesa e progressista. É durante este período que os ideais da Escola Nova chegam também por aqui.

É notório, contudo, que embora essa movimentação intelectual tenha tido sua relevância neste período da história brasileira, especialmente no que diz respeito à abertura deste campo de debate no país, por outro lado “numa sociedade baseada

no tripé latifúndio-monocultura-escravidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor” (PATTO, 2015, p.79). O Brasil republicano apresentava, durante seus primeiros anos de existência, um índice de mais de 90% da população adulta analfabeta.

A tentativa de acompanhar os países europeus liberais, de modernizar suas relações de trabalho e estudo esteve, desde aquele primeiro momento, organizando políticas e práticas sociais. Contudo, cabe a nós, neste momento, adentrar com mais cuidado neste terreno e tentar desvelar as intenções e os desdobramentos que se deram na escola e na cidade brasileira neste processo modernizador.

1.1. A modernização produzindo certa escola e cidade

O processo de modernização da sociedade brasileira andou junto com o de industrialização e urbanização do país. Contudo, muito embora o senso comum defina cidade como sinônimo do que é moderno, associe irrefletidamente a indústria somente à cidade, e deprecie a vida rural como atrasada e arcaica, vale determos nos estudos que recontam essa nossa história e nos ajudam a compreender de que forma o processo de modernização brasileiro passa a produzir certa cidade e escola.

Se recorrermos à história da formação das cidades no Brasil percebemos uma produção muito mais complexa do que a corriqueiramente difundida. O processo de urbanização brasileiro, ao contrário das leituras que defendem uma dinâmica concentrada nos grandes centros econômicos, deu-se, na verdade, distribuída por diversos núcleos menores “rurais”. Em São Paulo, por exemplo, eram vários os núcleos de produção artesanal e domésticos, ou de produções em pequena escala, espalhados tanto pela cidade quanto pelo interior do estado (MARTINS, 1981).

Esta fase era marcada pela vida nas propriedades rurais e as atividades que lá se desenvolviam. Tratava-se da própria fazenda a fornecer os “materiais para as construções, para os utensílios agrícolas, para o mobiliário, para a iluminação, para o vestuário comum [...]” (PETRONE, 1995, p.59 *apud* DAMIANI, 2000, p.23), e porque não dizer, para o processo de industrialização e urbanização em geral. A

indústria brasileira nasceu, pois, de forma difusa e baseada em pequenos núcleos produtivos.

Sobretudo, interessa-nos uma particularidade deste processo, que é a formação e a consolidação dos grandes núcleos pobres que se formavam juntamente com este processo no entorno da cidade de São Paulo. Eram eles os antigos aldeamentos indígenas, depois caipiras, que se tornaram posteriormente quase inteiramente núcleos de produção de subsistência (DAMIANI, 2000). Tais locais demoraram a se transformar, e o fizeram apenas no choque com o crescimento do espaço urbano paulistano já no século XX (PETRONE, 1995).

É o caso do bairro que estudaremos nesta pesquisa, na Zona Leste de São Paulo, que assim como muitos outros da cidade, passaram por uma transformação inicial destes antigos aldeamentos em chácaras loteadas e vendidas, e depois por um processo de crescimento baseado na recepção da população negra e parda expulsas dos centros urbanos, e por uma acelerada especulação imobiliária (DAMIANI, 2000).

Da cidade de taipa de pilão, da época colonial, à cidade do tijolo houve, nesta passagem do fim do século XIX ao início do século XX, a importância do café, da industrialização, da ferrovia, depois do bonde elétrico e uma extraordinária especulação imobiliária, envolvendo o centro. O que implicou a destruição de igrejas de taipa, de edificações e a expulsão da população negra e parda das redondezas, na base da administração de Antônio Prado. Esse processo também implicou a venda de antigas chácaras transformadas em loteamentos de características mais abastadas, como em Campos Elíseos ou Higienópolis, e mais populares, como Barra Funda e Bom Retiro. Pierre Monbeig menciona uma epidemia de urbanização. Caio Prado Jr. também acentua a influência da especulação imobiliária na expansão urbana, inclusive com grilagem de terrenos: bastava traçar as ruas, às vezes no papel apenas, e passar os terrenos aos compradores. A redefinição das relações entre a cidade e seu subúrbio, no último quartel do século XIX, com a simultânea industrialização, implicou, segundo Martins (1992, p.11), uma verdadeira alienação do morador na relação com a sua cidade. (DAMIANI, A., 2000, p.23)

Aos poucos essas áreas ainda mais afastadas dos núcleos centrais político-econômicos foram sendo incorporadas à sociabilidade do urbano, ao processo de urbanização. Surgiram as vilas operárias, as cidades dormitórios, os subúrbios residenciais de luxo, entre outros. Sobretudo, esta modernização pareceu sempre estar misturada a uma reprodução de culturas mais tradicionais e populares (DAMIANI, 2000), com “concepções ordenadoras da vida social, provenientes do familismo antigo” (p.24), baseadas no sistema patrimonialista, clientelista e paternalista (PEREIRA, 1967).

O problema dessa constituição do moderno no Brasil é que ele baseia-se menos em seu êxito e mais em suas dificuldades de incorporar-se à sociabilidade do país. Mesmo depois da Revolução de 1930, do projeto político-desenvolvimentista, das ideias liberais democráticas, a modernização transitava pela necessidade de legitimar-se frente à/na cultura popular (MARTINS, 2000). O país, neste sentido,

[...] acata e legitima as formas modernas, a racionalidade do lucro, a organização racional do trabalho, o espetáculo colorido da comunicação de massa, mas é ao mesmo tempo conservador, resistente a um modo de vida, o da modernidade, e às perturbações sociais que poderiam resultar da disseminação das diferenças (de mentalidade, de orientação política, de multiplicidade social) e de uma verdadeira concepção do privado e da vida privada. Politicamente, somos de vocação liberal, mas de um liberalismo fundado nas tradições do poder pessoal e do clientelismo político, seus opostos. (MARTINS, 2000, p.30-31).

Com a ajuda de Florestan Fernandes, Damini (2000) refere-se à modernização brasileira como uma nova forma de colonização, ou seja, uma recolonização. A “dependência” cultural do país refletia a falta de perspectivas para a proposição de uma educação de cunho social. Seu processo de modernização e urbanização como um simulacro europeu (e posteriormente, norte-americano) pouco demonstrava uma postura crítica e uma produção teórica propositiva sobre a vida na cidade brasileira e seus problemas concretos. A estratificação social era nítida e excludente; por um lado, revezavam-se e concorriam pelo poder uma elite oligárquica, e uma burguesia ascendente, e por outro, sofriam com a marginalização um campesinato, e um emergente proletariado, impossibilitados de usufruir de seu próprio trabalho material e cultural. Segundo Fernandes (1981), o processo de modernização brasileiro, baseado nos padrões e controle dos Estados Unidos, nada teve com uma autonomia do país, pelo contrário, tratou-se de uma “rendição total e incondicional”, que se espalhou de forma eficiente pelos “níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação de massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável” (p.23).

Especificamente no plano educacional, as principais reformas planejadas na época - “a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927) [...]” (PATTO, 2015, p.81) – estiveram baseadas nos ideais e princípios do movimento da Escola Nova, iniciado no século anterior na Europa e

nos Estados Unidos. Esse surto liberal, essa crença na construção de uma sociedade democrática e progressista foi a bandeira levantada nessa incorporação dos movimentos educacionais estrangeiros no Brasil. Contudo, embora sinalizassem para um movimento de superação de um passado da história brasileira escravocrata e desigual, “muitas dessas ideias contribuíram, com o timbre democrático burguês, para a criação das condições que propiciaram a expansão do imperialismo enquanto expressão contemporânea da política colonialista internacional” (PATTO, 2015, p.82). O “otimismo” e o “entusiasmo” que brota no pensamento pedagógico brasileiro nesse período não foram capazes de garantir o acesso à educação escolar das classes populares, tampouco se traduziram em mudanças políticas e sociais concretas. As ideias progressistas liberais não avançaram tão rapidamente em um país no qual quem detinha o poder, o fazia de forma reacionária e excludente (p.82).

A prerrogativa da necessidade de modernização do país, sob a alegação de sua relevância para a superação das desigualdades sociais que se acirravam na época, passou a organizar as políticas públicas brasileiras, tanto no âmbito educacional quanto da vida urbana nas grandes cidades.

Era preciso modernizar o país, capitalizá-lo, e mesmo o pensamento de esquerda acreditava que a crítica e superação desse “neocolonialismo” só seria possível por meio deste caminho. Modernizar implicaria, pois, incorporar à essa nova sociabilidade tudo o que dela estivesse de fora, ou seja, a produção de subsistência, os setores não-capitalizados da economia, a estrutura fundiária arcaica, a cultura atrasada do caipira que chega à cidade, as “relações tradicionais de tipo patrimonialistas” (PEREIRA, 1967, p.58; FERNANDES, 1960). Afinal, “a cidade-metrópole configurou-se antes que o homem que nela vive tivesse tempo de preparar-se para o seu novo estilo de vida” e, portanto a educação seria “o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais” que se transformavam aceleradamente, como em São Paulo (FERNANDES, 1960, p.280).

A partir dos anos 1960 e 1970, o processo de industrialização já havia constituído no país uma classe operária consistente. Alguns estudiosos na época acreditaram, portanto, que estariam postas as condições fundamentais para a conquista pela classe trabalhadora de maiores direitos, de inclusão política e social na sociedade vigente. Florestan Fernandes foi um dos grandes nomes dessa luta, e

junto com ele, Luiz Pereira, com seu estudo pioneiro sobre o papel fundamental que a escola teria neste processo:

[...] Apesar de estar sendo atravessada por processos desorganizatórios e de manter-se semi-isolada, a escola primária contribui para acelerar os processos de urbanização, de secularização e de democratização do meio social inclusivo onde funciona – processos esses que se determinam como configuração desse meio como sociedade de classes urbano-industrial (PEREIRA, 1967, p.141).

A escola teria de se haver com uma população das camadas mais baixas da sociedade urbana, que em sua maioria foi formada por migrantes das áreas rurais, atraídos pelo processo de industrialização na cidade e expulsos por ele no campo¹, e que desde o principio, sofreram com as “consequências de um desajustamento devido à rápida mudança de ambiente cultural” (PEREIRA, 1967, p.42). O novo público dessa escola seria, pois, constituído por famílias que formavam um “setor dessa baixa classe social metropolitana” e encontravam-se “em processo de ajustamento ao meio sócio-cultural” com o qual se depararam vindo das zonas rurais para as cidades industrializadas (p.42).

Influenciadas pelo novo ambiente, urbano, passavam a assimilar essa cultura mesclando-a com os “muitos traços de cultura rústica” que traziam do modo de vida anterior. Este processo seria responsável por produzir um tipo de aculturação,

Trata-se de uma situação em que a urbanização, como um caso especial de aculturação, além de ocorrer nas regiões rurais de origem, processa-se também através da assimilação desses ex-membros de comunidades rurais morando em zonas citadinas [...] Sua socialização processa-se por participação no que ainda resta dessa cultura e por assimilação de padrões e valores urbanos (PEREIRA, 1967, p.42).

A escola estaria neste momento tornando-se palco deste embate entre a reminiscência de elementos de uma cultura “rústica” e “tradicional”, trazidos por essa população vinda do meio rural, e de elementos da cultura urbana, lidos como correspondentes de “uma configuração societária de classes sociais mais ‘avançadas’” (PEREIRA, 1967, p.43).

¹ A imigração da população rural nordestina para o sudeste, durante o processo de urbanização tem outro lado: o da produção da emigração pelo próprio processo de industrialização do campo, que envolveu inclusive repressão de movimentos políticos de resistência no campo, no nordeste. Vale anotar isso para fazer frente a uma imagem recorrentemente difundida de que o imigrante só “está sendo atraído” para o urbano (OLIVEIRA, 1985).

Estariam, portanto, escola e cidade representando uma forma de ascensão social para essa população que migrava das áreas rurais em busca de melhores condições materiais de vida. Para elas, estariam a cidade e a escola, “em muitos dos seus traços sociais, econômicos e culturais” funcionando como “grupo de referência positiva” (PEREIRA, 1967, p.46). Acreditam, especialmente por conta de experiências negativas já vividas na cidade, que não saber ler, escrever ou calcular, é uma situação desvantajosa no meio urbano-industrial. Essa população está ciente da “pressão difusa do meio urbano e da pressão direta das indústrias no sentido de a alfabetização consistir numa condição de vida urbana e num requisito mínimo de sucesso na competição econômica” (p.46).

É necessário reter deste cenário, para a nossa análise em especial, esse embate entre a cultura chamada tradicional dessa nova população citadina e a cultura letrada urbana. Em um Brasil recém industrializado - que acreditava e buscava na modernização das relações produtivas e sociais o caminho para uma sociedade mais democrática e igualitária - abriram-se as portas para leituras preconceituosas e mal elaboradas sobre essa população camponesa, formada por trabalhadores rurais que se viram expulsos do campo e marginalizados na cidade. Formulações sobre esta população (caipira, pobre, doente, excluída), chegam ao nosso objeto de estudo atual e por isso necessitam ser revistas aqui, mesmo que brevemente, para compreendermos melhor seus desdobramentos na cidade e na escola que vivemos hoje.

1.1.1. A escola: crítica ao patrimonialismo e apologia à burocratização

A escola que surgiu a partir da Primeira República no Brasil, como vimos anteriormente, apesar de imbuída de boas intenções, não revelava o que de fato era a realidade da massa da população brasileira. Pelo contrário, esteve fortemente ligada a uma luta política das elites do país que, baseadas nos princípios liberais, quiseram fazer crer a classe operária e os pequenos comerciantes que experimentavam uma ínfima subida na estratificação social, a construção de uma sociedade igualitária. O discurso liberal que passa a organizar a sociabilidade nas cidades industriais brasileiras foi tão influente quanto o foi na Europa da Revolução Francesa, com a “ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei” que

esconde o real conteúdo da vida social que se desenvolve no nosso país (PATTO, 2015, p.80).

Novamente, esse discurso liberal trazia consigo uma crítica às relações produtivas e sociais mais “atrasadas” e invocava a modernização das mesmas. Para elas, o Brasil, embora avançasse, ainda estava baseado em uma organização social (rural) patrimonialista, cujas raízes escravocratas e latifundiárias ditavam a sociabilidade de grande parte da população.

Inclusive na escola e em sua relação com a cidade isso podia ser visto. A escola encontrava-se permeada por relações patrimonialistas, repleta de resistências de forças tradicionais, posto que a sociedade brasileira ainda era insipidamente urbanizada, secularizada e democratizada. Modernizá-la significaria, portanto, burocratizá-la (PEREIRA, 1967).

As teorias da Escola Nova e os procedimentos ditados pela pedagogia moderna viriam, neste contexto, somar forças para a execução deste projeto de escola que contribuiria para uma sociedade mais igualitária, democrática e moderna. Seria necessário acabar com as formas anti-burocráticas que se perpetuavam pela escola como, por exemplo, o paternalismo nas relações que os professores desenvolviam com as crianças e a comunidade, como relações de favor, de benefícios e não de direitos; ou a do diretor que tinha de ser “camarada”, “quebrar o galho” quando algum professor precisasse de um “favor”; ou das serventes, onde a representação de “boa” servente encontrava-se na mesma relação de uma “boa” empregada doméstica; ou ainda, as atitudes típicas de organizações tradicionalistas, como a do bom aluno, que para ser “bom”, tem de ser bem disciplinado segundo um padrão de submissão das crianças aos adultos, tem de ter “respeito” e cumprir com um tratamento reverencial e quase temeroso perante professores e diretores. (PEREIRA, 1967, p.74-94).

Essa distinção entre uma esfera de vida social institucionalizada e central e outra de vida social espontânea e periférica nos mostra um primeiro quadro da forma como é vista, desde há muito, determinada parcela da população brasileira. A leitura que se faz dessa população é a de que sua dificuldade e receio em relação às “mudanças”, principalmente as vindas por meio das legislações escolares, são produtos de seu “atraso” sócio-cultural.

Uma vez que a sociedade brasileira ainda encontra-se “pouco urbanizada, democratizada e secularizada” a escola convive com elementos modernos e tradicionais ao mesmo tempo, estando estes últimos encarnados na figura dessa população migrante, rural, recém-chegada à cidade e resistente ao “progresso” da escola e da cidade. Essa resistência seria produto da “persistência de concepções, motivações, atitudes e valores tradicionais acerca da empresa escolar pública” e dificultaria o trabalho escolar, ou ainda, o desenvolvimento da escola “em direção ao tipo de organização social burocrática” (PEREIRA, 1967, p.102).

Na medida em que os processos de industrialização, urbanização e estatização se desenvolvem e avançam no país, reivindicam, pois, a própria burocratização das instituições sociais: “O elogio da burocracia, intimamente ligado ao ideal de progresso, passa a fazer parte do discurso de políticos e intelectuais [...]” (PATTO, 2015, p178). Neste sentido, modernizar a escola deviria coincidir com o encerramento de relações baseadas em valores patrimonialistas e em sua representação coletiva como benefício e não como direito. Tal representação teria origem, pois, em um sistema enrijecido de classes sociais, característico de um período “pré-urbano-industrial”.

Dentro do processo de modernização não poderiam existir senão os aspectos da sociabilidade urbana, metropolitana, secular e democrática. Por conseguinte, a instituição escolar burocratizada garantiria também um maior desenvolvimento da própria sociedade urbano-industrial. Seriam suas funções a de:

a) agência urbanizadora, acelerando o processo de desculturação do rústico ainda sobrevivente na área e a sua substituição pelo urbano; b) agência integradora da população na comunidade nacional brasileira, naquilo em que esta se vem reconfigurando pela participação sempre crescente de contingentes rurais e semi-rurais numa cultura urbana; c) agência socializadora de classe social, na medida em que aguça a consciência dos moradores para as diferenças sociais, econômicas e culturais existentes no interior do sistema estratificatório metropolitano e na medida em que lhes estimula o desejo de ascensão social; d) canal de mobilidade social vertical [...], agência de fluidez do sistema estratificatório; g) agência desintegradora do sistema patrimonialista de relações [...] e favorecedora da formação de novos padrões para tais relações, congruentes com a sociedade de classes urbano-industrial. (PEREIRA, 1967, p.140)

Em suma, podemos perceber a forte ligação estabelecida entre o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial e a formação de uma sociabilidade condizente a ela dentro da instituição escolar. A integração da cidade e, especificamente, dos bairros mais periféricos e pobres, dar-se-ia por meio da escola.

“[...] O funcionamento da escola acarreta maior integração da área escolar, da própria escola primária e do sistema de relações entre ambas ao sistema urbano-industrial inclusivo” (PEREIRA, 1967, 140). Na mesma medida, a escola deveria “contribuir para acelerar os processos de urbanização, de secularização e de democratização do meio social inclusivo onde funciona”, sendo estes, processos que configuram esse “meio como sociedade de classes urbano-industrial” (PEREIRA, 1967, 140).

Escola e cidade deveriam caminhar lado a lado, promovendo a “necessária” modernização do país e integrando e formando essa população na nova sociabilidade urbana e democrática. Contudo, é preciso perguntar: que população era essa?

A história da escolarização no Brasil nos conta, especialmente, das diversas práticas de exclusão da população pobre da escola. Exclusão esta, que durante o período que marca o começo do século XX, poderia ser resumida ao simples acesso à escola:

Dados referentes à década de 20 – época de intensa pregação dos princípios da Escola Nova e de projetos grandiosos de reforma radical da escola primária – dão a medida dessa parede: do total de crianças em idade escolar, 71% não a freqüentavam, porcentagem distribuída desigualmente nas diferentes regiões, embora sempre alta (PATTO, 2000, p.191).

O decorrer das décadas não simbolizou transformações mais animadoras. As décadas de 1950, 1960 e 1970 olhavam para o cenário educacional brasileiro e viam um atraso imenso relativo aos números da população ainda analfabeta no país. Até a década de 1960, 50% da população brasileira ainda se mantinha analfabeta e a escola poderia ser claramente reconhecida como um privilégio (PEREIRA, 1967). Na época, tornava-se imprescindível reconhecer tais questões e fazer com que os conhecimentos produzidos pelos intelectuais realmente alcançassem a escola, especialmente no nível da elaboração e execução de planos para a reconstrução educacional e inserção dessa população que estava “de fora”.

Até o início dos anos 1960 os princípios escolanovistas tiveram forte influência no pensamento pedagógico brasileiro. Contudo, suas preocupações “modernizadoras” (ou progressistas?) acerca das funções técnicas da escola deixavam passar debates fundamentais sobre os problemas sociais que envolviam a escola no Brasil. Havia uma clara intenção de justificar que a escola que estava

sendo construída garantiria a “democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país”. Contudo, era frágil o entendimento que se tinha sobre quem era essa população e, principalmente, sobre o próprio processo (modernização) que produzia sua condição social.

Era a população camponesa migrante, pobre e agora intitulada “caipira” que deveria ser incluída nessa escola, e consequentemente, na vida urbana civilizada. Mas o que se sabia dela eram suas qualidades de doente, preguiçosa, ignorante, rústica, entre outras.

A valorização do modo de vida urbano, que tem suas raízes no próprio colonialismo – e agora atualizada na industrialização -, produziu uma forma de olhar específica para essa população rural e suas tradições. Essa forma estereotipada de ver o “de fora” como negativo e inferior e que deve ser incorporado, só pode ser entendida como ideologia do próprio processo de modernização (MARTINS, 1975).

Essas concepções dualistas de modernização, que não só admitem como defendem uma intervenção da sociabilidade urbana na vida rural e suas relações sociais, a fim de modernizá-las, fecha os olhos para o que o que há de totalidade nesse processo:

Nessas concepções, a sociedade agrária é tida “como um mundo à parte, esdrúxulo, no ‘todo’ que é definido pela perspectiva urbana”; mais que isto, elas pressupõem “uma unilateral dependência do rural em relação ao urbano”, negando-se, assim, a relação e a dependência recíproca entre o rural e o urbano, isto é, “o rural e o urbano como expressões da mesma realidade” (PATTO, 2015, p.98)

Essa realidade da qual nos chama a pensar Patto (2015) é, pois, a da configuração de uma sociedade que a partir dos anos 1930, quando da aceleração dos processos de industrialização e urbanização, mesmo calcada nos ideais liberais-democratas, nacionalistas e modernizadores, não foi capaz de perceber que a burocratização do trabalho, como defendida por Pereira, por exemplo, não traria igualdade social e, pelo contrario, enquanto essência da vida moderna, desvelaria sua qualidade maior: a de produtora-administradora da própria desigualdade social.

As relações entre a gênese da administração burocrática do processo de trabalho e o modo de produção capitalista são objeto, de longa data, de estudos que revelam que burocracia é sinônimo de poder, controle e alienação que, a partir da empresa, se generaliza para a vida social e passa a fazer parte da essência da modernidade. Mais que isso, esses estudos revelam a profunda irracionalidade que domina a vida social com o advento da fragmentação do trabalho, camuflada, no entanto, por argumentos que, calcados nas virtudes do aprimoramento técnico, da eficiência e da

produtividade, a apresentam como racionalidade imprescindível ao progresso da humanidade. Dizendo de outra maneira, esses trabalhos trazem à luz a verdadeira vocação da administração burocrática e de sua racionalidade: a administração da irracionalidade inaugurada pelas revoluções política e industrial do século XVIII (PATTO, 2015, p.176-177).

Posteriormente, essa população constituída nesse processo de modernização produtor de desigualdades sociais será chamada “marginal”. Iremos debater o termo adiante. Por hora, podemos compreender como o Brasil vai, aos poucos, deixando para trás o “atraso” que o escolanovismo não foi capaz de remediar e incorrendo em uma nova etapa modernizadora, agora desenvolvimentista.

Esta nova etapa, a partir de 1964, baseou-se em uma “verticalização do poder” e em uma “mentalidade tecnicista” encarregada de construir uma escola eficiente e produtiva. Hierarquia e burocracia combinam-se na nova fórmula que, sob a aparência de neutralidade, irá garantir a manutenção da estrutura social e um modelo econômico desenvolvimentista excludente (PATTO, 2015, p.178). Mas se a vida mais burocratizada significa, segundo Patto, também mais controle e poder, cabe-nos perguntar, sobre quem?

No fim da década de 1970, o Brasil recebia forte influência das teses norte-americanas sobre o fracasso da escola e sua desigualdade entre as classes sociais: “Basicamente, a ‘teoria da carência cultural’ passava a explicar essa desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam” (PATTO, 2015, p.117). Ou seja, a dificuldade de essa criança aprender era debitada às condições socioambientais insuficientes e pouco incentivadoras, ao seu ambiente familiar que não lhe forneceu situações e condições de interação verbal, motora e intelectual necessárias ao desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e social.

A construção histórica dos argumentos que explicaram os problemas de escolarização de grande parte dos alunos dessa escola tem uma face perversa baseada em preconceitos e estigmas sociais que perpassam toda a história da cultura brasileira oligárquica, escravocrata e, portanto, excludente. Baseadas em teorias do déficit cognitivo e da privação sócio-cultural, consolidou-se desde o século XVIII e XIX, mas perdura até os dias de hoje, reinventando-se. A confluência de duas principais vertentes, as das ciências biológicas e da medicina do século XIX, nas quais se privilegiava a visão organicista das aptidões humanas, calcadas em elementos racistas e elitistas; e da psicologia e da pedagogia da passagem do

século XIX para o XX, com abordagens menos baseadas na questão da herança intelectual, e mais relacionadas com os ideais liberais democráticos, da habilidade e mérito pessoais (PATTO, 2015), consagrou alguns dos conceitos que foram desde então – e cabe dizer, continuam sendo – usados como instrumentos de compreensão do fracasso escolar e orientadores das muitas formas de se pensar a escola e seus alunos e famílias. Tais conceitos, embora atualizados, reproduzem a ideia de que este fracasso é ora resultado de uma dificuldade cognitiva do aluno, ora efeito da carência ou da diferença cultural desses alunos e suas famílias.

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos 1970 é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nessa época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil” então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro” [...] (PATTO, 2015, p. 117-118).

O período foi, portanto, marcado pela “teoria do capital humano e a mística desenvolvimentista”. Sobretudo, acreditou-se que a democratização do ensino, ou ainda, que a organização técnica e a ampliação da escola para a população “menos favorecida” fossem os meios para “construir um país grande e forte” (PATTO, 2015).

Era necessário incluir e desenvolver essas crianças pobres “culturalmente marginalizadas”, que necessitam ser incorporados ao processo produtivo e às relações sociais desta sociedade urbanizada. E a escola, enquanto aparato institucional cumpriria seu papel duplo, portanto: garantiria o acesso e a permanência destas crianças e jovens na escola, incluindo-os, e proveria os conteúdos necessários para a sua inserção na sociedade produtiva, integrando-os ao sistema social.

Contudo, a premissa de que estas pessoas não estão incorporadas ao sistema social é desacertada, e a recusa em reconhecer que a exclusão da/na escola não é senão mais uma face de uma inclusão crítica, é não reconhecer o desacerto.

Já na década de 1970, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) definiria o termo marginalidade e as variadas abordagens presentes na literatura sociológica. Em linhas gerais o termo marginalidade aparece

correntemente para designar “grupos humanos que estariam fora do sistema social, não integrados à sociedade em que vivem” (PATTO, 1984, p.121). E a explicação dessa não-integração vale-se, especialmente, de uma noção de dualidade cultural que está contida nas raízes da colonização da América Latina. Segundo tal visão:

[...] a colonização européia que teria deixado afastada do processo civilizatório uma parcela significativa das populações nativas. Estas teriam uma cultura tradicional, oposta à cultura moderna do colonizador; o surgimento de uma sociedade nova só poderá se dar pela integração desses grupos, através de uma política de promoção social, a cargo do Estado (cf. Paoli, p.20-21). As causas da dominação e da conseqüente marginalidade seriam, nesta perspectiva, sobretudo de natureza étnica e cultural (PATTO, 1984, p.121).

O marginal, neste sentido, é considerado o “outro”, “isolado porque em descompasso”, da mesma forma como o trabalhador rural, ou o camponês, ou ainda, o caipira, foi compreendido no começo do século XX no país. Essas formulações dicotômicas, que também encontram terreno fértil nas teorias sobre o rural e o urbano, o centro e a periferia, apresentam a questão de forma reduzida. Nelas,

a marginalidade fica reduzida à não-incorporação de populações tradicionais – grupos étnicos nativos ou grupos provenientes de zonas rurais – à sociedade moderna, civilizada, urbana. A solução do problema, conseqüentemente, estaria na ação do Estado que, através de seus órgãos assistenciais, culturais e políticos, deveria integrá-los (PATTO, 1984, p.121).

Essas análises, via de regra, descartam a ideia de que o processo de modernização acontece simultaneamente, e para todos, mesmo que com particularidades. A história do processo de modernização do território nacional brasileiro mostra como as políticas de desenvolvimento regional, através do planejamento estatal - principalmente a partir da década de 1950 com os planos nacionais de desenvolvimento e o plano de metas de Juscelino Kubstichek - que tinham como mote incorporar as regiões “atrasadas” do país, recorreram, na verdade, ao que já estava incorporado.

As regiões “modernizadas” só o foram em função das regiões tidas como “atrasadas”. Um exemplo disso são as políticas de modernização das relações de produção, que formaram um mercado nacional de mão de obra, abrindo a fronteira da “divisão regional” do trabalho e estabelecendo níveis nacionais de exploração do trabalho através da expropriação de grandes populações dos seus diferentes acessos aos meios de produção. Tal política de modernização das relações de

produção, esteve determinada pela necessidade de formação de um proletariado urbano adequado à indústria e à urbanização postas pelo avanço do capital monopolista sobre o território do Brasil (OLIVEIRA, 1985). A modernização destas regiões industriais só se deu na medida da incorporação do trabalho, e de um mercado nacional de exploração da força de trabalho, das outras regiões brasileiras, vistas como “atrasadas”.

Entretanto, quando se olha para este trabalhador cuja força de trabalho não foi incorporada à um processo produtivo determinado, a versão dualista chamá-lo-ia de “marginal” ou “excluído”, quando que

A situação real não é de exclusão, de não-participação: “seus membros participam do mercado de trabalho como ofertantes de mão-de-obra mas não necessária e efetivamente incorporadas pelo processo global de produção” (Pereira, p.167-168). Sua situação poderia ser caracterizada, portanto, como de participação-exclusão. [...] Ser participante do sistema como ofertante de força de trabalho e excluído do processo produtivo faz “parte integrante do sistema que obedece à lógica histórica de seu desenvolvimento” (Paoli, 1974, p.25) (PATTO, 1984, p.123).

Tal leitura dualista, que se opõe a visão de concomitância do processo e considera as regiões enquanto possuidoras de diferentes modos de produção, ou ainda, como “atrasadas” frente ao processo global, ignora o fato de que o processo (de modernização) se realiza simultaneamente nas diferentes regiões, e coloca o que é “particular” de forma “cindida” no processo global de homogeneização.

Neste sentido, incorporar e integrar o “atrasado” significaria tornar homogêneo em relação aos demais, colocando a necessidade, quando se olha de forma dualista para o movimento geral, de se “alcançar” os níveis de modernização da “região” em propulsão.

Para as políticas educacionais modernizadoras, sejam as conservadoras ou as progressistas, temos o mesmo cenário: é preciso “explicar que a origem e a natureza do fenômeno da marginalidade e a maneira pela qual o chamado “marginalizado”, longe de estar à margem, integra-se à lógica histórica das formações capitalistas dependentes” (PATTO, 1984, p.122), que esta população “à margem” na verdade se insere particularmente e é necessária para manutenção do modo de produção capitalista.

Em suma, é preciso que tenhamos claro que essa passagem de um Brasil crítico às relações patrimonialistas e apologético da modernização burocrática, para um Brasil desenvolvimentista moderno manteve certas qualidades em comum.

Ambos modernizadores defenderam a técnica e a hierarquia na organização e divisão do trabalho escolar; compartilharam de uma visão preconceituosa acerca da população mais pobre, de início foram os camponeses, caipiras e migrantes, para depois serem os pobres, negros, marginais; e, por fim, não foram capazes de perceber que a desigualdade social é, e segue sendo, produzida pelo próprio sistema capitalista moderno.

1.1.2. A cidade: urbanização e democracia

Na mesma medida em que o projeto liberal de um mundo igualitário, o racionalismo e a crença na ciência tributários do Iluminismo organizaram a escola, também foram responsáveis pelo planejamento modernista das cidades ao redor do mundo durante os anos do *Welfare State* (1945-1975). Nos países capitalistas, o Estado passou a ter papel fundamental na organização política e econômica neste processo (MARICATO, 2013).

O Estado combinou controle legal sobre o trabalho com políticas que lhe assegurassem elevação do padrão de vida. O período foi marcado por um crescimento econômico acompanhado, de um lado, por uma significativa distribuição de renda e de outro por um maciço investimento em políticas sociais (MARICATO, 2013, p.126)

Esse planejamento urbano contou, fundamentalmente, com a crença no progresso, herança do positivismo moderno, e com a defesa de uma racionalidade encarnada no papel do próprio Estado. A partir das heranças keynesiana e fordista, o Estado estaria incumbido de assegurar um equilíbrio político, econômico e social, garantir a formação de um mercado de massas, e evitar o descontrole dessa grande máquina. A ele caberia, portanto, assegurar o “desenvolvimento econômico e social (com incentivos, subsídios, produção da infraestrutura, regulando preços, produzindo diretamente insumos básicos para a produção, etc)” e evitar as “disfunções do mercado, como o desemprego, regulamentando o trabalho, promovendo políticas sociais” (MARICATO, 2013, p.126). Essa leitura acerca da função do Estado na gestão da política e da economia emplaca depois da grande depressão de 1929. A partir daí, qualquer crise que se revelasse no sistema capitalista passaria a ser regulada e tomada como parte natural da história da modernização.

Mesmo nos países fora do eixo central deste desenvolvimento, o planejamento urbano teve forte impacto. No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, o período que ficou conhecido como “trinta gloriosos” sinalizou o começo desta nova fase que se seguiu até os governos militares:

No Brasil, Celso Furtado tentou colocar em prática sua proposta de confiança na técnica do planejamento, aliando às pesquisas acadêmicas as atividades de planejador e administrador, quando dedicou-se ao desenvolvimento do Nordeste, sua região de origem, durante três governos federais: Juscelino, Jânio e Jango. Mais tarde, sob novo prisma ideológico, mas ainda sob a égide do Estado interventor, durante o regime militar, o planejamento urbano conheceu seu período de maior desenvolvimento que se inicia com a elaboração da PNDU – Política Nacional de Desenvolvimento Urbano, integrante do II PND – Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1973 (MARICATO, 2013, p.126-127).

Esta primeira fase do planejamento urbano, apesar das dissonâncias, esteve, nos países centrais, comprometida com as questões sociais, preocupada com os chamados “problemas urbanos”, com a qualidade de vida nos centros urbanos, com a questão habitacional e a infraestrutura da cidade. No Brasil, contudo, vamos percebendo as particularidades produzidas pela transposição destes ideais urbanísticos para a nossa realidade concreta.

Assim como nas políticas educacionais, o fim do século XIX e começo do XX não simbolizaram para as políticas urbanas muito além da conhecida democracia burguesa. As ideias liberais que passaram a circular entre os intelectuais da educação estiveram presentes – da mesma forma retórica – entre as elites brasileiras e seus projetos urbanísticos de embelezamento e melhoramentos das cidades.

Até mesmo nas décadas de 1930 e 1940 ainda é possível ver a implantação de planos de embelezamento, acompanhados da preocupação com a infraestrutura urbana, em especial, circulação e saneamento. Como lembra Villaça, foi sob a égide do embelezamento que nasceu o planejamento urbano brasileiro (p.193). A inspiração era fundamentalmente europeia e mais marcadamente francesa. (MARICATO, 2013, p.137).

A partir da década de 1930 o projeto modernizador do país começa a ganhar corpo. A burguesia urbana aposta na ciência e na técnica: “A cidade da produção precisa ser eficaz” (MARICATO, 2013, p. 138). Contraditoriamente, tal período é marcado pela ineficácia da maioria dos planos elaborados no país. Os “problemas urbanos” se agravavam, mas o orçamento público queria exclusividade nas obras viárias, no desenvolvimento do “capital imobiliário”. “Quando a preocupação social

surge no texto, o plano não é mais cumprido. Ele se transforma no plano-discurso, no plano que esconde ao invés de mostrar” (p.138).

Em São Paulo, as denominações que anunciavam essa moderna etapa da vida urbana foram muitas: Plano Diretor, Planejamento Integrado, Plano Urbanístico Básico, Plano Municipal de Desenvolvimento. O Plano Urbanístico Básico – PUB (1969), que foi escrito não só por brasileiros, mas contou com uma consultoria também norte-americana, somou assombrosas 3500 páginas que, como contam Villaça (1999) e Maricato, “foram do consórcio diretamente para as gavetas da Secretaria Municipal de Planejamento, onde permaneceram” (MARICATO, 2013, p. 138).

Como citado anteriormente, é a partir do regime militar e da elaboração da PNUD que o planejamento urbano tem sua fase de maior desenvolvimento no Brasil. Uma grande quantidade de planos diretores são elaborados durante este período. Surgem cada vez mais consultores, planejadores e técnicos urbanos dispostos ao trabalho.

Álibi ou convicção positivista, o planejamento foi tomado como solução para o “caos urbano” e o “crescimento descontrolado”. Essas ideias dissimulavam os conflitos e os reais motores desse “caos”. A maior parte desses planos foi elaborada por especialistas pouco engajados na realidade sociocultural local. A população não foi ouvida e, frequentemente, nem mesmo os técnicos municipais (VILLAÇA, 1999). (MARICATO, 2013, p. 139).

O período que se estende a partir da década de 1970 simbolizou essa proliferação de planos e projetos urbanísticos, da formação de um grupo de técnicos e estudantes, da produção acadêmica, de teses, congressos e encontros sobre a questão urbana mas, sobretudo, do crescimento desenfreado e, como Maricato denomina, “fora da lei” das grandes cidades brasileiras.

Boa parte do crescimento urbano se deu fora de qualquer lei ou de qualquer plano, com tal velocidade e independência que é possível constatar que cada metrópole brasileira abriga, nos anos 1990, outra, de moradores de favelas em seu interior. Parte de nossas cidades podem ser classificadas como não cidades: as periferias extensas, que além das casas autoconstruídas, constam apenas com o transporte precários, a luz e a água [...]. E é notável como essa atividade referida, de pensar a cidade e propor soluções para os seus problemas, permaneceu alienada dessa realidade que estava sendo gestada (MARICATO, 2013, p.140).

Sobretudo, devemos novamente atentar ao sentido da modernização até aqui destacado. Se temos claro que a história do planejamento urbano brasileiro contou

com inúmeros planos e legislações urbanísticas que foram ineficientes e incapazes de garantir o direito à cidade² para todos, não podemos descartar sua premissa modernizadora. No entanto, o contraponto à esse urbanismo brasileiro insipiente também carrega consigo os ideais de progresso e a aposta em uma modernização democrática.

Assim como os “problemas escolares” foram, nalguma medida, creditados a uma falta de burocratização das relações sociais na escola, os “problemas urbanos” tem sido vistos como problemas de uma modernização conservadora, ligada a interesses corporativos e exercícios arbitrários de poder.

Nunca é demais repetir que não é por falta de planos e nem de legislação urbanística que as cidades brasileiras crescem de modo predatório [...]. A ineficácia dessa legislação é, de fato, apenas aparente, pois constitui um instrumento fundamental para o exercício arbitrário do poder, além de favorecer pequenos interesses corporativos (MARICATO, 2013, p.147).

As relações patrimonialistas presentes na escola no começo da segunda metade do século XX, das quais nos fala Pereira, também são legado que persiste no processo de urbanização e sua modernização conservadora, recusada por Maricato.

Embora a urbanização da sociedade brasileira se dê praticamente no século XX, sob o regime republicano, as raízes coloniais calcadas no patrimonialismo e nas relações de favor (mando coronelista) estão presentes neste processo. A terra é um nó na sociedade brasileira... também nas cidades. A legislação é ineficaz quando contraria interesses de proprietários imobiliários ou quando o assunto são os direitos sociais (MARICATO, 2013, p. 150).

Mas afinal, perguntamo-nos se seria possível falar em um outro tipo de modernização? Ou se, não são, apenas modos de olhar para um mesmo processo que sinalizaria apenas para a própria transformação histórica do capitalismo? Adensaremos este debate no segundo capítulo dessa primeira parte do trabalho e procuraremos compreender como a escola e a cidade vem respondendo, juntas, aos problemas enfrentados por (e creditados à) elas a partir da década de 1990, especialmente com o advento de uma sociedade globalizada e sob um regime neoliberal.

² O direito à cidade aqui entendido por Henri Lefebvre como o direito à vida urbana, “condição de um humanismo e de uma democracia renovados”. (LEFEBVRE, 2013, p.7).

1.2. A crise da modernização produzindo certa escola e cidade

O que se seguiu a essa onda modernizadora que se difundiu pelo país, especialmente durante os vinte anos de regime militar, deve ser aqui analisado por nós sob a ótica de um momento de crise estrutural do sistema capitalista. O Brasil dos anos 1980 e 1990 começa a questionar a eficiência e a razão de um sistema social gerido pelo Estado. O processo de globalização atrelado à modernização tecnológica, especialmente dos meios de produção, configura um cenário pouco animador para a classe trabalhadora do país. Primeiro porque a globalização não deve, pois, ser entendida apenas como um desenvolvimento dessas forças produtivas tecnológicas, mas como um “fenômeno econômico, político e também ideológico” no qual “a estrutura internacional de poder, que influi decisivamente para o desmonte do *welfare state*” irá produzir nos países periféricos como o Brasil, o desmonte de algo que nem sequer chegou a constituir-se de forma integral (MARICATO, 2013, p.129). Segundo porque essa modernização tecnológica produziu uma profunda crise nas relações de trabalho do país. “A modernização tecnológica, produtiva e organizacional” terá impactos severos sobre elas: “destruição do trabalho assalariado permanente e regular”, e consolidação da precarização e terceirização características do trabalho “precário, flexível, instável, irregular, autônomo, informal ou outras designações” (KOWARICK, 2009a, p.79).

O período que se anuncia versa sobre o fim da burocratização e da intervenção estatal na economia, sobre a liberdade das forças do mercado. Garante a “reprodução dos termos da capitalização no país”. No plano da cidade, reafirma o “pacto com os latifundiários”, atualiza a aliança com as grandes empresas e com os empreendimentos rentistas, dá anuência para a instauração do “moderno trabalho escravo”; estimula os negócios urbanos que envolvem a “capitalização da propriedade da terra”, e salvaguarda a precarização contínua e crescente das relações de trabalho. Essa cidade compartilha com a escola certa “mística” acerca de suas funções nessa sociedade globalizada: “A mística da necessidade de trabalho qualificado” que, na realidade, “envolve uma minoria, considerando o montante de trabalho disponível. Mística que também se transformou em mais um negócio, agora, inclusive educacional” (DAMIANI, 2000, p. 30).

No plano da escola, a conjuntura política-econômica brasileira dos últimos anos inspira para o campo (da educação) uma série de “receitas” para esse novo momento do país: privatizações, descentralizações, desregulamentações, políticas de reforma cultural. Segundo Gentili (2005), as reformas culturais seriam responsáveis por “apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” visto que estariam comprometidas em “dissolver a existência mesma do direito à educação” (GENTILI, 2005, p. 244).

Fato é que carecemos olhar com cuidado para essa escola e essa cidade que vêm respondendo às mudanças aventadas por essa nova fase brasileira – e mundial - e se organizando para, ora submeter-se, ora resistir.

1.2.1. A escola: demandas e reformas internacionais

O final do século XX deixava-nos ver o fracasso dessa escola que penosamente tentava generalizar seu acesso, mas lamentavelmente lidava com a precariedade dos números que cresciam (em relação ao acesso direto à escola). A real situação da escolarização brasileira revelava uma nova face da exclusão escolar que vinha sendo produzida:

[...] No fim dos anos oitenta, de cada mil crianças que se matriculavam pela primeira vez na primeira série primária, só quarenta e cinco chegaram à oitava série sem reprovação e só cem terminaram o primário, mesmo que aos trancos e barrancos (PATTO, 2000, p. 191)

Embora os números de analfabetos caíssem morosamente, outras formas de exclusão vinham sendo gerenciadas no ventre da pátria educadora, e perversamente praticadas com discrição. O fim do século XX não simbolizou o encerramento de uma longa fase de exclusão escolar no Brasil, mas ao invés disso, o analfabetismo continuava sendo produzido em plena década de 1980 (FERRARO, 2004). Estas novas formas particulares de exclusão, produzidas no seio da instituição escolar, diziam respeito a três principais grupos: Eram eles (1) os que nem sequer chegavam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade ideal; (2) os que sendo admitidos eram posteriormente excluídos do processo; (3) e os que, mesmo dentro do sistema de ensino, eram excluídos por meio da reprovação e repetência. A universalização do acesso à escola ou as políticas de inclusão não

foram capazes de apaziguar as exclusões praticadas dentro da escola. “É por isso que essas duas dimensões da exclusão escolar – a exclusão da e na escola – nunca deveriam ser estudadas separadamente” (FERRARO, 2004, p.57).

A chamada “exclusão na escola” mostra um cenário perverso: embora os números ainda indiquem que existam pessoas à “margem” da instituição escolar (cerca de 19 milhões de crianças nos anos 2000, e quase 3 milhões em 2015 (UNICEF, 2016)), a maior exclusão ainda acontece, na verdade, dentro do próprio sistema de ensino, vítimas da exclusão precoce ou de uma inclusão precária, que não dá garantias de um processo estendido de escolarização (PATTO, 2000).

E é para este cenário que as políticas públicas atuais têm se debruçado incansavelmente, e construído uma série de tentativas com vistas ao seu equacionamento.

Ao nível das ações políticas e reformas educacionais, as últimas décadas vêm demonstrando severas preocupações com os recentes índices de desempenho das escolas, medidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), principalmente nas regiões mais periféricas do país, ditas “regiões de vulnerabilidade social” nas quais as dificuldades materiais fazem-se mais sensíveis: escolas de difícil acesso, com infraestruturas precárias, cuja população sofre com a pobreza e a dificuldade de acesso aos aparelhos urbanos básicos para a reprodução de suas vidas, como transporte, saúde e a educação.

Isto porque, desde a chamada “universalização do ensino”, as preocupações relativas à escola mudaram de foco. O que outrora, em meados do século XX, era a luta para que a escola atendesse a toda a população brasileira, hoje se amplia a discussão sobre a qualidade desta escola e a permanência dos seus alunos dentro dela.

Não à toa, vislumbramos este cenário emergir com uma grande quantidade de reformas e políticas educacionais que intentam enfrentar o chamado fracasso da qualidade da escola pública brasileira. Contraditoriamente, estas estratégias parecem esbarrar em diversos obstáculos, o que faz com que os problemas dessa escola se reponham em novos termos.

[...] é sabido que a política atual caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau – os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão da inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa

qualidade -, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação da aprendizagem, com intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau (PATTO, 2000, p. 193).

Desde os modelos de reformas remediativas, tais como as políticas de educação compensatória, a extinção da reprovação, os programas de classe de aceleração, os programas baseados em atendimento à saúde, à nutrição e ao fortalecimento de situações potencializadoras do desenvolvimento verbal e motor das crianças, até os chamados modelos preventivos, onde se orienta professores e pais a fim de evitar o surgimento de futuros problemas escolares, todas essas reformas e projetos têm em vista a cura deste sistema enfermo, onde a meta não é apenas a permanência, mas agora também a “promoção do sucesso escolar” e a tão sonhada inserção do “jovem marginal” à sociedade produtiva urbana.

Têm se configurado, a partir de então, políticas de administração da crise educacional, mas também, da crise do trabalho e da sociedade urbano-industrial. Para isso, os programas e reformas voltadas para a melhoria do ensino nas escolas públicas do país caminharam lado a lado aos novos ajustes dos sistemas educacionais baseados nas demandas da nova ordem do capital. Pautadas nas palavras de ordem para a educação – a descentralização, a privatização, a desregulamentação, a competitividade e a meritocracia – as novas reformas vêm ocorrendo a passos largos no Brasil.

Desde a década de 1990 as reformas educacionais brasileiras mostram um crescente no que diz respeito à adequação para com as cartilhas dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (SILVA, AZZI E BOCK, 2008). O marco é dado especialmente por conta da emblemática reunião promovida em 1989, em Washington, no “Internacional Institute for Economy”, e que ficou mundialmente conhecida como o Consenso de Washington, a partir da qual se difundiram as principais reformas vistas como necessárias para o desenvolvimento da América Latina (SAVIANI, 2007).

[...] O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição,

pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2007, p. 426).

O Brasil dos anos 1980 cujo cenário econômico era de crise – estagnação, inflação, desemprego em massa – dava aval para a consolidação das cartilhas neoliberais que advogavam eficiência no trato com as crises econômicas mundiais.

No que diz respeito à educação pública destes países que aderiam ao consenso de Washington é notório que o Estado passa a ser visto como incapaz de geri-la e o seu fracasso é decorrência imediata desta condição devendo ser, portanto, o mais rápido possível, confiada à iniciativa privada e às leis do mercado. As orientações internacionais de órgãos como a UNESCO, por exemplo, passam a conduzir as novas políticas e projetos para a educação no Brasil, com propostas de

ajustes estruturais nos gastos da educação, no direcionamento das diretrizes e ações da educação básica, com a diminuição do papel do estado, a concessão de maior autonomia às instituições de ensino e a flexibilização do sistema de ensino (FONSECA, 1998 apud SAWAYA, p. 62, 2012).

O conjunto das políticas públicas que vem sendo produzidas no escopo desse processo de modernização em crise deve, pois, ser compreendido nesta conjuntura e com destaque a duas principais tendências: o seu financiamento por organismos internacionais; e a descentralização da gestão pública.

Esta primeira tendência é caracterizada por uma governança entre Estado e Mercado da qual um não pode separar-se do outro, e na qual recursos públicos são instrumentalizados para projetos inúmeros, que por sua vez, são impostos aos sujeitos que se tornam apenas executores (SILVA E BARROCO, 2015).

Conforme Figueiredo (2009), a participação de órgãos multilaterais, tais como: o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), acabam por instaurar uma política em que o resultado a ser buscado pelos investimentos, tem como principal finalidade a racionalização destes investimentos, o subsequente gerenciamento administrativo, em que são traçados metas e planos, tais como as imposições econômico-financeiras que os países dependentes devem seguir, em conjunto com condições político-ideológicas (SILVA E BARROCO, p.28, 2015).

Esta condição explicitada pode ser pensada e analisada tanto em relação à financeirização e internacionalização dos investimentos em políticas públicas, mas também em suas consequências e repercussões ao nível do trabalho prático executado pelas instituições e sujeitos em questão.

Estas “cartilhas” produzidas pelos organismos financeiros internacionais são responsáveis por apontar qual o modelo/plano/programa educacional é mais eficiente na promoção do sucesso escolar, baseados em bons desempenhos nas avaliações internacionais (BANCO MUNDIAL, 1995). Uma vez tidos como exemplos, e executados como modelo/plano/programa na realidade brasileira, restaria aos sujeitos escolares reproduzir tais cartilhas. É claro que isso não se dá sem embates, e falaremos a respeito disso posteriormente.

A segunda tendência, a descentralização da gestão pública, refere-se à uma prática instaurada nas escolas em que é preciso cumprir metas. Ao atingi-las, ou não, além de acirrar-se a concorrência entre escolas e governo, atribui-se qualquer fracasso perante os planos dos programas e projetos elaborados à “má gestão”, sejam da direção escolar, dos alunos, ou das famílias. “O enfrentamento ao fracasso escolar passa a ser traduzido em metas a serem atingidas, transpondo os imperativos do plano econômico na esfera da subjetividade da comunidade escolar, familiares e propositores de políticas” (SILVA E BARROCO, p.31, 2015).

Neste contexto, sobram críticas aos sujeitos implicados nestas relações, sejam aos alunos que não valorizam a educação que recebem; às suas famílias que são responsáveis pela má formação desses alunos dentro de casa; aos professores cuja formação precária alia-se à falta de vontade e capacidade na aplicação das políticas propostas.

Para lidar com os problemas enfrentados na escola, com os professores, alunos e seus pais, esta segunda tendência revela as novas estratégias às quais as políticas públicas recorrem:

Uma proliferação de ONGs e aparelhos privados de hegemonia como as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL), que cumprindo um papel relevante, contribui para um rebaixamento das pautas sociais em seu sentido universal enquanto Direitos (SILVA E BARROCO, 20015, p31).

A complexidade do tema das políticas públicas é evidente, e o exercício de diagnóstico do que vem sendo feito, estudado e proposto por e sobre elas é necessário, especialmente no que diz respeito aos próprios estudos e argumentos

que embasam tais políticas. Contudo, não é apenas sobre elas que deve incidir o olhar atento, mas também sobre a escola, que lidará diretamente com elas³.

1.2.2. A cidade: planejamento estratégico

As agências internacionais não deixaram as cidades, ou o planejamento delas, de fora desse novo movimento mundial. O tradicional padrão de planejamento urbano “tecnocrático-centralizado-autoritário” deu lugar ao chamado “planejamento estratégico” (VAINER, 2013, p.75), difundido por toda a América Latina e no Brasil, pelas agências multilaterais (Bird, Habitat) e especialmente pelos consultores responsáveis pelo “sucesso” da experiência catalã em Barcelona⁴.

Inspirado em conceitos e técnicas oriundos do planejamento empresarial, originalmente sistematizados na Harvard Business School, o planejamento estratégico, segundo seus defensores, deve ser adotado pelos governos locais em razão de estarem as cidade submetidas às mesmas condições e desafios que as empresas (VAINER, 2013, p. 76).

Tomadas como empresas, as cidades agora deveriam preocupar-se sobre questões relativas à sua competitividade frente o mercado internacional. Questões como o crescimento desordenado das cidades, a reprodução de trabalhos e trabalhadores precários, a inexistência ou ineficácia dos aparelhos urbanos coletivos cederam espaço para a problemática da “competitividade urbana”: investimentos de capital e tecnologia, captação de indústrias e negócios inovadores, competitividade no preço e oferta de serviços (VAINER, 2013, p. 76).

Esse novo planejamento estratégico, juntamente com o processo de globalização, vai trazer mudanças na forma de ver e ser das cidades. O fim da

³ A perspectiva aqui em questão é a de um estudo que analise os fenômenos escolares a partir da própria análise dos aspectos intraescolares. Em outras palavras, é preciso conhecer a escola, as relações que lá se estabelecem, entre alunos, equipe escolar, famílias, comunidade, as políticas que lá se implantam e a forma como são recebidas e significadas por este grupo complexo que forma a escola. A discussão sobre as políticas públicas, destinadas à escola, seja ela da área das reformas pedagógicas ou de outras, deve partir, inicialmente, da própria escola. Ou seja, para conhecer a política pública no interior da escola é necessário conviver com esta escola, ouvir como as pessoas que vivem esta escola entendem este processo de realização destas políticas. É preciso que todo o corpo escolar seja protagonista desta discussão sobre a maneira como a escola se organiza, sobre como sentem estas políticas, como as significam e interpretam. É preciso compreender quais são os valores, quais são as práticas, quais são as formas como uma escola se materializa, se organiza, faz o seu processo de gestão e ensino. É preciso pensar o lugar da escola, sua maneira de se situar.

⁴ Para maiores informações consultar a publicação do volume sobre a experiência de Barcelona, pela Oficina Regional para América Latina e Caribe do Programa de Gestão Urbana, executado e financiado pela Agência Habitat das Nações Unidas, Pnud e Banco Mundial (BORJA, 1995) (VAINER, 2013).

centralização territorial e a defesa de um “sistema horizontal de redes, imersas na interação local/global em qualquer um de seus pontos” (MARICATO, 2013, p.131) vão dizer das cidades mais autônomas, mais importantes e influentes frente ao cenário mundial, mais autogestoras e organizadas.

O primeiro aspecto que merece destaque dessa “nova” cidade é a sua qualidade de mercadoria. Os neoplanejadores, assim chamados por Vainer, têm uma clara ideia de que a cidade deve ser vendida, e mais, com um valor competitivo no mercado que atraia o capital transnacional. Para isso, Vainer apresenta as ideias desses novos neoplanejadores:

O governo local deve promover a cidade para o exterior, desenvolvendo uma imagem forte e positiva apoiada numa oferta de infra-estruturas e de serviços (comunicação, serviços econômicos, oferta cultural, segurança, etc) que exerçam a atração de investidores, visitantes e usuários solventes à cidade e que facilitem suas “exportações” (de bens e serviços, de seus profissionais etc.) (CASTELLS & BORJA, 1996 apud VAINER, 2013, p. 80)

A cidade mercadoria estaria, pois, aberta ao capital exterior e destinada para um público específico, “solvente”. Perguntamo-nos, e para os demais?

O segundo ponto a ser destacado é a cidade como empresa. Essa nova cidade aparece em sua qualidade mais particular, como sujeito. Na medida em que entra nessa lógica de angariar investimentos, inovar e aumentar seu poder e influência global, sai da “forma passiva de objeto” e assume a “forma ativa de sujeito”. A nova cidade pode sair de sua posição de empresa privada nacional e pertencer ao mundo. Segundo Vainer, “a analogia cidade-empresa constitui a condição mesma da possibilidade de transposição do planejamento estratégico de seu território natal (a corporação privada) para o território (público) urbano” (VAINER, 2013, p.83).

Contrapondo-se ao padrão do urbanismo modernista baseado na fábrica taylorista, organizada produtivamente, a cidade-empresa é vista pelos neoplanejadores enquanto uma “unidade de gestão e negócios”, é sujeito no sentido principal de atuar ativamente como “agente econômico no mercado”, sendo orientada e agindo de acordo com as regras deste.

O que não significa, contudo, que o Estado não possa estar presente neste movimento produtivo. Pelo contrário, a exemplo do neoliberalismo, o objetivo não é o de abandonar os investimentos e a intervenção pública, mas sim fazê-los caminhar também de acordo com as regras do mercado.

Uma cidade-empresa deve ser, primeiro, gerida e planejada - a fim de tornar-se produtiva - por empresários, e segundo, deve contemplar uma governança comum entre o setor público e privado, ou seja, deve por fim à “separação rígida entre o setor público e privado” (VAINER, 2013, p.88).

É preciso questionar os pressupostos desta nova cidade que vem nascendo e constituindo-se. Vainer atenta para o fato de que para os neoplanejadores, colocar fim na “separação rígida entre público e privado” é nada menos do que permitir que os empresários e capitalistas participem diretamente nas decisões que orientam o investimento em políticas públicas. E questiona-se, é possível ainda chamá-las assim: públicas? Ademais, é preciso ter claro que falar de cidade-empresa não é apenas falar sobre um novo modelo administrativo, gerencial, ou operacional da cidade:

Na verdade, é o conjunto da cidade e do poder local que está sendo refinado. O conceito de cidade, e com ele os conceitos de poder público e de governo da cidade são investidos de novos significados, numa operação que tem como um dos esteios a transformação da cidade em sujeito/ator econômico... e, mais especificamente, num sujeito/ator cuja natureza mercantil e empresarial instaura o poder de uma nova lógica, com a qual se pretende legitimar a apropriação direta dos instrumentos de poder público por grupos empresariais privados (VAINER, 2013, p.89).

Trata-se de uma mudança fundamental acerca do caráter político da cidade, que o deixa para trás (inclusive enquanto espaço de exercício da democracia), para agir apenas sob a ótica da gestão que visa produtividade e competitividade.

Por fim, encaremos sua derradeira qualidade nestes novos tempos: a cidade-pátria. Se a cidade pátria-empresa restringe ao máximo seu caráter político, seu espaço democrático e público, ao mesmo tempo necessita ser coesa e manter unidade em torno de seu próprio projeto.

A cidade-patria quer-se enquanto salvaguarda dos tempos de crise enfrentados por todos que nela vivem. A violência urbana, a degradação dos centros históricos, o congestionamento infundável, a precariedade da infraestrutura da cidade fazem parte da “crise urbana” sentida por todos, unanimemente. Percebê-la, torna a aceitação de um projeto unitário mais eficaz.

[...] não é a crise em si o elemento decisivo, mas sim sua percepção. Trata-se aqui das condições subjetivas da trégua e da paz sociais, da abdicação, por parte de diferentes atores (todos?), de seus interesses particulares... Somente assim um projeto unitário, coeso, legítimo e universalmente aceito poderá ser levado adiante (VAINER, 2013, p.93).

O sentimento de crise fará nascer o “*patriotismo cívico*” e com ele, a aposta em um planejamento da cidade que promova a paz social. Este patriotismo seria o elemento fundamental para o estabelecimento da “cooperação público-privada e para a posterior difusão do pensamento estratégico entre os agentes econômicos e sociais da cidade” (FORN y FOXÀ, 1993, p.6 apud VAINER, 2013, p.95).

Em suma, a cidade que vem se apresentando para nós revela suas faces mais sombrias. A descentralização do poder e o autogoverno das cidades, que parecem ser tão venerados nos últimos tempos, mostram-se como não mais que uma acertada estratégia do neoplanejamento para a construção de uma cidade produtiva, competitiva e apolítica.

Tendo invocado em sua origem a necessidade de descentralização do poder, e sua consequente democratização na esfera municipal, o planejamento estratégico urbano e seu patriotismo de cidade desembocam claramente num projeto de eliminação da esfera política local, transformada em espaço do exercício de um projeto empresarial encarnado por uma liderança personalizada e carismática. Transfigurando-a em mercadoria, em empresa ou em pátria, definitivamente a estratégia conduz à destruição da cidade como espaço da política, como lugar da construção da cidadania. A reivindicação de poder para as comunidades e coletividades locais, conquistada numa luta travada em nome do autogoverno, se consuma como abdicação em favor de chefes carismáticos que encaram o projeto empresarial. A cidade conquistou parte dos recursos políticos antes concentrados no poder central, mas não realizou o sonho do autogoverno (VAINER, 2013, p. 98).

A cidade-mercadoria, cidade-empresa e cidade-pátria podem ser facilmente aceitas com gratidão por nós. Afinal, a cidade-prátria que garantiria a paz social e líderes carismáticos capazes de estabilizar e gerenciar a “crise urbana”, faz com que, quase instantaneamente, nos esqueçamos da cidade que se torna mercadoria ou empresa. Ideologicamente, esta nova cidade que emerge é tão poderosa quanto sua negação à cidadania. Seja como “consumidor de mercadorias, acionista de empresa ou patriota orgulhoso, o cidadão planejado estrategicamente está condenado a ver desaparecer o espaço e a condição de uma cidadania desde sempre contestada no projeto moderno” (VAINER, 2013, p.100-101).

2. ESCOLA QUE INCLUI, CIDADE QUE EDUCA

O percurso que fizemos até aqui deve ajudar-nos a compreender como a escola e a cidade têm sido chamadas para lidar com as transformações pelas quais a sociedade capitalista passou no decorrer dos tempos. É certo, contudo, que já percebemos um problema fundamental na forma hegemônica de entender a produção da desigualdade social brasileira. A dificuldade enfrentada pelas políticas públicas, seja ela no nível educacional ou no planejamento das cidades, sejam as políticas modernizadoras (conservadoras ou democráticas) ou as neoliberais, parece culminar em uma recusa de enxergar o processo de modernização, ou sua crise a partir do final do século XX⁵, como produtor da desigualdade social, ou ainda, da própria cidade e escola excludentes.

Em meio a essa indeterminação estão a consecução e execução de uma série de políticas e projetos que visam enfrentar os problemas da sociedade atual. Em especial, interessa-nos um que entende essa composição entre a escola e a cidade como fundamental para o desdobramento de uma sociedade mais inclusiva e integrada.

Este capítulo será destinado, portanto, a entender a estrutura e a proposta metodológica do Programa Mais Educação, especialmente no que diz respeito às noções presentes em seus documentos acerca da inclusão dos jovens que estão “marginalizados” - leia-se à margem - da cultura letrada, da cidade, e da sociabilidade urbana. Não obstante, pretendemos uma breve análise de suas referências teóricas a fim de compreendê-lo no escopo deste processo de modernização e sua crise.

As principais referências que utilizaremos neste capítulo serão os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretária Municipal de Educação de São Paulo que tratam do Programa Mais Educação (Portarias, Documento de Referência, Subsídios para a implantação, Passo-a-Passo, Plano de Navegação) e além disso, também estarão presentes os documentos que embasaram o próprio

⁵ O conceito de modernização, ou ainda sua crise, está referido aqui por nós a partir de uma posição que nega uma leitura dualista sobre tal processo e o aproxima ao processo de reprodução da própria sociedade capitalista e seus termos de produção da desigualdade social. Para uma leitura crítica acerca do processo de modernização, seja com ênfase à cidade ou à escola, consultar respectivamente DAMINANI (2000) e FRIGOTTO (2010a; 2010b).

documento do Programa Mais Educação, tão caros à nossa pesquisa. São eles os projetos que dizem respeito à Cidade Educadora.

2.1. A Cidade Educadora

Como já destacamos outrora neste trabalho, a partir dos anos 1990 o Brasil conviveu com amplas reformas no plano educacional. Desde os modelos de reformas remediativas até os chamados modelos preventivos, o país tem se preocupado em produzir novas leis, planejar estratégias, reorientar o financiamento, gerir seus funcionários e formar seus professores de forma “mais eficiente” a fim de garantir aos seus estudantes não apenas a permanência, mas também a promoção da sua “inclusão” na escola e sua inserção à sociedade produtiva urbana.

Estas reformas, reorientadas pelas cartilhas dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o FMI (SILVA, AZZI E BOCK, 2008) entendem que os problemas sociais, de desigualdade e exclusão, não só podem como devem ser enfrentados por meio da educação. A educação vem sendo chamada, nos últimos anos, a alargar suas funções e lidar com os *riscos sociais*, ou seja, à escola tem sido debitado o papel de ensinar à seus estudantes um gerenciamento de riscos por meio de instruções variadas (educação financeira, sexual, da saúde, entre outras) (ZAPLETAL, 2017).

Da mesma forma, a sociedade civil, o empresariado brasileiro, as ONGs, e as cidades como um todo, também vêm sendo convocados a participar desta tarefa de “assumir os riscos” e combater os problemas sociais que assolam o país. Esse deslocamento dos problemas da esfera pública para a privada já foi tema citado neste trabalho e retorna aqui para evidenciar uma vez mais a qualidade do que vem sendo proposto no âmbito educacional, e porque não dizermos também no âmbito do planejamento urbano, do país. A desestatização, a descentralização e a consequente municipalização da “gerência” educacional e das cidades evidencia esse novo processo pelo qual passamos.

Podemos iniciar nossa investida para melhor compreensão de onde essas novas qualidades da escola e da cidade nos levarão a partir de um ponto fulcral: o discurso que emana dos organismos internacionais, que tanto tem influenciado e norteado as políticas sociais em países como o Brasil, especialmente a partir da

década de 1990 (SILVA, 2014), de que o mundo contemporâneo passa por profundas transformações, de que a globalização já é fato concreto e se espalha, de que as políticas sociais não têm dado respostas para os problemas deste mundo e os investimentos públicos são esparsos e morosos. Por isso, seria preciso redefinir os papéis que desempenham os diferentes agentes implicados na sociedade, estabelecer uma “co-responsabilidade entre diferentes instâncias sociais (de caráter associativo, empresarial, cultural...) e as Administrações – especialmente a Local, assumindo a função de estruturar as iniciativas de múltiplos agentes” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p.158).

Tal alternativa, apregoada como necessária e funcional para fazer frente aos desafios econômicos, sociais, culturais e educativos do mundo que vivemos, garantiriam o “desenvolvimento integral de um território”, a “gestão participada”, a “cooperação público-privada”, o “progresso da vida coletiva” e a “definição dos projetos cívicos” para todos os setores da população e se definiria como “elemento nuclear de um discurso global” (VILLAR, 2007, p.14)

Em um relatório produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), chamado *Sobre o futuro da educação - Para o ano 2000*, temos as respostas que a cidade e a educação deveriam fornecer, juntas, para enfrentar os desafios todos do insurgente mundo globalizado: A Cidade Educadora.

A nova sociedade do bem-estar não tem sentido sem uma referência ao educativo. Assim, perante as necessidades assinaladas, perfila-se a Cidade Educadora como um quadro teórico de referência para a gênese de ações orientadas a entender o território como espaço educativo, que necessitam de uma Administração Relacional desde a sua formação e consolidação. As propostas educativas que se suscitam no território devem surgir do acordo entre os diferentes agentes, da sintonia entre instituições e recursos, pois que a educação não é só uma preocupação do sistema educativo mas sim um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal: “no mundo contemporâneo, os objectivos da educação e o processo educativo são de tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá ser suficiente para esta tarefa; a única solução consiste em reestruturar a sociedade de tal forma que se possa comprometer todos os seus segmentos e todas as suas instituições no processo educativo” (VILLAR, 2007, p.14).

Essa dimensão relacional coloca a cidade e a escola como uma junção fundamental para a resolução dos problemas sociais do mundo contemporâneo. A extensão do processo educativo para além dos muros da escola, espalhando-se pelo território e outros segmentos e instituições da sociedade tratar-se-ia de um novo

enquadramento teórico que “surge como expressão da nova sensibilidade e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos” (VILLAR, 2017, p.14).

Já realizamos anteriormente uma breve síntese de como as atuais políticas urbanas vem olhando para a cidade: a cidade-mercadoria, cidade-empresa e cidade-pátria (VAINER, 2013). Os recursos e potencialidades dos núcleos urbanos para a construção de uma Cidade Educadora estariam, pois, circunscritos neste mesmo paradigma?

A fim de fomentar este debate e traçar algumas considerações realizaremos um esforço para destacar o que de comum compartilham estes novos projetos para a cidade e a escola.

O conceito de Cidade Educadora compreende uma série de diretrizes e práticas com vistas à integração escola-cidade no processo educativo. Segundo o MEC (2011), uma Cidade Educadora deve voltar-se para a “integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente” (MEC, 2011).

A história de formação deste movimento começou ainda na década de 1990, quando no *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, realizado em Barcelona, algumas cidades representativas de todo o mundo propuseram um objetivo comum de trabalho: melhorar a qualidade de vida das populações citadinas, por meio de projetos e atividades que potencializassem a participação ativa na própria cidade (MEC, 2011). Para isso, tornar-se-ia necessário “trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; e priorizar a formação de valores” (MEC, 2011).

A carta baseou-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (RERE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.156). Sob a bandeira do “*Educação para todos*”, o movimento passa a conceber a educação não apenas como “direito fundamental de todas as pessoas”, mas também como “estratégia de superação do atraso e do subdesenvolvimento”. Essas

metas fundadas aí chegaram também ao Plano Nacional de Educação brasileiro, e partem da aposta de que podem “colocar o Brasil em um novo patamar de progresso com equidade social” (BARROS, 2006, p.17).

É interessante notarmos que a primeira cidade onde se implementou o projeto “Cidade Educadora”, que sediou o *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras* e por fim, que foi definida como “cidade metropolitana pioneira na intervenção socioeducativa municipal” (VILLAR, 2017, p.119), é a mesma cidade da qual nos fala Vainer (2013) com seus consultores catalães internacionais⁶ e seus conceitos e técnicas oriundos do planejamento empresarial e estratégico.

Dentre os princípios declarados na “Carta das Cidades Educadoras”⁷, redigidos durante este primeiro encontro, que embasariam dezenas de trabalhos no futuro, estariam:

O direito a uma cidade educadora; O compromisso da cidade ao serviço integral das pessoas; Promover parcerias e ações concretas entre as cidades; Participar em projetos e troca de experiências e organizações; Aprofundar o conceito de Cidades Educadoras e promover ações concretas; Influenciar o processo decisório dos governos nas questões de interesse para Cidades Educadoras; Dialogar com várias organizações nacionais e internacionais (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 1990).

Parece permear todo o debate e proposições das Cidades Educadoras, a busca por ferramentas práticas e teóricas para lidar com o novo contexto mundial - o processo de globalização - e as consequências e desafios trazidos por esta nova fase. Ademais, como analisa Vieira (2012), a oficialização desse vínculo entre cidade e escola produz um deslocamento das funções de ambas, no qual a cidade toma para si cada vez mais a função de “formadora” e a escola de “gestora e produtora da cidadania”, daí o advento do termo “escola cidadã”.

Atualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos

⁶ Dentre os consultores destacados por Vainer estão Manuel de Forn e Jordi Borja. São estes os responsáveis pela produção de textos que difundem as “virtudes do novo modelo”, inclusive com o exemplo da experiência de Barcelona. Vainer também cita a recente participação no grupo de Manuel Castells.

⁷ A Carta das Cidades Educadoras contém um conjunto de princípios, centrados no desenvolvimento dos habitantes de suas cidades, que orientariam a administração pública e concretizam o entendimento da cidade como território educativo. Sua versão final deu-se no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Bolonha, na Itália, em 1994. Ainda hoje, é o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 450 cidades do globo (Cidade Escola Aprendiz, 2014).

econômicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e político. [...] A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 1990).

Após ter-se consolidado na década de 1990, depois do primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, o conceito de Cidade Educadora chega ao Brasil, em 2001, durante o Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre. A partir daí, o Movimento das Cidades Educadoras Brasileiras foi-se difundindo no país, e assim como em outros países da América Latina, foi somando membros entre as cidades que integrariam a Associação Internacional de Cidades Educadoras (GADOTTI, 2006). Atualmente, fazem parte do grupo de Cidades Educadoras 478 cidades, distribuídas em 37 países, sendo a maior parte na Europa (380), e 15 cidades do Brasil.

Segundo seus principais proponentes no Brasil, as transformações pelas quais o mundo vem passando exige uma transformação também da forma de pensar os problemas sociais. “A racionalidade técnica instrumental” não daria mais conta, assim como não deu conta de resolver os problemas da cidade, e por isso, invoca novas estratégias para “priorizar a intervenção e as práticas movidas a partir de políticas e programas sociais” (CARVALHO, 2016, p.8). Para que seja educadora, a cidade deve prescindir de algumas ferramentas e dispositivos. Descentralização, educação permanente, protagonismo, tolerância/compreensão e inclusão, parecem ser as palavras de ordem do movimento.

.Embora o marco histórico do movimento esteja assentado em torno dos Congressos das Cidades Educadoras, em Barcelona, e depois em Porto Alegre no Brasil, suas influências remontam à década de 1970, com a publicação do emblemático relatório “Aprender a ser”, também conhecido como Relatório Faure, pela Unesco. Juntamente com o relatório, vieram as propostas de Educação Permanente e Cidades Educadoras.

A Unesco [...] tinha consciência das tendências da educação num mundo que se globalizava em ritmo crescente. Por isso mesmo, o relatório *Aprender a Ser*, procurando antecipar-se aos fatos, dizia, com muita segurança: 'A partir de agora, a educação **não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar**, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. Sendo assim, **a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência**. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa o limite das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos'. (BARROS, 2006, p.17 – grifos nossos)

A ideia de Cidades Educadoras nasce daí, juntamente com a aposta de que a aprendizagem não deve restringir-se à um espaço específico (escolas), à um período específico da vida (infância), e tampouco sob a responsabilidade de um grupo específico no interior da sociedade (professores) (ZAPLETAL, 2016): a educação deveria dar-se também fora da escola, na cidade, ao longo da vida de todos, e com a participação de diversos “grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa” (BARROS, 2006, p.17). Trata-se, reiterando, de um claro espraiamento das funções outrora designadas para as instituições tradicionalmente educativas, como a escola, para o espaço da cidade e, não obstante, incluindo todas as gerações neste processo “urbano-educacional” (VIEIRA, 2012).

Os desafios para a política educacional, segundo relatório da Unesco de 1996 sobre a educação para o século XXI (Relatório Delors), especialmente para os países da América Latina, seriam grandes e exigiriam esforços para além do poder público:

O Estado sozinho já não tem condições de assegurar uma educação de qualidade para todos. A aliança entre o poder público e a sociedade civil assume nos dias atuais posição decisiva para o êxito da política educacional. A rigor, se a sociedade está cobrando e exigindo de forma crescente educação de qualidade, ela deverá cada vez mais se comprometer a ajudar o poder público a oferecê-la. A proposta de Cidades Educadoras deriva desse raciocínio. Uma sociedade do conhecimento como é a atual conduz naturalmente a uma sociedade educadora (BARROS, 2006, p.18).

Os termos que aparecem no movimento das Cidades Educadoras são sintomáticos dos mesmos movimentos denunciados por Vainer (2013). O

planejamento da cidade educadora realiza um movimento muito parecido com o planejamento estratégico das cidades, do qual nos fala o autor.

Primeiramente, a cidade educadora realiza a crítica ao modelo técnico-instrumental, centralizado e “autoritário” das políticas educacionais, que não é capaz de lidar com as profundas transformações do mundo contemporâneo. O Estado sozinho já não é suficiente, é preciso um novo planejamento, é preciso redefinir os papéis e os diferentes agentes implicados na sociedade. Secundariamente, a cidade educadora deve ser atraente. Deve demonstrar o progresso e o desenvolvimento da sociedade como um todo, a fim de atrair o capital internacional e seus investimentos. Deve fazer coexistir, em seu território, seus costumes da melhor maneira (vendável?) possível, mas oferecer os “modos de vida internacionais”. Dentre seus princípios, publicados na Carta das Cidades Educadoras, em 2004, o compromisso da cidade é:

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base de um diálogo fecundo da cidade com ela mesma e com outras cidades. A **valorização** dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os **modos de vida internacionais**. Poderá assim oferecer uma **imagem atraente** sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social. Deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade como elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.156 – grifos da autora).

A cidade-educadora-mercadoria deve ser promovida, seus aparelhos urbanos, bem como educacionais e culturais, devem ser valorizados para que sua imagem produza interesse. Neste sentido,

Os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura e dos saberes produzidos pelas comunidades assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e **valoriza**. Assim, quando os **gestores** apontam a necessidade de programas curriculares adequados às realidades locais, fica sugerido que percebem o currículo também como um feixe de relações, de acolhimento da diversidade, de cuidado, de proteção e convivência, do saber do território e de sua gente. (BLASIS, 2006, p.63 – grifos da autora).

Isso faz parte da estratégia de produzir uma imagem forte e positiva da cidade (e de novo, porque não vendável?). É preciso ter o “olhar voltado para a potencialidade da cidade” e não para suas limitações e problemas:

Esse olhar significa investimento na potencialidade educadora da cidade por meio da valorização da cultura local, do meio ambiente etc. Aqui se destaca a **perspectiva dos gestores de olhar mais para o potencial do município do que para os seus entraves**. [...] Quando se observam as ações propostas pelos gestores, chama a atenção o fato de olharem muito mais para o potencial local do que para os problemas. Assim, eles destacam os recursos do lugar, as pessoas, a história, o meio ambiente, os hábitos e a cultura local como potencialidades a serem exploradas no empreendimento de ações que serão apropriadas pelos municípios. (BLASIS, 2006, p.64 – grifos da autora).

A cidade-educadora também parece ser gerida como uma empresa, saindo da forma passiva de objeto, aparece agora como sujeito e redentora dos problemas da desigualdade social.

As intervenções destinadas a resolver **desigualdades** podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma delas e pelo conjunto de direitos que a todos assiste. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado setor terciário, organizações não-governamentais e associações análogas (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.159 – grifos da autora).

Ao encarnar o papel de empresa, é capaz de atrair investimentos e tecnologia, “conhecer os trâmites e possibilidades para a captação de recursos nos diversos âmbitos governamentais, assim como a partir do estabelecimento de diversas parcerias privadas e públicas;” (BLASIS, 2006, p.67), solucionar problemas, ser produtiva e competitiva. A cidade-educadora-empresa deverá “estimular, ao mesmo tempo, a participação cidadã no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.156 – grifos da autora).

Tratar-se-ia, pois, de um simulacro de participação? A proposta de fim da separação entre setor privado e público deve acompanhar a ilusão de participação popular. A defesa é a de que as parcerias público-privadas indicariam o grau de governabilidade local, e são essenciais para a própria manutenção da política pública, posto que,

além de abrir espaço para a participação de diferentes segmentos nos rumos dessas políticas, elas trazem um aporte de recursos, sem os quais a manutenção ou o início de ações no setor público não seriam possíveis, em vista da escassez de recursos enfrentada pelas prefeituras (BLASIS, 2006, p.63).

Na outra via, apresenta-se como uma responsabilização coletiva acerca do futuro das cidades e da resolução de seus problemas (VIEIRA, 2012), é preciso engajar a população, torná-la

protagonista nesse processo de consolidação de um projeto de vida para a cidade, pois negociar expectativas e necessidades, responsabilizar-se pelas propostas e ingerir nas formas de operar as ações são habilidades imprescindíveis para o exercício qualificado da cidadania. (BLASIS, 2006, p.63).

Uma vez autônoma torna-se, pois, gestora de si própria. Neste caso, deve “avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem” e deverá “empreender, sem dirigismos, ações com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta” (Rede Brasileira de Cidades Educadoras, 2006, p.159).

E assim como na cidade-empresa, a cidade-educadora-empresa também deve ter de contar com um gestor, a fim de garantir que o planejamento “alcance a eficácia”:

[...] estudos recentes apontam para o fato de que ações que privilegiam ora a metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdos pelos professores, ora a melhoria das condições físicas e materiais da escola, não vêm conseguindo promover a melhoria da educação, porque geralmente elas são empreendidas isoladamente, atendendo a demandas e estimulações de momento, sem que os ganhos pedagógicos sejam significativos. Daí ser fundamental o preparo das equipes gestoras para lidar com a complexidade das questões educacionais, bem como com a diversidade de atores envolvidos nessas questões [...] A **sensibilidade do gestor** é que permite explorá-los para implementar uma educação de melhor qualidade (BLASIS, 2006, p.62. Grifos da autora).

Por fim, a Cidade Educadora implica também ser uma cidade que faça com que seus habitantes compartilhem de forma coesa do projeto de transformação da sociedade. Deve produzir, como nos lembra Vainer, um patriotismo cívico: “[...] Deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade como elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.156).

Seu planejamento deve conceber a supressão de “obstáculos de todos os tipos”, envolvendo seus habitantes no comprometimento à “este empreendimento, não só no nível pessoal como por meio das diferentes associações às quais pertençam [...]” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.158).

A cidade-educadora-pátria deve fazer com que seus habitantes reconheçam a crise pela qual passa a sociedade globalizada, e percebam a necessidade de uma trégua para a construção de um mundo melhor, pacífico: “A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo”, e “deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente [sic] mercantis” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.161).

Acrescentaremos a este debate a qualidade de maior interesse pra nós desta nova cidade: a cidade-educadora-inclusiva. Um dos principais problemas na constituição dessa cidade-educadora seria, nas palavras de seus proponentes, a arrogância do saber científico e técnico frente às “reivindicações dos pouco reconhecidos na sua cidadania”. Seria preciso restituir-lhes a voz, estabelecer uma interlocução entre o “profissional que ‘produz o saber/ação’ e seu o ‘público-alvo” (CARVALHO, 2016, p.11).

As ações das políticas públicas só ganham eficácia quando há participação engajada de seus cidadãos-beneficiários [...] Precisamos apelar para uma cidade protetora de todos, competente para articular todas as políticas públicas de distribuição de riqueza, bens, serviços e valores protetores que dispõe (CARVALHO, 2016, p.51).

A cidade que se quer educadora deve, pois, ser inclusiva. Segundo Carvalho, as desigualdades socioeconômicas da sociedade capitalista, que levam à exclusão e à “desproteção social” não podem ser enfrentadas sem uma política pública comprometida com a inclusão e a proteção social, ou seja, com o “alcance de direitos sociais mínimos que assegurem o sentido de pertencimento e inclusão social” (CARVALHO, 20016, p.50).

Uma cidade educadora protetora deve “fortalecer espaços e oportunidades de convivência social no microlocal”, deve estar preocupada com os problemas enfrentados nas grandes cidades, como “a violência urbana, o stress urbano, a precariedade dos serviços, o apartheid e o desemprego”, deve “criar um sistema de vigilância para toda e qualquer situação em que falte proteção na cidade, no bairro, com o objetivo de corrigi-la com agilidade”, necessita assegurar, “aos grupos mais vulneráveis, o usufruto real dos serviços que oferta (serviços de saúde, educação, cultura, justiça, polícia, habitação, esportes...)” (CARVALHO, 20016, p.51).

Para que tudo isso possa acontecer, escola e cidade devem trabalhar juntas. A educação deve ser entendida como um processo que acontece em outros e diferentes espaços que não apenas a escola, e a cidade precisa ser vista como uma potencial educadora. A escola deveria participar para o desenvolvimento da sociedade e a diminuição da desigualdade social de forma efetiva posto que,

como parte indissociável do circuito de promoção do desenvolvimento, a educação pública tem papel preponderante, já que sua finalidade é contribuir para a inclusão social e proporcionar a todos o exercício qualificado da cidadania. As estatísticas têm mostrado que há uma forte relação entre desigualdade social e baixa escolaridade, o que torna necessário articular ações de enfrentamento da pobreza e da desigualdade com projetos de educação. Para tanto, a socialização do conhecimento é vital, pois, como um recurso sempre em expansão e transformação, hoje, mais do que nunca, acessá-lo é fundamental para a diminuição da desigualdade social (BLASIS, 2006, p.60)

Socialização do conhecimento para a diminuição da desigualdade social estaria, pois, atrelado à ideia de uma inclusão que não apenas garanta o acesso à escolarização mas, sobretudo, à vida produtiva da sociedade urbanizada e letrada: “A cidade deverá providenciar para que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo” e deverá “oferecer aos seus habitantes a possibilidade de eles ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais”. (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.160).

A cidade-educadora-inclusiva deve estar ciente dos “mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias”. Estaria enquadrada neste espectro das “ações afirmativas necessárias”, a inclusão no universo do mercado de trabalho,

No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planejamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho. Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de atividades formativas de caráter formal e não formal, sempre ao longo da vida (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.160).

Ou ainda, a transformação desse indivíduo “excluído”, no trabalhador que deve ser “incluído”: a cidade-educadora deve “ocupar-se dos recém chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir, com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.160).

Não seria excesso afirmar que o que está em jogo nesta nova cidade almejada diz respeito a uma série de estratégias de inclusão de uma população que está “marginalizada” e precisa ser incluída para que a cidade tenha valor no mercado internacional. Escola e cidade trabalhariam juntas, neste sentido, para construir essa cidade ideal.

Libâneo (2012) nos convida a pensar sobre a essa inclusão dos marginais e a responsabilidade da escola na reprodução das desigualdades sociais. O autor, além de associar as políticas educacionais brasileiras atuais às reformas educativas internacionais, cujo marco, como já falamos, está assentado em torno do movimento “Educação para Todos” e sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a educação e cultura (UNESCO), afirma que a partir delas, as políticas educacionais brasileiras contemporâneas adquirem um pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola. Tais funções estariam assentadas nas políticas educacionais do Banco Mundial e consistiriam em reformas educativas com forte conotação instrumental: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, as Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino à distância, os sistemas nacionais de avaliação, as políticas do livro didático, entre outras (LIBÂNEO, 2012).

A tese do autor é a de que a existe um dualismo na escola brasileira:

[...] num extremo estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, p.6, 2012).

A especificidade dessa chamada educação inclusiva está, entretanto, no fato de que esta integração, com raras exceções, acaba por reafirmar as desigualdades sociais. Isto porque promove e justifica a existência da escola dualista: uma para os

ricos, portadores do capital cultural e social compatível com o sucesso no sistema escolar a ela destinados, e uma escola para os pobres, destinada à sua inclusão a partir de medidas socioeducativas como atividades culturais, de esporte, lazer, música, artes, oficinas de leitura, escrita etc. que possibilitariam a sua inclusão social via escolarização.

Seu sentido, porém, está no fato de que é preciso incluir na escola aqueles que até então estavam dela excluídos, ou ainda, dela evadiam, tendo em vista a necessidade de tirar essas crianças e jovens das ruas, discipliná-los pelo efeito do trabalho escolar e impedir que enveredem para o crime, as drogas, enfim para a “marginalidade”. Ademais, a sua inclusão via escola asseguraria, nessa visão, a sua integração social, ao mercado de trabalho e sua inserção na cultura urbana das sociedades globalizadas e suas demandas por tolerância, respeito às diferenças, à diversidade, etc (DELORS, 1990). Daí o desenvolvimento de políticas destinadas à execução dessas funções pela escola, que pregam o desenvolvimento nos alunos das atitudes e habilidades para buscar conhecimento por conta própria, coletar informações e saber processá-las, como expresso no relatório da Unesco,

[...] A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (FAURE, 1977, p.152).

Mais importante do que trabalhar os conteúdos escolares - que se transformaram apenas em meios e não fins da educação – está o que chamamos “aprendizagens mínimas” (LIBÂNEO, 2012). O foco do ensino destinado às classes populares passou a ser a inclusão dessa população às novas regras, aos novos modos de vida e ao desenvolvimento das práticas de tolerância, respeito às diferenças e às novas formas de trabalho que requerem certas habilidades e competências adaptadas à inserção num mercado cada vez mais competitivo, excludente, e em crise. Ou seja, estaríamos diante das novas formas de reprodução e conformismo social sob a aparência de uma escola democrática e inclusiva e de uma cidade educadora para todos.

Não obstante, sendo este mundo globalizado e em constante transformação, cujas necessidades também se transmutam a todo o momento, é preciso

desenvolver em sua população uma *aprendizagem ao longo da vida* (ZAPLETAL, 2017). Novamente, a Unesco defende esta causa:

Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa o limite das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, 1977, p.84).

Esta nova forma de subjetividade contemporânea, ligada à expansão da governamentalidade liberal e neoliberal, produz um indivíduo que deve aprender mais e durante toda a vida. Deve aprender a adaptar-se, “aprender a ser”⁸. Deve produzir no indivíduo a habilidade de buscar e construir o conhecimento por si mesmo, adaptando-se à uma sociedade flexibilizada, cujas demandas são tão diversas que é preciso mais do que “aprender algo”, é preciso aumentar a capacidade de “aprender a aprender” de tudo (quanto o sistema produtivo e o mundo do trabalho necessite) (SAVIANI, 2007).

É pois, sua responsabilidade - entendida como liberdade individual - a aprendizagem ao longo da vida e, por conseguinte, sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade urbana civilizada. Este indivíduo deve aprender a autoregular-se, autoatualizar-se e exercer uma cidadania ativa (ZAPLETAL, 2017). O Estado apenas “vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.159). A cidade-educadora-empresa deve, pois, formar “empresários de si”, capazes de participar do jogo do mercado e se auto-incluírem. Essa ideia, contudo, se constrói sob bases questionáveis. A partir dos anos 1990, quando assistimos uma crescente deterioração econômica, ou a crise do próprio processo de modernização, vemos surgir, concomitantemente, a ideologia da “emancipação universal”. As reformas que solucionariam a crise em questão versavam sobre a necessidade de formar “indivíduos puramente autônomos”, que deveriam, “cada um por si só, dar conta de todos os problemas de modo jovial, dócil, alegre, livre e, sobretudo, criativo”. Diziam sobre a necessidade de o capitalismo ser “antes de tudo ser ainda mais solto” e que os “indivíduos e as instituições aprendessem a se ajeitar melhor com isso”. Neste momento, “o homem foi propagandeado como empresário de si mesmo” (KURZ, 2003).

⁸ Este é o termo utilizado pelo relatório da Unesco em questão: FAURE, *Aprender a ser*, 1977

Essas formas de autogoverno apostaram nos conceitos de emancipação, liberdade, auto-responsabilidade: “Não era a velha e nova pobreza que deveria ser abolida, era a relação dos pobres com sua pobreza que precisava se alterar”. Em outras palavras, era preciso fazer com que o pobre desenvolvesse uma nova forma de relacionar-se com a pobreza, “positivamente” (KURZ, 2003). A cidade-educadora-inclusiva deve, portanto, preocupar-se em dar aos seus estudantes conteúdos que lhes permita aprender a aprender, que lhes torne protagonistas no processo de aprendizagem, sujeitos de cultura, a partir e por meio de um respeito às diferenças de cada indivíduo. Sobretudo, trata-se de uma educação orientada para a formação técnica do trabalhador deste novo mundo globalizado. Os conteúdos que este *“estudante ao longo da vida”* deve aprender são os conteúdos, na verdade, para aprender a ser o trabalhador que a nova sociedade precisa, o importante é aprender a se flexibilizar frente às necessidades do mundo do trabalho, o importante é aprender a se adaptar, se atualizar, se empregar.

Segundo Duarte, enquadrada nesta lógica da mundialização do capital, esta nova educação sofre com um “esvaziamento completo”.

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2001, p. 54-55).

Defensor da potencialidade de o aluno aprender por si, construir o conhecimento ele mesmo, ser protagonista do processo de aprendizagem, a sociedade da aprendizagem, ou a cidade educadora, desencadeia uma relação de ensino-aprendizagem que não apenas responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente, pelo seu fracasso nesse processo, como pela sua inclusão em uma sociedade urbana que não tem espaço para todos (seja no sentido habitacional, seja na oferta de empregos, ou acesso à um sistema de saúde e educação) (DAMIANI, 2000) e em um mercado de trabalho saturado e precarizado. Tudo parece estar inscrito em uma nova forma econômica de governar, baseada na “liberdade” do autogoverno (ZAPLETAL, 2017), e por que

não, na autoresponsabilização pela solução dos problemas da sociedade, inclusive da exclusão social.

2.2. O Programa Mais Educação

Em linhas gerais, o Programa Mais Educação, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, é um plano de desenvolvimento da educação. Segundo o MEC, trata-se de uma “estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007).

Neste programa, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, as escolas públicas estaduais e municipais fariam a adesão, de acordo com o projeto educativo em curso, e iniciariam as atividades educativas estipuladas dentro de temáticas diversas, denominadas pelo Programa de *macrocampos*. São eles: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2009).

Os recursos para o desenvolvimento das atividades na escola vêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Escola). Até 2014, 49,6 mil escolas participavam do programa. Dessas escolas, 32,1 mil tinham a maioria dos estudantes formada por beneficiários do Bolsa Família. A proposta era de que, a educação integral, que chegava a aproximadamente 30% das escolas públicas, alcançasse para pelo menos 50% das escolas. As escolas eram selecionadas com base em critérios socioeconômicos tais como baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); escolas cujos estudantes, em sua maioria, sejam filhos de famílias participantes do Bolsa Família; e escolas em regiões de vulnerabilidade social (BRASIL, 2009)⁹.

⁹ Nos anos de 2015 e 2016, as escolas que eram participantes do Programa reclamam que as verbas deixaram de ser repassadas integralmente para as instituições e, por isso, elas não tem conseguido manter o trabalho desenvolvido quando no começo do Programa. Durante estes dois anos, a plataforma do MEC na qual as escolas podiam fazer sua adesão ou recadastro no programa não publicou nenhum formulário para adesão das escolas para o ano seguinte.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria MEC nº 1.144/2016 criou e lançou o Programa Novo Mais Educação, cuja definição, mais restrita, é a de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e

Com vistas ao enfrentamento dos problemas escolares, o Programa defende a necessidade de um estreitamento das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade no cotidiano da cidade e, portanto, compreender também o enfrentamento dos problemas fora da escola, na cidade. As escolas públicas que integrassem o Programa Mais Educação deveriam trabalhar com a relação Escola-Cidade, a partir de ações de educação, no âmbito do lazer, das artes, da cultura, do esporte, do ensino complementar e da formação inicial para o trabalho e geração de renda (BRASIL, 2013).

Seu objetivo é fortalecer a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social. A estratégia utilizada é estreitar a parceria entre escola e comunidade ocupando criativamente o espaço escolar com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos alunos e população do entorno. Baseia-se na solidariedade e no diálogo, no respeito às diferenças e no voluntariado (BRASIL, 2013, p.33).

A partir de consultas das demandas locais da escola e da comunidade, a equipe local deveria planejar atividades organizadas em formato de oficinas, palestras, e cursos variados.

A proposta valoriza a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, contribuindo para fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento. A escola amplia sua relação com a comunidade e, por meio da troca de saberes, pode promover um redimensionamento da sua prática pedagógica, tornando-se mais inclusiva e competente na sua ação educativa (BRASIL, 2013, p.33).

Isto posto, é possível perceber o comprometimento do Programa quanto à questão da educação nas chamadas “regiões de vulnerabilidade social” e da promoção de uma relação positiva e assertiva entre escola e cidade, especialmente no que diz respeito às propostas de integração e inclusão, que compreenda a diversidade cultural da sociedade contemporânea.

A grande maioria das pesquisas que tem se debruçado sobre o estudo deste Programa (PINHEIRO, 2009; SABOYA, 2012; GODOY, 2012; SILVA, 2013; MOREIRA, 2013; SANTOS, 2014; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2016; ZAPLETAL, 2017), seja em sua esfera federal seja espalhado pelos municípios do

país, tem como centralidade do debate o tema da Educação Integral no Brasil, argumentando sobre os pressupostos teóricos, os preceitos legais e a legislação atual, as diferenças, as inúmeras terminologias e as imprecisões do termo *educação integral*, os limites e os avanços que a proposta promove, a organização e implantação da educação integral por meio do Mais Educação em escolas pelo país.

A discussão acerca da Educação Integral é extensa e fértil, com imensos debates e contribuições, e sobre a qual não temos a pretensão de avançar com maior profundidade. Apesar disso, traçaremos algumas reflexões acerca do assunto mais caras à nossa pesquisa.

Apesar de o marco deste debate estar situado em torno da criação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da qual se difundiu com mais força as propostas de aumento da jornada escolar no Brasil, pesquisas históricas têm demonstrado que muito antes, anterior à própria criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Anísio Teixeira, sob a influência da pedagogia de John Dewey, já anunciava a concepção de educação integral no Brasil por meio do Artigo 1º da Lei nº18446, de 14 de agosto de 1925, que versava sobre a reforma da instrução pública do estado da Bahia. Para Teixeira, era papel da escola, e de sua capacidade de influenciar para além de seus próprios muros, a formação psicológica, moral e intelectual dos indivíduos (SANTOS, 2014).

Contudo, é durante o período que Anísio Teixeira compõe a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia (1946-1950), que o projeto de escola integral toma maior proporção e forma com a idealização e construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador – BA.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era formado por edifícios de escola-classe (locais de atividades convencionais de instrução intelectual) e edifícios de escola-parque (conjunto de edifícios contendo oficinas de trabalho, ginásio, campo de esportes, além de áreas de atividade social, tais como: lojas, clubes, organizações infantis, teatro e biblioteca). O Centro deveria ser organizado, segundo seu idealizador, como uma miniatura da vida da comunidade, contando com toda uma gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e arte (ZAPLETAL, 2017, p.42).

Nota-se aqui, um dos primeiros movimentos preocupados em estender as funções escolares para outros espaços além da escola com vistas à formação dessa população imersa nos processos de modernização do país. Trata-se de uma defesa da formação integral e completa das crianças e jovens, na qual “a escola é chamada a observar um conjunto de atividades não tipicamente escolares, além de ser

instigada à produção de vínculo com seu entorno” (ZAPLETAL, 2017, p.42). O aumento da jornada escolar parece dialogar, desde há muito, com a necessidade de formação das crianças e jovens na sociedade urbanizada e civilizada e, especialmente, para as quais as desigualdades sociais se fazem mais graves. Esse movimento que teve início nesse período pode ser perseguido pelas décadas seguintes na constituição de uma concepção de educação integral liberal, preocupada com a formação completa de seus estudantes e na crença em sua capacidade de fazer frente às desigualdades sociais do país.

Quando nos voltamos para uma análise das ideias fundamentais do Programa Mais Educação, podemos perceber a forte contribuição do escolanovismo em suas proposições teóricas e práticas. Segundo o documento de referência do Programa para a cidade de São Paulo a “Educação Integral e Escola Integradora” são destinadas a promover a “ampliação do tempo de permanência dos estudantes sob os cuidados da escola”, garantindo algumas ações como “suporte físico, financeiro e de recursos humanos” e “apoio e estímulo” a iniciativas das Unidades Escolares com relação a atividades “esportivas e culturais para a integralidade da educação” (SÃO PAULO, 2013a, p.86). É esperado, por parte do Programa, que as escolas invistam nas atividades extracurriculares e nas parcerias com o governo federal e com os Centros Educacionais Unificados (CEU) da prefeitura de São Paulo. Segundo o mesmo, a ampliação progressiva da jornada dos alunos, na perspectiva da Educação Integral, “visa ao pleno desenvolvimento do educando, em tempo integral, ampliando o tempo de permanência do aluno no espaço escolar” a partir da oferta de atividades diversificadas que garantam o respeito e “valorizem a experiência extraescolar do aluno, estabelecendo vínculo entre a educação escolar e as práticas sociais” (SÃO PAULO, 2013a, p.18).

A questão do aumento da jornada escolar associada à noção de uma Educação Integral necessita, contudo, alguma precisão conceitual no que diz respeito à sua referência pelo Programa. Resgatamos, portanto, antes de tudo, os conceitos de “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral” contempladas no estudo de Leclerc e Moll (2012) e referidas pelo documento do Mais Educação.

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional

da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010). Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [...] Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros [...]. (LECLERC E MOLL, 2010, p.96)”

A proposta de “Educação Integral e Escola Integradora” do município de São Paulo está implicada com a formação abrangente de seus estudantes, ampliando o tempo de permanência destes na escola, mas sob a perspectiva de atrelá-lo às suas experiências formativas extraescolares.

A primeira observação que faremos sobre o tema esbarra em uma contradição da própria proposta. O Programa se respalda na ideia de que essas crianças e jovens deveriam ficar mais tempo na escola – *escola em tempo integral* - a fim de potencializar esse aprendizado. Nalguma medida, ou no não-dito, isso significa também dizer que é preciso tirar essa criança da rua, do bairro, de casa, ou de qualquer outro local onde ela esteja que não compreenda um ambiente de potencial aprendizado, assim definido pelo programa/escola. No entanto, a proposta da *Educação integral* defende a ideia de que a cidade também deveria torna-se educadora, e que seus espaços tornados de aprendizado: “Cidade Educadora é um conceito que vai além da Unidade Educacional e pressupõe sua integração a outros espaços” (SÃO PAULO, 2014, p.56).

Outro conceito central da Educação integral para a compreensão do papel da cidade na educação é o de intersectorialidade:

[...] Esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciados como ação curricular (LECLERC E MOLL, 2012, p.100)

Não seria isso uma contradição do próprio programa? O projeto de Educação integral quereria, afinal, manter os jovens na escola por mais tempo e concomitantemente, tornar a vida do bairro e da cidade espaços educativos. Como fazer isso?

Respondendo à pergunta sobre a possibilidade de a cidade desempenhar além de suas funções reconhecidamente próprias (econômica, política, social, de

prestação de serviços, etc.) também a função de educadora, Moll (2012) responde que não há outra possibilidade que não essa:

Não há outra chave para a convivência – enxergando-se a necessidade do respeito às diferenças ideológicas, de raça, de gênero, de classe social, de cultura e modos de viver; a inscrição das questões ambientais nos espaços de ação pessoal, comunitária e cada vez mais coletiva, o aprendizado de novas formas para as relações intergeracionais e de alargamento de direitos sociais. (LECLERC E MOLL, 2012, p.101)

Fato é que as concepções acerca das funções escolares e da cidade parecem misturar-se, produzindo certa confusão sobre onde estariam inscritas cada uma delas neste cenário. Cavaliere (2007) realiza um esforço de tentar organizá-las em quatro principais concepções acerca da escola integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. Neste sentido, as formas como as “receitas” para a construção de uma escola integral por meio do Programa Mais Educação parecem ora partir de uma concepção que entende a escola como provedora de necessidades básicas para os alunos “mais vulneráveis”, ora como uma instituição voltada para a contenção e prevenção ao crime e à marginalidade. Ora como uma escola emancipatória e democrática, ora como uma instituição que deve compartilhar de suas funções educacionais com outros espaços da cidade e distintos agentes e atores extraescolares (CAVALIERI, 2007).

A confusão é produto, preciso, dessa gama de leituras, concepções e análises acerca do que se entende por Educação Integral. Não pretendemos esgotar esse debate e averiguar as dissonâncias sobre o tema. Sobretudo, o que nos interessa e parece sobressair no Programa é que, para além do espraiamento das funções escolares para a cidade, seria cada vez mais necessário incluir a “vida de fora da escola” dentro dela. Para isso, a necessidade de trazer a cidade para dentro da escola, torná-la conteúdo e, assim, transformá-la em escola cidadã, ao mesmo tempo em que, a cidade tornar-se-ia educadora. Seria preciso, afinal, potencializar a pesquisa e a produção de conhecimento dentro e fora da Unidade Educacional, trabalhar a partir do saber do aluno e do saber local, problematizar a realidade da cidade e do bairro em que vivem os alunos, dentro da escola (SÃO PAULO, 2014, p.54–31–83).

Esta cidade deve fazer-se conteúdo para a escola. Isso seria capaz de produzir uma aproximação entre o mundo escolar (suas propostas e objetivos formativos) e o mundo dos jovens encontrado fora da escola. Não obstante, seria

fator primordial para despertar o “desejo e o interesse de aprender”, pois que se trataria de uma aproximação entre o próprio conhecimento da escola e o conhecimento dos saberes trazidos pelos educandos (SÃO PAULO, 2014, p.24).

Para trazer estes jovens para a escola, e promover sua inclusão, seria preciso afinar a junção entre estes “dois mundos”: o dentro e o fora da escola. “Uma Unidade Educacional inclusiva é um espaço de todos e acolhe os diferentes tempos de aprender, abrindo espaço ao conhecimento e à cultura de educandos e educadores” (SÃO PAULO, 2014, p.39).

Tal aproximação se daria por meio da entrada, no currículo, de atividades que cumpram este papel: ampliem a formação humana destes alunos e promovam uma identificação com a cultura que vivem. Em síntese, podemos compreender a noção de Educação Integral e os horizontes que se colocam a partir dela positivamente:

A entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão das inúmeras possibilidades de vivência ampliadoras das dimensões da formação humana, segunda a compreensão do projeto político pedagógico em que estão inseridas. Essa compreensão pode exigir outras lógicas de agrupamento, outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo. Tais horizontes ampliados colocam-se na relação direta com o enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que continua a atravessar os sistemas de ensino, distribuindo de forma desigual, e em condições desiguais, saberes e oportunidades. Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país. (LECLERC E MOLL, 2012, p.108)

Contudo, também podemos nos colocar com certa resguarda em relação a pelo menos um ponto fundamental. Diz respeito ao fato de o projeto (ou qualquer projeto) se tratar de um planejamento formal¹⁰, que concebe um espaço neutro e passível de um ordenamento que produza um equilíbrio perfeito (LEFEBVRE, 1975). Enquanto forma - essa pulsão sistemática da realidade - esta política/programa

¹⁰ Embora a análise formal não coincida com a análise estrutural, é possível encontrar pontos que atravessam ambas, tornando-as análogas em muitos casos. No método estruturalista, as diferenças se definem objetivamente em função do conjunto, sendo determinadas por uma ordem imanente que conduz os elementos da estrutura. Essa ordem imanente é, portanto, constitutiva da realidade objetiva; assim, a redução estrutural seria o caminho pelo qual tal ordem se torna inteligível. Sobre isso, consultar Henri Lefebvre em *Lógica Formal e Lógica Dialética* (1975).

pressuporia uma tendência à permanência e estabilidade, entenderia que o conteúdo da vida dessas crianças e jovens, da vida de fora da escola, seria incorporando espontaneamente ao projeto. Identificado como aquilo que é desordem, exceção, rebeldia, recusa, exclusão, fracasso, ou seja, aquilo que pertence ao domínio dos conteúdos - do movimento vivo do mundo - a vida dessas crianças e jovens fora da escola se transformaria em conteúdo formativo do programa e assim, se submeteria a ele.

A entrada de tais atividades extracurriculares, em diálogo com a experiência extraescolar do aluno, é compreendida como uma possibilidade de vivência ampliadora das dimensões da formação humana, baseada no que chamam de cultura da experiência, e da garantia de acesso, permanência e aprendizagem no interior da escola (BRASIL, 2009a). Entretanto, como ressaltamos, enquanto um planejamento formal, um programa como o Mais Educação poderia reverberar na prática vivida dos sujeitos como um grande dicionário da prática, onde os usos dos espaços, as propostas educacionais e as práticas de alunos, professores e pais estariam hermeticamente circunscritos e delimitados. Seria preciso, pois, investigar como essas receitas de “como fazer”, são recebidas, (re)significadas e apropriadas por quem faz e quais são as contradições que denunciam ao realizar estas apropriações.

Não nos caberia, portanto, perguntar como este programa que se propõe a resolver os problemas da exclusão escolar e social, baseado em uma reestruturação curricular e em uma aproximação entre escola e cidade - que permita uma incorporação da vida da cidade pela escola, e da vida escolar pela cidade - se dá, efetivamente, ou seja, como se desenvolve na prática cotidiana vivida na escola. É o movimento que pretendemos realizar.

2.2.1. Escola cidadã, cidade educadora: Mais Educação São Paulo

O Programa Mais Educação São Paulo, embora conserve suas dissonâncias em relação ao Programa Federal, realiza um percurso muito similar, visto que defende uma reorganização curricular também baseada na educação integral e na extensão da jornada escolar como estratégia de inclusão socio-escolar.

Quando entrou em vigor na Prefeitura da cidade de São Paulo, em 2013, foi definido como um programa de reorganização curricular e administrativa, que buscaria, dentre outros objetivos, a promoção de valores democráticos, a cidadania, a garantia de direitos e a inclusão mediante um trabalho educativo que promova a desconstrução de práticas de exclusão, de violência e de desrespeito à diversidade de gênero e sexual (SÃO PAULO, 2013a, p.19). Dentre as estratégias programáticas, se propôs a estreitar a relação entre escola, cidade e comunidade como medida necessária para o enfrentamento dos problemas escolares como a violência, a discriminação, os preconceitos a fim de promover o “fortalecimento da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2013a, p.2). Entende haver uma marcada separação entre o mundo da escola - sua cultura, suas propostas, seus objetivos formativos - e o mundo dos jovens lá fora - no bairro, na cidade, no seu “espaço cultural”, “em sua pluralidade e diversidade” (idem, 2013a, p.20) que demanda entendimento, aprendizagem e intervenção.

Segundo o Mais Educação São Paulo, a educação integral de crianças e jovens é fundamental e deve ser concomitante à abertura das escolas à comunidade. Suas diretrizes dão destaque para uma proposta de integração entre a escola e cidade, e o respeito para com as diferenças (de tempo de aprendizado, cultura, gênero, entre outros) dos alunos. A participação da comunidade na escola como eixo integrador, a formação cultural, o acompanhamento dos alunos cujos ritmos e tempos de aprendizagem são singulares, o fortalecimento dos espaços de comunicação e participação, a abertura das escolas para participação da comunidade, especialmente no que se refere à manifestações culturais locais, e a articulação entre município, estado e governo federal pelo fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão e à igualdade, são alguns dos pontos levantados pelo documento que foram levados em conta na produção da reforma curricular proposta (São Paulo, 2013b, p.7-8).

Além disso, no que concerne especificamente à educação democrática e à participação da comunidade, o documento explicita a necessidade de a escola estabelecer alianças com a comunidade na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática. São estratégias necessárias a compreensão da família e da comunidade como “polos de uma aliança estratégica para a educação com qualidade” e o aumento dos espaços de participação e diálogo entre

professores, gestores escolares, estudantes, movimentos sociais e família, “como formas de resolver problemas e conflitos” (São Paulo, 2013b, p.10).

O documento do Mais Educação São Paulo tece uma série de diretrizes para a reforma curricular que visam a inclusão da comunidade e, por conseguinte, desta cultura popular, na escola. Sob a premissa de que é preciso acabar com a exclusão escolar, e fazer com que essas crianças e jovens voltem a “ver sentido” na escola, o programa lança mão de algumas estratégias basilares (SÃO PAULO, 2014, p63).

O destaque que queremos dar a esta discussão está associada, em princípio, a dois principais eixos da reforma curricular: o primeiro (1) diz respeito à posição assumida pela reforma na formação de verdadeiros cidadãos, na constituição de uma escola cidadã; o segundo (2) sobre a pretensão de “passar” para a cidade parte da função de formar seus estudantes, configurando assim uma cidade educadora.

Acerca do primeiro aspecto, devemos ter claro sobre o que o Programa nos conta que deve ser incorporado a essa “nova escola”. A partir dos seus documentos podemos perceber que este “conteúdo” está ligado, especialmente, ao que este estudante deve adquirir para sua formação cidadã. Defende que “uma educação comprometida com valores, cidadania, garantia de direitos e inclusão deve promover um trabalho que desconstrua práticas de exclusão, violência e desrespeito à diversidade [...]” (SÃO PAULO, 2013a, p. 19). Para isso, (implementação de um currículo que tenha como princípio a inclusão), o Programa afirma que seria necessário retomar o protagonismo do educando, enquanto “sujeito das ações a serem desenvolvidas [...] Isso pressupõe considerá-lo como sujeito de cultura, a qual precisa estar presente no movimento curricular e em seus diversos componentes [...]” (SÃO PAULO, 2013a, p. 13).

Segundo o documento, é preciso que as escolas voltem a atribuir aos seus estudantes o protagonismo do qual lhes cabe. A crítica tecida pelo Mais Educação é de que, nos últimos tempos, as crianças deixaram de ser vistas como sujeitos produtores de cultura e adquiriram um status de “consumidoras de cultura” e que as Unidades Educacionais têm deixado de lado a “diversidade e as diferenças que marcam as relações no espaço educativo” no caminho para a construção dessa escola mais inclusiva e deste cidadão integrado à sociabilidade urbana (SÃO PAULO, 2014, p. 44).

Retomemos o exercício analítico feito anteriormente sobre os ajustes realizados nos sistemas de ensino ditada pelos organismos internacionais, e em consonância com a crise do trabalho na modernidade e a nova ordem do capital. Na nova ordem econômica liberal, a filosofia do "*management*", se expressa em uma "nova coerção para a ausência de coerção": a auto-responsabilização se caracteriza por uma "coerção ao rendimento permanentemente intensificado para além do humanamente possível como auto-exploração voluntária" (KURZ, 2003).

O "aprender a ser" e o "aprender a aprender" invadiram o pensamento pedagógico brasileiro e se espalharam por todos os lados. Ganhando cada vez mais centralidade, especialmente durante as últimas décadas, têm sido referência para as principais reformas educacionais, inclusive para o Mais Educação (SUCHODOLSKI, 1984; SNYDERS, 1974; SAVIANI, 1989; DUARTE, 2001).

O lema "aprender a aprender" e a questão da "formação do indivíduo" caminham lado a lado. Tributário das teorias psicogenéticas de Piaget após a difusão do construtivismo no Brasil, ganhou relevância especialmente a partir da década de 1980. Embora não coincidam completamente, as aproximações feitas entre Piaget e Vigotski no que diz respeito ao tema da formação do indivíduo, que consideram a interação entre organismo e meio neste processo, e relegam a um papel secundário a dimensão histórico-social, serviram de fundamento para o desenvolvimento das pedagogias implicadas com o "aprender a aprender"¹¹.

Um de seus entusiastas, César Coll, define o lema a partir de uma perspectiva construtivista, baseada na capacidade de um aluno aprender por si mesmo diante dos desafios encontrados em seu dia-a-dia (COLL, 1997). "Aprender a aprender" é a pedagogia do século XXI: visto que cada aluno aprende a partir de suas singularidades, a educação deve se pautar agora no respeito às necessidades individuais e culturais de aprendizado a fim de promover uma verdadeira inclusão na escola e na cidade. Seu objetivo não é mais apenas a garantia de acesso e qualidade, mas também de *equidade* dentro de suas escolas.

As reformas educacionais vêm perseguindo este caminho: é preciso adequar o conteúdo escolar e, por conseguinte, as expectativas de aprendizado a um aluno

¹¹ Duarte recusa essa aproximação arbitrária feita usualmente entre Piaget e Vigotsky e defende a necessidade de uma pedagogia crítica que analise a formação do indivíduo a partir de uma perspectiva marxista e que se proponha a conhecer a fundo e compreender o pensamento vigotskiano. (DUARTE, 2001).

específico, a uma clientela especial, e podemos dizer sem mais pudores, a formação e inclusão de uma classe popular à cidade. Segundo a reforma proposta pelo Mais Educação São Paulo, o trabalho consiste em uma valorização das especificidades na garantia do direito à educação, ou seja, na “promoção de atividades formativas que reconheçam as especificidades” de cada aluno, cada escola, cada cidade a fim de promover “a valorização, com equidade[...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 61).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que as questões da inclusão e da diversidade também não podem ser pensadas isoladamente: é da consideração e respeito à diversidade e às diferenças que vem a promoção da inclusão. E essa diversidade não é unicamente étnico-racial, de gênero ou relacionada a pessoas com deficiência: uma Unidade Educacional inclusiva é um espaço de todos e acolhe os diferentes tempos de aprender, abrindo espaço ao conhecimento e à cultura de educandos e educadores. (SÃO PAULO, 2014, p. 29)

O Programa defende que é preciso rever condutas e práticas equivocadas nas escolas “de modo a garantir uma prática que, desde a concepção do Projeto Político-Pedagógico até o cotidiano escolar, possa atender às necessidades afetivas, cognitivas e culturais das crianças.” (SÃO PAULO, 2014, p. 42). Valorizar a cultura dessas crianças e incorporar a realidade sociocultural em que a escola e seu público estão inseridos é prioridade para o Programa no exercício da democratização da escola. Reiteradamente, as proposições são apresentadas:

Valorização da cultura das pessoas que compõem a comunidade; [...] Respeito às características culturais implica também contemplar as diversidades no currículo; [...] Rede cultural envolve a comunidade, não apenas atividades escolares. (SÃO PAULO, 2014, p. 57)

Embora declaradamente preocupado com a inclusão de seus estudantes na escola e com a promoção de uma educação pública de qualidade, o Programa parece não romper completamente com as ideias provenientes das teorias norte-americanas que se infiltraram no pensamento educacional brasileiro desde os anos 1970 – as Teorias da Carência ou Marginalidade Cultural (POPPOVIC, 1975). Ainda que o termo “populações marginais” tenha sido substituído nas publicações oficiais, pelos conceitos de diferença e diversidade cultural, a ideia de inclusão dos diferentes e da diversidade de culturas padece de imprecisões que exigiriam maior clareza conceitual.

Os documentos do Mais Educação parecem buscar um equilíbrio a todo custo, que circula entre a chamada formação humanista do indivíduo, com vistas a

assegurar a constituição da cidadania de seus estudantes, e a relativização da desigualdade social quando colocada como uma diferença cultural (ao usar termos como equidade, por exemplo) na própria proposta formativa, que incorpora conteúdos e práticas pedagógicas coincidentes com as aspirações da sociedade neoliberal vigente, preocupada com uma certa gestão e administração da crise na cidade.

O que o Programa vem nos dizer, por exemplo, acerca da criança que não consegue aprender¹² e que por isso tornar-se excluída está relacionado à sua cultura. Já sabemos que estamos olhando para um conjunto de conteúdos que, preliminarmente, estão associados às necessidades do mundo do trabalho e à adequação dessa camada da população às novas formas de exclusão da sociedade globalizada. Entretanto, esta transposição do que deve ser ensinado na escola em consonância com a sua inserção na cidade, parte de alguns pressupostos que merecem nosso cuidado de análise: o que a criança não aprende, o porquê ela não aprende e, portanto, o que ela deveria aprender.

Neste caso, em especial, o que esta criança não está aprendendo diz respeito a um conteúdo e a uma forma de aprender aos quais ela não teria acesso, posto suas condições socioeconômicas. A complexidade da questão pode ser investigada com a ajuda de Bourdieu acerca da escola excludente e sua relação com o chamado capital cultural. Para o autor, a escola é excludente porque pressupõe adquirida uma herança cultural familiar (estilos de pensamento e linguagem, usos do código linguístico, conteúdos etc.) que habilitaria essas crianças a aprender e a como aprender o que a escola tem para ensinar. A escola destinada às classes populares é excludente não só porque pressupõe certo modo de conhecer e aprender já adquirido pelas classes dominantes fora da escola, mas justamente porque cobra aquilo que não fornece às classes populares – o estilo linguístico, a erudição, a maneira de se relacionar com a linguagem, o modo de falar da burguesia que acaba por funcionar como fator de eliminação e exclusão das crianças e jovens pobres da escola (BOURDIEU, 1998). E mais, justifica a não aquisição desse aprendizado, ou

¹² A criança que não aprende é, como queremos destacar, a criança pobre considerada por essas mesmas políticas como portadora de problemas de aprendizagem devido as suas precárias condições de vida, porque excluída das experiências culturais das crianças pertencentes a outros extratos sociais. E que, portanto, devem ser incluídas no movimento civilizatório via escola a elas destinadas (PATTO, 2015).

capital cultural nos termos do autor, e que os impede de virem a ter sucesso na escola, como incapacidade pessoal, fator biológico, hereditário.

Para Bourdieu (2010), a educação, seja ela familiar ou escolar, tem o poder arbitrário de impor e inculcar certas significações convencionadas, ou seja, apresentar a cultura de um grupo ou de uma classe como sendo a cultura passível de ser transmitida. Sendo assim, a educação inicia desde o nascimento da criança com a sua inculturação no ambiente familiar, a partir da cultura vivenciada pelo grupo no qual a família está inserida. Por ser a cultura vivenciada por aquele grupo social, a cultura local passa a ser a única cultura disponível para ser transmitida. Por essa condição, Bourdieu caracteriza toda e qualquer cultura como um conjunto de significações arbitrárias. Ela é entendida como arbitrária “na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual” (Bourdieu, 2010, p. 29) e só pode ser legitimada na medida em que as relações de força propiciarem que a cultura do grupo seja reconhecida como referência. (MOREIRA, 2013, p.21).

Sem atingir o cerne da questão apontado por Bourdieu, o Programa padece de uma imprecisão, ou ainda, de uma confusão sobre o assunto¹³. Segundo ele a criança teria dificuldades em aprender por conta desse descompasso entre a cultura dominante que lhe é arbitrariamente definida e transmitida na escola e a cultura vivenciada pelo grupo no qual a sua família está inserida. A criança pobre, que não tem acesso a esse capital cultural exigido pela escola teria, portanto, dificuldades em aprender, já que o seus referenciais culturais não a habilitariam para a aprendizagem escolar. Contudo, segundo Bourdieu e Passerén,

[...] o sucesso escolar pressupõe habilidades que a escola não desenvolve, em especial um estilo lingüístico e uma erudição que decididamente não fazem parte da cultura das classes subalternas; o domínio de um estilo erudito de linguagem é tanto mais necessário ao sucesso escolar quanto mais altos os graus escolares, mas a produção das desigualdades de aproveitamento segundo a classe social de origem começa a operar desde o curso primário, onde a imposição de um modo de falar e de uma maneira de se relacionar com a linguagem já se encontrava presente. (PATTO, 1984, p. 137).

Diferentemente – ainda que conserve similitudes - da teoria da carência cultural¹⁴, agora, em uma re-atualização do problema cultural, parte-se do pré-

¹³ É necessária uma ressalva ao fato de que a teoria de capital cultural de Bourdieu foi amplamente difundida pelas pesquisas que tratam da questão sobre poder e dominação cultural. Isso não significa, contudo, que o autor compartilhasse da forma como elas foram apropriadas e (re)significadas no contexto em que tornaram-se conteúdo normativo para determinados trabalhos (inclusive de políticas públicas).

¹⁴ Que tem suas raízes nas teorias racistas produzidas nos Estados Unidos na década de 1960 e chega ao Brasil nos anos 1970, onde a dificuldade de o indivíduo aprender era debitada às condições socioambientais insuficientes e pouco incentivadoras, ou seja, ao seu ambiente familiar que não lhe forneceu situações e condições de interação verbal, motora e intelectual necessárias ao desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e social.

suposto que o problema está no próprio conteúdo transmitido na escola, que não é culturalmente compatível com o *campo*¹⁵ desse aluno.

A chamada teoria da diferença cultural, sob a influência de uma antropologia e alguns estudos culturais, irá definir que a criança pobre, por exemplo, não tem problemas para aprender porque é deficiente intelectualmente ou sofre de carência de cultura, mas sim porque é diferente, possui uma cultura diferente, e necessidades diversas e singulares, especialmente de acordo com a sua classe social. Afirma-se que esta criança não tem problemas de linguagem, mas sim possui uma linguagem diferente se comparada com a normatividade. Seus padrões de comportamento e raciocínio não são falhos, mas possuem valores e interesses diferentes. Eis o porquê de não aprender: a escola não estaria levando em conta todas essas diferenças.

Por um lado é relevante e necessária a leitura dessa corrente que acirra o conceito de cultura e trata de lidar com mais cuidado a questão das diferentes expressões culturais presentes na nossa sociedade. Contudo, tal leitura parece cair em armadilhas que tentaremos, modestamente, compreender aqui.

Se o problema está no conteúdo instituído pela escola, o que esta escola deveria então estar ensinando, ou seja, o que essa criança deveria aprender? Essas teorias defendem que é preciso ajustar o conteúdo ensinado na escola às necessidades singulares dos alunos que se pretende ensinar. Seria preciso adequar essa escola a esses alunos e sua “subcultura”¹⁶.

Entretanto, a teoria da diferença cultural e suas repercussões na proposta do Programa deixam algumas questões que para nós, parecem fundamentais. A partir de uma apropriação das ideias de Bourdieu acerca do conceito de cultura pelo viés da Teoria da Carência Cultural, as atuais políticas eliminam do conceito o modo como ele opera no interior das próprias práticas escolares reproduzindo as relações que ocorrem fora da escola, e omitindo assim o fato de que ele é uma imposição e fruto do trabalho de inculcação de um arbitrário cultural. A cultura assume para esse autor um sentido mais complexo do que o da simples transmissão de um conteúdo

¹⁵ Para Bourdieu o campo pode ser definido como um espaço de relações entre grupos que apresentam posicionamentos sociais distintos, espaço em que se travam disputas de poder. Para o autor, na sociedade podemos encontrar diversos campos, cujos espaços são dotados de “relativa autonomia”, mas contêm regras próprias. (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002)

¹⁶ Algumas políticas públicas vêm fazendo isso, tais como as classes de reforço, as novas adaptações no currículo escolar, as classes de aceleração, o Programa Mais Educação que estudamos nesta pesquisa, entre outras.

escolar, para evidenciar os modos de ser e de pensar, que operam mediante as práticas escolares e produção dos sentidos de uma cultura considerada como a única legítima e que tende a se impor ao conjunto da sociedade via escolarização, suas relações internas e construção de sentidos, que desqualifica outras formas culturais (BOURDIEU, 1998).

Ou seja, a leitura do Programa acerca do conceito de cultura parece não só ignorar que a própria formação da sociedade e da escola brasileira - marcadamente desigual - que é responsável por produzir (mediante os próprios processos de escolarização e urbanização) essa diferenciação e essa exclusão, como também desconsiderar que o conceito de cultura deve ser enfrentado enquanto síntese de um processo de formação heterogêneo, contraditório e conflituoso,

Em uma sociedade que tem como motor a luta de classes, a presença de diferentes grupos étnicos, mulheres jovens, grupos religiosos, pobres, que não são homogêneos fazem da cultura manifestação plural de diferentes formas de expressão desses grupos no corpo social. Falar sobre culturas diferentes é desconsiderar que as relações de poder tendem a impor ao conjunto da sociedade formas homogêneas de pensar e agir, buscando acabar com a heterogeneidade de pensamento e ação (Chauí, 1989, p.189).

Não obstante, também recua no que diz respeito ao entendimento sobre uma determinação objetiva que seleciona quais são os conteúdos ensinados na escola e que fazem parte do processo de socialização do indivíduo moderno no mundo contemporâneo, como bem nos alerta Bourdieu (1998).

E por último, mas não menos importante, é ingênuo (ou cínico) ao acreditar que “adequar culturalmente” o conteúdo ensinado aos alunos pobres significaria, mesmo que sob a alegação de uma inclusão social e da construção de uma escola cidadã, uma real democratização do acesso à escola e a promoção de igualdade perante toda à sociedade.

Se outrora o fracasso da escola fora debitado às precárias condições socioculturais do seu público, hoje o foco está na valorização dessas diferenças sociais e culturais, próprias de cada indivíduo/família/bairro/cidade, na adaptação da escola para ensinar nestes diferentes contextos e da inserção particular de cada indivíduo ou grupo social na vida cidadina.

O problema disso é que estamos falando de diferença e equidade, e não de desigualdade e igualdade. Trata-se de naturalizar as desigualdades sociais e chamá-las de diferenças individuais, incorporar as desigualdades e não superá-las.

Para quem encampa as reformas baseadas neste duplo (equidade/diferença), a justificativa está circunscrita na complexidade do mundo contemporâneo e suas práticas excludentes:

A diversidade cultural brasileira foi submetida historicamente a práticas homogeneizadoras e para falar desse projeto aberto, é importante lembrar a expressão de Boaventura de Souza Santos (...): “em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo” (LECLERC E MOLL, 2012, p.98).

Contudo, a armadilha está posta bem a frente, quando se substitui a necessidade de debate acerca da produção permanente das desigualdades sociais, inclusive dentro da escola, chamando-as de diversidade cultural.

Já Otília Arantes (1998) sustenta que a valorização da cultura e das identidades locais deu lugar a uma ideologia da diversidade na qual conflitos são escamoteados por uma espécie de estetização do heterogêneo, revelando-se uma maneira de administrar contradições, manter o status quo e esconder a miséria. (COMPANS, p.30, 2004)

Ignorando o debate, relativizando o problema, e reduzindo a questão à uma questão de “tolerância pelo diferente”, o resultado caminha para um sentido perigoso: que não é nem a defesa efetiva das identidades locais e nem o debate sobre o problema que está no cerne dessa sociedade contemporânea. É o ofuscamento das contradições inerentes à sociedade capitalista, a reprodução do problema em outros termos baseado em um simulacro de participação e cidadania, e a consumação de mais uma reforma compensatória que não alcança o debate crítico acerca da produção dos problemas que enfrentamos na escola pública brasileira e, tampouco, na cidade em que ela se encontra.

Por fim, retomemos a questão (2) sobre a pretensão de “passar” para a cidade a função de formar seus estudantes, configurando assim uma cidade educadora.

Agora que alguns dos pressupostos dos quais partem a reforma parecem mais claros, embora coincidentemente nebulosos, podemos perceber a justificativa para o processo de introdução da comunidade na escola e a proposta de trabalho conjunto cidade-escola. Para o Programa, o “envolvimento das famílias no processo educativo”, bem como da comunidade e da cidade é princípio que orienta a reestruturação proposta (SÃO PAULO, 2013a, p.21).

A análise dos documentos do Programa já nos mostrou que a “reorientação curricular da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2013a, p.19) redefiniu os objetivos da própria escola pública “enquanto *locus* não apenas de formação para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, mas de formação de valores sociais, éticos e de cidadania” (p.16), baseando-se no “princípio de respeito e valorização da diversidade e da diferença, de forma a promover o bem de todos” (p.16) e na constituição de um projeto urbano-educador (VIEIRA, 2012). Agora, cabe-nos compreender como o documento propõe, então, uma revisão dos referenciais conceituais e da proposta curricular para atingir tais objetivos.

Em seu Art.9º, o documento propõe uma revisão dos referenciais conceituais e da proposta curricular, mediante o desenvolvimento de projetos educativos em diferentes espaços e tempos, que abrangessem os espaços sociais na escola e fora dela, como forma de promover a valorização das diferenças, da diversidade cultural e das manifestações culturais de cada comunidade (SÃO PAULO, 2013a, p.20). Ou seja, dividindo o currículo em “ciclos de aprendizagem”, dentre eles, o chamado Ciclo Autoral, que abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o intuito é o de promover a “construção de conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social” e que sejam concretizados com o Trabalho Colaborativo Autoral (T.C.A) – elaborado pelo aluno e acompanhado pelo professor orientador” (p.37). A aposta é a de que o desenvolvimento de projetos curriculares e pesquisas por cada aluno sobre o bairro e a comunidade em que vive, permita “a participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade” a fim de que sua intervenção possa tornar “mais justas as condições sociais vigentes. A educação, enquanto constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo” (p.37).

Tendo por base as concepções pedagógicas inspiradas nas contribuições da psicologia do sujeito, de que o desenvolvimento humano se dá mediante a construção do conhecimento pelo “manejo apropriado das diferentes linguagens [...] leitura, escrita, resolução de problemas, análise crítica e produção” (SÃO PAULO, 2014, p.80), a aposta é a de que seu domínio, isto é, o domínio das linguagens lógico-verbal, lógico-matemática, científica, tecnológica etc., permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do T.C.A. comprometido com a “construção de uma vida melhor” (p.80).

Sob a forma de projetos “sócio-educativos”, o T.C.A. foi idealizado como uma atividade de pesquisa e de produção de conhecimento mediante o emprego de várias linguagens, mas também de problematização crítica da vida dos jovens pobres nos bairros periféricos da cidade. Sua prática contribuiria, pois, para a “compreensão pelo aluno da cidadania como participação social e política”, do seu posicionamento de “maneira crítica, responsável e construtiva diante das diferentes situações sociais, ensinando-o a dialogar como forma de mediar conflitos, de tomar decisões coletivas”, isto é, “tornando-o um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento de responsabilidade consciente e ativa” (SÃO PAULO, 2014, p.81).

Eis a aposta do Programa Mais Educação São Paulo:

uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões, bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social (SÃO PAULO, 2013^a, p.39).

A estratégia visa integrar estas crianças e jovens à vida escolar por meio da “apreensão e construção de conhecimentos, do estreitamento da relação da escola com o bairro, a cidade, a comunidade, a cultura não-escolar” (SÃO PAULO, 2013a, p.39). Isto é, parte do pressuposto de que a educação, os projetos pedagógicos escolares, formarão os jovens para enfrentar de outro modo a violência: com diálogo, com solidariedade, contribuindo, pois, com a “promoção da cidadania”, a “redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social”, e a transformação social pela via da educação (BRASIL, 2013, p.33).

Nas vistas do Programa, para seu êxito é fundamental que a cidade de São Paulo seja compreendida como uma Cidade Educadora pois que “a cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida” (SÃO PAULO, 2013a, p.22). Seus habitantes devem ter o direito de desfrutar, de forma livre e igualitária, uma formação de qualidade, já que “o direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação” (p.22).

A cidade passa então a ser compreendida enquanto esse *lócus* privilegiado de ensino que, com seus aparelhos urbanos, deve garantir a formação desses

indivíduos ao longo de suas vidas (LECLERC e MOLL, 2012). Deve voltar-se para a “integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente”. Deve “trabalhar a escola como espaço comunitário” e “trabalhar a cidade como grande espaço educador” (MEC, 2011, p.13).

Enquanto cidade que também educa, teria o potencial de superar suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços) (LECLERC e MOLL, 2012; GADOTTI, 2006), e construir uma “verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões” (MEC, 2011, p.13). Ao compreender a educação como um elemento norteador das políticas da cidade, que deve garantir igualdade e inclusão dos excluídos por meio de suas oportunidades culturais e sociais (SÃO PAULO, 2013a, p.38), o Programa defende a ideia de que os problemas educacionais podem ser enfrentados mediante projetos educativos que ensinem técnicas de observação, de pesquisa, de levantamento de dados sobre a precariedade do bairro, a violência, a discriminação etc, e que promovam a formação de seus estudantes para a “resolução dos conflitos através do diálogo”, “a tolerância, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade” (p. 38). Mas não somente os problemas educacionais ganham destaque no projeto. Paira sobre ele a ideia de uma cidade capaz de educar seus estudantes para que estes, por sua vez, se responsabilizem mesmo pelos próprios problemas urbanos e pelo futuro dessa cidade (VIEIRA, 2012).

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como esse território educativo, em que as oportunidades de aprendizado estão postas pela própria cidade e suas instâncias educativas. Entretanto, estudos têm mostrado que essa cidade e “comunidade” não são estáveis, livres de contradição e inclusivas por natureza (MARICATO, 2013; KOWARICK, 2009a; DAMIANI, 2000). Pelo contrário, a desigualdade e a exclusão se processam na cidade bem como na escola mediante seus modos de atuação (PATTO, 2015, FRELLER, 2001), mesmo em projetos que visam combater a exclusão. Daí a necessidade de um olhar crítico, buscando a reprodução dos processos de exclusão em práticas escolares que se propõem includentes.

A constituição da cidade, da vida urbana em São Paulo, produziu a periferia bem como as escolas da periferia em toda a sua precariedade e dificuldade de

escolarizar uma grande parcela de jovens provenientes de famílias pobres (FERNANDES, 1960; PEREIRA, 1967). Produziu também a inconsciência dos processos sociais e econômicos que a produziram, e as formas de relação excludentes encontradas no interior da escola (FRELLER, 2001; PATTO, 2000). Sua reprodução cotidiana sinaliza para suas qualidades segregatórias, precárias, consumistas e imediatistas (HELLER, 1997; LEFEBVRE, 2006).

Por isso, perguntamo-nos: na medida em que o Programa Mais Educação São Paulo propõe políticas de inclusão a partir dos projetos escolares de integração escola-cidade para resolver os problemas que reiteradamente acometem a escola, como tem se construído a relação escola-cidade enquanto uma prática formativa através deste Programa, em uma escola concreta, com problemas concretos, e práticas cotidianas concretas? Como as contradições da relação escola-cidade aparecem e são percebidas nos projetos escolares dos estudantes (T.C.A)?

SEGUNDA PARTE

3. CAMINHOS DE PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA

A análise do trabalho concreto realizado no interior da escola - especialmente dos T.C.A.s que esta pesquisa abordará - como práticas escolares, formativas, parte dos referenciais teóricos de uma perspectiva crítica em psicologia da educação que revela que já não é possível compreender os projetos de inclusão dos jovens pobres na escola e de melhoria da qualidade da educação, de maneira descolada da análise da instituição escolar. Isto é, que ao considerar a escola nas suas condições concretas de existência, examinaremos os projetos no contexto de uma realidade escolar tal qual se apresenta em seu cotidiano, em sua história presente, e revelada através dos sujeitos da qual é formada, ou seja, seus alunos, professores, equipe escolar, pais. (EZPELETA, & ROCKWELL, 1986; PATTO, 2015; AZANHA, 2006).

Portanto, nesta pesquisa, voltarmos para o interior da escola, para a tentativa de compreender o projeto do T.C.A. mediante a escuta dos indivíduos que o constroem cotidianamente, suas relações e práticas com a cidade e com a própria escola, com os conteúdos programáticos que lhes são destinados (Programa Mais Educação São Paulo), suas concepções e formas de apropriação. Trazemos aqui a idéia de apropriação, e não socialização ou aquisição, de Roger Chartier (ROCKWELL, 2001), pois este parece um termo que melhor exprime a relação destes sujeitos escolares para com os projetos educacionais à eles destinados. Trata-se de uma ideia de sujeitos que tomam para si tais projetos e deles fazem determinados usos (muitas vezes imprevistos nas formulações oficiais dos projetos). Nas palavras de Chartier: “[...] a apropriação sempre transforma, reformula e excede o que recebe” (CHARTIER, 1991 *apud* ROCKWELL, 2001 - minha tradução).

Partir de uma análise do cotidiano escolar demonstra nossa intenção de apreender as relações estabelecidas entre a escola e o bairro, no contexto da própria vida escolar e suas práticas. Recorreremos a este conceito, portanto, para pensar a materialização da política por meio das práticas desenvolvidas na escola, que buscaram a integração dos alunos na vida da cidade.

Sabemos que a escola também se reproduz mediada pelas dimensões da vida cotidiana, ou seja, é atravessada pelas contradições sociais que caracterizam a

nossa sociedade, a cidade e o urbano. As ações irrefletidas e imediatas, a imitação e massificação, os preconceitos e juízos provisórios, a generalização, e o economicismo são características da vida cotidiana (HELLER, 1997). Encontramo-las na vida da escola e na cidade pois que essa forma de relacionarmos marca o ritmo e a abstração das relações sociais produzidas na temporalidade do modo de produção capitalista. Tratam-se do pilar onde o “modo de produção se afirma quando engendra um espaço e tempo sociais, constituindo-se em sistema pela programação da base. Assim o modo de produção se realiza no cotidiano e, este é produto daquele” (CARLOS, 2004, p.63).

Tal leitura do cotidiano nos pede estar atentos ao fato de que a forma como olhamos para realidade é mediada pelas representações da sociedade que vivemos, bem como a forma como os indivíduos para os quais olharemos passa por representações, as nossas e das deles. Não podemos compreender as categorias de análise da realidade dissociadas dessas representações. Ou seja, ao olharmos a prática social de uma sociedade, ou como no nosso caso, dessa escola e sua relação com a cidade, temos que ter em mente que esta é a “forma” como a percebemos, mediados pelas representações que nos atravessam, conjuntamente à “forma” dominante com que essa relação escola-cidade é representada e vivida pelos indivíduos a partir disso (LEFEBVRE, 1983).

Por conseguinte, é também na vida cotidiana que se torna possível estabelecer uma tensão entre essas representações, que nos atravessam o tempo todo marcadas pelo ritmo constante do modo de produção capitalista, e a maneira como, admitindo-as, lidamos com elas. Este momento de tensão estaria, portanto, no descolamento do cotidiano com a realidade, na não coincidência absoluta de um para com o outro, pois que o cotidiano compreenderia também o “vivido, subjetividade fluída, emoções, afetos, hábitos, comportamento e imagens” (CARLOS, 2004, p.63).

Entendemos então, que o cotidiano aparece para nós a partir desta contradição fundamental. Ao mesmo tempo em que permite que as relações sociais se estabeleçam mediadas pelo modo de produção capitalista e, por conseguinte, isto gere uma série de normas e leis que organizam a sociedade, é também no nível da vida cotidiana que podemos perceber a não-coincidência absoluta entre as determinações objetivas e a realidade concreta da experiência vivida, subjetiva.

A análise do cotidiano aponta-nos para o fato de que o social não é redutível ao econômico (relações de produção e de propriedade) refere-se as relações entre os indivíduos e o grupo e, deste com a sociedade, manifestando-se como o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional, entre o efêmero e o que persiste, o lugar onde, para Lefebvre, se formulam os problemas da reprodução no sentido amplo isto é, a forma como é produzida a existência social dos seres humanos (CARLOS, 2004, p.65).

É por este percurso que encaminhamos, portanto, nossa pesquisa. A partir de um estudo de caso, voltado para o trabalho realizado no interior da escola que busca compreender sua relação com a cidade. Este estudo exaustivo, de um caso, ou seja, de uma escola, tem em vista alcançar a complexidade de tramas e faces com que se apresenta determinado objeto de estudo dentro de seu contexto real de vida, por isso o olhar voltado para o cotidiano da escola. Quer-se “documentar o não documentado”, isto é,

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática [...], descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer” (MINAYO, 1996 apud MARTUCCI, 2001 p.41).

Segundo Sarmiento (2011), especialmente nas pesquisas deste tipo em escolas, são importantes alguns passos metodológicos.

1º) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma a que o investigador possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou actuam; 2º) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados; 3º) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, tanto quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real; 4º) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados [...] 5º) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido [...] 6º) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica. (SARMENTO, 2011, p.16-17)

Temos, portanto, alguns conceitos e fundamentos metodológicos que conduziram nossa pesquisa. A seguir, descreveremos os instrumentos metodológicos que nos auxiliaram.

3.1. Observação Participante

Permanecemos na escola, observando-a por um longo período de tempo, a partir de diversos encontros e de suas atividades cotidianas. Claro que compreendemos que tal observação supõe que o “pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (MARTUCCI, 2001, p. 7). Durante os anos de 2016 e 2017 realizamos visitas periódicas a uma escola municipal localizada em uma região periférica da Zona Leste de São Paulo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Parque das Flores, e acompanhamos algumas atividades realizadas por ela no bairro com os estudantes e suas professoras.

É interessante notar que, com o decorrer do tempo, nossa presença na escola passou a ser vista, ou ao contrário, deixou de ser “tão vista”, de forma mais espontânea. O que não necessariamente auxiliaria na pesquisa, visto que independente disso, se mantém a necessidade de colocar nossa presença na escola sempre em referencia ao que representamos lá.

Ressaltamos aqui também, nosso empenho em vivenciar as diversas situações que apareciam na escola de forma geral, superando certas “expectativas conceituais” definidas anteriormente. Isso possibilitou, no decorrer do trabalho, cruzar dados, compreender informações que em um contexto diminuto ou com apenas “uma” ou “outra” situação não seria possível.

As conversas na sala de professores, os recreios dos estudantes, as esperas de mães e pais na portaria, o entra e sai no estacionamento dos professores, a movimentação na sala da limpeza, as esperas das crianças e jovens na área em frente à sala do diretor, sempre ansiosos por uma informação, uma advertência ou o reconhecimento da presença. Todos estes foram momentos-espacos importantes para esta pesquisa, onde emergiram algumas significações a respeito das rotinas da direção, dos professores, dos estudantes, das mães e pais, e dos moradores do bairro.

3.2. Diário de Campo

Todo o material de observação foi registrado em um Diário de Campo, com o cuidado de descrever detalhada e extensivamente as situações vivenciadas. Algumas notas foram retomadas durante a pesquisa. O material foi relido e reescrito

descritivamente. Este material está incorporado nesta pesquisa, às vezes em forma de citação direta, outrora apenas referido como contexto.

3.3. Entrevistas e Escritos

As entrevistas permitiram a obtenção de algumas informações mais pontuais, particulares. Contudo, encontram potência também no que diz respeito à nossa análise sobre a forma como a conversa se estabelece entre os interlocutores, sobre a linguagem utilizada, entre outras questões menos restritas aos “dados” que se quer saber.

Foram entrevistas semi-estruturadas, contado apenas com um roteiro para orientar quais as informações precisavam ser coletadas e um gravador. Assim, não se restringiram às perguntas, aparecendo hora ou outra, outros temas, assuntos, e informações não previstas no roteiro inicial, mas de grande relevância para a pesquisa. O roteiro seria, portanto, um esquema básico, que não pede por uma aplicação rígida e permite alterações e adaptações que forem necessárias (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa trabalhamos com as informações coletadas a partir das entrevistas com duas professoras, a Ester e a Dulce Maria, com o coordenador pedagógico, o Sérgio, e o diretor, Antonio, da escola. Também estão presentes as conversas coletivas com os professores e professoras realizadas durante reuniões pedagógicas, conselhos de escola, horários de extensão de jornada, e outros encontros que compunham a rotina escolar do grupo docente.

Ademais, traremos os registros das conversas coletivas/debates e das produções textuais realizadas com e pelos estudantes durante quatro atividades distintas realizadas ao longo do ano de 2016. A primeira diz respeito a um projeto que teve duração de três dias e foi denominado pelas professoras de “estudo do meio”. Nesta atividade, realizamos e registramos o trabalho de campo dos estudantes ao Parque das Flores, e o debate posterior a ele. A segunda atividade, que durou em torno de uma semana, foi baseada em um filme e nas produções textuais e discussões dos estudantes sobre os aspectos da cultura africana no contexto tanto da escravidão no Brasil quanto da condição da população afrodescendente que aqui se constituiu ou imigrante que chega ao país nos dias de

hoje. A terceira atividade durou aproximadamente três semanas e focou no bairro dos jovens e sua respectiva formação migrante. Trabalhamos em uma análise sobre a produção textual e os debates realizados acerca das expectativas e olhares dos estudantes para com o bairro e a escola onde vivem e estudam. Finalmente, a quarta atividade contou com o registro dos trabalhos escritos dos alunos e do debate que, esparsamente durou uma semana, sobre a produção de seus respectivos “Trabalhos Colaborativos Autorais” (TCAs).

3.4. Análise de documentos

Aqui temos em vista a análise tanto dos documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico e os Projetos Pedagógicos desenvolvidos pela escola, quanto dos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretária Municipal de Educação de São Paulo que tratam do Programa Mais Educação, e especificamente do projeto do Trabalho Colaborativo Autoral (T.C.A.).

Além disso, também consultamos documentos que embasaram o próprio documento do Programa Mais Educação, caros à nossa pesquisa, como os projetos da Cidade Educadora, Cidade Escola-aprendiz, e Bairro-escola.

A análise dos documentos do Programa Mais Educação (Portarias, Documento de Referência, Subsídios para a implantação, Passo-a-Passo, Plano de Navegação), permitiu olhar para os seus projetos e propostas de reformas para a educação ao nível de suas concepções, elaborações e diretrizes de intervenção. Isso nos ajudou a discernir, compreender e problematizar o lugar e o papel de tal Programa nos projetos e ações também dos sujeitos envolvidos concretamente com ele, ou seja, os estudantes, o diretor e o coordenador e os professores.

3.5. A entrada de uma professora-pesquisadora

No meio do ano de 2017 estabeleci um novo contato com a escola em questão. Assumi o cargo de professora de Geografia do Ensino Fundamental II, relativo ao concurso público realizado em 2016 para o provimento de cargos da classe docentes para professor de Ensino Fundamental II e Médio da cidade de São Paulo.

As experiências possibilitadas por tal vínculo, a inter-relação pesquisa-ensino, foram de grande relevância para a elaboração desta pesquisa, tanto no que diz respeito à sua potência enquanto ferramenta de troca entre tais esferas, quanto de formação para nós envolvidos. A integração entre ensino e pesquisa como partes indissociáveis da formação dos pesquisadores da realidade escolar e suas questões, mediante a participação ativa em escolas públicas, é para mim, momento potente em que as ações e projetos de investigação e intervenção planejados em conjunto com as instituições de ensino, desde a universidade até a escola básica, promovem o estreitamento destas relações e a produção coletiva de um conhecimento mais crítico a serviço da escola e da universidade públicas de qualidade.

Portanto, embora a maior parte do material recolhido para esta pesquisa diga respeito à um trabalho de coleta anterior à minha entrada na escola como professora, foi durante este último ano que o exercício de interpretação, análise e crítica da pesquisa foi mais denso e contou com as imensuráveis contribuições proporcionadas pela vivência escolar, com meus colegas professores e diretor, com os estudantes e seus pais, com o bairro e a vida que acontece naquele lugar.

4. A ESCOLA MUNICIPAL DO PARQUE DAS FLORES

4.1. O Parque das Flores

O Parque das Flores é um bairro encravado e dividido entre a vida que acontece em São Miguel Paulista e Itaquera. Embora responda burocraticamente à subprefeitura deste último, os moradores do Parque dividem-se entre trabalhar, morar e passear entre ambos os bairros. Quando precisam realizar alguma atividade no “centro”, vão à Itaquera, embora muitos trabalhem em São Miguel e tenham familiares, cujas visitas semanais tomam centralidade na vida cotidiana dos moradores do bairro, que ali vivem também.

A história do bairro, contada pelos moradores mais antigos, ou ainda, a história que eles ouviram e recontam é a de que, os índios “Guarani”, até o começo do século XIX eram os habitantes originais daquela região, incluindo a região que é hoje o atual distrito de São Miguel Paulista. Segundo essa narrativa, apenas em meados do século XX é que o bairro, tornado uma grande fazenda, foi partilhado e seus lotes vendidos pelo dono.

A história oficial, que consta nos arquivos da Subprefeitura de Itaquera e de São Miguel Paulista não difere muito da contada pelos moradores do bairro, embora esclareça um pouco melhor sobre esse intervalo de mais de um século entre a “região habitada pelos índios” e a “a fazenda como propriedade privada”, ou ainda, entre a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre.

A ocupação do Parque está associada tanto à história de formação do distrito de São Miguel Paulista, cuja história remonta aos aldeamentos indígenas da região no século XVI¹⁷, quanto à expansão e formação das periferias relacionadas ao eixo leste da cidade de São Paulo.

¹⁷ Sobre a história do povoamento e dos aldeamentos da região consultar: PETRONE, Pasquale. Aldeamentos paulistas. São Paulo: EDUSP, 1995; MARCILDO, Maria Luiza. A Cidade de São Paulo: povoamento e população, 1750-1850. São Paulo: Pioneira, 1973; STELLA, Roseli Santaella. Anchieta e a Fundação de São Miguel de Ururáí. Anais do Congresso Internacional Anchieta 400 anos. São Paulo, Comissão do IV Centenário de Anchieta, 1997, pág. 329-336. FONTES, P. Um Nordeste em São Paulo: Trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66). Rio de Janeiro: FGV, 2008.

Os aldeamentos de São Miguel foram centros de recrutamento da força de trabalho dos indígenas, obrigados a trabalhar nas obras que a Coroa portuguesa lhes recomendasse, tais como a manutenção de estradas, transporte de mercadorias ou o cuidado dos animais de transporte, como as mulas. Em geral, localizavam-se nas bordas dos centros urbanos, como as vilas de maior importância da Coroa e “abasteciam” tais lugares com os indígenas trabalhadores que eram proibidos de viver nas mesmas condições que os colonizadores.

No caso da Vila de São Paulo do Piratininga, entre os séculos XVI e XVIII foram formados diversos aldeamentos, como por exemplo, em São Miguel Paulista, Carapicuíba, Embu, Cotia, Guarulhos, entre outros. Indígenas guarús, do grupo guaianases, ou carijós, do grupo guarani, também eram trazidos a força dos sertões do Mato Grosso e alojados nos aldeamentos paulistas para executarem trabalhos forçados para a economia colonial.

Com o decorrer do tempo, muitos dos indígenas que ali moravam (São Miguel Paulista), e em cujo local o processo de doutrinação jesuíta já havia se disseminado, passaram a ser levados pelos portugueses para as chamadas *entradas*¹⁸ no sertão, e o século XVII ficou marcado por este processo. A saída maciça dos índios produziu espaço para “outra” ocupação da região, sua divisão em fazendas, e para o desenvolvimento de lavouras.

A história do nosso bairro está circunscrita neste cenário. No final do século XIX e começo do XX, a cidade de São Paulo contava com grandes núcleos pobres em seu entorno que justamente estavam relacionados aos antigos aldeamentos indígenas, que se tornaram depois, quase inteiramente, núcleos de produção de subsistência. Esta fase era marcada pela vida nas propriedades rurais, e as atividades que lá se desenvolviam, como já destacamos anteriormente, foram responsáveis por fomentar o próprio processo de industrialização e urbanização da cidade de São Paulo (PETRONE, 1995). Tais regiões, além da produção de

¹⁸ Chamadas de **entradas**, estas expedições que avançavam para o interior do país eram financiadas pela Coroa portuguesa, interessada na exploração das áreas mais distantes do litoral. Na região do Sudeste, onde hoje é São Paulo, a capitania de São Vicente foi o local onde surgiram as primeiras **bandeiras**, que eram mais comuns nessas regiões. Essas, por sua vez, eram expedições autônomas, conduzidas pelos bandeirantes, que avançaram em direção ao Mato Grosso, Goiás, bacia do rio São Francisco, chegando inclusive à região amazônica, e disputando com as entradas a exploração das drogas do sertão. Os famosos bandeirantes avançaram em direção ao interior do Brasil, explorando a mão de obra indígena, impondo trabalhos pesados, e expropriando o conhecimento indígena sobre a região, a fim de avançarem pelas matas dantes desconhecidas.

produtos agrícolas, produziram também matérias para a construção civil, como as olarias responsáveis pela fabricação de telhas e tijolos e, no caso específico de Itaquera, pelo fornecimento de pedras por meio de suas pedreiras (LOPES, 2011).

A história de formação das periferias urbanas, como a do nosso bairro, passa, portanto, pela história de transformação destes antigos aldeamentos: primeiro na formação do cinturão dos sitiantes caipiras que abasteciam a cidade com produtos agrícolas e, depois, da constituição dos bairros de migrantes (majoritariamente) nordestinos, incorporados pela indústria da construção civil e outras (DAMIANI, 1993).

A chácara que deu lugar ao bairro em que hoje está situada a nossa escola passou a ser intensivamente ocupada quando do processo de industrialização e do surto de urbanização do próprio distrito de São Miguel Paulista. Se anteriormente o processo de ocupação deste território foi caracterizado pela imigração estrangeira, agora definiu-se pela forte migração interna, especialmente pelo êxodo da população rural para a cidade: “São mais de 30 milhões de pessoas em 30 anos que saíram do campo para a cidade, é a maior migração do mundo no século XX” (FONTES, 2008, p89).

O bairro de Itaquera aparece com mais destaque no cenário da história da urbanização paulistana especialmente a partir da construção da Estrada de Ferro Central do Brasil, em 1875. A partir de então, a ocupação ao redor da estação de trem foi-se consolidando e a criação, partilha e venda de lotes de chácaras passou a configurar o espaço do bairro. Contudo, “mesmo com os loteamentos, com a estrada de ferro e os muitos imigrantes que começaram a povoar o local, o bairro manteve suas características rurais até mais ou menos as décadas de 1950 e 1960” (LOPES, 2011, p.90). A partir de meados do século XX, São Paulo assistiu a um processo de expansão violento e precário. Itaquera viveu um crescimento rápido e intenso, com um aumento dos loteamentos baseados na autoconstrução, o surgimento das favelas e a ausência da infraestrutura necessária para acompanhar tal avanço sobre o território (LOPES, 2011).

Na década de 1950 a região de São Miguel e, por conseguinte, de Itaquera, tornou-se pólo de atração de trabalhadores para a fábrica da Companhia Nitro Química Brasileira, especialmente dos migrantes nordestinos, da Bahia e de Pernambuco. Essa migração em massa, característica desse período brasileiro, foi

especialmente impulsionada pela crença nacional-desenvolvimentista difundida pelas autoridades e intelectuais da época de que o Brasil carecia de moderniza-se e que São Paulo, no caso, era o exemplo a ser seguido por todas as cidades brasileiras (FONTES, 2008).

Ao mesmo tempo em que a cidade passava a atrair cada vez mais pessoas, no campo as condições de vida iam se tornando mais degradantes com a formação dos complexos agroindustriais (industrialização da agricultura no Brasil) e a concentração e monopolização das terras nas mãos dos grandes latifundiários. Exemplo disso são as grandes dimensões da repressão às ligas camponesas, que foram organizações sindicais no campo que lutaram contra a repressão dos latifundiários, dos grileiros e jagunços (OLIVEIRA, 1985).

Esse processo de expulsão da população rural do campo ajudou a compor um cenário em São Paulo, a partir da década de 1950, de acelerado crescimento das regiões mais afastada do centro (zonas inicialmente mais industrializadas nos arredores das linhas férreas da cidade, como os bairros da Mooca, Brás, Pari, Belém, Barra Funda, Lapa e Bom Retiro). O chamado padrão periférico de crescimento sinalizou para um massivo processo de loteamento urbano nas regiões mais periféricas de São Paulo que, diferentemente das vilas e cortiços do centro da primeira metade do século XX, contou com os loteamentos “irregulares”, as habitações autoconstruídas e a inauguração das favelas como modalidade de moradias mais precárias (KOWARICK, 2009b).

Tais loteamentos careciam de todo tipo de infraestrutura: saneamento básico, educação, saúde, transporte e cultura. Era esse, pois, o padrão de ocupação destes locais mais distantes do centro da cidade: primeiro chegavam as pessoas que construíam, elas mesmas, suas habitações, depois chegavam os demais equipamentos urbanos e as infraestruturas básicas. Geralmente, estes últimos só se davam após muita luta e organização popular (LOPES, 2011).

“Vim pra cá pelas condições financeiras [...] Aqui antes não tinha nada, era só a gente mesmo. Hoje tá melhor, tem lixeiro, polícia, hoje tem asfalto na rua, porque antes não tinha [...] veio as escolas, o posto de saúde, né, que veio pro bairro, que foi crescendo o bairro”. [Moradora do bairro há 24 anos]

Durante as décadas de 1970 e 1980 chegaram à região os Conjuntos Habitacionais (Cohab I, II e III, e os conjuntos de Guaianases e Cidade Tiradentes), o que garantiu à Itaquera, afinal, um crescimento exponencial da população e o status de bairro-dormitório. Para além dos conjuntos habitacionais o bairro continuou crescendo e expandindo-se para longe da linha férrea e além da própria centralidade produzida em seu entorno. Isso pode ser pensado a partir das diversas obras e investimentos públicos-privados que tem sido destinados à região nos últimos anos: a construção do estádio do Corinthians, do Rodoanel Leste, da Operação Rio-Verde-Jacu, da FATEC/ETC. Tais investimentos sinalizam para novas reestruturações urbanas que produzem uma nova valorização destes espaços e um deslocamento da população antiga que já não pode arcar com o custo de vida nestes locais. Seu afastamento para as áreas mais periféricas retrata o crescimento do Parque das Flores nas últimas décadas. Este bairro que continuou a crescer e expandir-se para além dos terrenos anteriormente grilados, se espalha hoje até mesmo pelas margens do rio que corta o bairro, constituindo as recentes favelas da região (LOPES, 2011; DAMIANI, 1993).

“Mudei pra cá pela facilidade de comprar casa, né? Era mais barato. Mas agora as coisas evoluíram bastante, as casas não era assim, era tudo barraquinho sabe? Hoje os barraquinho são ali no rio, porque as pessoas continuam chegando.”
[Morador do bairro há 31 anos]

Essa característica marca a própria explosão demográfica e a reconfiguração econômica (da “vitória” do trabalho precário) e urbana (da especulação imobiliária e alta nos custos de moradia nas regiões mais urbanizadas) vivida por diversas periferias da cidade de São Paulo no fim do século XX (KOWARICK, 2009b). Essa favela, em que vivem aproximadamente 500 famílias, está situada às costas da escola e é dela que muitos dos alunos que frequentam a escola são oriundos. Tornou-se “problema” prioritário do bairro, especialmente para os “outros” moradores, que vêem com desagrado a ocupação que polui o córrego e torna o lugar mais “perigoso”. Esse espraiamento da área urbana para regiões não tão bem quistas por quem “pode escolher” é característica da ocupação que contorna às margens do rio Verde.

A especulação imobiliária, tão discutida como responsável pelo confinamento da parcela pobre da população urbana nas grandes periferias da cidade de São Paulo parece operar uma modalidade ainda mais agressiva neste momento da nossa história. A autoconstrução, que caracterizou uma modalidade da produção do espaço urbano desde os anos 1930 até 1950, com seus lotes “clandestinos” e “ilegais” produzidos pelas próprias famílias que compravam o terreno e realizaram a construção da casa com o seu próprio sobre-trabalho, agora abre espaço para a presença das favelas, fenômeno que só tem crescido desde 1990 (KOWARICK, 2009a; 2009b).

A favela juntamente com as casas autoconstruídas, formam o bairro Parque das Flores, que é predominantemente residencial e carece mesmo é de flores. Ele responde à Subprefeitura de Itaquera, estando também situado no próprio distrito de Itaquera. Segundo os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Itaquera possui uma população de 207.414 pessoas, com uma taxa anual de crescimento 0,29%. Sua área de 14,60 km², apresenta uma densidade demográfica de 14.830 hab./km².

Dentro dos limites específicos do Parque das Flores, além das residências o bairro conta com um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) onde realizamos esta pesquisa, e uma Escola Estadual com Ensino Médio (EE). Não obstante, embora não localizado no mesmo bairro, mas ainda assim, bem próximo, há um Centro Educacional Unificado (CEU).

Além disso, o bairro dispõe de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e de um Serviço de Assistência Médica Ambulatorial (AMA), sendo este último bastante presente nas falas e referências feitas pelos moradores do bairro.

“[...] a questão da saúde melhorou bastante, agora tem as AMAs, não precisa mais pegar condução, tem posto, as enfermeiras vem em casa, acompanha a gente, né?”
(Moradora do bairro há 13 anos)

Embora o bairro disponha de sistema de saneamento básico e coleta de lixo, isso não é regra para todos os lugares. A região ocupada nas margens do rio, por exemplo, não conta com coleta de esgoto e lixo. Com vistas à solução de alguns

desses problemas, foi instalado no bairro um “Ecoponto”, que é o local onde os moradores do bairro podem fazer entrega voluntária de pequenos volumes de entulho (até 1 m³), grandes objetos (móveis, restos de construção, poda de árvores etc.) e resíduos recicláveis¹⁹. Um dos grandes problemas do bairro, segundo seus moradores, está associado à poluição do córrego que o corta, que tem boa parte do seu percurso ocupado com casas de palafitas, cujos esgotos caem diretamente no rio. Além disso, o rio tornou-se destino para o descarte de lixo dos mais variados tipos, e visado para este fim não apenas pelos moradores do bairro como também de outros moradores de bairros vizinhos.

A quantidade de pequenos comércios que se espalham pelas ruas e vielas do bairro, mas também pelas garagens das casas, é relativamente grande.

“Todo lugar que você anda tem um barzinho, um comércio, e cada vez abre mais comércio, e fica fácil da gente comprar pão, as coisas.” [Moradora do bairro há 13 anos]

Desde bares, lanchonetes, “lojinhas de 1,99”, mercados e mercearias, até lojas de material de construção, funilaria e peças para automóveis, academia e pet shop, as “lojinhas de garagem” caracterizam um fenômeno recorrente nas grandes periferias da cidade de São Paulo (KOWARICK, 2009a).

“[...] Antigamente, não tinha loja, mas agora tem. É loja, açougue, mercado, essas coisas que antigamente não tinha, mas agora tem. A população foi aumentando, foi aumentando as coisas também. E, vou ficar por aqui” [Morador do bairro há 20 anos].

“O bairro tá crescendo, tem várias casas construindo, vários negocinho dentro de casa, de comércio, né?” [Aluna do 7º Ano].

¹⁹ Geralmente, os *Ecopontos* são instalados pela Prefeitura de São Paulo em locais onde há grande produção de resíduos de construção e demolição. O descarte de entulho, geralmente produzido por construções, demolições e reformas em residências, em avenidas, ruas e praças é considerado crime pela Prefeitura. A justificativa é a de que essas ações têm gerado sérios problemas ambientais para a cidade e sua população, além da perda de espaços de lazer e recreação.

“Tem várias casas construindo [...] Várias pessoas com salão dentro de casa mesmo, com comércio dentro de casa, de vende coisa. Tem o bar, a padaria, e tem a lojinha de celular...” [Aluna do 7º Ano].

O crescimento do setor terciário da economia, aquecido pela própria precariedade das condições de trabalho da população e do desemprego em massa que caracteriza as cidades brasileiras neste século XX, revela um cenário em que *“tocar um negócio próprio é melhor do que fica esperando um trabalho cair do céu”*, como revela o Wilson, que abriu uma lojinha de capas de celular na própria garagem.

“Não dá muita coisa no fim do mês, mas ajuda a ponha mistura em casa [...] Eu tentei foi emprego é de tudo, mas não tá fácil de conseguir não [...] uma vez consegui um bico de pedreiro pra reformar uma casa foi lá em Jardim Paulista, mas era duas horas e meia pra ir e mais outro tanto desse pra volta. Fora que era 20 reais de condução todo dia. O que eu ganhei não deu nem pra paga”.

Quanto às igrejas espalham-se às dezenas pelas quadras do bairro e barracos da favela, desde as diversas Congregações Cristãs no Brasil e Assembléias de Deus, às antigas Paróquias cristãs, e até uma Igreja Tenrikyo, de origem japonesa.

“Tem muita igreja também, né, pra cada bar tem uma igreja [risos], então compensa...” [Moradora do bairro há 13 anos]

O bairro tem uma importante rua, cuja origem remonta do início do seu processo de ocupação. Hoje asfaltada, é ela que faz a ligação entre os bairros vizinhos, o nosso bairro, e o centro.

“Antigamente não era assim, mas agora é tudo muito bom. Tudo asfaltado, tem luz nos postes, melhorou bastante [...]” (Moradora do bairro há 13 anos).

O centro, aqui, é referido pelos moradores como o bairro de Itaquera, onde se tem o acesso ao metrô. É nesta rua também onde a oferta de ônibus/peruas com destino ao centro (Itaquera) é maior.

Quem está ali, no bairro onde a nossa escola também está, dificilmente definirá sua distância de outros lugares da cidade de São Paulo como longa. Em geral, acontece de os moradores se referirem ao bairro como próximo de tudo, com uma boa oferta de transporte, por exemplo.

“[...] Então foi o único lugar que eu achei mais fácil, é... pra dar acesso a tudo, né? Transporte... aqui é bom por causa do transporte. Tem as coisas mais próxima. Mas o bairro também é um lugar bom de morar, não é um lugar ruim. Fica perto de tudo, as pessoas são boas” [Morador do bairro há 20 anos].

Antes não tinha muita lotação, agora tem. A gente chega no ponto e não demora muito. [Moradora do bairro há 13 anos]

“Aqui o bairro é bom [...] tem o metrô, que é ali pertinho, né?” [Moradora do bairro há 35 anos].

Quem ouve os moradores falando possivelmente pode imaginar onde esta escola se localiza. No plano da representação ela poderia estar em qualquer lugar que não na periferia.

Acontece que esta escola está situada a quase 25 quilômetros do centro da cidade de São Paulo (marco da Praça da Sé), distando aproximadamente 5 quilômetros à norte do bairro de Itaquera, e outros 5 quilômetros à sudoeste de São Miguel Paulista, comumente citado como referência à localização do bairro.

O que nos parece, inicialmente, é que essas distâncias, numericamente situadas, pouco importam na representação que fazem os moradores acerca de seu bairro. A *periferia* que vulgarizamos como o “outro” do centro, como o “não acesso” a vida central, como o “negativo” da cidade, parece aqui pedir por uma explicação mais detida e complexa. Não é o caso o de relativizarmos uma “segregação espacial”, mas sim pensá-la com cuidado e contraditoriamente, especialmente no que diz respeito à sua naturalização e representação no plano da vida cotidiana dos moradores do bairro e à criação constante de “novas centralidades”.

Os moradores parecem, recorrentemente situar o centro de São Paulo, como sendo Itaquera. O que chamamos de segregação espacial ganha uma dimensão mais robusta na medida em que faz resignificar o centro na própria ideia que os moradores da periferia fazem do que é o centro e a periferia, e a relação entre

ambos. As crianças e jovens, e mesmo os adultos, em geral, deslocam-se pouco pela cidade e tem como referência central, uma vez que não conhecem outra, a “cidade” de Itaquera. Dessa maneira, a fala de que o bairro é perto do centro, a condução é boa, o trem “tá ali pertinho”, tem suas razões de ser.

Na impossibilidade de realizar um trabalho que lidasse com os dados demográficos completos do nosso bairro – e também por uma certa escolha qualitativa no trabalho com estes dados - realizamos um esforço de trabalhar com uma amostra produzida por entrevistas realizadas pelos próprios estudantes da escola, com os seus familiares próximos e moradores do bairro, que podem nos ajudar, mesmo que com informações mais restritas a conhecer um pouco dessas famílias que ali vivem.

Muitos dos habitantes do bairro representam a primeira geração da família nascida em São Paulo, contudo, ainda é grande o número de migrantes que chegaram aqui há menos de 10 anos. Vindos de diversos lugares do Brasil - Bahia, Fortaleza, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná - também são frequentes os casos de famílias que migraram de outros países, como Bolívia, Peru, Angola e Congo.

A faixa etária da população pesquisada é majoritariamente jovem e adulta, com menor representatividade de pessoas idosas. As famílias raramente são constituídas por um homem, uma mulher, e seus filhos e filhas. Metade das famílias pesquisadas são caracterizadas por mulheres solteiras, divorciadas ou viúvas que sustentam a casa e os filhos, realizando trabalhos dentro e fora do lar. É comum, sobretudo, mesmo nos casos em que a família é nuclear, a mulher realizar um trabalho fora de casa para, muitas vezes, mais do que complementar, sustentar a renda familiar.

Os trabalhos exercidos pelas mulheres que foram declarados em maior proporção foram os de babá, cuidadora de idosos, costureira, faxineira e diarista, segurança, teleoperadora (telemarketing) e vendedora. Dentre os trabalhos melhor remunerados foram declarados os de pedagoga e professora de Ensino Fundamental, agente de saúde, técnica de nutrição, auxiliar administrativa.

Entre os homens, as principais profissões declaradas foram mecânico, pintor, pedreiro, faxineiro, caminhoneiro, segurança, comerciante, motoboy, motorista, porteiro. Há um índice alto de homens declarados como desempregados e mesmo

os que têm um emprego dizem variar muito entre uma atividade e ocupação e outra, realizando suas tarefas sem quaisquer vínculos empregatícios. O que outrora, na década de 1970-80, caracterizou na análise de Patto (2015), o desejo do chamado “trabalho por conta”, no qual os sujeitos de sua pesquisas declaravam que “trabalhar para terceiros é um mal necessário que deve ser evitado tão logo surjam oportunidades para isso” (p.186), hoje aparece nas falas dos moradores como uma conquista, mesmo que paliativa, ter um emprego e a carteira assinada.

“Ele trabalha como motorista, mas não que nem esses que não recebe nada, e tem que fazer dinheiro todo dia senão passa fome. Ele tem carteira”. [Aluna da escola contando sobre o trabalho do pai entrevistado]

Contudo, há algo que Patto revelou na década de 1980 sobre a população da periferia que continua vivo e intensificando-se: o fato é de que “empregados ou autônomos, esses homens ganham muito pouco” (PATTO, 2015, p.186). A faixa salarial das famílias varia entre um e três salários mínimos, e 60% dos moradores do bairro contam com o auxílio do programa Bolsa Família.

As famílias são em geral compostas por um grupo de pessoas mais velhas que não chegaram nem mesmo a terminar o ensino fundamental I. No entanto, contam das tentativas, às vezes de sucesso, grande parte de fracasso, de terminar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, e da importância dos filhos e netos frequentando a escola.

“Eu falo pra ele (filho), tem que estuda, pra vira alguém na vida. Aqui quem num estuda não é nada. Eu que meu pai não deixou, não sei lê sei bem como que é o sacrifício de nós que vive assim” [Moradora do bairro e mãe de aluno].

Embora um pouco mais da metade das pessoas entrevistadas pelas crianças e por nós tenha cursado pelo menos até o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, o Ensino Superior ainda parece representar um privilégio de difícil alcance para essa parcela da população. Assim como na pesquisa de Pereira (1956) e Patto (1980), muitas décadas depois, continuamos assistindo a aposta dos pais e mães nos estudos dos filhos, por acreditar que vivem em uma situação de desvantagem

quando não têm estudo e habitam em um meio urbano-industrial (PATTO, 2015). Isso aparece, quase sempre, nas falas das crianças sobre o discurso dos pais em relação à escola:

“Meu pai veio de Pernambuco, estudou até o terceiro ano do ensino médio, hoje ele é motorista. Minha mãe estudou até a 6ª série, ela faz decoração em geral, nasceu em Paraná, Cascavel também. Ela fala pra mim estuda porque senão vou ficar que nem ela...” [Aluna da escola].

“Meu pai [nome do pai] veio de Pernambuco, só estudou até o antigo 8ºano, hoje exerce o cargo de motorista executivo. Minha mãe [nome da mãe], veio do Pernambuco, só estudou até o antigo 4º ano e não trabalha. Ela acha que eu tenho que estudar e briga comigo porque ela não estudou” [Aluna da escola]

“Me chamo [nome da aluna] [...] Minha mãe terminou o 3º grau já o meu pai fez até o 2º grau, meu avô de parte de pai fez até o 4º ano minha mãe trabalha, meu pai trabalha como controlador de acesso numa faculdade, tenho uma irmã mais velha ela tem 18 anos e trabalha como telemarketing, meus pais vivem dizendo pra ela que ela tem que estudar, se formar na faculdade, dar um jeito, e eu também” [Aluna da escola]

“A escola na minha vida é muito importante na minha vida por que eu quero ter um bom trabalho pra eu realizar meu sonho de ter uma casa um carro rebaixado com rodão minha moto do ano, ter minha amizades uma fiel do lado e pra isso eu tenho quer estuda terminar meu ensino médio fazer muito cursos por que eu quero ser rico pra eu orgulha minha duas famílias fazer oque eles não conseguirão por não ter estudado mais eles sempre fala estuda pra você ser alguém na vida vai ser defisil sim mais oque vem fácil vai fácil ser não consegui não entre no caminho errado puresso que a escola é importante na vida de qualquer pessoa” [Aluno da escola]

A violência e o tráfico de drogas é outro problema declarado e criticado pelos moradores e estudantes.

“Muitas coisas mudaram, pra melhor, veio as escolas, o posto de saúde, né, que veio pro bairro, que foi crescendo o bairro. Mas o bairro era bem mais tranqüilo, aqui onde eu conheci, hoje a violência já está no nosso bairro. Mas o que eu gosto é das escolas, que é umas escolas muito boa no bairro, os moradores são bons, a comunidade é uma comunidade boa. Mas a própria comunidade ta muito violenta. O bairro não tem muita coisa a oferecer, o que não dá é essa violência e as drogas. Aqui não dá mais não, quero volta pra Pernambuco.” [Morador do bairro há 26 anos]

“Tem muito fluxo²⁰ na rua, funk, muito barulho, tiros, tiroteio [...] Primeiro o Marcola morava na rua, sempre tinha tiroteio, muita droga, mas continua agora. Eu gostava de Fortaleza, tinha sol, podia sair, as comida era boa [...] Aqui tem muita violência, em cada esquina uma biqueira, os moleques fumando, fuma na frente das crianças” [Aluna da escola]

A vida no Parque das Flores parece não ter nada de fácil para os seus moradores. Convivem com condições precárias de trabalho, isso quando o tem, geralmente autônomos e sem os direitos garantidos por uma “carteira assinada”, com jornadas prolongadas de serviço que acumulam-se com a média, declarada pelos moradores, de 2 a 4 horas de transporte diário entre trabalho e casa; ou a busca constante por um “bico” que renda algum dinheiro; recebem baixos salários, em geral insuficientes para suprir as necessidades básicas da família; suas casas estão sempre “em reforma”, precisando ora de um cômodo novo para a família que cresceu, ora para um reboco ou para o conserto de algo que quebrou; dificilmente tem tempo ou dinheiro para uma atividade cultural ou passeio que não sejam os declarados nas entrevistas (celular, televisão, igreja, tarefas domésticas, shopping, visitas familiares, ou o próprio descanso).

Retomando Patto (2015): “Com pouco dinheiro para muito cansaço, pouco alimento para muitas bocas, pouco espaço para muitos corpos, muitos obstáculos para tantos sonhos” (p.187), essas famílias que vivem ali lutam cotidianamente para enfrentar os desafios.

“Aqui tem muita pobreza. Eu acho que o nosso bairro passa fome” [Aluno da escola]

²⁰ Referência ao baile funk na rua. O fluxo é caracterizado pelos alunos como a festa onde diversos carros estacionados na rua ligam o som muito alto, geralmente o funk, e as pessoas se reúnem nesse espaço.

É neste bairro que está situada a escola dessa pesquisa, é pela sua lente que buscamos desvelar as contradições que caracterizam sua relação com a escola e compreender como a exclusão se processa em ambas, e mesmo em projetos que visam combatê-la. Daí a necessidade de um olhar crítico, buscando a reprodução dos processos de exclusão em práticas escolares que se propõem includentes.

4.2. A escola municipal do Parque das Flores

Em 1970 teve início a construção da EMEF do Parque das Flores, sendo inaugurada, contudo, apenas em 1972. Foi a primeira escola do bairro, cuja demanda da população mobilizou sua construção e posterior ampliação. O bairro tampouco contava com uma escola de Ensino Médio, tendo os moradores que percorrer longas distâncias até as escolas mais próximas, em Ermelino Matarazzo, e em Itaquera. Em finais da década de 1990, o crescimento da população do bairro, a consequente superlotação das classes de aula da escola, e a demanda popular pela ampliação do número de vagas, fez com que a escola construísse algumas salas emergenciais para atender a comunidade escolar.

Está localizada entre as casas de alvenaria autoconstruídas do bairro em uma lateral, e a favela que ocupa as margens do rio às suas costas. Seus jardins, por exemplo, parecem não lhes pertencer, estando colados aos barracos de trás da escola que estendem sua posse à terra que ali está, onde seus moradores plantam hortas, realizam festas aos finais de semana e enterram animais de estimação que morreram e merecem um lugar de descanso digno.

Apesar do grande esforço realizado pelo grupo escolar em transformar o “estilo” de construção, sua estrutura física é padronizada pelo mesmo critério que organiza a maioria das escolas públicas brasileiras: grandes “caixas” pintadas de cinza, variando vez ou outra com algum gracejo em verde desbotado, geralmente empilhadas por um, dois ou três andares, e um acabamento em grades pretas em qualquer orifício que ultrapasse trinta centímetros, feito em nome da “segurança” de todos.

Ao adentrar pelas portas que direcionam à secretaria já encontramos a Dona Janete, porteira, olheira dos carros dos professores, cuidadora dos animais que buscam abrigo na escola, e apaziguadora de ânimos quando conflitos se arrastam

da porta da escola para dentro ou para fora. A Dona Janete não é funcionária “oficial” da escola, embora sempre estivesse lá, por mais de 20 anos. Ela conta, entre orgulho, resistência e resiliência:

“Eu não recebo nada da escola para trabalhar aqui, nunca consegui. O que que aconteceu foi que, eu sempre tava por aqui, e aí acabei cuidando foi dos carro dos professor, aí, quem podia me dava uma ajudinha aqui, uma ajudinha ali. Daí, que eu fui ficando [...] Cada professor me dá 20 reais e eu fico olhando. Mas hoje eu ajudo é com tudo, com o que precisa. Eu gosto de ficar aqui”.

A Dona Janete carrega consigo as chaves do portão de entrada entre a secretaria e o corredor que leva ao primeiro pátio da escola. Embora nem sempre seja necessário o uso delas, pois que o portão nos horários de movimento e trânsito intenso geralmente permanece aberto, ela está sempre pronta para executar a tarefa de destrancar a porta.

Passando pela secretaria, gradeada, mas quase sempre aberta, encontramos as sete funcionárias que revezam-se entre os períodos matutino e vespertino. Entre as violetas que ornamentam aos pares as cinco mesas que disputam espaço na sala relativamente pequena, estão pilhas de documentos altas e mal equilibradas, pastas arquivo de papel cartão de diversas cores, o caderno de ponto tão disputado pelos professores nos horários de saída e entrada, a caixinha depositória dos atestados médicos, as vezes muito cheia, raramente vazia, a pasta preta onde os professores requerem – com justificativa - suas tão valorizadas faltas abonadas, as listas e cadernetas telefônicas que persistem no fazer-se útil do papel frente as modernidades do correio eletrônico e, por fim, sempre um ou dois alunos apertando-se para falar ao telefone com uma mãe, um tio ou uma avó sobre um mal estar que tira-lhe a disposição para permanecer na escola.

Atravessando tal porta somos recebidos por um pátio interno com um sofá confortável, um banco de madeira com recosto e agradável, alguns pufes e cadeiras dispostos todos em seu centro. Estão sempre ocupados, ora pelos estudantes da escola, ora por seus familiares e professores. Deste pátio saem sete salas e dois banheiros que se distribuem ao seu redor. São elas, a sala de estudos dos professores, recém-reformada e aquisição orgulhosa da escola. Equipada com um

computador, uma impressora, duas estantes com livros variados, desde os didáticos e curriculares até um pouco de literatura escolar: *“Precisamos expandir essa biblioteca. Torna-la ferramenta útil para o professor. Precisamos estudar”*, é a fala do diretor Antonio. No centro da sala uma mesa redonda que se propõe convite para conversas, estudo e produção coletiva do trabalho docente. Apesar da sua precária ventilação, resultado da falta de janelas e construção improvisada, a sala de estudos é um ambiente acolhedor e potente. Quando cheia, com vozes exasperadas ou risadas compartilhadas, nos lembra do sentido do estudo e trabalho coletivos, da própria potencia do compartilhar os desejos, as dificuldades e as esperanças do difícil trabalho docente e, ainda mais, do estudo nesta profissão.

A sala ao lado é do diretor e suas assistentes – que admitamos – são muito mais que isso. A Jéssica e a Adriana estão sempre ocupadas não com a execução de uma tarefa, mas de pelo menos umas três ou quatro ao mesmo tempo. Revezam-se entre o trabalho burocrático, do qual reclamam sempre que a oportunidade se apresenta, e as demandas cotidianas da vida da escola: recebem os estudantes que saíram da sala de aula com alguma “ocorrência”, distribuem materiais escolares aos que as requerem, recepcionam e conversam com os familiares das crianças e jovens cujos professores demandaram a presença ou, o seu contrário, atendem os telefonemas e as demandas constantes da Diretoria Regional de Ensino (DRE), prestam auxílio aos professores que, por algum motivo, abandonaram suas salas de aula em certos momentos do dia, e até mesmo transformam-se em técnicas de vídeo e som fazendo funcionar, seja por competência, mágica ou “tentativa e erro”, alguma das infinitas combinações de cabos velhos, remendados ou emprestados das salas de vídeo e leitura. Entre suas duas mesas, duplas, está a mesa do diretor, Antonio, sempre disponível, quase nunca em sua própria sala. O diretor circula muito pela escola, conversa a todo tempo com os professores, funcionários da escola, estudantes e seus familiares e, embora já tenha recebido a fama de “pavio curto”, é muito bem quisto por todos:

“O Antonio é aquele diretor que não fica trancado na sala dele, sabe? Ele sabe conversar com as pessoas. Diferente da minha outra escola, onde a diretora era ‘gente boa’ [gesticula as aspas com as mãos], mas nunca dava as caras. Pra falar

com ela sobre uma abonada era o maior sacrifício, tinha até que marcar hora” [Professora de Ensino Fundamental II].

A sala dos professores fica ao lado da do diretor, embora mais ampla, nos horários de intervalo parece incapaz de atender à todos e suas conversas, desabafos e confissões durante o café. Nela cabem duas mesas retangulares grandes, rodeada de cadeiras, dois armários segmentados por inúmeras portinhas cujos professores declaram-se donos de pelo menos uma, dois sofás e uma poltrona um pouco castigados pelo tempo, mas, em tempo de fazerem-se necessários ao descanso e às conversas, uma pia, filtro de água, geladeira e microondas. De forma geral, mesmo apertada nas “horas de pico”, a sala inspira um clima acolhedor e parece, mesmo quando vazia, carregada de vida seja nos recados pregados na lousa de feltro, nas experiências de ciências dos alunos, protegidas sob os armários dos professores, no café e nos lanchinhos sempre disponíveis, na merenda trazida e compartilhada pelos professores, no lixo de matéria orgânica para a horta da escola, nas vendedoras do bairro, que com a “autorização subversiva” do diretor, estendem suas mercadorias sobre a mesa – cremes, bijuterias, palmilhas ortopédicas, roupas, queijos e biscoitinhos, extrato de própolis para a garganta, carimbos pedagógicos:

“Poder não pode, né? Mas o Antonio deixa, é comum esse tipo de coisa aqui no bairro... Mas tem uma organização, sabe, não é uma festa assim, vem quem quer, hora que quiser. Tem que ter um combinado” [Professora Dulce Maria].

Do outro lado do pequeno pátio, de frente para a sala dos professores está a sala do coordenador, que é também sala de cadernos, uniformes, lápis e canetas, cabos, microfones, lantejoulas e cola branca, pranchetas e todo tipo de material que se espalham pelos armários da sala e que não couberam em nenhum outro pela escola. A sala tem duas mesas compridas, um computador, três armários com portas e duas prateleiras repletas de livros, trabalhos escolares dos alunos, e uma sorte de cadernos que pouco se conhece sobre seus conteúdos. É constante o trabalho de tentar organizá-la e ordená-la, mas ela parece ser um convite à todos para guardar tudo o que não encontra espaço em outras prateleiras pela escola. É provável que ao adentrar essa sala você se depare com o que está buscando, a

menos que o que você queira encontrar seja o coordenador. O Sérgio te fará procurar por mais tempo, nas salas de aula, no pátio com os alunos, nos computadores da informática, na presença do diretor ou na companhia dos professores. Ele assumiu a coordenação há pouco tempo, por uma brecha na legislação escolar que permite que professores com a formação necessária se candidatem à coordenação quando há a falta de alguém neste cargo na escola. Seu trabalho é bem visto pela maioria dos professores e ele inspira uma certa presença sem o autoritarismo que o cargo quer lhe imprimir:

“O Sérgio está sempre presente. Ele não diz o que é pra fazer, o que as vezes é ruim, mas em geral é bom. A gente brinca que ele ‘fala pouco mas faz filho’ [risos]” [Professora de Ensino Fundamental II].

As outras duas salas que saem deste pátio são, respectivamente, a sala de leitura e a sala de vídeo. A primeira é espaçosa e bem organizada. Um grupo de estudantes é responsável por este trabalho cuidadoso e dedicado:

“A gente que cuida dessa sala, os alunos do 5º Ano, tem alguns do 6º também. É difícil e não pode errar, tem que colocar tudo na ordem e o que é de criança, de história de gente maior. Olha aqui, tem os gibis também, e esses daqui é de história de terror, eu gosto, ela (aponta para a colega) não [...]. A gente também tem que marcar o nome de todo mundo que vem pegar um livro e quando que tem que devolver ele [...]. Tem gente que já tem duas folhinhas, pega muito livro, e tens uns que nem tem nada” [Aluna do 5º Ano].

As meninas e meninos que são responsáveis pela sala contam com a orientação e ajuda das professoras Sônia e Maria Lucia que, além disso, tem duas aulas por semana na sala de leitura com cada turma da escola. Sobretudo, as professoras parecem realizar um trabalho cuidadoso e necessário com estes alunos, pois que ajudam-nos a construir esse senso de responsabilidade na mesma medida em que trabalham na formação crítica e expandida dos alunos. São generosas na divisão deste mérito com seus alunos já que é comum vê-las encobertas pelos livros que devem ser devolvidos às prateleiras, sobrecarregadas pela catalogação das

pilhas das edições recém-chegadas, imersas nas rodas de leitura e das atividades de formação de leitores, e dedicadas às próprias aulas com os demais estudantes da escola, que enchem a sala com novas expectativas e dificuldades de aprendizagem.

A sala de vídeo também se caracteriza pela sua amplitude e menos, pela sua organização. O depósito que fica em seu interior, e seus armários localizados na lateral direita da sala estão abarrotados de livros didáticos de todas as disciplinas, mais em função da falta de espaço físico do que pelo desuso dos mesmos. Durante o ano, muitos subiram para as salas de aula, outros desceram, alguns permaneceram lá sendo considerados de edições antigas. Fato é que a rotatividade daquele espaço para guardar materiais é grande, e as vezes é comum a interrupção de alguma atividade que lá esteja em andamento por um grupo de estudantes ou um professor querendo retirar alguns exemplares do local. A sala em geral é utilizada pelos professores para realizar atividades que necessitam de uma ferramenta audivisual, como filmes, documentários, fotografias e músicas. Há uma tabela disponível na sala dos professores que procura organizar uma rotatividade entre as turmas na sua utilização, sempre negociável pelos corredores da escola. Contudo, não é única sua função. Além de espaço multimídia, revezam-se entre suas apropriações do espaço para as reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), reuniões de pais, assembleias estudantis, reuniões de Conselho, oficinas “extraescolares” que são ofertadas para os alunos, sala para o trabalho dos grupos de saúde que vêm à escola, reuniões com as famílias imigrantes que moram no bairro, entre outras tantas atividades que não poderíamos enumerar aqui. O fato é que de forma alguma o lugar parece subutilizado e, pelo contrário, é preciso que a coordenação se “desdobre” para dar conta de acomodar todas as atividades que reivindicam o espaço físico da sala.

Há ainda, neste pátio, uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), destinada ao atendimento das crianças e jovens com “deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (SÃO PAULO, 2014, p.92). A professora Débora, está quase sempre disponível em sua sala, rodeada dos estudantes que se revezam entre uma parte do turno na sala com os outros alunos e professores, e a sala com ela e suas atividades específicas para eles. Entretanto, o Ricardo, o Eder, o Gustavo, o Gilmar, a Patrícia e a Thalita gostam de circular pela

escola, Sempre ativos, raramente permanecem a manha toda dentro das salas, seja da aula chamada “normal” seja da sala do SAAI.

Finalmente, a porta que deixa esse pequeno pátio e suas salas para trás nos leva em direção ao pátio maior, onde os estudantes passam seus intervalos entre grupos e rodas de conversa, sussurros nos cantos mais privados, debates acalorados no pequeno palco ao fim do pátio, e jogos de sorte e raciocínio nas mesas que dividem com os pratos das refeições, corridas e as chamadas “brincadeiras de mão”. A inspetora de alunos, Rose, está sempre atenta, de voz alta e grave, chamando a atenção, reprimindo alguma brincadeira, censurando algumas atitudes. Embora à primeira vista represente esse papel de autoridade, ela absolutamente não se restringe à ele. É comum ver os mais pequenos se acostando à ela, fazendo pedidos, buscando um cuidado. Dos maiores, Rose espera o respeito, e por isso parece respeitá-los e ouvi-los. Este local é relativamente grande em comparação com o anterior. A partir dele se pode acessar os dois banheiros da escola, a cozinha, dois pequenos jardins internos, um pátio externo por onde os alunos entram e saem da escola e podem utilizar as mesas de xadrez e ping-pong para encontros e jogos, as pias e bebedouros localizadas em um último pátio, ao fim deste primeiro e ao lado do palco, onde também estão duas salas de aulas improvisadas e o caminho para as duas quadras da escola. É dele também que sai o corredor para as 6 salas de aula do térreo, a sala de informática, o almoxarifado, a sala dos produtos de limpeza, a sala de música, e as escadas que levam para o segundo andar e suas outras 6 salas de aula.

O espaço físico da escola não parece responder à demanda. São nítidas as manobras e improvisos por meio das quais, coordenação, professores e estudantes potencializam o uso desse espaço das mais diversas formas.

Todos os espaços comuns da escola, como os pátios, as áreas verdes, a sala de vídeo, a sala de leitura e as quadras são intensivamente utilizados, alternando atividades diversas, em turnos e horários constantemente negociados e remanejados entre os professores e estudantes.

A escola funciona em dois turnos de cinco horas (das 7:00 ao 12:00 e das 13:00 às 18:00). No total, a demanda de estudantes é alta e a escola atende cerca de 950 crianças e jovens por ano, sendo quatro turmas de 1º Ano e quatro de 2º Ano

(essas turmas são atendidas em horário integral), três turmas de 3º Ano, 4º Ano, e 5º Ano cada uma, quatro turmas de 6º Ano, quatro de 7º Ano e três de 9º Ano²¹.

4.3. A chegada à Escola Municipal do Parque das Flores

Durante a primeira fase de nossa pesquisa estivemos preocupados em olhar especialmente para dois pontos principais: a questão da inclusão/exclusão dos estudantes na escola e na cidade e as práticas escolares e políticas públicas educacionais que vinham sendo propostas e desenvolvidas com vistas a este fim.

Durante alguns anos trabalhamos coletivamente, em nossas leituras, debates e análises em um grupo de estudos e pesquisa, debruçados sobre as temáticas que envolviam nossas pesquisas. A questão do fracasso da escola, suas tentativas de superação e as políticas públicas voltadas para o tema tomaram centralidade em nossos estudos.

O Programa Mais Educação surgiu neste contexto, durante nossas pesquisas e estudos voltados para estes temas. No ano de 2013 recebemos um convite para conhecer uma escola que vinha desempenhando um trabalho potente, desde 2010, com as ferramentas teóricas e práticas fornecidas pelo Programa, e mais, com um grupo escolar que vinha experimentando e promovendo diversas transformações na escola: políticas, culturais, pedagógicas, e afetivas.

Nossa primeira entrada na escola se deu, portanto, neste cenário. A recepção da escola para com o nosso grupo de pesquisa foi imensamente positiva, visto que ela, dentre tantas preocupações, ansiava pelo contato com a universidade, pela troca entre conhecimentos “acadêmicos” e conhecimentos “escolares”, pela possibilidade de diálogo, pela organização de um espaço de escuta e fala, pelas possíveis contribuições produzidas quando se “pensa junto”.

Ressaltamos aqui a atitude dessa escola, visto sua singularidade em um cenário em que cada vez mais escolas fecham-se para a universidade, com medo das críticas, das ameaças, dos julgamentos já tão habituais em seu cotidiano no chão da escola. A universidade, por sua vez, fecha-se também, efetuando um

21 Em 2013 com a chegada das séries iniciais do ensino de 9 anos, ocorreu um lapso no Ensino Fundamental II, ou seja, os alunos do 4º Ano agora no ensino de 9 anos, passaram em 2013 para o 5º Ano no ensino de 9 anos, consequentemente, a escola não teve a antiga 5ª série, ou 6º Ano ao longo do ano de 2014. O ciclo se encerrará em 2017, quando os alunos do 5º Ano concluírem o 9º Ano (P.P.P., 2016, p.14).

trabalho tautológico que vai da produção acadêmica para a produção acadêmica, em um ciclo hermeticamente fechado.

Quando retornamos à escola, em 2015, com a proposta de trabalhar com o projeto desta pesquisa, ela se mostrou, mais uma vez aberta e receptiva, e eis que retomamos o contato.

Nosso projeto inicial era o trabalho de pesquisa acerca das oficinas realizadas no contra-turno escolar, propostas pelo Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC). A Emef do Parque das Flores, enquanto integrante do Programa Mais Educação e sua proposta de enfrentamento dos problemas escolares a partir de um estreitamento das relações entre a escola e a comunidade no cotidiano da cidade, havia optado por um projeto pedagógico de ação chamado “Relação Escola-Comunidade”, que compreendia a realização de ações de educação, no âmbito do lazer, das artes, da cultura, do esporte, entre outras (BRASIL, 2013).

Neste processo, desenvolveu e contemplou diversas atividades e oficinas previstas no Programa. Entre elas estavam as oficinas de Jornal e Rádio Escolar; Vídeo; Banda; Capoeira; Dança; Iniciação Musical de Instrumentos; Xadrez; Horta Escolar; Múltiplas Vivências Esportivas; Teatro; Leitura e Produção Textual.

Nossa pesquisa pretendia, portanto, investigar algumas dessas oficinas que tinham uma especial dinâmica com o bairro e a comunidade, e estabeleciam relações constantes entre ambos. Escolhemos, logo, trabalhar com os alunos participantes das oficinas cujas temáticas estavam inseridas no macro campo intitulado “Educação em Direitos Humanos”, que compreendia as atividades educacionais com a finalidade de “promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências” (BRASIL, 2013, p.21).

A chamada “Educação em Direitos Humanos” previa que por meio destas múltiplas linguagens artísticas, podia-se

Abordar os direitos humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos [...] (BRASIL, 2013, p.21).

Esta ponte entre escola e cidade, garantida pelo macro campo dos direitos humanos, nos permitiria investigar os estudantes da Emef do Parque das Flores lidavam com a questão do conhecimento da comunidade, e do bairro do qual faziam

parte, como se dava esse estreitamento da relação entre a escola e a família e a possibilidade de uma incorporação da vida do bairro pela escola, e de uma inclusão destes jovens à escola.

Contudo, durante os anos de 2015 e 2016, as escolas que eram participantes do Programa pararam de receber as verbas do Governo Federal e, por isso, nossa escola não pôde manter o trabalho desenvolvido com todas as oficinas da mesma forma quando do começo do Programa. Nosso projeto inicial sofreu, em vista disso, algumas alterações.

Mesmo que a escola mantivesse seu projeto político pedagógico voltado para o enfrentamento dos problemas escolares por meio de propostas de “integração e inclusão” dos jovens da periferia na escola, na cidade, no projeto formativo para a cidadania e democratização, baseados nas próprias propostas do Mais Educação, nosso foco agora não mais recairia sobre as oficinas (posto que a maioria deixou de existir naquele período por falta de verba), mas sim sobre “outras” propostas desenvolvidas pela escola no âmbito do projeto do Mais Educação Municipal e, principalmente, no nível do exercício de resistência da escola diante da série de “cortes” que vinha sofrendo.

A proposta de reestruturação curricular do Programa Mais Educação São Paulo, como explicamos, prevê o desdobramento do Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem distintos. Com duração de nove anos, cada um deles representa três anos, sendo eles o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º Ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º Ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º Ano).

Nossa pesquisa se debruça sobre o terceiro ciclo, especificamente, o chamado Ciclo Autoral, que compreende os anos do 7º ao 9º do Ensino Fundamental e sua principal característica é a chamada “construção de conhecimentos a partir de projetos”, que desencadeiam a intervenção social na comunidade onde a escola se insere e é concretizado com o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) (SÃO PAULO, 2013a).

A fim de fazer com que o trabalho de pesquisa se tornasse exequível, e que a coleta de material fosse potente qualitativamente, escolhemos trabalhar com uma turma em especial. Como a nossa intenção foi de reconhecer como este trabalho vinha sendo desenvolvido na escola, pela coordenação escolar, professores e estudantes, escolhemos acompanhar uma turma que estivesse elaborando o

trabalho de T.C.A. durante todo o ano e que devesse apresentar seus resultados ao final do ano, para a conclusão do chamado Ciclo Autoral: esses estudantes seriam os do 9º Ano.

O cerne deste projeto (T.C.A.) encontra eco nas propostas de conhecer o bairro/cidade, pensar criticamente sobre eles, e produzir um conhecimento sistematizado a fim de que este possa se tornar um projeto de intervenção no mundo. Por tal motivo achamos conveniente acompanhar o trabalho das professoras de Geografia e História, cujos conteúdos trabalhados em sala de aula estariam em consonância com o trabalho final desenvolvido. Ademais, cabe a ressalva de que a minha formação inicial, enquanto graduada, é como Geógrafa e a relação escola-cidade, bem como as aulas de Geografia na escola, comporiam um contexto de pesquisa participativa mais implicado e produtivo do ponto de vista da realização da investigação.

A escolha da turma se deu, portanto, em razão destes três fatores e, não obstante, da abertura e receptividade das professoras de Geografia e História que nos permitiram o acompanhamento de suas aulas e projetos de estudos para o grupo de estudantes da escola.

A professora Dulce Maria é a coordenadora da turma do 9º Ano e embora lecionasse a disciplina de Geografia, é sua responsabilidade orientar e fortalecer o trabalho desenvolvido pelos alunos desta turma que irá compor o chamado T.C.A., mesmo que ele conte com o trabalho colaborativo de todos os outros professores. Ela tem 67 anos, e trabalha como professora há 42 anos. Sua formação inicial é em Estudos Sociais, pela Faculdade Mogi das Cruzes. Habitou-se para lecionar História e Geografia, mas trabalhou grande parte da carreira docente dando aulas de Educação Moral e Cívica. Conta que do começo de seu trabalho como professora não tinha experiência, *“não tinha noção nenhuma de escola, nada”*. A faculdade, segundo ela, não foi suficiente para lhe garantir segurança e a execução de um bom trabalho dentro de sala de aula, mesmo depois de concluído seu curso de licenciatura em Geografia (1978), na Unicastelo. Ela leciona na Emef do Parque das Flores há apenas 3 anos, depois de fazer a dura transferência de uma escola de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), onde lecionou por 15 anos e foi remanejada por *“ordem burocráticas maiores”*. Apesar disso, elogia a

escola que trabalha atualmente: *“É mais cansativo, os alunos são agitados comparados com os do EJA, mas a escola é muito boa”*.

A professora Ester é a professora de História e sua contribuição para a elaboração dos trabalhos dos alunos foi valiosa e necessária, especialmente no que diz respeito às suas propostas de trabalho de campo pelo bairro e atividades que dialogassem diretamente com os temas dos alunos. A Ester tem 45 anos, cursou Magistério com especialização em pré-escola aos 16 anos, em uma escola, segundo ela, *“bem tradicional”*, a Padre Anchieta. Aos 23 anos concluiu o curso de Estudos Sociais, pela Universidade Cruzeiro do Sul, com licenciatura em História e Geografia. Sua história é marcada pelo tempo em que trabalhou pela Secretária da Criança e do Menor, na *“creche do metrô”*: *“Gostava do trabalho da creche. Trabalhava com construtivismo mesmo, estudava Paulo e Madalena Freire, Emilia Ferreira [...] Aí, fiquei grávida e tive minha filha e sai”*. No ano de 2000 passou no concurso da prefeitura de São Paulo, e leciona História na Emef do Parque das Flores desde então.

Ambas nos acolheram com muita disposição e interesse, permitiram que acompanhássemos as suas aulas e, ainda, sugeriram momentos e possibilidades de experiência de pesquisa em que pudéssemos também participar das atividades propostas e executadas. Durante o ano de 2016, participamos, portanto, periodicamente das aulas da professora Dulce Maria e Ester com os alunos do 9º Ano.

Além das entrevistas e conversas com o coordenador, diretor e outros professores da escola em geral, nossa pesquisa trará, portanto, especialmente os relatos, registros e análises das atividades que foram realizadas durante este período, pelas duas professoras e seus estudantes, e que serviram como base para os trabalhos colaborativos autorais desenvolvidos e apresentados ao final do ano.

5. COM A PALAVRA, O DIRETOR

“Quando o aluno vem aqui e faz a crítica à escola, ponto, matou a charada. A educação é possível”.

[Diretor Antônio]

Na conversa com o diretor e o coordenador da Emef do Parque das Flores procuramos encontrar os pontos em que, apropriando-se da proposta do Programa, tecem suas interpretações, elaboram suas críticas e realizam as proposições sobre as práticas que desejam construir e os objetivos que pretendem alcançar.

Essas conversas foram realizadas em diversos momentos e lugares: individualmente, coletivamente entre o diretor e o coordenador, e entre o diretor com a presença de alguns estudantes, durante reuniões de conselho e em reuniões privadas.

Desde o início explicitamos nossa demanda em conhecer como veem a questão da relação da escola com a cidade, quais são os desafios e as expectativas sobre a execução de um trabalho que potencialize essa relação e como entendem a viabilidade disso. Não obstante, ressaltamos nossa intenção em compreender como entendem que o processo de exclusão pode ser enfrentado por meio dessas práticas de integração escola-cidade.

Apresentamos a seguir, uma organização deste material coletado durante estes encontros, conversas e entrevistas, dando destaque para o que, do nosso ponto de vista, foi essencial para o entendimento sobre o tema que procuramos enfrentar e nossas reflexões e debates acerca dos mesmos.

Faz-se necessário, todavia, esclarecer um contratempo por nós enfrentado durante a realização da pesquisa que diz respeito à remoção do coordenador do Ensino Fundamental II que ocupava o cargo durante o período em que realizamos nossa coleta de dados, e a sua consequente substituição por um novo coordenador designado ao cargo. Nossa pesquisa apresenta, portanto, uma carência de material relacionado aos coordenadores em razão dessa lacuna de tempo em que a escola permaneceu sem coordenação. Apesar disso, contará majoritariamente com referências ao segundo coordenador, o Sérgio.

5.1. A relação escola-cidade: desafios, expectativas e resistências

O diretor da Emef do Parque das Flores tem 49 anos, veio de uma cidade do sertão mineiro para São Paulo, *“tentar a vida na cidade grande”*. No ano de 2000 formou-se em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo e, logo em seguida, ingressou como professor de História e Geografia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Lecionou Geografia na EMEF do Parque das Flores, algum tempo antes de assumir o cargo concursado de diretor, nesta mesma escola, em 2007. Em 2012, especializou-se em Gestão Pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e em 2016, defendeu sua dissertação de mestrado sobre *“gestão democrática na perspectiva do diretor de escola”* pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Ele conta de seu início de carreira, como diretor da EMEF, das inúmeras dificuldades enfrentadas. Quando assumiu a gestão, em 2010, relata uma escola que, aos seus olhos, caminhava na direção oposta ao tipo de gestão que tanto defende, democrática:

“A escola aqui era muito complicada, do ponto de vista da indisciplina, ela era muito quebrada, então assim, tinha todos os vidros quebrados da escola, era uma desgraceira geral. Não se dialogava com aluno, o aluno não conseguia fazer uma prova, era um fuá, uma desgraceira geral, e nós assumimos essa escola e falamos, nós vamos tentar mudar a realidade dessa escola, dessa comunidade, desses alunos, isso não pode continuar desse jeito, então, o que fazer?”

Sua fala evidencia uma preocupação para com a superação dos problemas entendidos como violências praticadas por parte dos estudantes e da comunidade e do autoritarismo assumido por parte da escola. São diversos os relatos entre professores acerca da forma como a escola era depredada, de como os alunos rebelavam-se durante as provas (conforme o relato do próprio Antonio), rasgando-as e recusando-se a fazê-las, e como sofriam com furtos e destruição de equipamentos e materiais escolares em geral. Por outro lado, também se posicionam, geralmente durante discussões e advertências tecidas aos alunos, sobre como a situação atual

da escola é muito melhor do que anos atrás, porque agora os alunos podem participar, opinar, ser ouvidos e “praticar a democracia”:

“Vocês tem que dar valor à essa escola, que ouve vocês, que deixa que todos participem, que é democrática. Mas aí, você ficam levando tudo na brincadeira, não aproveitam, é assim que não dá...” (Coordenador Sérgio).

Essa defesa de uma escola democrática em oposição a uma autoritária parece, contudo, reproduzir-se em um cenário em que falta certa clareza ao debate. Primeiro porque, a transposição de uma teoria baseada no ideal democrático para o plano da prática educativa não é uma relação direta e objetiva como fazem crer os burocratas da educação, ou mesmo, seus idealizadores. É preciso mais que boas palavras para transformar uma prática em democrática já que “princípios não carregam em si a regra de sua aplicação” (CARVALHO, 2011, p.312), o que faz com que as práticas possam ser muito variadas e nem sempre condizentes aos fundamentos teóricos que as sustentaram, ou seja, determinada visão de mundo não garante consequentemente um tipo de prática pedagógica determinada (CARVALHO, 2011). O que de fato acontece nos bastidores da escola é uma dificuldade em compreender tais distensões e as contradições que se colocam perante uma série de práticas escolares vistas e realizadas pelos docentes e coordenação escolar que não tem justificativa na perspectiva política defendida.

Em uma fala certa sobre a questão, o diretor ressalta a contradição da questão:

“A escola não pode só viver da prática, sem pensar e discutir teoricamente... só que a gente é tão burro que a gente faz as coisas, altera as coisas, e não vê, porque estamos nessa muvuca do cotidiano [...] Mas você não muda a realidade (da escola) falando, e sim com atitudes”.

Sobretudo, falar de democracia não faz de uma escola verdadeiramente democrática. Antonio parece entender isso, e a necessidade de conquistar essa clareza por parte de todo o corpo docente e discente da escola. Mas o que torna a questão de certa forma embaraçada é a imagem de que uma ideia, um princípio,

uma visão de mundo leve irremediavelmente à uma prática pedagógica que lhe condiz.

É necessário ter em mente que essa distância entre uma teoria ou um conceito e a ação não é direta, óbvia e previsível. Ademais, não se trata de uma recusa sobre a importância de deixar a teoria irrigar a prática na medida em que é esta, como bem diz o diretor, que realmente muda a realidade. Mas, sobretudo, atentar para o fato de que os problemas educacionais precisam de um olhar mais cuidadoso. É necessário compreender as “peculiaridades históricas e sociais da educação escolar” e a relação contraditória que compõe a dupla teoria e prática. (CARVALHO, 2011). Superar, como define Paulo Freire (1991), a ideologia basista que enfatizando o processo em detrimento ao conteúdo acaba por valorizar mais a “noção de participação e representação como um conjunto de métodos de trabalho democrático do que o conteúdo da democracia, o trabalho democrático mesmo” (FREIRE, 1991, p134).

O erro do basismo não está em valorar as bases populares, mas fazê-las depositárias únicas da verdade e da virtude. O seu erro não está também em criticar, negar, recusar o intelectualismo academicista, o teorismo arrogante, mas em rejeitar a teoria mesma, a necessidade do rigor, da seriedade intelectual (FREIRE, 1991, p135).

A confusão que parece se estabelecer produz uma busca constante por métodos escolares mais democráticos que auxiliem na resolução de problemas enfrentados cotidianamente no ambiente escolar como, por exemplo, a crise posta na relação entre a escola e o bairro. Contudo, estes métodos não parecem muito claros quando defendidos enquanto princípios e intenções. O ponto de partida é sempre pautado pela crítica à escola tradicional mesmo que o significado da escola tradicional não esteja tão claro. O diretor aponta:

“Nós ainda somos uma escola muito tradicional, ainda somos! O que nós temos são, relâmpagos, né, de projetos que caminham nesta direção de sair do tradicional, do conteúdo. A gente já tem alguns elementos disso, mas a escola como um todo ainda não conseguiu fazer esse movimento. Mas nós queremos sair dessa situação tradicional pra algo diferente, esse é o movimento”

Quando questionado sobre a definição de uma escola tradicional temos as seguintes colocações:

“É você chegar na sala de aula do 9º A, e eu falo: ‘ gente abre a página, pegue o livro e abra na página 117’. Isso é uma forma de dar aula, né? ‘Leia o primeiro parágrafo e responda a seguinte pergunta?’. Põe a pergunta na lousa. Qual é a questão? Aquele conteúdo ele está desconectado do mundo, da vida, do aluno, tal. Então o aluno lê aquilo com aquela preguiça desgraçada, as vezes ele nem lê, ele nem sabe que pergunta é aquela, ou seja, o por que? Naquele momento, o livro, passa a ser o principal recurso ali, e nós queremos que o livro seja um apoio ligado à nossa realidade, ao nosso bairro, à nossa vida, à nossa comunidade. Então eu tenho que partir de questões do bairro, da realidade, questões que incomodem os alunos, para tentar responder. Então o livro passa a ser um apoio pra responder aquele problema e não o contrário, ele não pode ser a principal referencia, porque não tem sentido. Então, nós queremos assim, dar sentido, dar significado pra essa aprendizagem. E uma das possibilidades é ler o território a partir de uma problemática, né? [...] Então a escola, e principalmente essa escola tradicional, ela não leva em consideração as identidades dos alunos. Alias, pior do que não levar em consideração, ela desvaloriza, ela discrimina, ela joga na lata do lixo as identidades existentes, né? E por que? Porque aquilo é um lixo, aquilo não serve pra nada, não presta pra nada. O bom é o conhecimento, o meu conhecimento, o que eu tenho, né? Então ‘abra o livro na página 119 agora, já fizemos a 117, agora a 119’. Entendeu?”

Embora a fala de Antonio revele uma profunda crítica relativa a uma relação de ensino caracterizada pelo autoritarismo, mecanicismo, basismo e pela falta de profundidade ao trabalhar com os conceitos e a produção do conhecimento, há certa dificuldade de elaboração do problema relativa à dicotomia entre uma escola democrática *versus* uma escola tradicional. Mesmo que sua fala revele outros aspectos que para ele são essenciais na prática docente durante o processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a relação do professor com seus alunos durante este processo de construção do conhecimento, o respeito e cuidado com o que os alunos têm a dizer sobre tal relação, a dedicação do docente frente ao

trabalho árduo e complexo que tem pela frente, Antonio não reconhece que o que ele denuncia, na verdade, é muito mais grave e significativo do que a escolha entre uma escola ou outra: sua fala deixa clara a necessidade de olhar para a prática concreta dentro da escola, no que diz respeito às relações professor-aluno, inclusão-exclusão nesta escola e nesta cidade, produção crítica de conhecimentos sobre o mundo.

Contudo, seu discurso reproduz essa dicotomia (escola tradicional – escola democrática) presente nas próprias correntes pedagógicas em disputa atualmente, o que faz com que em sua fala as principais críticas de que é alvo a “escola tradicional” recaiam no livro didático enquanto ferramenta principal no processo de ensino-aprendizagem em detrimento de um conhecimento cotidiano e significativo para os estudantes, na desvalorização das identidades das crianças e jovens e do seu bairro, e no conteúdo, abstratamente definido.

É fácil perceber uma linha que transpassa a fala do diretor e as diretrizes dispostas nos documentos do Programa Mais Educação. Ambos estão defendendo uma mudança no “conteúdo” que deve compor agora o currículo escolar, baseado na valorização e apropriação da cultura dessas crianças e jovens, do que é vivido por eles fora da escola, do respeito à diversidade e às diferenças culturais. Ambos estão defendendo, como forma de uma democracia legítima, a autonomia e o protagonismo do educando, enquanto sujeito de cultura.

Como destacamos anteriormente, o ideário pedagógico brasileiro e as atuais reformas educacionais tem dado destaque para o debate sobre a formação do indivíduo a partir das teorias psicogenéticas de Piaget. Tal perspectiva, construtivista, tem orientado propostas de práticas escolares em que se dá primazia à capacidade do estudante aprender por si mesmo diante dos desafios e, por conseguinte, à sua autonomia frente este processo, sempre a partir do respeito à individualidade e as necessidades específicas de cada aluno no processo de aprendizagem (COLL, 1997).

A busca por esse respeito às necessidades individuais e culturais de aprendizado parte de uma noção de que democratizar é compreender a heterogeneidade da população brasileira e que uma escola única não pode dar conta desta tarefa (MELLO, 2004), seria preciso torná-la versátil, adaptada ao contexto, a realidade local, ao território.

A fala do diretor revela beber destas fontes para a elaboração do trabalho e da discussão que propõe:

“[...] nós acreditamos que a educação, que a escola, deve estar inserida nesse contexto social do bairro, no território, então ela tem que dialogar com o território [...]. Então, nós entendemos que os conteúdos escolares, né... a geometria, a geografia, a matemática, o português, a educação artística, que estes conteúdos podem dialogar com o território, com as questões que nós temos no território, com a comunidade, com as questões sociais, com as questões ambientais, enfim, com todas as... com a urbanização da região... enfim, então o desafio é, como é que essa escola e os conteúdos escolares podem dialogar com esse território e como é que o aluno pode entender isso? E possa construir isso, do ponto de vista de aprendizagem? Então, partimos do princípio de que assim, que o bairro é uma escola, que o bairro é uma grande lousa, que o bairro é um grande conteúdo. E cabe a nós, escola, nos organizar pra ler, pra estudar, pra entender como é esses conteúdos tão colocados nesse bairro, e vice e versa. Esse é o desafio. E é isso que nós estamos caminhando, para isso [...] pra que essa relação entre bairro e escola, escola e bairro, ela possa ser próxima e a gente possa aproveitar essa relação para a aprendizagem, isso tem quer virar alguma coisa, não pode ficar só no blá blá blá, tem que virar aprendizagem, então como é que eu vou aprender geografia, matemática, português, a partir dessa relação com o bairro? Acho que esta é... o princípio geral”

A ideia de que a relação entre a cidade e o bairro possa ser potencialmente utilizada como uma ferramenta positiva de ensino-aprendizagem vai de encontro com as reformas educacionais que vemos surgir no século XXI. Trata-se de contextualizar o ensino com a realidade social, cultural e econômica de seus alunos, dar autonomia ao estudante, e respeitar os conhecimentos, os valores, a cultura e os interesses individuais deste.

A centralidade do território, do espaço urbano e da cidade neste debate é justificada pela necessidade de uma aprendizagem significativa produzida a partir do diálogo com as identidades socioculturais dos estudantes.

“Qual o problema que nós temos aqui no bairro? Então os alunos vão falar, vão sugerir... Ah, é a violência, a poluição, é o desemprego, é o racismo, seja lá o que for, a partir dessa problemática você vai garantindo os conteúdos, a aprendizagem de forma mais significativa, então esta é a importância, tá? Dar significado pra essa aprendizagem”.

Para o diretor, a discussão deve centrar-se no reconhecimento desta identidade:

“Qual é a discussão? Primeira coisa, existe uma identidade em todos os lugares, ela tá colocada, o grande problema que eu vejo é assim, é a escola desconectar desta identidade real existente nos diversos lugares do mundo, do Brasil, seja lá onde for, das grandes cidades, etc. [...] Então, o que que nós estamos buscando? É conversar com essa identidade que ela existe, ela tá colocada aí, seja ela qual for, seja a identidade da periferia, seja do funk, seja a identidade do samba, da juventude, do forró, do fluxo... do que for, ela existe, agora, o que nós queremos é não desconsiderar essas identidades, é dialogar com ela, reconhecê-la para dialogar com ela. Pra permanecer nela? Não, talvez avançar, essa é a ideia, avançar. Discutir, trazer outras identidades, fazer com que esse aluno ele possa ter o entendimento desta identidade, valorizar esta identidade, e dependendo da sua posição e das suas possibilidades, avançar em outros processos, em outras identidades, enfim, acho que é isso”.

Em consonância ao Programa estudado - a valorização da cultura destas crianças e jovens em seus territórios, o respeito às diferentes culturas de forma expressa no próprio currículo (SÃO PAULO, 2014) – Antonio defende o trabalho que vem sendo realizado na escola na direção da construção de uma escola inclusiva e democrática. Contudo, em diversos momentos denuncia as próprias ambiguidades presentes nesta concepção, defendida pelo Programa.

“A escola ainda reproduz muito o senso comum. Dentro da escola, da realidade da escola, nós pouco avançamos nestas questões. Ainda reproduzimos essas violências simbólicas que o Bourdieu vai falar, fortemente, o tempo todo. A questão

sexual, étnico-racial, a questão da inteligência: “você é inteligente, você é burro”, todas elas, todas... A escola é um caos do ponto de vista de reprodução das desgraças. Não tenho dúvidas disso. E aí? O que nós aqui estamos pensando? São ideias, propostas, ações, pra tentar minimizar alguns décimos nessa história aí. [...] Romper com a fragmentação desses currículos, do tempo de aula, é uma tentativa de fazer isso. Nesta ruptura, desses tempos, está embutido essa discussão sobre a reprodução dessas violências todas (simbólicas). São maneiras e modos que nós acreditamos, não que vai resolver porque não tem solução simples e fácil, mas que a gente consiga minimizar essas violências simbólicas ao longo do tempo. Então você alterando a forma de organização e ao mesmo tempo fazendo essas discussões com os professores, os funcionários, pode ser de que há uma redução, no futuro dessas violências simbólicas. Isso é uma crença, uma hipótese, uma aposta”.

O diretor está denunciando, mesmo que de forma pouco clara, uma proposta de escola que não rompeu com as ideias provenientes das teorias da carência ou marginalidade culturais citadas por nós anteriormente. Sua denuncia é contundente no sentido de que a percepção que tem, no chão da escola, é a de que uma formação humanista do indivíduo não pode caminhar juntamente com a reprodução dos preconceitos e das violências simbólicas praticadas no seu interior. Quando se refere à Bourdieu destaca a maneira como a escola produz, lá dentro, as próprias formas de exclusão operadas fora dela, na cidade. Tratar-se-ia, pois, de uma escola que diz-se inclusiva mas, contraditoriamente, reproduz práticas de exclusão. Mesmo que estrabicamente, percebe a falta de precisão na prática educacional proposta pelo Programa no que diz respeito à sua leitura sobre a centralidade dos processos de escolarização e urbanização na própria produção da desigualdade na sociedade brasileira e reclama uma autonomia para a escola e seu trato com os problemas que enfrenta.

“Tudo que nós fazemos e falamos aqui nós estamos olhando muito pra dentro da escola, pra dentro da sala de aula, mas nós também temos que olhar pra fora da escola, juntos às secretárias, junto aos governos, junto às políticas públicas [...] Porque eu também tenho que fazer a crítica àquilo que vem da secretaria, eu não

posso baixar a cabeça e dizer amém pra tudo que a secretaria impõe. Nós temos que ter um filtro crítico, pra dizer, nosso projeto pedagógico é este, aquilo que vem da secretária eu filtro e digo, isso ajuda, isso é bom, isso não é bom, e filtrando”.

Não obstante, defende a necessidade de se falar sobre isso, com os professores, os funcionários, as próprias crianças e jovens. Reconhece que a escola que propõe a solução do problema da exclusão social das classes empobrecidas é a mesma que se movimenta à partir de preconceitos e estereótipos sociais sobre tal população. Percebe a necessidade de debater, de discutir e de desconstruir alguns pré-supostos já naturalizados na reprodução da vida escolar.

“O que que é importante? Você ter consciência disso, isso que é importante, e o professor ter consciência disso, o funcionário ter consciência disso. A partir de uma determinada consciência você pode ir alterando essas reproduções. Então a crítica tem que ser feita. Quando o aluno critica a escola aqui, é algo extraordinário, ou seja, dentre os 980 alunos que nós temos, um grupo de alunos conseguiu fazer a crítica e despertar em um grupo de professores uma reflexão, que maravilha! Porque que os caras (alunos) tão dizendo: ‘olha, vocês são um bando de tontos, de babacas, que só sabem reproduzir as questões do ponto de vista técnico’... Mas a escola conseguiu produzir isso. Isso é resultado da escola também, não é só do mundo externo, é do mundo da escola. Ou se não conseguiu criar isso, essa crítica junto aos alunos, possibilitar essa crítica, está conseguindo ouvir, isso já é muito, já é muito significativo”

O trabalho da escola, no que admite o diretor, já é potente quando não se nega ao debate acerca da produção permanente das desigualdades sociais, inclusive dentro da escola. No entanto, ele reconhece a dificuldade, as dúvidas e inseguranças, e pede ajuda.

“A escola não pode só viver da prática, sem pensar e discutir teoricamente... e por outro lado, a Universidade não pode ficar só na teoria, sem conhecer, sem dialogar, ir pra prática. E a escola odeia a Universidade, porque nós aqui no senso comum, qual é a nossa reprodução aqui: ‘ah, vocês não sabem de nada, vocês ficam só aí

com esses livros, lendo, entendeu? Você não entendem nada de escola!'. Aí, em contrapartida, a Universidade também fala: 'vocês que não sabem, não sabem de nada de educação, por isso que a educação tá uma merda do jeito que tá, vocês não entendem nada...'. E um fala do outro... mas nós temos que aproximar, nos ajudar. Precisamos de ajuda pra pensar isso tudo aqui"

"As escolas vão se fechando se isolando no sofrimento, no desespero... que é desesperador o trem... é complicado, educação é isso mesmo, não tem moleza não [...] Nós queremos diálogo com a universidade, ela tem que vir aqui na escola, tem que ficar a vontade pra ver, observar e criticar. Porque é dessa crítica que a gente vai construir algo novo [...] Essa é a função da Universidade, encher o saco, perturbar, criticar. Ela tem que vir aqui na escola fazer a crítica. Por que nós aqui, as vezes, a gente não tem crítica, porque? Por que você vive um cotidiano que não deixa, então fica difícil..."

Quando relata da importância do projeto de TCA expõe, nitidamente, que mais do que a receita escrita sobre como deve ser feito o trabalho, percebe um projeto que abre espaço para o tencionamento das relações arbitrárias e autoritárias estabelecidas dentro da escola, das fragmentações e imposições do currículo, da reprodução dos preconceitos e das "fórmulas prontas" para o sucesso. No entanto, admite, mais uma vez, a necessidade de ajuda para pensar.

"O TCA é o trabalho colaborativo autoral. Uma das coisas mais interessantes que o TCA apresenta, é que ele destrói essa fragmentação da escola. Ele destrói e constrói um novo vínculo desse aluno com a escola, uma outra relação de tempo do aluno na escola. E é isso que nós queremos, rasgar a fragmentação da escola, esses papéis todos que nos dizem o que fazer... só que a gente é tão burro que a gente faz as coisas, altera as coisas, e não vê, porque estamos nessa muvuca do cotidiano. Por isso que a Universidade deve ajudar, porque está de fora e pode olhar, fazer a crítica".

Antonio vê na Universidade essa ajuda valiosa, embora sua fala indique que tal ajuda poderia vir de qualquer lado, desde que viesse. O diretor relata uma

necessidade de diálogo que os ajude a compreender as transformações e as dificuldades enfrentadas cotidianamente na escola. É clara a denuncia de que “papéis que dizem o que fazer”, mesmo que carregado de boas ideias e dotado de mesma visão de mundo defendida pela escola, não só não são eficientes sozinhos para essa “transformação” da escola como também confundem e desorientam quando permeados de ambiguidades que não se resolvem neles mesmos.

6. COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS E PROFESSORES

*“Mas não é fácil acordar cedo pra enfrentar
as loucuras do mundo,
e a loucura dos alunos,
e as nossas próprias loucuras”
(Professora Graça)*

A partir de agora traremos algumas falas dos professores e professoras da Emef do Parque das Flores sobre a forma que enxergam a relação escola-cidade. Colhidos a partir de um leque grande de situações e ambientes, os posicionamentos foram tecidos em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, sala de professores, entrevistas diretivas e até mesmo em conversas casuais pelos corredores.

Neste texto, procuramos enfrentar alguns debates mais acirrados acerca da naturalização dos problemas escolares e a reprodução dos preconceitos e estereótipos que incidem sobre a população empobrecida da cidade de São Paulo (dos quais mesmo o diretor nos relata) para que possamos desdobrar uma análise sobre a forma como eles estão associados à um estado de (in)compreensão da sociedade urbana e sua reprodução desigual.

6.1. A relação escola-cidade: reconhecimento e diferenciação

Embora a relação entre a escola e a cidade seja um tema constantemente abordado durante reuniões, encontros e debates dos professores, dificilmente ele figura como um tema central e coerentemente contornado e definido. O usual é a referência feita à cidade como tudo o que da escola está fora e, portanto, livre de sua influência. Por conseguinte, o trabalho realizado no interior da escola é, recorrentemente, apresentado de forma cindida do trabalho que deve ser realizado fora dela, seja pela família, seja pela sociedade de uma forma geral.

“É difícil ficar fazendo aqui o trabalho que devia ser feito em casa. Vocês falam que precisa disso para resolver os problemas lá de fora aqui dentro, que a gente tem que dar as respostas que a sociedade não dá, mas o problema é que os pais

responsabilizam a escola pela educação dos filhos. As escolas têm o papel educacional e não assistencialista” (Professora de Ensino Fundamental II).

“Hoje em dia, esse limite por parte das famílias não existe mais. A gente tá fazendo papéis que não deveriam ser nossos. Eu sou contra...” (Professora de Ensino Fundamental II).

“É verdade isso. Tem muito problema com as famílias aqui... O que essas mães passam para os seus filhos? Mãe com 17 anos, tem 4 filhos, larga eles em casa a noite e vai pro baile funk...” (Professora de Ensino Fundamental II)

“Agora a gente também precisa ensinar eles a ser gente? Os pais acham que a escola é o espaço para ensinar a ser gente, mas não é, é em casa.” (Professora de Ensino Fundamental II)

“Essa moçada é muito agressiva. O problema é a nossa comunidade, é a nossa comunidade. Mas não sei se abrir a escola vai melhorar alguma coisa...” (Professora de Ensino Fundamental II).

“Vive no fluxo (a aluna G.), sai todo fim de semana, aí chega segunda na escola só quer dormir... mas vai com a mãe, a mãe que leva ela...” (Professora de Ensino Fundamental II)

Nota-se, sobretudo, nas falas dos professores uma direta relação entre o comportamento dos estudantes dentro da escola com o ambiente familiar e social em que se socializam. Mais do que rever a forma como os professores tecem suas considerações a partir da valorização das explicações subjetivas e familiares em detrimento dos problemas institucionais ou das práticas escolares inadequadas e excludentes (FRELLER, 2001), ressaltamos aqui a necessidade de reflexão acerca da relação entre esse “olhar” dos professores sobre a vida desse estudante na escola e sua condição de pobreza na cidade.

É importante compreendermos que essa relação entre um e outro pode sinalizar mais do que a reprodução dos preconceitos associados às classes empobrecidas e seus processos de escolarização, tão intensamente discutidos por diversas pesquisas até então (PATTO, 2015; FRELLER, 2001; COLLARES, C.,

MOYSÉS, M., 1996). Ela pode indicar um processo mais complexo que se refere à própria reprodução crítica desse urbano no período que vivemos.

Como vimos anteriormente, sob a bandeira dessa nova “escola-cidade” tem pairado a responsabilidade de gestão dos problemas sociais. A escola do século XXI tem que ser aberta, atraente, versátil, produtiva e atender as novas demandas da sociedade globalizada (Cidade Educadora). Contudo, essa sociedade vive uma crise sem precedentes. No auge de uma “urbanização caótica”, toda uma parcela da população é submetida à empregos cuja remuneração mal garante sua reprodução material e de sua família, cujas jornadas de trabalho levam ao extremo desgaste das energias física e mental; ou ainda, à falta destes empregos; à condições habitacionais precárias e com enormes privações de infraestrutura, seja de serviços médicos, educacionais, de mobilidade urbana ou culturais (KOWARICK, 2009b). À essa escola tem sido tributada a tarefa de “gestora e produtora da cidadania”, mas assumir o que vem do termo “escola cidadã” significa ou admitir que vivemos um “processo político que produz uma concepção de ordem estreita e excludente e, ao fazê-lo, decreta uma vasta condição de subcidadania urbana” (KOWARICK, 2009b, p54) ou mais, e radicalmente, admitir que vivemos uma cidadania com tudo que dela lhe pertence, ou seja, seu negativo, um processo de “urbanização crítica” em que está posta a “impossibilidade do urbano para todos”, onde não há moradia e emprego para a maioria, tampouco alternativas políticas, e sobram a pobreza, a fome e a violência (DAMIANI, 2006).

O fato é que os professores percebem e denunciam, a todo instante, a condição de pobreza e exclusão da qual seus alunos são alvo. São capazes, inclusive, de estabelecer relações sobre as diversas práticas de indisciplina vistas em sala de aula como manifestações legítimas dos alunos sobre a necessidade de falar do mundo que os oprime fora da escola.

“Pedagogicamente, eu vejo a oralidade dos alunos melhor... levando em consideração que nossa comunidade está em situação de vulnerabilidade acentuada, ou seja, existe um grande avanço” (Professora de Ensino Fundamental II).

“O aluno Afonso, estrangeiro, tem muitas dificuldades de adaptação, tem a questão cultural que pesa, ele é hiperativo na sala de aula, mas tudo que ele fala é pra pedir ajuda, pra entender melhor as coisas. Os pais não são ausentes, a família sofre muito com a adaptação no Brasil, estão passando por poucas e boas aqui” (Professora de Ensino Fundamental I e II sobre o aluno novo e sua família vinda de Angola)

“Os alunos sofrem muito fora da escola e têm em nós uma referência, querem desabafar, enfim, querem ter voz” (Professora de Ensino Fundamental II).

“Todo mundo sabe, é uma escola numa região de alta vulnerabilidade, mas há um esforço da equipe, um esforço dos professores, um esforço de todos no sentido de proporcionar a eles visões, outros olhares sobre o mundo e sobre si mesmos [...] O 9º B que é uma turma difícil, alunos com uma auto estima extremamente baixa, e quando eles saem daqui entusiasmados, animados e agradecendo nós é que temos que agradecer” (Professora de Ensino Fundamental II).

Suas falas, mesmo quando indicam certo preconceito ou prejulgamento, refletem uma estratégia, quase imediata de dizer: “Não é minha culpa os problemas do mundo, eu faço o que eu posso”. E essa relação que estabelecem nos revela, sobretudo, a forma como a reprodução da desigualdade e exclusão não pode ser pensada de forma cindida, entre escola e cidade, posto que operam, são produzidas e reprodutoras em ambas.

Os professores questionam-se acerca do fato de a escola ter de se haver com a resolução de problemas maiores que ela, que embora lhes diga respeito, não deixa claro de quem é a obrigação de sanar. Fato é que estão tendo de se haver com uma escola que tem exigido cada vez mais deles: no sentido de formação humana desses alunos, na proteção social, na formação do indivíduo para um mercado de trabalho falido e em crise, na inserção do estudante em uma sociedade urbana (im)produtiva e caótica, na promoção de igualdade de oportunidades, no cuidado e resgate dos jovens das situações de criminalidade e violência. Em determinado momento, eles reconhecem não poder fazer mais do que fazem, não ter respostas para todas essas perguntas, não sentirem-se seguros para a aceitação

de certas responsabilidades. E “jogam a toalha”: *“Esses problemas não são nossos. Não é nossa obrigação”*.

Se suas falas parecem perder-se nas representações preconceituosas sobre os problemas escolares dos estudantes e sua relação direta com o ambiente familiar insalubre e incapaz de fornecer à eles as habilidades cognitivas necessárias para o sucesso escolar, não podem, todavia, deixar de serem vistas como uma defesa contra o ataque da sociedade que insiste em responsabilizar a escola e, por conseguinte, seus professores, por problemas sociais cuja responsabilidade os professores negam-se a aceitar.

Da mesma forma, as definições e seus comentários sobre o bairro e as condições urbanas em que vivem seus alunos estão sempre carregados de adjetivos fortes e circunscritos em uma redoma que procuram não incluir suas próprias experiências prático-sensíveis na cidade. Ou seja, tecem os comentários como quem está de fora deste mundo da cidade que é violenta, suja, excludente, sem infraestrutura, árida.

“Eles estão acostumados com muita violência. Tem que cuidar de fora senão invade a sua casa”. [Professora de Ensino Fundamental II]

“Essa comunidade é muito carente, eles precisam de nós” [Professora de Ensino Fundamental II].

“Nossos alunos sabem o que é bonito e feio, sabem o que gostam e não gostam. Eles têm noção dessa vida desgraçada que eles têm” [Professora de Ensino Fundamental II].

No entanto, a grande maioria dos professores são moradores do bairro, ou pelo menos, passaram grande parte das suas infâncias ali. Existe uma clara necessidade de estabelecer uma distância com aquela realidade, materializar uma barreira entre a vida na periferia dos alunos e a vida na periferia dos professores. Há não só uma incompreensão sobre o fato de que vivem as mesmas condições precárias da cidade, como também sobre a natureza dessa condição - e dessa

recusa - de pertencer àquele lugar, de fazer parte dessa história de segregação no espaço urbano.

É compreensível essa necessidade de afastamento visto que muitos dos professores tiveram que enfrentar as condições adversas postas por uma sociabilidade na cidade que diz quem pode estudar e “vencer na vida” e quem não pode. Se agora, passados muitos anos, alguns professores mudaram para um bairro vizinho um pouco menos precário e tem condições financeiras relativamente mais estáveis garantidas por um concurso público – muitas vezes logrado a duras penas, depois de uma, duas ou três tentativas – a grande maioria mostra dificuldade em construir uma história comum entre estas crianças e jovens que ensinam pois que necessitam afirmar essa diferença entre eles para que suas críticas e pré-conceitos não se contradigam.

Como afirma Kowarick, ser “mais ou menos pobre depende de um conjunto de fatores” dentre os quais figuram o grau de escolaridade, o nível de qualificação profissional e o montante de rendimentos (KOWARICK, 2009b, p. 81). Os professores estabelecem suas diferenças para com seus alunos a partir dessas três variáveis que garantem, nalguma medida, um distanciamento que lhes permite julgar de fora essa vida “*desgraçada*” de seus alunos. Contudo recusam-se a reconhecer outros fatores que se entrelaçam nessa constituição da vida urbana excludente, tais como a condição de sexo e idade, na qual a criança, a mulher e o idoso representam os maiores níveis de exclusão socioeconômica já que seus trabalhos são vistos como socialmente “complementares”; ou ainda, o caráter histórico e conjuntural da dinâmica econômica do país, que sinaliza para crises político-econômicas que repercutem diferentemente sobre os grupos sociais. Embora os professores insistam em manter um afastamento, compartilham – certo que em diferentes graus - das dificuldades de reprodução das condições materiais objetivas de seus alunos e familiares (exploração da força de trabalho e espoliação urbana) (KOWARICK, 2009b).

Trata-se de um conjunto de situações que pode ser denominado de espoliação urbana: é a somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que juntamente ao acesso à terra e à moradia apresentam-se como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores e aguçam ainda mais a dilapidação decorrente da exploração do trabalho ou, o que é pior, da falta desta. Na Grande São Paulo, são inúmeras as manifestações dessa situação espoliativa, que vão desde as longas horas despendidas nos

transportes coletivos até a precariedade da vida nas favelas, cortiços ou casas autoconstruídas em terrenos geralmente clandestinos e destituídos de benfeitorias básicas, isto para não falar da inexistência de áreas verdes, da falta de equipamentos culturais e de lazer, da poluição ambiental, da erosão e das ruas não pavimentadas e sem iluminação (KOWARICK, 2009b, p.22).

Suas conquistas materiais, como um carro do ano, uma casa própria, a mudança para um bairro mais central, a escola privada dos próprios filhos, a viagem nas férias, figuram como fatores que garantiriam essa diferenciação para com os alunos e suas famílias. No entanto, são alcançados com muito esforço e sob uma série de privações materiais e afetivas de diversas ordens que nos revelam a face oculta, ou pretensamente ocultada por eles, da reprodução de uma vida na cidade cuja mediação é baseada na mesma forma para todos: o valor de troca das mercadorias urbanas. Essas mercadorias acessadas na cidade carregam uma “aura de liberdade de escolha de serviços, lazer e cultura”, contudo, na medida em que são produtos da força de trabalho só estão disponíveis para quem pode pagar por elas (HARVEY, 1980; 2005).

“Tenho dois cargos aqui mas agora que estou separada as contas não tão mais fechando [...] Esse ano tive que tirar a [nome da filha] da escola [particular] e colocar na prefeitura. Não tava dando mais pra pagar. O [nome do filho] continua, mas vai ficar só mais esse ano” [Professora de Ensino Fundamental II]

“Eu sou contratado nesta escola e na escola da tarde. Agora me entregaram 8 aulas no Estado, em 4 escolas diferentes [...] Além de ficar correndo de um canto pra outro vou ter que deixar um cargo da prefeitura porque não posso acumular, e meu salário vai cair pela metade, só fico com o Estado por causa do “Servidor” [Hospital do Servidor Público]” [Professor de Ensino Fundamental II]

“A minha casa é enorme, lá no [nome do bairro]. Meu marido quis assim, mas é um exagero [...] As parcelas do financiamento são muito caras, por enquanto não tá dando nem pra respirar” [Professora de Ensino Fundamental II]

Os professores, em geral, trabalham simultaneamente nas redes municipal e estadual e, como já apontou Patto (2015) na década de 1980 e (reiteramos) persiste

nos dias de hoje, o fazem em função dos baixos salários. Para as mulheres a situação agrava-se visto que além da difícil tarefa de conciliar dois empregos, em duas escolas e turnos distintos, a maioria tem de se haver também com o trabalho doméstico. Por isso que, na maioria dos casos, a proximidade entre a escola e o local de trabalho é não apenas fundamental, como vital às professoras que trabalham e cuidam da casa e da família (PATTO, 2015).

“Trabalho de manhã aqui e a tarde em outra escola, lá no [nome da escola]. Saio daqui correndo, as vezes nem dá tempo de almoçar. A noite ainda tenho que fazer comida, estar com as crianças, preparar aula. A casa só cuido no fim de semana, né?” [Professora de Ensino Fundamental II]

“Trabalho de manhã e a tarde [oficinas] aqui, a noite tenho o Estado” [Professora Ensino Fundamental II]

“Saio correndo porque dou aula lá no centro e entro à 13h. Nunca dá tempo de comer” [Professora de Ensino Fundamental II]

Embora tais qualidades marquem o difícil e desgastante trabalho docente na escola e, mais, mesmo sofrendo com a “condição de deterioração das condições de vida e do poder aquisitivo”, os professores insistem em manter a diferenciação para com a “clientela” que atendem e, algumas vezes, sinalizam para uma “fonte de desprazer contida no trabalho com pessoas muito pobres” (PATTO, 2015).

Quando estudou a escola da região metropolitana de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960, Luiz Pereira identificou as relações patrimonialistas que organizavam a representação coletiva que se tinha sobre a instituição escolar e da forma como era vista pelos alunos e suas famílias como propriedade do grupo docente-administrativo e não sua, ou seja, vista como um benefício e não como direito. Tais representações, segundo o autor, teriam origem em um processo de semi-burocratização que precederia um sistema social urbano-industrial desenvolvido (PEREIRA, 1967). Passadas várias décadas estamos diante de uma nova (?) diferenciação reproduzida no seio da instituição escolar. A burocratização

ou a modernização da escola não garantiu o fim das relações patrimonialistas, mas parece, pelo contrário, tê-las reinventado sob uma nova forma²².

Os professores, mesmo que recusando a responsabilidade sobre a educação que deveria ser dada fora da escola a essa “clientela pobre”, procuram novas maneiras de declarar sua benevolência, generosidade e altruísmo. A partir de novos preconceitos e estereótipos sobre a pobreza articulam um novo discurso que tenta encobrir a “crença na inferioridade moral e intelectual” que permanece sobre seus alunos pobres.

“A menina tá namorando bandido, e as amigas acham bonito. Essa é a referência que eles têm, a culpa não é deles. Nós que temos que ajudar” [Professora de Ensino Fundamental I]

“Ontem eles chegaram contando que tinha um cara estirado no meio do “X” do Morro [local de tráfico na favela referenciado pelos moradores do bairro], e que ele ficou lá o dia inteiro porque lá dentro a polícia não entra. Imagina, os alunos todos passando por lá, e eles passam por isso, todo o dia. Por isso quando chegam aqui na escola ficam assim, sem querer fazer nada, malcriados [...] A gente tem que compreender, ajudar... Mas não é fácil acordar cedo pra enfrentar as loucuras do mundo, e a loucura dos alunos, e as nossas próprias loucuras” [Professora de Ensino Fundamental II]

“É preciso discutir a relação. O professor deve ter tempo de ouvir o aluno e entender esse aluno que está sofrendo e querendo chamar a atenção de qualquer maneira [...] Os conflitos lá fora eram a minha preocupação principal. Mas no decorrer do tempo aprendi a conversar com os alunos, ‘por que não dar valor a ele? Por que não considerá-lo para conversar’, ‘por que não achar que ele tem algo importante pra dizer’” [Professora de Ensino Fundamental II]

“A nossa luta deve ser pra transformar essa escola, modernizar ela, trazer ela pra mais perto dos alunos. Eles também mudaram, não são mais os mesmos. Na

²² Sobre a história do patrimonialismo e seus desdobramentos no decorrer da história brasileira, inclusive na atual conjuntura política do país, consultar *A tolice da elite brasileira*, de Jessé de Souza.

maneira tradicional eles estavam em conflito com a escola, agora não, não estamos buscando mais a escola do século XVIII”. [Coordenador]

A principal característica que atravessa os discursos dos professores é a contradição em suas falas ao relacionarem os problemas escolares e a vida urbana que seus alunos encontram fora da escola. A crítica mais rasa não permite que muitos ultrapassem as barreiras dos “pensamentos estanques, carregados de preconceitos e estereótipos”. Mesmo que alguns estabeleçam em determinados momentos uma relação entre suas próprias formações precárias na escola, na faculdade, e na aridez da cidade, com a de seus alunos, a dificuldade e a falta de ferramentas para pensar criticamente sua prática escolar faz com que o máximo que algumas considerações consigam atingir sejam “uma ruptura na lógica do discurso”, mas cuja “unidade é reiteradamente resgatada pela crença na precariedade psicológica da clientela que, em última instância, acaba por predominar” (PATTO, 2015, p.222)

“Eu morei até meus 18 anos em um quarto-sala com a minha mãe, meu pai e minhas quatro irmãs, pode chamar de cortiço se você quiser, porque era isso mesmo. A gente dividia banheiro e tinha um revezamento entre as famílias pra lavar a roupa [...] Depois, quando compramos uma casa, ela enchia de água toda vez que chovia, era um desespero [...] Eu sei o que esses alunos passam, é muito sofrimento” [Professora de Ensino Fundamental II].

“[...] Eu não sou médico, não posso dar diagnóstico de aluno com problema da cabeça, sabe. De genética. Não sou médico. Mas eu sei que a maioria não tem problema de cabeça. Hoje eu entendo que tem um jeito certo para lidar com esses alunos diferentes”. [Professora de Ensino Fundamental II]

“Não consigo tirar a periferia do aluno, eu consigo dar outra direção, assim como eu dei pra mim [...] Mostrar pros meninos que eles têm outras possibilidades. Tem o crime que é o que eles vivem o tempo todo lá fora. O dia tem vinte e quatro horas, né? Dezesete horas, não, dezoito eles ficam na rua, e a escola tem seis horas por dia pra mostrar pra esses alunos que eles podem escolher outra coisa” [Professor de Ensino Fundamental II]

“Nós vivemos em um deserto cultural. Aqui na periferia não tem nada pra fazer, e a escola, nós né, temos que ajudar essas crianças [...]” [Professora de Ensino Fundamental II]

“O curso de história não me ensinou nada, nem lidar com aluno em sala de aula, nada, nada. O que eu aprendi foi na creche, seis anos, conversa de roda, temas geradores, todas essas coisas que hoje a gente trabalha eu já trabalhava lá na creche. Lá tinha trabalho de formação, de discussão dos professores, a maioria dos professores lá também eram psicólogos, tinham formação em psicologia. Foi um marco na minha vida trabalhar na creche, foi importante. Aí que eu resolvi fazer Estudos Sociais. Ah, até hoje eu sonho com a creche, eu gostava muito. Tudo que eu aprendi foi com essa formação, deles” [Professora Ester]

“Trabalhei treze anos contratada numa escola no Itaim Paulista, dando aula de educação moral e cívica e depois de estudos sociais. Na época, eu tive que assinar um termo do DOPS, que não podia falar de política, não podia ter propaganda política, falar de política, nada. A educação era hino nacional, moral, ética, essas coisas, sabe? Por isso que eu fiquei meio alienada de política sabe, até hoje? Igual os alunos... Porque você não podia falar nada. Imagina...” [Professora Dulce Maria]

Se é certo que a sociedade urbano-industrial se desenvolveu e constitui uma parcela da população que frequentou a universidade, alçou uma condição média na estratificação social, garantiu essa “diferenciação” legitimada pelo mérito do esforço e investimento na própria educação, sua inserção social ainda deve ser investigada. Afinal, em quais condições ela acontece?

“Nós somos professores comuns, funcionários públicos, assalariados, trabalhadores, uma formação assim... ruim, é assim a vida... no entanto a gente não permite ficar assim, chorando da vida [...] Vamos ver o que é possível construir...” [Professor de Ensino Fundamental II]

“Sempre fui muito insegura, tinha medo de me expor, eu era uma analfabeta funcional. Tive que estudar muito, trabalhar muito”. [Professora de Ensino Fundamental I].

“[...] A gente não entendeu o que eles queriam [Programa Mais Educação], ninguém entendeu nada na época. A sociedade não entendeu também, os alunos não entenderam, ninguém entendeu nada” [Professora de Ensino Fundamental II]

Daí que podemos desdobrar o limite desta construção crítica de mundo possibilitada por sua condição social. Suas falas e a forma como sentem e precisam construir essa barreira entre o mundo que vivem e o mundo dos seus alunos revelam que, contraditoriamente, percebem sua “distinção” social para com eles, mas tem dificuldade de acessar uma crítica sobre seu papel enquanto professor na reprodução dessa sociedade desigual que denunciam, seja na elaboração crítica, seja na legitimação dessa condição, seja em ambos os papéis. Ademais, também pedem ajuda para compreender este mundo, para elaborar seus problemas e para interpretar como o processo de modernização da escola e da cidade acirrou as formas de exclusão (inclusivas) que nelas se materializam e que, ainda que de forma particular, é a mesma tanto para eles quanto para seus alunos (FRELLER, 2001; AZANHA, 2006; PATTO, 2000, 2015).

6.2. A relação escola-cidade: o trabalho por projetos

No dia 17 de maio de 2016, diretor, coordenadores pedagógicos e professores reuniam-se durante um encontro na sala de vídeo na EMEF do Parque das Flores. Essa conversa tinha como objetivo debater o Projeto Político Pedagógico da escola a partir da sua pungente modalidade chamada *aprendizagem por projetos* e em consonância ao Programa Mais Educação e, especificamente, ao Trabalho Colaborativo Autoral. Tal encontro tinha, entretanto, uma história: Era o segundo ano que o grupo escolar se reunia com o intuito de realizar uma “semana de projetos”. No ano anterior, isso já havia acontecido duas vezes: uma semana escolhida por eles para que ao invés da grade “normal” de aulas, os professores se juntariam, organizados em duplas ou trios, e proporiam “projetos” variados nos quais os alunos poderiam escolher e se inscrever para participar durante uma semana inteira.

A conversa teve início com o coordenador Sérgio falando sobre a importância de trabalhar com projetos para aumentar os horizontes de aprendizagem dos alunos. Além disso, pontuou a necessidade de os professores trabalharem juntos, interdisciplinarmente.

“Vai ser uma semana importante. Esse é o primeiro passo para conseguirmos fazer isso sempre na escola [o trabalho por meio de projetos]. O ano passado os alunos gostaram muito, e esse ano não vai ser diferente. Todo mundo tem que participar, propor e escrever um projeto e construir junto com os companheiros” [Coordenador]

O grupo pareceu dividir-se nesse momento. Embora meneios de cabeça aparecessem aqui e ali, a questão pareceu ganhar volume com a fala de uma das professoras:

“Peraí, vai ter que escrever um projeto? Desse jeito eu prefiro dar a minha aula normal. Não tenho tempo de escrever mais nada...” [Professora de Ensino Fundamental II]

A partir daí a discussão se acalorou e permaneceu por um longo período. A disputa e o antagonismo eram evidentes e o grupo de professores e professoras que manifestavam incômodo com a proposta dos projetos diziam da dificuldade em achar tempo para fazer tudo que a escola pedia. Embora duas professoras protagonizassem o debate, alguns outros concordavam discretamente com palavras de assentimento.

“É difícil né? A gente já trabalha o dia inteiro, aí tem que chegar em casa, cansada, e fazer um projeto novo sendo que já tem a aula preparada?” [Professora de Ensino Fundamental II]

“Não to falando que eu não quero, que eu não topo, mas desse jeito não dá. Se não precisar escrever nada eu faço...” [Professora de Ensino Fundamental II]

O grupo que defendia não apenas o trabalho por projetos naquela semana, como também um plano em longo prazo para a escola, ou seja, partidários do fim da grade horária “tradicional” e o início de uma escola que chamavam de “democrática” com o trabalho voltado para os projetos, sustentava os argumentos de que era

preciso bancar essa empreitada e fazer com que essa escola voltasse a fazer sentido para os alunos:

“A gente precisa romper essa fragmentação em aulas... Os alunos estão exigindo muito mais que conteúdos. Outras respostas que a sociedade não dá.”
[Coordenador pedagógico]

“Vocês só reclamam, se faz alguma coisa diferente. Tem que escrever sim, tem que justificar o que ta fazendo. Não é só fazer por fazer [...]” [Diretor]

“É um projeto para uma escola aberta do que jeito que a gente quer! Não dá pra fazer corpo mole” [Professora de Ensino Fundamental II]

Em meio ao debate exaltado, as oficinas (projetos) foram sendo definidas pouco a pouco: Oficina de matemática lúdica, discoteca de inglês, oficina de cartões postais, máquina do tempo, oficina de esportes, cinema, estudo do meio, oficina de contos, oficina de cartas, entre outras. Contudo, os incômodos de alguns professores e professoras continuaram latentes e sinalizaram para a necessidade de explicitação, afinal, do que significava tanto teórica quanto praticamente a proposta de “aprendizagem por projetos”.

O diretor Antonio procurava conduzir a discussão e esclarecer os pontos nebulosos a partir do próprio Projeto Político Pedagógico, ou PPP como é comumente conhecido, produzido pela escola e que orientaria o trabalho em seu interior. Para ele, era necessário que todos reconhecessem um ponto fundamental: *“Queremos construir uma escola democrática, emancipadora e participativa”*. Por isso, todas as concepções (de educação, infância, currículo, metodologia e avaliação) apresentadas no documento de referência da escola (PPP) estariam circunscritas em um referencial já conhecido nosso: o da Educação Integral.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a construção de uma educação integral é fundamental não só porque proporciona uma “expansão dos tempos, espaços e oportunidades educativas”, mas principalmente porque seu ponto central é a construção de uma “aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes” (PPP, 2016).

Antonio defende que o projeto pedagógico da escola está diretamente atrelado a um longo processo de reflexão acerca da “realidade dos educandos” a fim de organizar ações que promovam uma inclusão efetiva dessas crianças e adolescentes na escola e que caminhem de encontro com suas necessidades, tanto no que diz respeito às questões de aprendizagem quanto de comportamento e repertório cultural (PPP, 2016).

“[...] nós acreditamos que a educação, que a escola, deve estar inserida nesse contexto social do bairro, no território, então ela tem que dialogar com o território [...]. Então, nós entendemos que os conteúdos escolares, né... a geometria, a geografia, a matemática, o português, a educação artística, que estes conteúdos podem dialogar com o território, com as questões que nós temos no território, com a comunidade, com as questões sociais, com as questões ambientais, enfim, com todas as... com a urbanização da região... enfim, então o desafio é, como é que essa escola e os conteúdos escolares podem dialogar com esse território e como é que o aluno pode entender isso? E possa construir isso, do ponto de vista de aprendizagem? Então, partimos do princípio de que assim, que o bairro é uma escola, que o bairro é uma grande lousa, que o bairro é um grande conteúdo. E cabe a nós, escola, nos organizar pra ler, pra estudar, pra entender como é esses conteúdos tão colocados nesse bairro, e vice e versa. Esse é o desafio. E é isso que nós estamos caminhando, para isso [...] pra que essa relação entre bairro e escola, escola e bairro, ela possa ser próxima e a gente possa aproveitar essa relação para a aprendizagem, isso tem quer virar alguma coisa, não pode ficar só no blá blá blá, tem que virar aprendizagem, então como é que eu vou aprender geografia, matemática, português, a partir dessa relação com o bairro? Acho que esta é... o princípio geral [...] Qual o problema que nós temos aqui no bairro? Então os alunos vão falar, vão sugerir... a é a violência, a poluição, é o desemprego, é o racismo, seja lá o que for, a partir dessa problemática você vai garantindo os conteúdos, a aprendizagem de forma mais significativa, então esta é a importância, tá? Dar significado pra essa aprendizagem” [Diretor]

Segundo o diretor, o Projeto Político Pedagógico da escola que visa o desenvolvimento de projetos e a extensão do trabalho pedagógico para além de

seus muros têm representado uma superação de alguns problemas escolares, especificamente os que dizem respeito à exclusão da escola (marcada pela evasão e o chamado “desinteresse” por parte dos estudantes) e a relação da escola com a comunidade. Tratar-se-ia, pois, de um trabalho que representa um novo marco de relacionamento com os estudantes e a comunidade, principalmente no que concerne à compreensão da especificidade social e espacial da escola.

Ao tomarmos contato com o documento referido percebemos a preocupação do projeto em conhecer o espaço onde ela está inserida, os diferentes territórios que a circulam e os próprios territórios existentes em seu interior.

É desta conjectura, que fomos transformando os espaços da escola, tornando-os possíveis de circulação, de diálogo, de produção e de criação a partir de projetos curriculares no interior da sala de aula, assim, como oficinas no contra turno escolar, o que permitiu, a esta criança e este adolescente, circular pela escola, viver além da sala de aula, conviver, relacionar, participar de outras atividades, envolver-se com outros temas e desafios, conhecer novas pessoas, ampliar seu mundo de conhecimentos e relações, [...] conhecer melhor o ambiente escolar, interferir, alterar, fazer parte desta nova configuração, enfim, se empoderar deste espaço, deste território. (PPP, 2016, p.18)

Essas transformações destacadas pelo PPP fazem parte de um processo de construção do que chamam “escola democrática”: com a abertura de canais de participação de toda a comunidade, professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis, e que configurariam um efetivo “compartilhamento do poder e tomada de decisões” (PPP, 2016).

Contrariando outros momentos de sua fala, em que crítica e denuncia a exequibilidade do Programa, neste momento Antonio procura esclarecer durante a reunião pedagógica com os professores que o projeto pedagógico da escola caminha em consonância às estratégias do Programa Mais Educação, sobretudo no que diz respeito à compreensão de uma *“escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos”* (PPP, 2016).

De fato, nos últimos tempos a aprendizagem por projetos tem figurado como uma “modalidade de ensino” que argumenta que ao romper com as grades curriculares “tradicionais” que funcionam como “verdadeiras prisões da curiosidade, da inventividade, da participação e da vontade de aprender”, se potencializa o trabalho escolar e o torna mais ágil e participativo, tanto para alunos quanto para professores (SÃO PAULO, 2014, p84). Segundo o documento Mais Educação,

“aprender fazendo, experimentando, é o modo mais natural, significativo e intuitivo de abrir-se ao conhecimento”, ou seja, é uma maneira de ensinar o aluno por meio da “experimentação ativa do mundo e por sua interpretação crítica” (SÃO PAULO, 2014, p82).

Os projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino que busca sempre escapar dos enquadramentos meramente disciplinares. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço experimental e crítico, no qual é possível unir a Matemática à Educação Física, a Arte à História, a Língua Portuguesa à formação e participação numa identidade cultural. Trabalhar com projetos é uma forma de viabilizar curricularmente, a partir de cuidadoso planejamento conjunto, as atividades, as ações, a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, de divulgar, enfim, de construir e compartilhar conhecimento (SÃO PAULO, 2014, p.82).

Não à toa, o projeto do ano de 2016 ao qual faz referência o diretor, chama-se *“Escola e Território”* e é fundamentado na modalidade de ensino por projetos e na procura por conhecer as crianças e adolescentes que pertencem a esse território urbano e escolar, para assim, construir um aprendizado significativo²³.

Tal aprendizado estaria associado a duas principais bases: o conhecimento da cultura dessas crianças e jovens, que não deve ser entendido como de ordem inferior ao conhecimento científico, e o respeito aos diferentes ritmos, capacidades e tempos de aprendizagem do aluno (PPP, 2016).

Antonio argumenta a necessidade de conhecer a cultura dessas crianças e jovens. Para ele, a escola passa pelo desafio de entender quem são essas crianças e jovens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, citando o PPP da escola, explicita aos professores:

“Precisamos saber quem são essas crianças? De onde vêm? O que conhecem da realidade onde estão? Quais são suas formas de ser e estar em sua moradia, na escola, no bairro, na cidade? Com quem se relacionam em seu cotidiano?”

²³ O conceito de aprendizado significativo está associado à obra de David Ausubel e seus estudos que partem de uma visão cognitiva da Psicologia Educacional. Partindo desse referencial, segundo MOREIRA (2010), “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende”.

O Projeto Político Pedagógico da escola em questão defende que as aprendizagens significativas devem ser capazes de “estabelecer um diálogo entre os conteúdos universalmente construídos, àqueles que a comunidade escolar possui e os que resultarão deste encontro [...]” (PPP, 2016).

Costumam brincar? De que formas? Com quem? Elas trabalham? Em casa ou fora de casa? Cuidam de irmãos e outros parentes? Que responsabilidade assumem? Assistem televisão? Quais programas demonstram ter mais interesse? Jogam vídeo game? Com que tipos de games se identificam? Usam celulares? De que formas e durante quanto tempo fazem uso dessas mídias? Como é sua moradia? Como são suas refeições e com que frequência de alimentam? Como elas se constituem como meninas e meninos? Frequentam instituições de Educação Infantil? Que conhecimentos/noções constituíram nesse percurso/processo?” [Leitura de Antonio sobre o PPP, 2016, p.25]

Identificar quem são esses sujeitos, o que eles pensam, os interesses que os movem, como se relacionam com o conhecimento em suas várias formas, quais os vínculos que estabelecem com os pares, os meios e modos de criação e expressão, o grau de autonomia do grupo, e as experiências éticas, estéticas e políticas que lhes atravessam são referenciais, que para a escola, precisam ser consideradas na elaboração de um trabalho pedagógico que faça sentido e tenha significado para estas crianças e jovens (PPP, 2016).

Desdobra, portanto, que o conhecimento e a cultura dessas crianças e jovens devem ser compreendidos em toda a sua integralidade, e não podem, pois, ser depreciados e desvalorizados quando em comparação ao saber científico, comumente personificado na figura dos professores, produtores e executores dos currículos. Defende que, ao contrário, é preciso valorizar o conhecimento autoral específico daquela realidade (espaço-temporal) em que está situado reconhecendo-o e explorando-o para que “não se incorra no risco de ‘sufocar’, negar ou tornar esses conhecimentos invisíveis no ambiente escolar” (PPP, 2016, p.26).

A realidade e o conhecimento escolar devem, afinal, estar conectados e só o farão à medida que o estudante for compreendido como sujeito autônomo e portador de saberes. Isto significaria colocar o educando na perspectiva de sujeito das ações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e estabelecer um diálogo entre os conteúdos que foram universalmente construídos e tidos como legítimos, aqueles que a comunidade escolar possui, e os que resultarão desse encontro (PPP, 2016). O fato de cada indivíduo ser compreendido em sua singularidade, colocado na posição de sujeito dependeria, portanto, da valorização de seus saberes e respeito

às suas diferenças, e da garantia de ambientes flexíveis de aprendizagem para este processo (PPP, 2016).

Antonio finaliza sua explanação: *“Eis o grande desafio: promover a construção de um currículo que seja crítico, democrático, que considere os conhecimentos dos educandos e suas culturas e que, ao mesmo tempo, promova a ampliação de seus repertórios para uma verdadeira formação humanista”* (Antonio citando o PPP, 2016, p.34)

A fala do diretor parece surtir o efeito desejado por ele. Diante da explicação, os burburinhos vão cessando e mesmo os que discordaram anteriormente de forma manifesta não respondem agora. Da fala ininterrupta e exaltada ao silêncio indolente existe um abismo que sinaliza para entendimentos importantes.

É certo que parte dos professores parece duvidar dessa nova proposta de escola e lançam mão dos receios concretos que sentem para justificar as dificuldades que estão demasiado turvas para serem explicadas. Isso poderia nos dizer sobre a sua concordância quanto ao projeto e seus desdobramentos, mas poderia revelar ainda mais. No entanto, as vezes são interpretados de maneira superficial pelo coordenador, diretor e outros companheiros:

“alguns professores não estão preparados para uma transformação da forma da escola. Para transformar essa escola, em uma escola democrática” [Coordenador da escola].

“Parece que não se interessam, sabe? Não fazem nada pra mudar, não agregam, não participam. São sempre os mesmos que falam, participam, fazem os projetos e propõe alguma coisa diferente” [Professora Ester]

Caberia a nós perguntar, por que não estão preparados? Qual o sentido dessa recusa, dessa resistência, ou dessa apatia?

A análise das falas dos professores na parte anterior deste trabalho nos revelou suas dificuldades em elaborar criticamente os problemas sociais enfrentados pelos alunos, bem como os seus próprios. Nalguma medida, a fala do diretor os conforta e sinaliza para a sua preocupação com o trabalho docente que deve ser desenvolvido. Por outro lado, suscita uma confusão, é demasiadamente técnica e não fornece as ferramentas para o dia-a-dia da prática na escola. Por isso de seus questionamentos iniciais sobre a assertiva de que os problemas que enfrentam

possam ser resolvidos apenas com a explanação e aplicação de um “projeto pedagógico inovador”.

Interessa-nos olhar para o fato de que nessa escola existe um saber construído. Os professores vêm fazendo seu trabalho com empenho, como diz a Professora de Ensino Fundamental II, eles *“têm a aula preparada”*. Ao mesmo tempo, o desgaste e o cansaço de ter que *“escrever um projeto [...] sem ter tempo de escrever mais nada”* não pode ser interpretado como simples recusa, mas também como uma dificuldade que enfrentam para compreender o próprio projeto formativo da escola e suas intenções práticas. Também lhes falta o entendimento sobre a forma como o projeto prevê as suas próprias ações - enquanto professores - nesta construção coletiva, que parece olhar cuidadosamente para os alunos como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, e relega ao professor um papel secundário. Não obstante todo esse cenário posto pelas dificuldades teórico-metodológicas, os professores também tem de se haver com a própria precarização do trabalho que exercem, muitas vezes composto por dois ou três turnos de serviço, diversas escolas e muitas salas durante um mesmo dia. É um tempo escasso para um projeto que exige tamanha dedicação.

Em síntese, o projeto da escola, ora em concordância com o Mais Educação, ora refutando-o, declara-se preocupado com a formação humanista destas crianças e jovens e defende, para isso, a construção de uma escola democrática, emancipadora, participativa. A Educação integral aparece como fundamental e estruturante para este trabalho, e o conhecimento da “realidade dos educandos” toma centralidade para a organização de ações que promovam a inclusão desse aluno na escola e na cidade. A extensão do trabalho pedagógico para além dos muros da escola é concebida como uma forma de superação de alguns problemas escolares e, por conseguinte, a aposta da escola se situa na compreensão de sua especificidade sócio espacial, no estreitamento das relações com a comunidade do bairro, nos canais de participação ampliados a todos, no reconhecimento da cultura de “fora da escola”, e no encontro com a cidade, expandindo territórios educativos e tornando-os conteúdos formativos. Vejamos seus desdobramentos no decorrer de um trabalho concreto.

7. COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

*“Eu quero conhecer coisas novas,
além das coisas que eu imagino”*

[Julia, aluna do 9º Ano]

Nesta parte do trabalho nos dedicamos a descrever quatro atividades desenvolvidas na escola durante o ano de 2016 que tiveram como objetivo subsidiar ou analisar os trabalhos colaborativos dos alunos do 9º Ano. No entanto, cabe nossa ressalva ao fato de que, com exceção de uma das propostas, que foi realizada e executada em uma parceria com as professoras e eu, nenhuma delas, singularmente ou mesmo com vistas a um contexto mais amplo, foi amplamente debatida, planejada e estruturada pedagogicamente para este fim.

Foi comum, durante o desenvolvimento das atividades em questão, nos depararmos com exclamações repentinas das professoras: *“-Olha, isso vai ajudar os alunos com o TCA deles”* ou *“Podemos usar isso no T.C.A.”*.

Fato é que, embora eu houvesse chego à escola com vistas ao acompanhamento de tais atividades, voltadas para o objetivo da produção deste trabalho (T.C.A.) com os alunos, elas estiveram poucas vezes explicitadas ou bem delimitadas e programadas no cotidiano da vida escolar lá encontrada. Em nenhuma ocasião de fato houve uma reunião pedagógica voltada exclusivamente pra este tema e sua respectiva prática em sala de aula. Não obstante, quando o assunto T.C.A. era tocado resumia-se à elaboração de como deveria se dar idealmente a organização das apresentações dos alunos, à especulação sobre a “loucura” que seria a última semana que precederia as apresentações que, como muitos professores manifestaram, *“é quando os alunos resolvem fazer o trabalho, tudo de uma vez só, e quem dança é a gente [Professora de Ensino Fundamental II]”*.

Embora em uma das primeiras reuniões pedagógicas em que estive presente na escola eu tenha esbarrado com a assertiva do coordenador: *“O T.C.A. tem que estar na pauta o tempo todo”*. À ela, seguiu-se tantas outras “negativas” – ou resistências - por parte das duas professoras que acompanhei durante o ano que em pouco tempo ficou claro que minhas expectativas sobre a análise de um trabalho extensivo por elas realizado durante o período seriam frustradas: *“Temos essa portaria, e esses caderninhos que nos dizem o que fazer, mas a necessidade é*

outra, nos pede outras coisas, outras atitudes”; “Os alunos são muito dependentes, não dá pra contar que eles vão fazer esse trabalho sozinhos”; “A questão é que o que tá escrito aqui [caderno passo-a-passo para a elaboração do T.C.A.] pressupõe que os alunos tenham conceitos, bagagens teóricas pra fazer um trabalho autoral. Nem a gente tem... isso tá sendo construído”; “Então, melhor do que eles saírem fazendo qualquer coisa, ou pior, a gente fazendo tudo pra eles, é melhor não fazer”; “Vamos propor seminários ao invés do trabalho escrito como uma monografia. A ilusão é de quem acha que o aluno é autônomo à esse ponto, tem que construir essa autonomia, é um processo...”; “É muito cruel falar pros alunos fazerem isso, assim, do nada, mesmo que ele queira ele não consegue fazer isso sozinho ainda. E também, não vamos fazer isso com a gente”; “Esse material [passo-a-passo] não dá conta, dá tudo mastigadinho, mas os alunos não sabem fazer, não adianta nada” [Professoras Éster e Dulce].

Alertaram-me sobre o desfecho que esse ano teria, baseadas inclusive nas experiências dos anos anteriores com o T.C.A.: *“Em 2014 não fizemos eles fazerem a parte escrita, só uma apresentação do tema, mas aí percebemos que eles não aprenderam nada. Em 2015 teve a parte escrita e foi um martírio, só na última semana que nos demos conta de que quem tava fazendo o trabalho era a gente. Esse ano resolvemos que não vai ter parte escrita de novo, mas em vez disso eles tem que preparar um seminário, e apresentar”* [Professora Dulce].

Quando as questioneei sobre a forma como essa decisão havia sido tomada já que, em minha ingenuidade pensei que havia perdido a reunião onde tal decisão fora acordada, no que elas me contaram sobre ter sido uma concordância feita “nos bastidores”, entre elas, sem encontro marcado, com a leveza de como se discute uma atividade para um dia qualquer. À vista disso, pareceu-me uma subversão da proposta consciente, implicada e mais honesta com o trabalho e a experiência prática a que estão acostumadas.

As reuniões em grupo, com os professores e coordenação/direção, que se seguiram tocaram ora ou outra no tema, de maneira a banalizar – positivamente aos nossos olhos – a produção deste trabalho. De fato, a construção das atividades e projetos ordinários da escola contaram com maior envolvimento, dedicação e estudo do que a própria proposta do T.C.A..

Isso nos esclarece, especialmente, a forma como acabamos submergindo na experiência escolar deixando com que a proposta dos trabalhos colaborativos ocupasse um lugar mais secundário às nossas vistas. Ele permanecia ali, na consciência de todos, como em suspensão, e vez ou outra, quando reivindicado, ele aparecia mais concretamente.

Tudo isso revela, finalmente, a forma como as atividades que estiveram a ele ligadas se desenvolveram: esparsamente, pouco implicadas, aleatoriamente e sem planos teórico-metodológicos ou organizações pragmáticas mais complexas. Isso não significa, entretanto, que as atividades descritas a seguir não tenham sido executadas a partir de um planejamento definido, ou tido implicações nas produções e relações de ensino-aprendizado dos alunos e, sobretudo, que não tenham revelado à nós de forma rica e preciosa as contradições que envolvem os projetos de inclusão baseados na relação da escola com a cidade.

A seguir, discorreremos sobre quatro dessas experiências que participamos. A primeira se refere a uma atividade de trabalho de campo pelo bairro, realizada no contexto do projeto político pedagógico da escola e seu foco no “trabalho por projetos”. A segunda tratou-se de uma atividade desenvolvida a partir do tema da relação África-Brasil, com especial destaque para uma análise sobre a afrodescendência no Brasil e foco no Parque das Flores. A terceira está ligada à um conjunto de atividades sobre o tema migratório e a vida dos jovens e suas famílias no bairro pensada a partir da construção histórica dessa cidade. Estas três atividades, embora esparsas e aparentemente dissociadas dos projetos de T.C.A.s foram, ou remetidas ao mesmo pelas professoras, ou surgiram dos temas levantados pelos alunos e, por isso, nalguma medida compuseram as ferramentas teórico-metodológicas para o trabalho que desenvolveram, mesmo que a ciência disso tenha vindo posteriormente. Por fim, a última descrição refere-se à atividade de análise (por parte dos alunos) do processo de produção dos T.C.A.s.

7.1. Trabalho de campo no Parque das Flores

Apesar do debate intenso e dos problemas enfrentados para a confirmação da “semana de projetos”, ela aconteceu, nos dias 08, 09 e 10 de junho de 2016. A

escola contou com mais de 15 projetos diferentes, todos coordenados por professores e com uma média de 30 estudantes participantes em cada um.

Acompanhamos e participamos do projeto de “Estudo do Meio”, intitulado pelas professoras organizadoras (Ester e Gisele), *Conhecendo meu bairro através do Rio Verde*. Há três anos, as duas professoras de História e Geografia respectivamente, escreveram um projeto chamado “*Entre Rios*”, e a partir dele, basearam o novo projeto desse ano.

Segundo o documento que produziram para organizar o projeto, um dos objetivos principais era o reconhecimento dos problemas enfrentados pela comunidade no bairro, para os quais a escola deveria volver-se e intervir de alguma maneira. Resultado da “inquietação da comunidade escolar a respeito da triste realidade do convívio da população que vive às margens córrego Verde, de suas enchentes e inundações” (ENTRE RIOS, 2013), o projeto destaca a potencialidade do trabalho de campo e de pesquisa como ferramentas que possibilitariam aos estudantes “conhecer e intervir na realidade local”. Para tanto propõe: questionamentos da situação da comunidade do Parque das Flores e do córrego Verde; estudo de mapas da região; leituras que estimulem um aprendizado acerca dos temas da sustentabilidade e da visão indígena frente à natureza; entrevistas com moradores para a coleta de dados históricos da comunidade; localização e reconhecimento da função do EcoPonto na limpeza Urbana. Todos esses objetivos estariam em consonância ao Projeto Político Pedagógico da escola e, não obstante, comprometidos com a garantia de uma “uma educação de qualidade e da construção de uma intervenção social e de uma consciência crítica que lhes permita serem senhores da sua própria história” (p.12).

“O projeto está baseado no P.P.P. [Escola e Território] da escola. Ele conversa com a construção de um currículo que valoriza o protagonismo dessas crianças e não ignora os conhecimentos prévios trazidos por eles.” [Professora Ester]

Segundo a professora Ester, foi a partir das conversas com os alunos que a proposta do projeto nasceu.

“Os alunos e as famílias que moram na ocupação que fica sobre o rio sempre relatam as dificuldades de chegar até a escola, por causa de uma ponte de acesso que foi destruída pela enchente do córrego Verde. Eles [os alunos] também falavam

sempre, me perguntavam, porque parte do rio era canalizada e não tinha enchente, e porque onde eles moravam não era, e sempre tinha enchente. Aí essas perguntas fizeram a gente idealizar um projeto em que os alunos pudessem conhecer, aprender, investigar, pesquisar e pensar, atuar e intervir na realidade que eles vivem, tão dura” [Professora Ester].

Ela conta que foi este o contexto e o estímulo para a criação do primeiro projeto, o “Entre Rios”, e agora, sua continuação, o “Conhecendo meu bairro através do Rio Verde”. Segundo o documento formal que ela apresenta, ambos projetos visam,

O conhecimento histórico e geográfico desta região, seu processo de constituição, assim como, o entendimento da urbanização, e tem como um dos seus eixos a possível intervenção desta comunidade na formulação de políticas públicas e transformação da realidade local. O Projeto, além de ampliar a percepção sobre a memória e os processos de transformação da região, ressalta os valores da formação para a cidadania, que pressupõe acesso à informação, ao diálogo e à participação. Ao reviver essa trajetória, valorizaram-se as pessoas e as instituições que construíram a história da região, o intuito desse projeto é também ampliar a discussão sobre a questão ambiental, relacionando-as aos temas socioculturais, como movimentos sociais e migratórios, que caracterizam o desenvolvimento local e sua ligação com a dinâmica geral da cidade. (Projeto Conhecendo meu bairro através do Rio Verde, 2016)

E os principais objetivos do projeto considerariam a compreensão do processo de urbanização da região, o debate e a valorização da história local a fim de garantir a promoção da noção de pertencimento ao território local, a conscientização dos aspectos socioambientais e os problemas enfrentados neste âmbito na região, a utilização do trabalho de campo como uma ferramenta de “pesquisa-ação-reflexão-ação”, a promoção do protagonismo infanto-juvenil no processo de pesquisa/entrevistas, e o entendimento do espaço geográfico como uma construção histórica (Projeto Conhecendo meu bairro através do Rio Verde, 2016).

O projeto foi proposto para a oficina dos dias 09 e 10 em duas fases. A primeira consistiu em um trabalho de campo com os alunos, “percorrendo a região, fotografando-a, fazendo registros sobre o espaço geográfico nas suas variadas facetas - econômica, social, cultural, histórica, política” (p.4). Também realizaram entrevistas com os moradores e levantaram documentos/registros históricos e iconográficos da ocupação do bairro e do Vale do Rio Verde (Projeto Conhecendo

meu bairro através do Rio Verde, 2016). O segundo momento foi a concretização do trabalho com a produção e exposição de um trabalho artístico, com as fotos, as entrevistas, as análises realizadas pelos estudantes coletivamente, visando tornar comum e público as informações recolhidas e os planos de intervenções para o território elaboradas.

No dia 09 de junho nos encontramos, ainda no interior da escola, com os participantes da oficina. As professoras responsáveis pela organização da atividade, Ester e Dulce Maria e os estudantes (21), que representavam todos os Anos, do 6º ao 9º.

A escolha desses alunos por esta oficina se deu por meio de uma circular que passou por todas as salas na semana anterior à atividade, na qual eles assinalavam a oficina que gostariam de participar. A professora Ester distribuiu pranchetas, cadernetas de campo, os questionários com as entrevistas que os alunos iriam realizar e um mapa com o percurso e trajeto do trabalho de campo. Passou os principais comunicados: sobre o trajeto que iríamos fazer, sobre andar todos juntos, sobre as entrevistas que deviam ter o consentimento do entrevistado, principalmente se fossem gravadas, sobre as anotações nas cadernetas de campo, sobre a importância daquele trabalho para que os estudantes olhassem para o bairro com outros olhos, ou em suas palavras, *“com um olhar crítico”*.

Saímos da escola e começamos a caminhar na rua paralela à rua do córrego que faz fronteira com a escola. Se olhamos para a direita da escola, vemos casas de alvenaria simples, bem construídas embora pouco rebocadas e sem sinais de muito dispêndio de dinheiro para acabamentos e distinção. Esta rua, bem como as suas dez paralelas, seguida por cerca de 500 metros na direção norte, chega à principal rua e via de acesso do nosso bairro aos bairros vizinhos. Alí, as crianças costumam pegar a perua para o “centro”: são cerca de 30 minutos até Itaquera, circulando pelos bairros como que recortando-os em um ziguezague acelerado. Para os “de fora”, como dizem as crianças, é tarefa quase impossível reconhecer o trajeto percorrido em poucas viagens.

As crianças já seguiram para o outro lado, oposto ao que estamos olhando e para onde, de fato, a maioria deles moram. Seguiram pela mesma rua, mas na direção sul. Aqui, as ruas se estreitam e as casas parecem sobrepor-se umas às

outras. É possível enxergar, espremendo os olhos por entre os portões vazados das casas compridas, o córrego que passa ao fundo.

Paramos em uma praça bem arborizada, com bancos de cimento, a essa hora já super-ocupados pelos estudantes, dispostos sobre um gramado já bem desgastado. À nossa frente uma caçamba de lixo chama a atenção - transbordando em seu entorno sacos de lixo de todos os tamanhos, restos de construção, roupas rasgadas e sapatos puídos, comidas dentro de *marmitex* velhas, e galhos e folhas secas. As crianças disparam represálias:

“Nossa, quando eles vão tirar esse lixo daqui?” [Aluna do 6º Ano]

“Tá feio, e fede” [Aluna do 6º Ano]

“É isso que dá bicho em casa, rato, essas coisas. Minha mãe já falou” [Aluna do 6º Ano]

Ao fundo da praça, um varal repleto de lençóis e roupas se estende, amarrado em duas árvores opostas. E sobre as calçadas da frente, carros estacionados ocupando boa parte da passagem dos pedestres. Mas isso não parece chamar a atenção das crianças. A praça foi recém “revitalizada” pelos moradores do bairro, e mesmo que o termo impreciso recuse a ideia de que aquele lugar, quando antes utilizado por moradores de rua e consumidores de drogas também era “vivo” e que para “re-viver” precisou varrer para fora a “não vida”, a professora explica o fato como uma conquista da população, que intercedeu pela limpeza daquele local e trabalhou em conjunto para tornar o ambiente mais “utilizável”.

A rua que estamos segue mais uns 100 metros até o seu fim. Antes dele, viramos em uma viela em direção à rua que margeia o córrego. A partir deste trecho a paisagem vai se transformando aos poucos: as casas de alvenaria dão lugar a uma mistura de tijolos expostos sem reboco, paredes de madeirites e restos de construção que formam um mosaico de cores e texturas, e revelam as construções ainda mais precárias. De uma lado as casas autoconstruídas de dois ou três andares, as vezes até quatro, dispostas irregularmente, de outro, a favela com suas moradias mais frágeis, sobre as palafitas, que se estendem pelo leito do Rio Verde.

“Tem várias casas construindo, aqui ó, as casas construindo. Que mais? Várias pessoas com salão dentro de casa mesmo, com comércio dentro de casa. Aqui tem o bar, aqui também. Lá pra frente tem o CEU. Quando o rio enche, dá enchente aqui, né, aí os moradores tem que sair de casa pra não se levado, porque a água é bem suja. Só isso mesmo! Ah, aqui é a padaria” [Aluna do 7º Ano].

De fato, são as dezenas de casas construindo e há também uma quantidade de garagens abrindo um “negocinho”.

“[...] Tem bastante comércio nas casas, eu gostei.” [Aluna do 7º Ano]

“Gostei de ver que o bairro tá crescendo, tem várias casas construindo, vários negocinho dentro de casa, de comércio, né?” [Aluna do 7º Ano].

“Aqui tem várias pessoas com salão dentro de casa mesmo, com comércio dentro de casa, de vende coisa. Aqui tem o bar, aqui também [...] Ah, aqui é a padaria, e tem a lojinha de celular” [Aluna do 7º Ano].

Mesmo que distante de uma crítica refinada os alunos percebem o crescimento de uma periferia cada vez mais “autoconstruída”, avançando e se multiplicando com os chamados “puxadinhos”, e as diversas alternativas de sobrevivência da comunidade que abre um “negocinho” em cada garagem. Estudos tem indicado essa qualidade do crescimento do comércio nas periferias das grandes cidades brasileiras. A combinação do local de moradia com o local de trabalho é cada vez mais comum em um cenário que revela “essas inúmeras portinhas”, os “negócios de fundo de quintal”, as ‘bombonierzinhas’ e as lojinha de R\$1,99.

Quantos trabalhadores que se tornaram profissionais, daquele período entre 1960 e 1980, se aposentaram ou foram mandados embora e hoje estão trabalhando? Por que tem tantas oficinas no Itaim Paulista? Alguns deles, ou pai ou conhecido trabalhou na indústria e é o que ele sabe fazer e faz no quintal dele. Costureiras que eram trabalhadoras das fábricas testeis que ficavam no Brás, no Pari, na Mooca. Com a flexibilidade do trabalho vão se multiplicando também as cadeias produtivas (BURGOS, 2008 apud LOPES, 2011)

Essas proliferações de serviços nas periferias das grandes metrópoles sinalizam para o que Milton Santos chamava - já na década de 1980 - de circuito inferior da economia urbana. Marcado pelo aumento do desemprego e da crescente precarização das relações de trabalho este espaço urbano da periferia passa a

reproduzir-se mediado por atividades menores, de serviços e comércios pequenos, que abastecem o próprio mercado de consumo local e popular (SANTOS, 1982; SILVEIRA, 2004).

Contudo, essa crise da cidade que já apontamos anteriormente, ou seja, o próprio processo de modernização crítico da cidade revela uma face ainda mais sombria do que vivemos hoje nestes cantos espalhados pela cidade de São Paulo. Recusando a ideia de que a modernização das relações sociais foi incompleta e por isso, reproduzia-se de forma cindida nessa periferia, o que vemos hoje é o próprio colapso dessa modernização, manifesta na expansão incontável dos microempreendimentos e na constituição dos empresários de si próprio que, diante da crise do trabalho e do desemprego massivo, se autoagenciam tanto como trabalhadores quanto como donos de um negócio (GIAVAROTTI, 2017).

A viela que atravessamos não é a única. Paralela a ela, a cada cem metros podemos encontrar outras: Vuela das Bananeiras, Vuela dos Encontros, Vielinha, Vuela da Paz... Os nomes não estão nos mapas, mas na boca de quem mora por ali. Mas não são só os nomes que são narrados por quem vive de um lado do rio e atravessa as pontes rachadas, estreitas, sem corrimão e iluminação cotidianamente. As alunas já teciam seus comentários:

“Dá medo, de passa aqui todo dia” [Aluna do 6º Ano].

“É verdade professora, de noite dá medo de atravessa” [Aluna do 7º Ano].

“Muito medo de cai” [Aluna do 6º Ano].

“Eu passo aqui todo dia sozinha as seis hora da manhã, ta bom? Aí, as vezes tem bastante... tem bastante gente, um monte de homem aqui, falando coisa errada e tal, pra nós. Mas hoje em dia, todo lugar dá medo, né?” [Aluna do 6º Ano]

A quantidade de lixo acumulado no leito, os inúmeros canos que saem das casas e correm diretamente para o córrego e o cheiro ruim chamam rapidamente nossa atenção. Para os estudantes o cenário parece não alarmar tanto à primeira vista. Não podemos ignorar o fato de que essa paisagem é a que eles convivem cotidianamente, todavia, perguntamo-nos sobre o quanto ela se torna natural e inquestionável. Passado algum tempo, algumas meninas aproximam-se para

manifestar suas opiniões. Nosso pré-julgamento cede lugar para a contestação das garotas:

“Nossa, olha o rio, é muito sujo. É sujo, né professora? Nossa, é muito grande [as alunas vêem um rato no córrego], parece um gato. Também, olha a quantidade de alimento que ele tem pra se desenvolver.” [Alunas do 8º Ano]

“Gente, e a prefeitura não faz nada, olha, que isso! Tá cheio de lixo, podia canalizar, os moradores mesmo que jogam. Vários canos, as casas perto do rio, dá enchente, as casas enche... E as pessoas tinham que saber assim, não vou jogar lixo porque vai dar enchente, mas as pessoas mesmo que jogam. E ainda aqui fede muito” [Aluna do 7º Ano]

Embora a escola, com seu projeto, almeje trazer para dentro dela o debate crítico sobre a condição em que os alunos vivem, a fim de desencadear um conhecimento sobre a formação de uma cidade desigual, que produz um processo de exclusão que leva parte da população a recorrer, por exemplo, às condições precárias de moradia e segurança que vimos, as crianças elaboram suas falas conversando com os dois lados da questão. Ou seja, reconhecem o problema, o descaso da prefeitura, a pobreza em que vive sua comunidade. Ao mesmo tempo em que sentem na pele a contradição e os processos de exclusão, vivem também um acesso raso à crítica formulada sobre suas origens e essa inclusão precária ao urbano, à vida.

“Deu pra ver que os moradores sofre com as enchentes, mas os culpados é deles. Eles que jogam lixo e fica acumulando” [Aluna do 7º Ano]

“Nossa, tudo muito sujo, muito lixo. Você viu? Lá na praça, no rio, muito lixo, e fede. O povo joga...” [Aluna do 7º Ano]

“Sabe por que é assim? O pessoal aqui não trabalha, não faz nada... fica só prestando atenção na vida dos outros.” [Aluno do 9º Ano]

“Tá cheio de lixo, podia canalizar, os moradores mesmo que jogam. Vários canos, as casas perto do rio, dá enchente, as casas enche... E as pessoas tinham que saber

assim, não vou jogar lixo porque vai dar enchente, mas as pessoas mesmo que jogam. E ainda aqui fede muito” [Aluna do 7º Ano]

A responsabilização dos pobres pelas suas condições precárias de vida se repete, o tempo todo na fala dos alunos, o que é esperado: trata-se da internalização da ideologia burguesa de responsabilização dos indivíduos. A construção histórica dos argumentos que responsabilizam o indivíduo está baseada em preconceitos e estigmas sociais que perpassam toda a história da cultura brasileira oligárquica, escravocrata e, excludente. Seus ideais liberais democráticos, da habilidade, da igualdade de oportunidades, e do mérito pessoal são internalizados por essas crianças desde muito cedo e passam então a organizar suas formas de pensar e agir. Isso parece colocar uma barreira difícil que não permite a análise das razões sociais, políticas, econômicas determinantes dos processos de exclusão.

Entretanto, também essa visão não é absoluta. Os alunos parecem compreender e expressar que *“alguém tem que fazer alguma coisa”*. Eles se incomodam com o lixo, com as vielas perigosas, com a pobreza, com a ausência do “olhar” para o lugar em que vivem. Eles reivindicam o reconhecimento do que enfrentam diariamente.

“Gente, e a prefeitura não faz nada, olha, que isso! Tá cheio de lixo, podia canalizar [...]” [Aluna do 7º Ano]

“Prefeitura tem que olhar pro lugar que mais precisa deles, que é as pessoas que tão perto do rio” [Aluna do 6º Ano]

“Nossa, quando eles vão tirar esse lixo daqui? Alguém tem que fazer alguma coisa...” [Aluna do 6º Ano]

“Foi legal todo mundo ver onde eu passo todo dia pra vir pra escola. Dá medo.” [Aluna do 6º Ano]

As professoras Ester e Dulce pedem aos alunos para pensar sobre a questão do rio por sobre o qual estão passando. O esforço parece ser o de elaborar uma crítica social que aponte a falácia dos argumentos que responsabilizam os indivíduos pobres pela maneira em que vivem:

“Observem bem como que a cidade vai crescendo e as moradias, o homem ocupa os espaços desordenadamente, olha como que ta ocupando aqui, ta praticamente dentro do rio, elas ocuparam o lugar do rio. Então a gente precisa fazer essa reflexão: Por que que as pessoas fazem isso? Será que elas gostam de morar assim, em torno do rio, quase dentro do rio? Tem saneamento básico? Não tem né? O esgoto cai direto no rio. Tem que ter esgoto, ser tudo canalizado, pra não ter esses problemas, né, ocasionados pela inundação do rio, o esgoto cai tudo aqui, ó, o lixo, causa doença, entendeu? Tem que observar bem, tudo isso daqui, fazer uma reflexão. A história é isso, a história é reflexão, a história é dialética, você observa, você conversa com os outros, você vai fazendo suas próprias críticas, pensando no porquê. Não pode fazer falar só assim: ‘as pessoas não deveriam construir suas casas aqui, elas que são culpadas’. Não, tem que fazer uma reflexão. Por que que elas constroem as casas aqui? O que levou a pessoa a erguer uma casa aqui? E o papel do governo, será que o governo ajuda essas pessoas? Tem um olhar pra questão do saneamento básico, canalização do rio, dá condições pra esses moradores aqui? A gente tem que refletir sobre isso, ta bom? Então vamo lá!”
[Professora Ester]

O trabalho de crítica social que ela propõe quer colocar em evidência os processos de exclusão vividos no bairro, na experiência do urbano, na cidade e transformá-lo em pensamento crítico. Para ela, a proposta de “problematização da realidade”, defendida pelo Programa Mais educação, não pode sustentar a ideia de cidade apenas como espaço positivo de formação, entretenimento, desenvolvimento cultural e pessoal, como um direito. Ao se propor analisar a realidade vivida pelos jovens, as contradições sociais aparecem e pedem entendimento. A professora explicita e defende, por exemplo, o protagonismo dos jovens no processo de aprendizagem que está presente no Programa, mas atesta que os jovens percebem com clareza os problemas vividos no bairro, no local da moradia e as dificuldades de viver na periferia, posto que já são protagonistas do que vivenciam na pele. Percebe que é seu papel enquanto professora analisar com eles essa situação.

Em sua fala denuncia que não é possível restringir o trabalho educativo apenas a um suposto desenvolvimento do protagonismo juvenil em sua percepção dos problemas vividos no bairro e a sua identificação para com este. Revela que as estratégias pedagógicas como a realização de pesquisas, levantamento de dados,

desenvolvimento das variadas linguagens, apesar de serem ferramentas valiosas para um processo de formação crítico, mostram-se insuficientes por deixarem intacto o cerne da questão: o papel do conhecimento na produção da crítica social e do desvelamento da exclusão decorrente da divisão social e econômica necessárias a reprodução do capitalismo.

Depois de atravessar por entre as vielas, os alunos começam a se dispersar realizando as entrevistas com os moradores do bairro. Com uma prancheta na mão, eles se dividem em grupos obstinados a recolher as informações sobre a vida daquele lugar. Do lugar deles!

O percurso continua pela rua que margeia o córrego até uma praça onde está localizado um posto do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Ali, o rio deixa de correr a céu aberto. Há onze anos, foi canalizado da sua nascente até àquele ponto. A professora Ester explica aos alunos que o rio está correndo ali embaixo. O percurso se encerra naquele ponto e os estudantes estão prontos para retornar à escola.

Na volta, a professora recolhe o material produzido pelos alunos, entre fotos, vídeos, anotações, mapas e entrevistas e dá as instruções para o dia seguinte, quando eles trabalhariam sobre tudo isso para criar um grande mural expositivo coletivo e apresentar as conclusões a que chegaram.

No dia seguinte, teve lugar um debate sobre o trabalho de campo, as sensações, opiniões, interpretações, levantamento e análise dos dados e materiais coletados. A conversa envolveu os 21 alunos e as duas professoras.

O trabalho que foi realizado no interior desta escola, com base na proposta de T.C.A. do Programa Mais Educação, procurou trazer para dentro dela o debate crítico sobre a condição socioespacial em que os alunos vivem. As professoras Ester e Dulce destacaram a necessidade de realizar com os estudantes um reconhecimento histórico e geográfico da região e a partir do entendimento do seu processo de constituição e urbanização, promover um processo de reconhecimento da história local, pertencimento do território geográfico, social e cultural, sensibilização e conscientização da comunidade sobre a questão socioambiental.

Durante a atividade de debate, ressaltaram seus posicionamentos acerca da proposta. Para elas, mais importante que o mapeamento geográfico e o ensino de

técnicas de pesquisa, levantamento de dados e constatação da precariedade, foi importante que os alunos compreendessem e elaborassem criticamente os incômodos e o mal-estar que eles já viviam cotidianamente:

“Os alunos sempre falam das dificuldades e dos problemas que enfrentam todo dia. A gente sabe... Eles [os alunos] reclamam da poluição, das drogas, da violência, tem muito aluno aqui que anda na rua com medo de ser roubado... muita menina também com medo de outras coisas [...]” [Professora Ester].

O trabalho realizado com vistas à construção do TCA dos estudantes parece, contudo, incorrer em uma indeterminação sobre seus reais objetivos. Embora as professoras reconheçam a importância de construir com estas crianças e jovens uma elaboração crítica sobre o mundo, sabem que se trata de um trabalho complexo, árduo e que requer muita dedicação.

“Ah, a gente idealiza um projeto em que os alunos conheçam, aprendam, investiguem, pesquisem e pensem... que eles possam atuar na realidade que eles vivem, né? Mas aí é difícil, porque o tempo é curto e o trabalho é grande. Leva tempo, mas a gente chega lá [...]”. [Professora Ester]

A proposta de promoção e construção de “projetos curriculares comprometidos com a intervenção social”, concretizados por meio do TCA e “com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento”, do “domínio das diferentes linguagens”, da “busca da resolução de problemas” e “da análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria” (SÃO PAULO, 2013^a, p.80-84) encontra aderência e afeto nas ações das professoras da escola. Segunda elas, o projeto da escola busca evidenciar os processos de exclusão vividos no bairro, na experiência do urbano, na cidade, e transformá-lo em pensamento crítico para que seja possível a transformação social, a luta por direitos.

Neste sentido, a professora Ester defende o protagonismo dos jovens no bairro.

“[...] Eles [os alunos] reclamam da poluição, das drogas, da violência, [...] o que a gente quer fazer é fazer eles pensarem sobre isso... é nosso trabalho. E fazer eles agirem também, né? [...]” [Professora Ester]

“Ele [o projeto] conversa com a construção de um currículo que valoriza o protagonismo dessas crianças e não ignora os conhecimentos prévios trazidos por eles.” [Professora Ester]

Contudo, sabemos que nalguma medida esse protagonismo já existe, posto que vivem e atuam nesse bairro, constroem e são construídos nessa relação de exclusão/inclusão, são não apenas parte dela, mas necessários à reprodução dela. Ou seja, defender a inclusão ativa do chamado “excluído” é não reconhecer que estamos falando de uma sociedade que inclui excluindo. Esse parece ser um dos problemas que o projeto enfrenta: essa indeterminação sobre o sentido de integração desses jovens à cidade e à escola, e lidar com o dualismo de incluir o que já está incluso.

Quando falam do que foi o projeto para eles, sobre as influências na comunidade e na escola, os alunos relatam a falta de crença no tal protagonismo:

“Eu não sei nem porque nós faz, nós se esforça tanto pra chegar na hora e não adiantar nada” [Aluno do 9º Ano]

“Parece que é importante porque fala do bairro, mas acho que não vai ajudar” [Aluna do 9º Ano]

“Acho que é legal, mas acho que a gente não vai ajudar, porque a gente é muito pequeno, né?” [Aluno do 9º Ano]

“Mal começa um projeto novo e já tá mudando de novo...” [Aluna do 9º Ano]

“Pode influenciar a comunidade se tiver divulgação e uma atividade ativa sim, mas caso contrário vai afetar apenas a comunidade escolar” [Aluno do 9º Ano]

As falas podem parecer apenas a manifestação da rendição deles, contudo, os alunos, mesmo que de forma pouco elaborada, sabem e formulam suas teses sobre a exclusão que vivem. De alguma maneira parecem mostrar que não se trata de “rendição”, mas da necessidade de um outro olhar para como eles vivem. Viver a exclusão, neste caso, não significa estar fora, mas participar ativamente da construção dessa relação que exclui para incluir determinadas parcelas da população. Denunciam mais uma contradição sobre esse chamado protagonismo,

pois que denunciavam a responsabilidade social frente aos problemas que não são simples acumulados de práticas individuais.

Ademais, revelam um tipo de relação com o bairro que não pode ser ignorado pelo Programa e suas propostas. Eles falam sobre o tráfico e as drogas,

“Vejo meus amigos se perdendo, se envolvendo com pessoas erradas, cabeça fraca... Mesmo sabendo que não é bom, se envolve, não tem o que fazer” [Aluno do 9º Ano]

“A maioria das pessoas, dos meus amigos, parou de estudar por causa da droga” [Aluno do 9º Ano]

“Tem muito fluxo²⁴ na rua, funk, muito barulho, tiros, tiroteio [...] Primeiro o Marcola morava na rua, sempre tinha tiroteio, muita droga, mas continua agora. Eu gostava de Fortaleza, tinha sol, podia sair, as comida era boa. Aqui tem muita violência, em cada esquina uma biqueira, os moleques fumando, fuma na frente das crianças” [Aluna do 9º Ano]

“Aqui tem muita droga no bairro, biqueira e polícia” [Aluno do 9º Ano]

“As drogas destruiu minha família, meu tio, meu primo, ele morreu na cadeia.” [Aluna do 9º Ano]

Sobre a violência policial no bairro,

“Meu primo morreu porque tava roubando e a polícia pegou” [Aluna do 9º Ano]

“Essas polícia não sabe fazer o trabalho não, para quem não deve, e para quem devia, não” [Aluna do 9º Ano]

“Não gosto daqui, tem que ficar correndo de policial e apanhar sem ter feito nada. Aqui ou morre ou entra pras drogas. Tem que ficar pianinho, nem fico muito na rua por causa das biqueiras” [Aluno do 9º Ano]

²⁴ Referência ao baile funk na rua. O fluxo é caracterizado pelos alunos como a festa onde diversos carros estacionados na rua ligam o som muito alto, geralmente o funk, e as pessoas se reúnem nesse espaço.

“Uma vez a gente foi invadido pelos policiais... tavam atrás da gente por causa das drogas” [Aluno do 9º Ano]

Também falam sobre o assédio sofrido pelas mulheres,

“Eu passo aqui todo dia sozinha as seis hora da manhã, ta bom? Aí, as vezes tem bastante... tem bastante gente, um monte de homem aqui, falando coisa errada e tal, pra nós[...]” [Aluna do 6º Ano]

“Foi legal todo mundo ver onde eu passo todo dia pra vir pra escola. Dá medo. Minha mãe não gosta de passar aqui também, mas não tem outro caminho...” [Aluna do 6º Ano]

“Se encontrar alguém no meio da rua é melhor correr, né?” [Aluna do 9º Ano]

E dos problemas ambientais e a falta do olhar público para com eles,

“Gente, e a prefeitura não faz nada, olha, que isso! Tá cheio de lixo, podia canalizar esse rio[...]” [Aluna do 7º Ano]

“Prefeitura tem que olhar pro lugar que mais precisa deles, que é as pessoas que tão perto do rio” [Aluna do 6º Ano]

A segregação espacial e a falta de oportunidades,

“Eu só saio daqui [bairro] com a escola. Em casa não. Não tem dinheiro. Vo no shopping [Itaquera] mas não compro nada [...] Não tem cinema de graça com lançamento”. [Aluna do 9º Ano]

“Eu quero conhecer coisas novas, além das coisas que eu imagino” [Aluna do 9º Ano]

“Prefiro ficar na escola do que na rua” [Aluna do 9º Ano]

“Quando você se esforça você tem mais oportunidade profissionais. Mas também quando você só estuda, você não trabalha, e morre de fome” [Aluno do 9º Ano]

A vontade de sair do bairro,

“Eu quero mudar para um bairro tipo o Morumbi... aqueles bairros de novela, sabe?” [Aluna do 9º Ano]

“Não gosto daqui [bairro]. Quero ir pros Estados Unidos, quero muito” [Aluna do 9º Ano]

“Sair [do bairro] todo mundo quer, né?” [Aluno do 9º Ano]

“Eu tenho uns amigos na Zona Sul e na Mooca. Lá é melhor, as ruas são diferentes, tem educação diferente. Queria morar na Zona Sul” [Aluno do 9º Ano]

“Queria ir morar na praia, ou em Minas” [Aluna do 9º Ano]

As dificuldades da vida na periferia da cidade, a precariedade, a permanente insegurança, as drogas, a violência policial, a segregação, a falta de oportunidades, está na fala desses jovens, basta que lhes deem espaços de fala, a oportunidade de poderem verbalizar essas insatisfações e as dificuldades sentidas na pele. Eles reconhecem os problemas, explicitam os mecanismos de exclusão e de uma falsa inclusão não como quem fala de fora, mas como quem vive esta realidade cotidianamente. Chamar isso de exclusão é não só ignorar que a sociedade se reproduz desigualmente como também esvaziar o projeto formativo que pretende propor a educação como o espaço da crítica, do exercício da liberdade de pensar, analisar a realidade vivida em suas contradições, discriminação e exclusão. As crianças e jovens já vivem e são protagonistas nesse bairro, constroem e são construídos nessa relação de exclusão/inclusão, são não apenas parte dela, mas necessários à reprodução dela. Sobretudo, vivem essa condição e pedem ajuda para compreendê-la e significá-la (FRELLER, 2001) pois percebem que vivem um tipo de simulacro de participação política na cidade-escola-inclusiva.

7.2. As aventuras de Kiriku no Parque das Flores

O dia da sala de vídeo é ansiosamente aguardado pelos alunos do nono ano A. A turma que é amplamente conhecida entre os professores pelo tom alto de seus debates, pela ocorrência frequente de atos chamados indisciplinados e pela altivez de seus estudantes, aguarda pelas terceiras e quartas aulas de Geografia da terça-feira na porta, preparados.

Faz parte do cronograma dessa semana, combinado entre as professoras Ester, Dulce, e eu passar aos alunos o filme “Kiriku e a Feiticeira”. Lançado em 1998, pelo diretor Michel Ocelot, na França, a animação de fantasia e aventura narra a história de uma vila na África Subsaariana que está sendo ameaçada pela feiticeira Karabá. Na história, Karabá é apresentada como uma mulher cujas ações prejudicam cotidianamente a vida na vila, da qual todos tem medo. Seu principal oponente é um menino muito pequeno que assim que nasceu já sabia falar, andar e correr. Kiriku, como é chamado, apesar de pequeno e fraco é um menino valente e corajoso.

Logo que nasce, Kiriku percebe o quanto sua aldeia sofre com as maldades executadas pela feiticeira Karabá, desde o confisco de comida e água, até às agressões às mulheres e crianças da vila. Incomodado com a situação, Kiriku decide sair certo dia, a procura do “Sábio da montanha” que poderia lhe contar mais sobre a história da feiticeira. Chegando lá, descobre que a origem da maldade de Karabá estaria em um espinho enfeitado cravado nas suas costas. O filme se desenrola, a partir daí, pelas estratégias orquestradas pelo menino para arrancar o espinho das costas da feiticeira.

A proposição de passar o filme aos alunos foi sugerida como estratégia para o aprofundamento dos aspectos da cultura africana, a diversidade da população que vive na África bem como da parte desse povo que aqui chegou, ao Brasil, na época da escravidão. Não obstante, a construção da atividade teve como foco contribuir para que os estudantes elaborassem, nalguma medida, um raciocínio crítico acerca da condição da população imigrante e afrodescendente no Brasil nos dias de hoje.

A necessidade de levar adiante este tema, além da justificativa curricular e da contribuição aos TCA dos alunos, é também justificada por razões mais imediatas à realidade escolar: a recente chegada de um considerável contingente de alunos e famílias refugiadas de origem africana, especialmente do Congo e Angola, no bairro

e na escola, trouxe a exigência de desmistificar as representações correntes e preconceituosas que circulam sobre o continente africano, veiculadas pela indústria cultural como sendo as de um continente homogêneo, acometido pela doença e pela fome, ou ainda, por modos incivilizados e infantilizados de vida.

“Temos vários alunos aqui que vieram de Angola e do Congo. Eles gostam da escola, mas estranham as coisas. O [nome do aluno] uma vez me falou que na outra escola ele sofria preconceito e que não gostava de lá. Aqui eles se sentem melhor e acho que tem a ver com esse trabalho que a gente faz, o trabalho da [nome da professora] com as mães e pais deles. O [nome do aluno] disse uma vez pra mim que nunca imaginou que exista uma escola assim” [Professora Ester].

Assim, mediadas pelo filme, foram propostas atividades didáticas que buscaram criar novos significados, interpretações e perspectivas à narrativa. Uma delas, proposta dois dias após a exibição do filme, será descrita aqui em razão da sua potência explicativa acerca da relação dos estudantes com a escola e o bairro que vivem.

Tratou-se, pois, de uma atividade que propunha retirar a personagem Kiriku de seu próprio papel para ser imaginada e recriada em outro contexto social. Ou seja, a proposta apresentada aos alunos foi a seguinte: Como seriam as aventuras de Kiriku caso estivesse sob outras circunstâncias geográficas e históricas, afinal, como seriam se Kiriku vivesse no Parque das Flores?

“Crie uma história com o seguinte tema: As aventuras de Kiriku no Parque das Flores” [texto da proposta apresentada pelas professoras].

A proposta das professoras para que os alunos produzissem um texto narrativo que contasse a história do menino Kiriku no Parque das Flores foi recebida – contrariando a norma do que acontece em geral quando uma proposta de texto é feita – sem grandes protestos. As perguntas que precederam a execução da tarefa estavam especialmente ligadas ao grau de proximidade que eles poderiam estabelecer com a personagem: *“Mas o Kiriku pode ser eu?”; “Posso ser amigo do Kiriku?”; “Ele vem de outro lugar ou pode ser daqui mesmo, que nem nós?” [perguntas dos alunos]*

Após o esclarecimento sobre a atividade, respondidas as perguntas, e dado o consentimento de que a personagem Kiriku que eles construiriam poderia ser criada da forma como eles quisessem, inclusive na sua relação com o bairro, o silêncio pairou sobre a sala e os alunos foram aos poucos emergindo em suas histórias traçadas a lápis no caderno. Vez ou outra trocavam ideias com os colegas, pediam opiniões e gabavam-se da criatividade do texto que produziam.

A seguir, escolhemos algumas redações às quais tivemos acesso e as reproduzimos aqui.

“Kiriku, um menino doido amigo de [nome do estudante], ele ia pra tudo que é lado só que [nome do estudante] tinha uma mente fraca e entra na vida do crime. Mas kiriku era um menino que sonhava em ser policial e passou 14 anos o [nome do estudante] virou o patrão e o Kiriku o comandante o [nome do estudante] estava ficando muito rico com o dinheiro do tráfico o Kiriku tava no uma fase de sua vida ótima como do jeito que ele sonhava mas os dois não se via a muito tempo um não sabia da vida do outro mais um dia kiricu e os outros policiais foram invadi a favela onde o [nome do estudante] comandava.foi um tiroteio q quase todo mundo tinha morrido menos os dois, um na frente do outro, os dois fortemente armado [ilegível] viu o outro nem um dos dois teve coragem de atirar como só sobro os dois eles teve uma ideia de mudar de identidade e fugir como o [nome do estudante] tava rico conhecia um cara pra mudar a identidade os dois comandando e fugil para o país da Portugal. Fim” [Aluno do 9º Ano]

“Kiriku um menino muito pequeno, valente como um leão, não tinha medo de nada. Um dia ele estava vendo que pessoas eram umas más com as outras, não sabia o real motivo, ele decidiu procurar quem ou o que estavam fazendo isso com o Parque das Flores. Se aventurou por favelas e biqueiras e descobriu que um traficante aterrorisava o bairro, ele conseguiu passar por todos os seguranças dele. Chegando nele e rendendo-o descobriu que ele só aterrorizava-os porque ele sofria Bullying em sua infancia, e ele disse que só queria se vingar mais acabou que tudo acabou se entendendu. Kiricu o ajudou e fez amizade com ele assim virando grandes amigos.” [Aluno do 9º Ano]

“Kiricu um menino de família simplis porem honesta. Mais kiriku queria dar uma vida melhor para sua família mais ele ainda era muito novo. Mais ele tinha amigos que trabalhavam no parque [nome do bairro] ele não die que mais sabia que seus amigos ganhavam bem e resolveu começar a trabalhar com seu amigo, ele acabou descobrindo que seu amigo trabalhava vendendo drogas mais ele continuou a trabalhar já que ele estava melhorando a situação da família dele. Ninguém da família dele sabia, mais um dia todos descobriram kiriku ficou super ganancioso. Sua família se decepicionou. kiricu resolveu sair dessa vida pois com isso sua família vivia sendo ameaçada, kiriku ganhou muito dinheiro tem uma vida estável mais com as ameaças kiriku acabou sua avó os bandidos não aceitavam a saida de kiriku.”
[Aluna do 9º Ano]

“Era uma vez, em 1990 uma feiticeira foi atacar um cara muito famoso e rico. Colocando em seu peito, um espinho feitiçado. Apartir daquele dia ele foi batizado com o nome “Magrelo”. O feitiço, que tinha naquele espinho era que o Magrelo só ia produzir drogas, com o seu irmão. No dia seguinte Magrelo acordou com as sua mão doendo, é um enorme cansaço. Ele não entendeu o por que disso estar acontecendo, e não via o espinho em seu peito. Magrelo, era um menino bom que amava ajudar o próximo mais com esse feitiço ele se tornou folgado, muito arrogante e so levava as crianças pro mal caminho. Aonde você passava tinha drogas pra todos os lados, não via uma criança mais brincando na rua, nem aquele brilho em seus olhos só via crianças maldosas e no mundo das drogas. Em um certo dia o magrelo engravidou uma moça fina de alta sociedade, e eles deram o nome de seu filho de Kiriku. Em uma noite chuvosa, de muitos trovões a mulher do magrelo deu a luz de seu filho Kiriku. Ao ver o seu filho em uma cama de hospital com um enorme sorriso, seu coração começou a doer por que ele não aguentava tanta felicidade. Ao pegar seu filho Kiriku em seu colo, e passar a mão em seus cabelos, o seu filho Kiriku disse sua primeira palavra: – Oi Papai, e o magrelo com aquela felicidade ele falou comigo meu filho minha vida e as lágrimas escorria em seus olhos de felicidade. No dia seguinte a força invadiram a favela atrás do Magrelo na intenção de mata-lo. Seu parceiro veio correndo e disse: - Magrelo se prepare a força estar aqui. - ele respondeu: estou preparado para qualquer coisa que vim! Naquele momento Kiriku estava ouvindo atrás da porta e se desesperou e saiu em direção

atrás do seu pai, na metade do caminho Kiriku encontro a feiticeira e ela lhe falou: - Kiriku meu filho, o seu pai esta na beira da morte vai salva-lo em seu peito tem um espinho e você deve arancar se não teu pai morrerar. Kiriku saiu na maior velocidade atrás de seu pai e ele teve uma ótima ideia para atrair seu pai. Ele pegou a arma de seu pai e saiu correndo e deixou perto de uma arvoré. O Magrelo veio correndo atrás de sua arma e Kiriku no galho bem quetinho no momento em que seu pai Magrelo se aproximou o Kiriku pulou e puxou o espinho do peito de seu pai Magrelo. Na hora sua dor foi grande, e ele gritou: – AAAAAAH, na hora a quebrada voltou toda ao normal, as criança evoluíram a maconha sumiram na verdade todas as drogas. E o Magrelo abraçou seu filho Kiriku na maior felicidade.” [Aluna do 9ºAno]

“Um dia Kiriku veio morar no Parque das Flores com sua família. ele conheceu um garoto muito legal que se chamava [nome do estudante]. mas ele não sabia que o [nome do estudante] vendia drogas. Um dia Kiriku pegou uma carona para ir para escola com [nome do estudante], mas não sabia que no porta-malas tinha muitas drogas mas a policia os parou, prendeu os dois, e nisso Kiriku entrou em uma luta corporal com os policiais mas ele levou um tiro de raspão na cabeça e foi para o hospital e [nome do estudante] fugiu com as drogas. Kiriku depois de se recuperar foi preso mas fugiu da cadeia e voltou com a sua família para a África e [nome do estudante] para a gordolândia. E todos viveram fugido para sempre”. [Aluno do 9ºAno]

“O Parque Guarani, estava em perigo Porque uma feiticeira tinha invadido, o Parque para fazer um ritual para ela se tornar imortal! Ela já tinha tudo que precisava, Kiriku, já estava com raiva da feiticeira, por ela ter matado seu pai, então ele veio para o Parque para vingar seu Pai e também ajudar os moradores, Então ele foi atrás da feiticeira e ela já estava fazendo o ritual, então Kiriku enfiou uma faca nas costas da feiticeira e ela morreu, depois disso a polócia foi atrás de kiriku pela morte da feiticeira, e ele não podia voltar para África então ele virou traficante para se sustentar, então ele viveu feliz com a maconha e fugido da policia. Fim.” [aluna do 9º Ano]

A morte, a violência policial, a presença das drogas no bairro, o tráfico como alternativa de sobrevivência, as relações familiares, são todos temas que aparecem nas redações dos jovens. Assim como no filme, os alunos convergem em seus textos na missão autodeterminada de Kiriku, o menino que nasce sozinho, que é livrar a aldeia ou o Parque das Flores dos feitiços de Karabá. De forma geral vamos aos poucos desvelando qual o sentido do combate travado: “Por que a feiticeira Karabá é malvada?”.

Tal pergunta é feita pelos jovens, e na representação produzida, por Kiriku. Fato é que até então ninguém a havia colocado – tamanho o reinado dos feitiços de Karabá para com quem vive alí, no bairro ou na aldeia. Ainda mais certa é a forma como os feitiços embaçam as vistas e comprometem um entendimento mais afiado dos fatos e mecanismos que reproduzem esse estado de coisas à que esta população está imersa.

Kiriku, seja no filme seja na redação produzida pelos jovens, é – parafraseando a animação - “pequeno, mas valente”. Mas sua valentia não é garantida, afinal, por seu tamanho pequeno, mas especialmente pela genuinidade de suas questões e buscas, pelas perguntas despidas, como ele, de preconceções, pressupostos e ideias automatizadas que o conduziram numa travessia nunca antes arriscada por ninguém.

Os alunos apresentam um cenário do que vivem cotidianamente, relatam os problemas que enfrentam no bairro e de forma ao mesmo tempo amena e incisiva, se questionam sobre a produção histórica do que denunciam. A valentia de Kiriku e, não obstante, dos próprios alunos, não está em poderes externos inexplicáveis. Ao contrário, está na ação de fazer perguntas aparentemente simples e em querer encontrar a genealogia da dominação – a genealogia do mal - dentro do elemento dominador, na história de Karabá ou na história dos problemas do bairro que vivem. Se ela secava a fonte de água, exigia todo o ouro das mulheres e capturava crianças com seus feitiços não era porque era uma feiticeira, mas porque havia se tornado uma feiticeira. Se o Parque das Flores é violento, se as drogas estão por toda a parte, se a pobreza predomina na vida de seus habitantes não é porque o bairro é ruim e as pessoas são más, mas porque foram levadas à atitudes assim.

Assim como no filme, os alunos revelam que não se trata, contudo, de um combate frontal entre o Kiriku e a feiticeira, porque fazer o feitiço se voltar contra o

feiticeiro exigiria antes encontrar a verdade do processo que enfeitiçava toda a aldeia – ou o bairro - e dentro da qual se encontrava, talvez mais do que ninguém, a própria Karabá ou os “traficantes”.

Parece-nos pertinente destacar dois movimentos realizados pelos alunos durante a atividade proposta, em seus textos. O primeiro diz respeito à uma denúncia do que vivem, das condições sociais à que estão submetidos, da dureza do dia-a-dia e das dificuldades enfrentadas na reprodução cotidiana da vida. Neste sentido, aparecem os temas que mais lhes tomam de ataque: a violência, as drogas, a pobreza, a doença.

“Kiriku foi o mais novo de 8 irmãos. Muito pobre não tinha condições financeiras. 3 de seus irmãos morreram trocando tiros com a polícia. Seu pai saiu para comprar cigarros e nunca mais voltou. Sua mãe era uma prostituta. Porém ele era um bom garoto [...]” [Aluna do 9º Ano]

“O menino Kiriku que nasceu aqui no Parque das Flores, é um menino pobre que não tem muito mais que a escola e a mãe. O problema na vida de Kiriku, sua Karabá, são seus problemas na vida. Kiriku não tem pai mas não deixa que isso o atrapalhe, mas precisa derrotar Karabá para melhorar sua vida e a vida dos que vivem com eles. Kiriku sempre teve um sonho de viver bem com uma vida de qualidade, e um de seus sonhos era ter uma ~~car~~ casa com piscina porém sua Karabá dificultava sua vida e ele teve que trabalhar e estudar ao mesmo tempo para ajudar sua família porém sem deixar de enfrentar Karabá e o melhor sem medo [...]” [Aluno do 9º Ano]

“Era uma vez um menino chamado Kiriku nasceu na favela, o menino é pobre e com a pobreza vem os problemas então ele começo a trabalhar para poder ajudar sua família mas o salário é pouco metade do dinheiro é pra pagar as contas e o resto que sobra mau da para comprar a comida as vezes ele passava fome, ele tinha um sonho ir para escola mas suas preocupações com a família não dava tempo pra ele o menino não tinha saúde sofria com algumas doenças e um dia ofereceram drogas para ele então ele aceitou e começou a usar ficou viciado e no final teve uma overdose e morreu”. [Aluno do 9º Ano]

“[...] Depois que Kiriku cresceu ele percebeu que a vida no bairro dele não era das melhores [...]”. [Aluna do 9º Ano]

“A vida era sua pior inimiga e a morte, a mais forte feiticeira. O Parque das Flores era um perigo para si, assim como para os outros [...]” [Aluna do 9º Ano]

Sobretudo, parece certo que os alunos se questionam sobre o porquê da forma que vivem, sobre como se abate sobre suas famílias e eles mesmos as mazelas do mundo, o feitiço da forma social que organiza a reprodução de suas vidas. Tecem, inclusive, suas considerações acerca das origens desses problemas. Por isso, destacamos o segundo movimento que organiza a maior parte dos textos elaborados: a forma como enxergam as possibilidades de enfrentamento dos problemas.

Passar pelo entendimento sobre a origem dos problemas parece, para eles, organizar as formas de ação, produzir uma prática menos reificada, lutar contra a personificação das dificuldades enfrentadas em sujeitos específicos e que sabemos, são também produtos desta história.

Na primeira história narrada aqui, o estudante e Kiriku eram amigos de infância que seguiram caminhos diferentes na vida, do crime e da justiça. Os motivos não aparecem descritos no texto do estudante e, justamente por isso, parecem pedir entendimento por parte dele, posto que o desfecho de sua história revela dois amigos que não carregam em si a essência do bem e do mal. Suas ações são produzidas historicamente e uma oportunidade de transformação da vida reorganiza o trajeto de ambos: *“[...] um na frente do outro, os dois fortemente armado [ilegível] viu o outro nem um dos dois teve coragem de atirar como só sobre os dois eles teve uma ideia de mudar de identidade e fugir como o [nome do estudante] tava rico conhecia um cara pra mudar a identidade os dois comandando e fugir para o país da Portugal. Fim”*

As formas de ação dos sujeitos em suas histórias não estão banalizadas em uma referência moralista e preconceituosa. É possível que o fato de viverem exatamente o que as suas personagens vivem deem-lhe coragem para denunciar as mazelas sociais e procurar suas origens sem atribuir juízos de valores tão imediatos

e descolados da história real: “[...] *Um dia ele estava vendo que pessoas eram umas más com as outras, não sabia o real motivo, ele decidiu procurar quem ou o que estavam fazendo isso com o Parque das Flores*”; “[...] *então ele virou traficante para se sustentar, então ele viveu feliz com a maconha e fugido da polícia. Fim.*”

Quando se referem aos próprios amigos que trabalham com o tráfico e que o fazem para ajudar a família sabem estabelecer os limites do que acham ser correto ou não. No entanto, buscam desvelar os “porquês” de certas ações em detrimento de um simples julgamento: “[...] *ele acabou descobrindo que seu amigo trabalhava vendendo drogas mais ele continuou a trabalhar já que ele estava melhorando a situação da família dele. Ninguém da família dele sabia, mais um dia todos descobriram kiriku ficou super ganancioso. Sua família se decepcionou. kiricu resolveu sair dessa vida pois com isso sua família vivia sendo ameaçada [...]*”; “[...] *Um dia Kiriku veio morar no Parque das Flores com sua família. ele conheceu um garoto muito legal que se chamava [nome do estudante]. mas ele não sabia que o [nome do estudante] vendia drogas [...]*”

Afinal, questionam-se os alunos, qual o feitiço que faz com que as pessoas sigam certos caminhos na vida e não outros?

“[...] *O feitiço, que tinha naquele espinho era que o Magrelo só ia produzir drogas, com o seu irmão [...] Magrelo, era um menino bom que amava ajudar o próximo mais com esse feitiço ele se tornou folgado, muito arrogante e so levava as crianças pro mal caminho [...]*”

Enfrentar os problemas, para eles, não está inscrito em ações programadas, socialmente entendidas como certas, justas e honestas. Não se trata, portanto, de uma “participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade”, de produzir “conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social” a fim de tornar “mais justas as condições sociais vigentes” (SÃO PAULO, 2013a, p. 37). Tampouco se trata de assumir para si a “responsabilidade de transformação social [...]” (SÃO PAULO, 2014, p.81).

Os alunos tem denunciado a necessidade de produzir conhecimentos que os tornem capazes de elaborar a crítica social, que os ajudem a compreender o “feitiço” da exclusão como produto da divisão social e econômica que são necessárias à reprodução capitalista. Tal feitiço da exclusão nada mais é do que a forma de

aparência de uma sociedade regida por fetichismo reificado, fundamentado na lógica da mercadoria. E, como lógica de mercadoria, define os esquadros de um sistema de dominação social coisificado, no qual os objetos assumem um poder quase extramundano enquanto os sujeitos são encurralados a posições coisificadas, como objetos. A mercadoria, ao igualar todas as práticas individuais, indiferentes porque intercambiável por dinheiro, subsume todo esforço individual ao processo cego e autodestrutivo da reprodução capitalista (MARX, 1968;1983). A elaboração do feitiço da exclusão e a tomada de consciência sobre o simulacro de participação que tais práticas político-pedagógicas ensejam, no sentido de resolver individualmente problemas produzidos no seio dessa sociedade coisificada é um passo fundamental para a sua crítica e possível superação, em que pese as dificuldades e precariedades para a sua elaboração.

7.3. Quem sou eu no Parque das Flores?

O próximo trabalho que vivenciamos e que foi desenvolvido na escola, com a turma de 9º Ano e as professoras de Geografia e História, com vistas à construção dos T.C.A.s dos alunos será analisado a seguir.

Na intenção de encontrar os elementos significantes dos processos migratórios que produziram e produzem a cidade de São Paulo e, conseqüentemente, a vida dos alunos da escola, o trabalho consistiu em algumas aulas expositivas e atividades práticas que explorassem e fossem capazes de identificar as relações de pertencimento e identidade dos alunos com os vários lugares do bairro e o modo como as migrações internas, de norte a sul, estão presentes em suas vidas, definindo suas identidades na família, nos lugares do bairro, na vida que experimentam na cidade.

“Nossa escola está inserida em um território onde a maioria dos moradores são migrantes nordestinos. Nossa ideia é fazer os alunos perceberem as relações entre o presente e o passado, entre o local onde ele mora e os outros lugares, sabe? Olhar para o cotidiano dele, as dimensões coletivas da sua sociedade. Queremos que ele amplie o conhecimento sobre as diferentes culturas e povos, que não seja preconceituoso e intolerante” [Professora Ester].

Além disso, deram destaque para a dimensão da formação cidadã dos seus alunos e, novamente, da proposta de intervenção na realidade social proposta pelo Mais Educação e a dimensão autoral dos Trabalhos Colaborativos.

“A ideia é contribuir para a formação consciente dos alunos para que eles sejam capazes de transformar as realidades no decorrer da sua história. Temos que trabalhar também com os princípios da escola, lembrar eles disso nas aulas. Falar da autonomia, da criticidade, corresponsabilidade e liberdade. Tá no projeto da escola isso, a gente tem que lembrar eles disso” [Professora Ester].

Não nos deteremos neste momento, contudo, na sequência didática elaborada ou nos planos de aulas produzidos pelas professoras em questão. Sobretudo, interessa-nos olhar neste momento para uma das atividades propostas e seu produto expresso nas redações realizadas pelos alunos quando questionados sobre a história da sua família em São Paulo, suas respectivas histórias e as expectativas que alimentam sobre existir neste lugar, neste bairro, nesta cidade.

Após uma apresentação de sua própria história e da família na cidade de São Paulo a professora Ester pediu aos alunos que produzissem em forma de texto uma narrativa de suas próprias histórias, de suas famílias. Esse trabalho identificaria, portanto, a leitura dos alunos acerca da sua constituição na sociedade, naquele espaço que circunscreveria a ideia de pertencimento à um lugar no mundo.

Retomemos, portanto, na medida em que analisamos as redações, e/ou partes delas, dos alunos, o fato de a escola do Parque das Flores ser uma escola onde estão matriculados principalmente os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras que em sua grande maioria vieram de outras regiões do Brasil mobilizados para o trabalho na cidade de São Paulo. São os filhos e filhas (às vezes netos e netas) de uma população majoritariamente formada por migrantes, atraídos por uma cidade que se aclamou como moderna e progressista, e para a qual a escola deteve esse papel de formação e inserção na sociedade urbana, civilizada e letrada (PEREIRA, 1967; PATTO, 2015).

“[...] Meu pai veio de Pernambuco, estudou até o terceiro ano do ensino médio, hoje ele é motorista. Minha mãe estudou até a 6ª série, ela faz decoração em geral, nasceu em Paraná, Cascavel também [...]” [Aluna do 9º Ano]

“Me chamo [nome da aluna]. Nasci em São Paulo. Faço 13 anos em 7 desse mês, tenho pai e mãe que nasceram aqui em São Paulo, meus avós de parte de pai vieram do Piauí [...]” [Aluna do 9º Ano].

“Oi meu nome é [nome da aluna] eu tenho 13 anos e os meus pais são separado eu moro com a minha mãe e a minha mãe passou na 4ª série e do meu pai eu não sei [...] ele veio da Bahia e a minha mãe cuida da casa tem 5 filhos para cuida e eu naci aqui mesmo em são Paulo e essa é a história da minha vida” [Aluna do 9º Ano]

“meu nome é [nome da aluna]. Meu pai pão de estuda no 8º ano e minha mãe no 4º eu tenho 4 irmão e claro 5 comigo eu tenho 15 anos eu tenho uma irmã mais velha ela não faz nenhum curso ela é apenas estudante igual eu a minha irmã mais velha tem 18 anos meu irmão tem 10 minha irmã pequena tem 8 e minha outra irmã tem 14 eu já sou de São Paulo nasci aqui. Meu avô ele é da Bahia ela já falou meu pai e minha mãe é de São Paulo [...]”[Aluna do 9º Ano]

“Eu sou [nome da aluna], tenho 14 anos nasci dia 15/01/2004 moro na av. [nome da rua] não quero falar muito sobre os meus pais nas tenho 4 irmãos fora eu minha mãe é de Minas Gerais meu pai é da Bahia mas faleceu e meus irmãos são todos de São Paulo. Eu também moro em São Paulo vou falar logo a verdade não consigo parar de falar e adoro mecher no celular mas não se preocupe eu faso a lição” [Aluna do 9º Ano]

“Me chamo [nome da aluna], nasci em São Paulo, no dia 19/09/03, então tenho 14 anos. Meu pai [nome do pai] veio de Pernambuco, só estudou até o antigo 8ºano, hoje exerce o cargo de motorista executivo. Minha mãe [nome da mãe], veio do Pernambuco, só estudou até o antigo 4º ano, não trabalha [...]” [Aluna do 9º Ano]

“Oi meu nome é [nome do aluno] e vou contar um pouco de minha vida. Eu tenho 12 anos minha mãe veio da Bahia e meus parentes também. Meu pai não sei [...]”
[Aluno do 9º Ano]

Esses jovens são, contudo, nascidos em São Paulo. Diferentemente da geração de seus pais, já não são migrantes e não esperam nem estabilidade do projeto de vida operário nem a possibilidade de ascensão social pelas vias do trabalho duro e disciplinado (FELTRAN, 2008). Já não sustentam mais, assim como seus pais o fizeram, a relação baseada na “dignidade da família” e na conquista do “trabalho, casamento, casa própria e sacrifício para ‘fazer a vida’”. A ascensão social baseada neste projeto de família e centrado na estabilidade do trabalho já não lhes é muito mais coerente posto que a conjuntura atual não sinaliza para a grande necessidade de mão de obra como o foi até meados dos anos 1980 (p.111).

Hoje, assim como tantas outras famílias, esses jovens vivem um cenário caracterizado pelo desemprego em massa e precarização das relações de trabalho. A situação em que a “mãe assume a dupla jornada de trabalho, a filha mais velha é encarregada do cuidado cotidiano dos irmãos mais novos, o pai se vira como pode para auxiliar a renda, na informalidade” virou regra e é com ela que esses jovens tem tido de se haver (FELTRAN, 2008, p.113).

“Eu moro com a minha vó, minha mãe e meus três irmãos. Minha vó é acamada, vive lá, gritando, jogando a coberta no chão, se coçando até escarna. Mas eu gosto muito dela e cuido dela. Dela e dos meus irmãos. A gente vive com 800 reais que é o dinheiro da aposentadoria dela, e paga 600 de aluguel. Fora isso, tem o bolsa família, que é 240 reais e a pensão dos meus três irmãos, 200, 200, 200. Não dá, sabe? O dinheiro não dá e sempre falta” *[aluna do 9º Ano]*

“[...] Minha mãe faz faxina e ela é dona de casa meu pai ele trabalha de preteiro eu e minhas irmãs ajuda a minha mãe arruma a casa e cuida dos pequeno [...]” *[Aluna do 9º Ano]*

Para esses alunos, há uma escola financiada e regulada por um Estado ao qual se segue atribuindo a função de distribuir o conhecimento socialmente produzido (através da escola pública), mas que já não pode cumprir a promessa de

distribuir postos de trabalho onde esses conhecimentos deverão ser empregados no futuro. As consequências das transformações democratizantes da escola produzem uma aparência de que o acesso a ela basta, mas reproduzem as formas de exclusão dentro e fora dela (BOURDIEU, 1998). Essa exclusão, reproduzida de forma branda e silenciosa no seio da instituição escolar e sob o aval do Estado, produz em suas vítimas ao mesmo tempo resistência e submissão, revolta e convicção de que a escolaridade não lhes dá garantia de nada (FRELLER, 2001, p.83).

“Eu ainda não sei qual a importância da escola em minha vida mas eu te acho que é para eu estudar e aprendo eu gosto de estudar mais eu também não gosto eu não sei na verdade eu gosto sim da escola mais eu não gosto de pessoa que estuda aqui mais de você. A importância é aprendo e estudo aqui mais eu não sei ainda mas de boa, eu acho que a escola é uma escola que valeu a pena e também é muito legal e importa para mim muito mais que a minha vida porque só assim eu vou ajudar minha mãe porque eu amo minha mãe mais que minha vida.” [Aluna do 9º Ano]

“As vezes eu penso porque eu devo estudar? E vem em minha cabeça, para ter um futuro, para sustentar a família? E fico em dúvida. A escola me ajuda no meu conhecimento, quero me formar fora do Brasil, eu preciso estudar [...]” [Aluno do 9º Ano]

Historicamente, a educação pública vem a se ajustar às necessidades de formação da classe trabalhadora para que a mesma se reproduza enquanto tal. Os processos de modernização da escola e da cidade, como vimos neste trabalho, caminharam juntos na formação de uma sociedade civil consciente da necessidade de adaptar-se por meio do estudo às demandas do mercado de trabalho moderno. Como parte daquilo que Francisco de Oliveira (1981; 1985) denomina “salário indireto”, a educação também vem a fazer parte - junto de outros serviços públicos necessários à sobrevivência dos pobres, como saúde, habitação social, transporte – das destinações do fundo público enquanto medida política de rebaixamento salarial, haja vista permitir a diminuição dos custos de reprodução das classes trabalhadoras. No caso da educação pública, essa diminuição dos custos se reflete na pobreza de

recursos dentro das escolas, na precarização das relações de trabalho dos professores e funcionários, na precarização da merenda escolar, etc.

Isso corresponderia, ainda, ao mesmo processo que produziu a periferia – favelização, encortiçamento, autoconstrução nas periferias – e que funcionaria como método de *dilapidação* da força de trabalho (KOWARICK, 1993; 2009a) porque transfere para o próprio trabalhador o tempo e os encargos da provisão dos meios necessários à sua sobrevivência. A educação não sendo mínimo vital, como é a moradia, e não podendo ser paga pela classe trabalhadora, lhe estaria, então, negada.

Contudo, a escola de hoje não parece ser mais aquela que deve cumprir com as demandas de formação da força de trabalho simples, disciplinada e tecnicamente formada para o trabalho industrial (e que nos países periféricos como o Brasil talvez nunca tenha se constituído efetivamente). Como bem adverte Saviani (2007), as reformas educacionais tem buscado formar um trabalhador flexível e capaz de aprender a adaptar-se às necessidades do sistema produtivo e do mundo do trabalho. Os estudos que buscam entender como este ajuste educacional se realiza no Brasil atentam para “políticas de responsabilização e privatização das escolas públicas” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003) que incluem estratégias de avaliação do ensino e a responsabilização interna, de seus profissionais e estruturas intrínsecas, porque programam métodos de prestação de contas baseados em resultados de desempenho dos alunos, ranqueando e pressionando um determinado tipo de comprometimento dos funcionários escolares com o ensino (p. 80).

Mas quando que diz respeito ao ingresso dos alunos pobres, assim ajustados, no mercado de trabalho, à racionalidade concorrencial e, por conseguinte, meritocrática em sua ideologia, tem como projeto e resultado a exclusão (FREITAS, 2004). Essas novas formas de exclusão poderiam ser entendidas, elas mesmas, destinadas à formação de trabalhadores pobres num mundo do trabalho colapsado, ou ainda, à formação de sujeito supérfluos, não-rentáveis. Fato é que as transformações econômicas das últimas décadas configuram um cenário marcado pela estagnação econômica, pelo desemprego estrutural, e pela crise dos fundamentos do próprio capitalismo. Excluir pode aqui ser entendido como um ajuste do próprio sistema em colapso, como resposta ao esgotamento da promessa produtiva do trabalho (KURZ, 2003).

Por isso, quando olhamos para o interior dessa escola e, especialmente para o que nossos alunos têm visto, sentido e elaborado, percebemos o que Freller (2001) anuncia sobre a necessidade de resistência dessas crianças e jovens. Como percebemos - através das aventuras de Kiriku no Parque das Flores – ao mesmo tempo em que a formação moral dos alunos parece estar mais intimamente ligada ao “mundo do crime” que se desenrola fora da escola do que às instituições que prometem uma integração futura pelas vias do trabalho, eles resguardam um especial apreço por esta escola que lhes promete algo mais, mesmo que às vezes de forma pouco clara por parte desta.

“[...] A escola vem me dando noção de conhecimento em política, hoje como os estudos não estão sendo priorizados pelos alunos como antigamente, o governo está apoiando essa ideia dos alunos não estudarem, eles querem assim para que daqui um tempo, quando nos termos o direito de votar e quando eles derem qualquer oportunidade idiota nós elege eles. Ou melhor, só falar que vai fazer, e mesmo assim nós acreditarmos. A escola me ajuda mais querer aprender ou ter um futuro e poder sair do país para estudar mais só depende de mim. Sei que se não estudar não vou realizar meu sonho de morar em outro país e ser um grande empresário, trabalhar no ramo de softwares. Essa é a importância da escola na minha vida.” [Aluno do 9º Ano]

“[...] Eu estudo desde primeiro ano nesta escola. Gosto muito desta escola e de todos professores que eu já tive aula eu gostei aprendi muitas coisas boas que é bom pra minha vida... e se eu parar de estudar não querer nada com nada aí eu não vou ser ninguém na vida. Nem ter emprego e não vence, ter estudo realizado.” [Aluno do 9º Ano]

“Grande parte do que a gente aprender aqui eu acho que é importante, mas pra vida assim, sabe? Não tudo, tem coisa que a gente acaba não concordando, mas a maioria sim” [Aluna do 9º Ano]

“A importância da escola é ensinar o aluno para no futuro ele se tornar alguém na vida. Eu já estou a 7 anos na escola e já aprendi muita coisa e quero aprender

muito mais. Quando eu terminar o ensino médio vou querer entrar em uma faculdade para me tornar alguém na vida, mais ainda não sei qual profissão seguir pois existe muitas. Então vou estudar muito e procurar algo que eu goste porque não adianta você simplesmente escolher qualquer coisa para ser porque você pode acabar se arrependendo no final” [Aluna do 9º Ano]

Uma escola que lhes daria algo mais que, mesmo quando suas falas se referem à “vencer na vida” pelas vias do estudo e do trabalho, está associada à um conhecimento mais profundo do que o instrumental oferecido em geral pela instituição escolar: *“aprendi muitas coisas boas que é bom pra minha vida...”; “e se eu parar de estudar não querer nada com nada aí eu não vou ser ninguém na vida”; “Nem ter [...] estudo realizado”; “A escola me ajuda mais querer aprender”; “A escola vem me dando noção de conhecimento em política”; “A importância da escola é ensinar o aluno para no futuro ele se tornar alguém na vida”; “e já aprendi muita coisa e quero aprender muito mais”.*

Referem-se, principalmente, a um importante projeto de formação de crítica social produzido pela escola, de colocar em evidência os processos de exclusão vividos por esses alunos e suas famílias no bairro, na experiência do urbano, na modernização crítica dessa cidade.

Perceber o passado dos pais e avós, as transformações na sociabilidade urbana entre as gerações passadas e a deles produz, nalguma medida, um enfrentamento crítico das condições atuais à que estão submetidos.

“Eu entrevistei um morador que mora no bairro há 21 ano. Ele falou que esse bairro era cheio de mato e barro tinha poucas casas ele falou que as pessoas invadiram e começaram há construir comércio, casas ETC. E hoje em dia é tudo mais perto e fácil, que agora as ruas são asfaltadas, tem transportes e escolas. Etc.” [Aluna do 9º Ano]

“Eu entrevistei uma moradora que mora aqui há 20 anos. Ela disse que o transporte melhorou muito de uns anos pra cá e as escolas também melhoraram. Antes não tinha tantas escolas como agora e não havia muitos comércio. O bairro não é tão seguro, falta policiamento”. [Aluno do 9º Ano]

“A moradora mora no bairro há trinta e três anos, ela participou da ocupação e disse que o bairro não era asfaltado, só passava ônibus na Av. [nome da avenida] era o único lugar para utilizar o transporte público, não tinha muitas escolas, casas e comércio. Havia muito mato e o rio [nome do rio] era limpo”. [Aluno do 9º Ano]

“O bairro que agente conhece hoje em dia é total mente diferente para as pessoas mais velhas que vieram antes da gente. O bairro que agente conhece tem bastante casas, comércio, escolas, terrenos, lojas, mercado, padaria, asfaltos, etc. Antiga mente não tinha água encanada, não tinha eletricidade, as ruas não eram asfaltadas, não tinham comércio, não tinham muita opção de emprego, não tinham muitas casas, não tinham muitas escolas. Os nosso parentes disseram que as ruas também eram muito precárias”. [Aluna do 9º Ano]

“Antigamente as ruas não eram asfaltadas era de barro, algumas avenidas era rios e outras eram grandes fazendas. A energia era clandestina, não tinha esgoto, a comunidade ocupou os terrenos para fazer sua moradia, a água não era legalizada e nem a energia. Antigamente o transporte não era tão bom como agora o transporte demorava para chegar, não tinha coleta de lixo ou (caminhão de lixo). O posto de saúde o único que tinha era em Prefeitura de Itaquera, antigamente era tudo grama e mato [...] Não tinha iluminação na rua, a higiene do bairro era boa por que não morava muita gente, no bairro não tinha muita casa construída dava pra contar nos dedos”. [Aluno do 9º Ano]

“Antigamente era muito barro por que a rua era de terra e os comércio era muito longe tinha que ir para o centro da cidade para comprar material de construção. Depois de um certo tempo começou a colocar o asfalto na rua. Pra também comprar alimentos ficou mais fácil, para andar e construir casas. Começaram a fazer faculdade, colocar água encanada. Antigamente o bairro era muito limpo o ar e as ruas era limpo. E hoje em dia o ar é poluído e também tem muitas doenças e muito desmatamento e lixo na rua” [Aluna do 9º Ano].

As falas dos alunos revelam uma história clássica da ocupação dos bairros periféricos de São Paulo: “Quando nós chegamos, aqui não tinha nada, era tudo mato. Quantas vezes escuta-se esta frase, em pesquisa nas periferias consolidadas de São Paulo”. Para Feltran (2008) trata-se de um depoimento regular que evidencia processos regulares pelos quais passaram as famílias que consolidaram o que chamamos de periferia em São Paulo:

A casa da família foi conseguida seguindo seqüência costumeira: construído um cômodo no terreno recémcomprado, a família nuclear se muda para lá; deixa de pagar aluguel e investe na autoconstrução, com a ajuda da família ampliada (os irmãos do pai também eram operários, e também compraram terrenos no mesmo bairro). Com o passar dos anos, e com a mediação das ações coletivas de tipo local, acompanha-se a chegada da luz, a instalação dos postes, dos relógios, as obras de implantação da rede de água e esgoto. Os vizinhos se conhecem nesse processo, as demandas são compartilhadas, os interesses são comuns. Aí é fazer abaixo-assinados para as empresas de ônibus, ver o asfalto chegar e, com o tempo, o bairro em construção virar cidade. Chegam ali, então, as escolas públicas, creches, farmácias e padarias, telefones, postos de saúde, igrejas e traficantes de drogas. As pequenas praças e áreas de lazer são desenhadas nos terrenos livres que restaram entre um e outro loteamento. Primeiro são os campos de futebol, e depois são as favelas que tomam estas áreas. A cidade mantém seu padrão de crescimento, pela expansão das periferias, e com os anos estas periferias se consolidam. Esse processo de urbanização é central na configuração da cidade, e de todo um mundo social e político. É dele que surge a “periferia trabalhadora” da cidade de São Paulo, que gerou uma sociabilidade muito própria (FELTRAN, p.110, 2008).

Os alunos revelam interesse e necessidade não apenas de conhecer essa história como é o projeto da escola e das professoras, mas de entender seus desdobramentos na forma como vivem hoje nessa cidade.

As professoras, defendem o trabalho por meio de uma justificativa pautada na necessidade dos alunos e, não obstante, elaborarem suas expectativas com a atividade:

“Quando você trabalha a questão da realidade deles, do lugar onde eles moram faz muita diferença assim, o trabalho, o interesse deles. Eles tem muito, como se diz, uma motivação. E eles querem falar sobre isso, eles têm necessidade de falar sobre isso. [Professora Ester]

“O interesse é grande e se vê que eles tem necessidade de falar da história deles, da família deles, do lugar onde eles moram. E quando você pergunta sobre o lugar onde eles moram, nossa, é até emocionante”. [Professora Ester]

“Muitos querem falar dos avós, dos tios, que já moravam aqui [...] Eles sentem necessidade de explicar pra gente também. Eles explicam: - não professora, aqui é isso aqui, eu moro ali, naquela vielinha, lá é daquele jeito...” [Professora Dulce Maria]

Contudo, estancam a demanda de entendimento dos jovens, pois parecem, elas mesmas, não acharem subsídios (seja no Programa seja em suas próprias formações) para desenvolverem o percurso que culminaria em uma crítica social mais consistente. Um exemplo disso é o fato de que ao mesmo tempo que percebem na fala de seus alunos a necessidade que eles tem de falar sobre o bairro, sobre o que e como vivem, sobre suas famílias e os problemas que enfrentam, reproduzem uma fala pouco complexa sobre a falta de consciência e percepção dos jovens sobre tais questões.

“Sempre quando se trabalha com o bairro é legal. Às vezes eles não percebem, não tem esse olhar, e quando você faz eles olharem assim, com cuidado, eles percebem. Eles acabam percebendo. Acho que nosso caminho é esse né? Nosso papel, fazer eles perceberem, entenderem...” [Professora Dulce Maria]

Ao mesmo tempo em que buscam realizar suas expectativas do trabalho docente descrito como o de conscientizadoras e sensibilizadoras, padecem de uma dificuldade de esclarecimento sobre o fato de os alunos já estarem cientes e participantes dessa realidade que os toma, que os fazem protagonistas de problemas enfrentados cotidianamente.

“Meu papel como professora é conscientizar, sensibiliza-los. Que eles se tornem críticos quanto à isso e mudem essa realidade” [Professora Dulce Maria]

“Teve uma vez que uma menina me disse: Não professora, eu não quero que canalize o rio novamente, porque eu quero que ele volte a ser como era antes, pra eu nadar, quero ele limpo. Nesse dia ela me pegou de surpresa, porque a gente pensa que eles vão dizer: -Nós queremos que canalize. E ela veio com outro olhar, né? E ela me fez pensar, e é obvio, né?” [Professora Ester]

Elas sentem que não têm claro como se deu a formação dessa periferia, tampouco quais são os desdobramentos produzidos pela forma de urbanização predatória que é característica da cidade de São Paulo. Quando questionadas sobre o sentido dessa urbanização, dessa cidade que segrega e exclui, as respostas giram em torno de ações futuras, de tentativas de “resolução” dos problemas, de certo tautologismo que, sobretudo, rejeitam, mas que afirma, “a cidade é assim porque ela é assim, mas podemos correr atrás de melhorias” e esse parece ser o sentido da produção crítica que conseguem delinear a partir do Programa: a consciência dos problemas e a busca pela intervenção, seja por meio da ação escolar, civil ou pública.

“Foi interessante quando a gente saiu com eles uma vez pelo bairro, pra conhecer, aí a gente passou num lugar com varias casas com grades, sabe? Aí quando chegou aqui e a gente foi fazer a analise do trabalho, das fotos e tal, eles falaram: - Nossa professora, nunca tinha percebido que o meu bairro é assim. O olhar deles pro bairro, quando eles tiraram as fotos e foram analisar, com outro olhar, sabe, não o do dia a dia [...] Aí eles percebem isso e passam a valorizar a história das pessoas do bairro deles, porque eles gravaram entrevistas com as pessoas também. Porque tem que valorizar também, né, essa história dos moradores. Mas também que o bairro deles precisa de melhorias, de políticas publicas, áreas de lazer. E a gente ajudou eles a perceberem isso também, né? Um olhar deles pro bairro, um olhar crítico também né? Não só o olhar crítico, um olhar de valorização das pessoas que estão ali, da história deles, mas também ter essa visão de poder lutar, de poder perceber as coisas, o território onde eles vivem, como que é?” [Professora Ester]

Se os jovens parecem esperar algo mais da escola, em muitos momentos eles próprios, assim como suas professoras, sofrem pelo fato de não deter os conteúdos e ferramentas necessárias para a execução deste trabalho.

“Eu acho também que a gente tem que lutar com eles também, dar mecanismos, ajudá-los a entender tudo essas questões das políticas públicas mesmo, das injustiças que ocorrem aqui, porque eles fazem esses questionamentos, né? ‘- Nossa professora, é diferente, poderia ter no lugar onde eu moro essa quadra, esse

parquinho...’. Então acho que nosso papel é de conscientização, sensibilização e luta com eles. Eu penso que é o nosso papel. Eu não concordo que a gente tem que ir só até certo ponto porque se a gente não fizer esse papel quem é que vai fazer, né? Bem, não é nosso papel, somos educadoras, sensibilizamos, fazemos a crítica, mas na ausência de quem faça esses papeis, as políticas públicas o poder publico, a gente tenta fazer” [Professora Ester]

A confusão é clara posto que reconhecem em diversos momentos o que precisa ser feito com os alunos: a crítica social mais afiada, mais profunda, com maior complexidade. No entanto, “não tem pernas” para avançar mais do que o fazem. E entre uma escola que procura produzir um saber crítico com os alunos e uma escola que detém as ferramentas teórico-práticas para isso existe um vácuo que parece alarmar a todos - direção, professores e alunos. Sobretudo, é verdade que o caminho abre possibilidades potentes: as questões estão aí, colocadas pelas professoras e pelos alunos e ambos parecem dispostos a lidar com elas. Entre estas duas escolas, reivindicam os dois lados, uma ponte.

Não obstante, questionam ambos, alunos e professoras, esta “forma da prática política”, do protagonismo dos jovens, ou ainda, da responsabilização dos problemas sociais que recai sobre a população pobre. A escola cidadã que quer formar sujeitos atores e ativos na transformação da sociedade é recorrentemente denunciada pelas falas tanto dos alunos quanto das professoras como um “simulacro de participação”. Ademais, já sabemos que faz parte de um projeto de modernização das cidades, do projeto de constituição de uma Cidade Educadora produzir essa demanda por uma prática política nos diversos atores urbanos. Contudo, a experiência escolar vivida por nós aqui nesta pesquisa revelou que há um abismo entre a formação do cidadão crítico-consciente das mazelas sociais (que mesmo em toda a sua dificuldade vem sendo construída nesta escola) e a possibilidade de existência de um espaço de ação política concreto para estes sujeitos. Quando tal participação acontece ela tem espaço, de fato, apenas na própria escola, produzido a duras penas pelas professoras e a equipe escolar e inatacável em toda a sua potência e contradição.

7.4. Trabalhos Colaborativos Autorais

Ao fim do ano de 2016 os alunos realizaram as apresentações de seus respectivos T.C.A.s. Em uma manhã agitada de sábado, concentraram-se na sala de vídeo, com o material produzido para uma apresentação em forma de vídeo que seria reproduzida à todos os outros estudantes da escola e à uma banca examinadora composta por três professoras.

Na semana que precedeu tal apresentação, contudo, realizamos junto aos alunos uma roda de conversa sobre o processo de produção de seus trabalhos colaborativos, desde a escolha do tema, a compreensão do mesmo durante a execução da atividade e os resultados e expectativas que nutriram no decorrer e desfecho da proposta. Estiveram presentes nessa roda de conversa os alunos do 9º Ano, a professora Dulce Maria, o Coordenador Sérgio, alguns alunos convidados para estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e eu.

Durante uma dinâmica simples em que realizávamos uma pergunta e abríamos o espaço para suas respostas, considerações e debate, permanecemos durante três horas conduzindo a atividade junto a eles. A seguir, traremos os temas e os desdobramentos analíticos realizados pelos alunos e por nós, aglutinados em quatro grupos. Intentamos uma síntese de análise considerando também as apresentações realizadas ao final da experiência de produção dos T.C.A.s - proposta pela escola e pela cartilha do Mais Educação.

A experiência escolar

Iniciamos a conversa na tentativa de compreender que escola é essa na visão dos alunos. Afinal, como se dá a experiência escolar deles, como veem a escola, os professores, os colegas que compõem a rotina cotidiana naquele espaço, o que gostam e o que desgostam, quais atividades mais lhes interessam, quais suas impressões sobre os avanços que são necessários na escola. Essas questões foram tomadas como pontos de partidas para o reconhecimento do papel da escola em relação à vida que estes jovens estabelecem fora dela e estarão, portanto, sujeitas à este recorte analítico proposto aqui por nós.

Um dos principais temas levantados pelos alunos gira em torno das relações interpessoais estabelecidas na escola entre eles próprios e entre eles e os professores, coordenadores, diretor e funcionários em geral.

“Pra mim essa escola é muito boa, nunca tive problemas na escola nem com colegas. Eu to aqui desde o primeiro ano e sempre gostei de estudar aqui. Aqui todos são atenciosos, professores, espetoras, coordenador e o diretor. Antigamente eu não me dava muito com os meus colegas de sala, mas agora mudou um pouco, está melhor” [Aluna do 9º Ano]

“O que eu acho bom aqui é que os professores são bem atenciosos, sempre dão o melhor de si pra dar um ensino bom pra nós. [...]” [Aluna do 9º Ano]

“[...] eu gosto da escola porque aqui eu aprendo e fico com meus amigos. Eu gosto mais da professora de Geografia, de Matemática e de Ciências. Porque os outros não explicam as atividades e quer ficar brigando. Eu gosto quando explica bem, faz palhaçada e a gente entende. Os professor bom a gente sabe, brincam mas explicam tudo. Os ruim não sabe conversar” [Aluno do 9º Ano]

“Na escola tem comida boa, mas que mais importa é que eu gosto dos professores de Ciência, Informática, Inglês e Matemática”. [Aluna do 9º Ano]

“Eu bagunço, mas eu respeito os professor que sabe respeita, quando fala assim ‘você errou e tem que assumir que errou’, aí eu respeito. E aí quando o professor tá errado e sabe falar também, ‘eu errei’, aí eu respeito. Mas tem professor que já dá advertência direto e chama os pais”. [Aluno do 9º Ano]

“Eu gosto mesmo é do [nome do coordenador], imagina... [nome do coordenador] confia na pior sala da escola, ele sim é firmeza” [Aluno do 9º Ano]

“Eu gosto daqui porque a gente tem o direito de ser ouvida, mas eu acho que o ensino podia ser melhor. Eu gosto dos professores que “pegam firme”, ensinam pra valer, aqueles que ensinam e respeitam a gente”. [Aluna do 9º Ano]

E quando se referem aos problemas que enfrentam na escola relatam, recorrentemente, os problemas de relacionamento com colegas e professores. Delatam os preconceitos, as ausências de professores, a falta de comunicação:

“O aluno que faz a escola. Pra melhorar tem que mudar o pensamento dos alunos, parar de preconceito, e também os professores [tem que parar]”. [Aluna do 9º Ano]

“[...] Eu queria que arrumasse as portas do banheiro, porque não tem tranca, aí enquanto uma usa a outra tem que ficar olhando, mas os professor não deixa sair de dois pra ir no banheiro...” [Aluna do 9º Ano]

“Não saber é passar vergonha, porque todo mundo te zoa, e não é só eles [os colegas de sala] o professor também...” [Aluno do 9º Ano]

“Alguns professores mais faltam do que vem” [Aluno do 9º Ano]

“Se melhorar a bagunça o professor monta em cima. São foda, qualquer coisinha eles já reclamam, teve uns que mais falta que vem, nem vieram na gincana... o professor de história até que é bom, mas nunca vem...” [Aluno do 9º Ano]

“Eu gosto daqui, aqui tem menos pichação, menos briga, menos droga. Mas a gente é muito excluído, até por professor, acho que é porque a gente é simples, não usa essas roupas e tudo mais” [Aluno do 9º Ano]

“[...] Às vezes eu acho a escola falta organização, é muita mistura e bagunça. Pra melhorar tinha que ter mais professor e menos falta” [Aluna do 9º Ano]

“Mas a gente precisa de mais respeito, mais maturidade, a gente também sofre com machismo, homofobia e intolerância religiosa [...]” [Aluna do 9º Ano]

Esse movimento discursivo que executam nos remete a um tema premente que delatam: ouvir e ser ouvido faz parte do próprio movimento que identificam

como *estar incluído ou estar excluído*. A exclusão entendida por eles é resultado de um conjunto de ações que se desenvolvem na escola e que passam, principalmente, pela falta de diálogo, pelas relações preconceituosas, autoritárias e/ou abusivas e pelo descaso de colegas e professores para com eles.

Enfrentando a leitura dogmática sobre a exclusão escolar que se baseia em fatores extraescolares para explicar os desajustes dessas crianças e jovens, ou seja, a leitura psicologizante dos indivíduos, de culpabilização das crianças e seus pais (problemas psíquicos), ou ainda, do ambiente socialmente desfavorável pelo fracasso da escola (ANGELUCCI et al., 2004), estes jovens arriscam-se a elaborar o mal estar na escola com maior criticidade, e pedem ajuda pra isso.

Suas falas revelam luta frente a um discurso de naturalização dos problemas, personificados em suas identidades. Podemos mesmo afirmar que muitos têm claro os processos de exclusão produzidos pela escola: “Grande parte dos alunos se sente jogado, largado, abandonado e imerso num mecanismo perverso e caótico, que oscila entre opressão e negligência” (FRELLER, 2001, p.71). A resposta vem de pronto, na mesma proporção. Os alunos se tornam negligentes e oprimem os professores com a sua “suposta” falta de interesse, ou mesmo, com manifestações de rebeldia.

Mas ao contrário do que se apregoa no interior da escola, são crianças e jovens “cheios de interesses, interrogações e questionamentos sobre a realidade”, sabem elaborar os problemas frente a situação de exclusão que vivem apesar de se “comportarem de acordo com esse estado de coisas em relação à instituição” (FRELLER, 2001, p.83).

Fica evidente que os alunos também têm expectativas e respondem a estímulos quando lhes são oferecidos. Assim como respondem às agressões e aos preconceitos.

“Eu queria agradecer porque a gente pode dar a nossa opinião, falar das coisas né, eu gostei muito de falar da minha vida porque foi muito bom”. [Aluna do 9º Ano]

“Foi muito bom essa conversa, debater sobre nossas opiniões, expor porque a gente escolheu nosso tema de TCA, quais foram os motivos, o que causa essa escolha, aí é isso, obrigada por ouvir”. [Aluno do 9º Ano]

“Você deu bastante atenção pro que a gente pensava. Falamos sobre a escola também, podemos se abrir pro que tava bom ou ruim. Podemos falar dos professores também que assim... do que a gente não gosta, e falamos o porque, foi muito legal, foi muito bom a atenção” [Aluna do 9º Ano]

Justamente por isso, é preciso que tenhamos claro - e não rebaixemos a expectativa de como eles elaboram a necessidade de falar dos problemas que enfrentam - que o projeto de inclusão dos jovens na escola e de integração desta com a cidade não pode abrir-se para a explicitação dos problemas vividos fora da escola sem, a princípio, lidar com os problemas vividos em seu interior. Tenhamos claro que os jovens percebem a exclusão de uma maneira mais complexa na medida em que identificam que as práticas excludentes que ocorrem no interior da escola são parecidas com as que identificam fora.

Antonio, após o término da atividade, acusa o difícil trabalho que precisa ser feito, coletivamente, entre estudantes e professores:

“Para esse projeto dar certo temos que ter a meta de promover uma verdadeira escuta dos alunos, falta isso ainda. E é difícil porque não estamos dando conta desse diálogo com os alunos e a comunidade. Eles estão pedindo isso mas nós não temos tido pernas pra fazer isso, ou não temos pernas ou não sabemos como fazer. Então é uma coisa que precisamos pensar, sistematizar essa ação do diálogo, é necessário. A gente precisa ampliar e melhorar esse diálogo” [Diretor Antônio]

Como ele brilhantemente elabora não é tarefa fácil, tampouco ordinária: *“ou não temos pernas ou não sabemos como fazer”*. Retomemos Paulo Freire quando nos diz sobre o *estar incluído* em uma escola significar estar presente nela e não apenas por ela estar representado. Não é possível superar um processo de exclusão no interior da escola “sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas ‘pobres’, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola [...]” (FREIRE, 1991, p.127).

A dificuldade justamente incide sobre o que Antonio chama de “*como fazer*”. Existe uma cartilha para isso? É possível seguir uma receita? Existem um saber fazer que remeta à uma práxis? Esse parece ser um dos desafios fulcrais enfrentados - corajosamente - pela escola e seus professores.

“Pra construir a escola que a gente quer a gente tem que refletir sobre os nosso atos a todo momento. Precisamos conversar coletivamente, o tempo todo”. [Diretor Antonio]

“Os alunos precisam ser tolerantes com a gente também. Estamos aprendendo, tentando, fazendo tudo por eles, fazendo isso por eles”. [Professora Ester]

“A prática de ouvir o aluno é necessária. Aí a gente fala que isso ajudou os alunos a melhorarem, e melhorou, mas a verdade é que melhorou também foi pra gente, porque a gente também precisa falar e ser ouvido” [Professora de Ensino Fundamental II].

Seguimos defendendo um processo de construção desse conhecimento, dessa crítica implicada do mundo, dessa combinação entra a teoria que ilumina a prática e a prática que reivindica a teoria. Seguimos no rastro das perguntas colocadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores que manifestam a falta de ferramentas e a aridez de um cotidiano de trabalho e estudo que insiste em depreciar o sentido de formação humana.

A experiência na cidade

Em seguida voltamos nossa atenção para a relação dos estudantes com o bairro em que moram e estudam. Quais suas experiências cotidianas naquele lugar, quais as atividades que realizam pelo bairro, o que gostam de fazer, e onde e como se deslocam pela cidade. Não obstante, aventamos desvelar quais suas reclamações, angustias, incômodos sobre o bairro, quais os problemas são capazes de identificar e relatar, quais as expectativas de melhoras que nutrem?

O roteiro que melhor representa as falas dos jovens é o que contempla uma gradação que vai da fala monotônica sobre as atividades diárias executadas em casa ou pelo bairro, à uma referência regular sobre a falta de opções de lazer no bairro e, finalmente, à uma incisiva crítica à situação de violência, segregação e confinamento vividas no bairro.

Quando relatam atividades corriqueiras elas giram em torno do universo da casa dos estudantes ou de amigos e familiares próximos:

“Às vezes eu vou pra casa da minha tia, das minhas primas e pra casa das minhas amigas, as vezes eu vou no shopping de Itaquera e Tatuapé” [Aluna do 9º Ano]

“Eu fico vendo vídeo na internet o dia todo, gosto de ver vídeo da Rota” [Aluno do 9º Ano]

“Eu jogo futebol, videogame, ajudo a arruma a casa, mexo no celular e assisto séries, Supernatural, Walking Dead, já viu?” [Aluno do 9º Ano]

“Eu saio da escola e vou direto pra casa, as vezes vou pra rua, mas faço mesmo é ir na casa das minhas amigas, conversar” [Aluna do 9º Ano]

“Tem vez que eu vou no shopping com a minha mãe, no mercado, ou vou na casa da minha vó, mas só” [Aluna do 9º Ano]

“Fora da escola eu leio, jogo bola, é... que mais? Toco violão, cuido da minha mãe, arrumo a casa, durmo, como...” [Aluno do 9º Ano]

“Eu fico mais em casa mesmo, tenho que limpar a casa, cuido do meu irmão, sou responsável” [Aluno do 9º Ano]

Nossa análise não trata, contudo, de realizar um juízo de valor acerca do universo de sociabilidade desses jovens. Pelo contrário, intentamos caminhar com eles, pelas suas falas, no percurso analítico que realizam para criticar ou denunciar as dificuldades que enfrentam no cotidiano da cidade que vivem. Por isso, a

sequencia das falas que apresentamos revelam um momento desse exame por eles realizado.

“Eu queria que aqui tivesse mais quadras, pra gente joga futebol. E mais praças com árvores, pras crianças brincarem também, pra leva meus irmãos” [Aluno do 9º Ano]

“O que eu não gosto no meu bairro é que não tem muitas praças, e as que tem são muito perigosas, porque tem ladrão e pessoas que não querem fazer o bem também. As vezes tem pessoas bebendo e fumando drogas. Aqui também as vezes tem tiros, eu queria mesmo que a gente pudesse sair de casa tranquila que não iria acontecer nada” [Aluna do 9º Ano]

“Não tem muito o que fazer aqui, né? O que tem é quadra, mas é a das escola, do [nome da escola estadual próxima]... e aqui no fim de semana é difícil de usar, tem muita gente [...] Parque não tem mesmo não” [Aluno do 9º Ano]

“O que eu quero pra minha escola e pro meu bairro: pro meu bairro eu quero mais espaços de lazer para as crianças, asfalto nas ruas porque tem muito buraco [...]” [Aluna do 9º Ano]

A partir do que constataam sobre suas atividades diárias e o que apuram sobre a ausência de equipamentos urbanos destinados ao lazer, os estudantes desdobram, pouco a pouco, os demais elementos que juntos constituem o cotidiano no Parque das Flores para eles:

“O bairro aqui é muito sujo, o rio fede e sempre da enchente quando chove muito” [Aluna do 9º Ano]

“Aqui no bairro tem muito funk e eu odeio. É mó barulho, eles fecham a rua e fica com arma. Uma vez minha mãe tava indo trabalhar e não conseguiu pegar a perua porque os cara fecharam a [nome da rua] e o ônibus não podia descer. Ela disse que era três meninos, pequenos, com arma não deixando ninguém passar...” [Aluna do 9º Ano]

“Aqui tem muito criminalidade, é roubo, biqueira tem um monte. Eu queria que a gente não tivesse andando na rua e as criança vendo maconha e lança todo tempo”
[Aluna do 9º Ano]

“Aqui a bosta é a polícia... Não confio na polícia raça do caralho / Se eles me acham baleado na calçada, chutam minha cara e cospem em mim / Eu sangraria até a morte, já era, um abraço”. [Aluna e aluno do 9º Ano recitam refrão da música “Homem na Estrada”, do Racionais Mc’s]

“Eu gosto de viver aqui, mas tem muito assalto e também tem pessoas que moram na rua. Aí também tem vez que tem policia atrás de bandido” [Aluna do 9º Ano]

“Aqui o pessoal põe a musica mo alta, é muito barulho. Tem briga o tempo todo na rua e eles destrói tudo, a academia ao ar livre, sabe, aquela da [nome da rua] já tá toda destruída” [Aluno do 9º Ano]

“Eu não gosto das drogas no bairro não, das biqueiras, e nem dá polícia. Aqui tem que fica correndo da polícia, se eles te vê já acha que fez coisa errada, e apanha, viu? Eu não fico muito na rua por causa disso, e das biquera e tal [...] Eu mudaria essa coisa das drogas aqui no bairro, pô, conheço todo mundo que tá lá no tráfico, tudo amigo, família...” [Aluno do 9º Ano]

“Aqui tem fluxo, funk, tirotei [risos]. É que tem muito mesmo, muita droga, eu já vi um cara morto na rua... E uma vez eu fui assaltada aqui perto, nossa, passei mal porque era dois moleques e mostraram a arma e tudo, foi horrível, nossa.. nem saio mais de bobeira por aí.” [Aluna do 9º Ano]

“Aqui tem muito machismo, não pode andar com um short curto na rua que é puta e tá querendo ‘vrau’” [Aluna do 9º Ano]

“Aqui no bairro é muito diferente, tem muito bairros diferentes dentro de um, tem a parte que é mais tranquila, tem a ocupação e tem a favela. Tem um pessoal que

passa muita necessidade, que não trabalha. É muita pobreza, eu não gosto daqui não” [Aluno do 9º Ano]

“Não sei como eles têm na cabeça de ficar matando e estuprando aqui, devia matar esse povo” [Aluna do 9º Ano]

“Uma vez a Rota paro eu e meus amigos e nós tava voltando da igreja, acredita?” [Aluno do 9º Ano]

“É zuado a sujeira que fica depois que acaba o fluxo, nossa, muito lixo mesmo”.

“Não gosto muito daqui não, tem muito ladrão” [Aluna do 9º Ano]

Quando nos debruçamos sobre as falas dos jovens com cuidado e com relação à nossa investigação realizamos um exercício analítico duplo: primeiro de questionar as bases teóricas sobre as quais estão centradas parte do projeto do Mais Educação. Segundo, buscamos as apropriações realizadas pelos estudantes e professores do que no Programa lhes interessa.

Empenhemo-nos neste exercício: O Programa Mais Educação São Paulo sistematiza seus princípios e práticas com vistas à “configurar uma gestão para uma Cidade Educadora” (SÃO PAULO, 2014, p. 49). Este conceito pressupõe a integração da escola com outros espaços (p.56) bem como a formação de professores comprometidos com tal concepção (p.65).

Como vimos, o Programa está alicerçado no conceito de Cidade Educadora cujas raízes remontam à educação europeia dos anos 1970. Quando Anísio Teixeira, amparado nas ideias de John Dewey, traz para o Brasil tal concepção e implanta o modelo das chamadas escolas-parque aqui, produz um movimento que irá se espalhar nas ideias e práticas pedagógicas nas próximas décadas pelo país (ALVES, 2004).

As ideias de Anísio Teixeira fomentaram o desenvolvimento da *Cidade Escola Aprendiz*, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), originada no ano de 1998, quando o então jornalista Gilberto Dimenstein, fundador da organização, inaugurou a sede na Vila Madalena, São Paulo. Do desdobramento das concepções de Anísio Teixeira sobre as escolas-parque surgiu a definição

contemporânea de bairro-escola, partidária de uma integração entre as escolas públicas e privadas da região, combinada com atividades comunitárias e que transformariam “praças, ateliês, oficinas, danceterias, cinemas, livrarias e cafés em salas de aulas”. O projeto visaria, portanto, que o estudante estudasse em tempo integral – “metade do tempo na escola, outra metade no bairro” (ALVES, 2004, p.72-73).

Em 2004, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) reconheceu o Bairro-escola como modelo em educação a ser replicado mundialmente e desde então o projeto tornou-se referência para o próprio Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas públicas de educação integral no Brasil inteiro. A publicação em 2004 do livro “Bairro-escola: Passo a Passo”, por exemplo, que explica o projeto e esclarece o passo a passo para a sua implantação, foi produzido em parceria com o MEC e a UNICEF, e chegou a ser distribuído a todos os municípios brasileiros.

Em 2007, a Organização Bairro-escola participou na própria modelagem do Programa Mais Educação, que contou extensivamente com conceitos, práticas, e propostas de intervenção baseadas no modelo de educação integral do Bairro-escola. Desde então, os conceitos do projeto vêm sendo apropriados na elaboração de programas municipais em educação integral em diversas cidades do país: São Paulo²⁵, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte e Salvador.

Segundo um de seus proponentes, as dificuldades que poderiam ser enfrentadas para a efetiva realização do bairro-escola e, por conseguinte, da constituição de uma cidade educadora estariam atreladas, principalmente, à dois fatores: os professores das escolas públicas “desmotivados, sobrecarregados, atrelados a um currículo defasado” e sem “tempo nem estímulo para inovar” (ALVES, 2014, p.73), e o povo brasileiro “sem tradição de envolvimento comunitário”, que “joga papel no chão, não para o carro na faixa, não se incomoda com o desaparecimento das calçadas, deixa seu cachorro fazer da rua um banheiro” e que, por conseguinte, “não participa da escola, nas creches, na limpeza ou nos cuidados das praças. Nem sabe em quem votou para vereador, não manda carta para prefeito, não dá queixa na polícia.” Ao mesmo tempo, o projeto dizia também dessa

²⁵ Em São Paulo, o desenvolvimento de experiências Bairro-escola estão acontecendo em três regiões da cidade: Pinheiros (Zona Oeste), Barra Funda, Bom Retiro e Luz (Centro) e Jardim Ângela (Zona Sul).

cidade, cada vez mais violenta, e na qual seus moradores tornavam-se verdadeiros reféns (p.73).

Sua proposta foi, neste sentido, integrar essa “escola desmotivada” à essa “cidade acuada”, fazer a ponte entre “projetos sociais e marginalizados”, incluir em um novo projeto de escola, de cidade e de vida as crianças e jovens “vítimas de escolas ruins e famílias desestruturas” (ALVES, 2014, p.75)

Nada mais vulgar do que essa forma de qualificar a população pobre e as periferias da cidade São Paulo. Retomamos a velha máxima de culpabilização – e estigmatização - dos pobres pelas suas condições precárias de vida e agora e mais, de supervalorização de uma cidade em crise, enquanto produtora de educação.

Partindo da ideia de que as cidades, de todo o mundo, apresentariam incontáveis possibilidades educadoras, este projeto entende que apesar dos “entraves e dificuldades” (acima citados), os elementos positivos para uma formação integral do ser humano que a cidade seria capaz de oferecer superariam quaisquer que fossem tais problemas e contrariaria os fatores deseducativos (nem remotamente citados).

Esta cidade, apesar de interdependente do território do qual faz parte, poderia trocar e partilhar experiências com cidades de todo o mundo no objetivo de enriquecer a vida dos seus habitantes. Assim, segundo Gadotti, e sob referência de Paulo Freire (1993) a cidade disporia “de inúmeras possibilidades educadoras” e se constituiria “num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente’” (GADOTTI, 2006, p. 134).

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como esse território educativo em que as oportunidades de aprendizado são postas pela própria “comunidade”. Deve “propor a seus participantes a integração entre o poder público e a comunidade, a gestão participativa e o respeito aos tempos de mudança da cultura local” (BLASIS, 2006, p.60).

Podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa; quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade (GADOTTI, 2006, p.136)

A cidade educadora valorizaria o “associativismo como modo de participação e co-responsabilidade cívica” (Rede Brasileira de Cidades Educadoras, 2006,

p.161). Entretanto, não reflete sobre o fato de essa cidade e “comunidade” não serem estáveis, livres de contradição, inclusivas por natureza. E que pelo contrário, são lugares onde a desigualdade se processa e onde é produzida. São lugares onde, como já revelaram os estudantes e professores, os canais de exercício de prática política estão cada vez mais rarefeitos, inexistentes, especialmente nas periferias esquecidas da cidade. Se a cidade, com seus diferentes espaços, tempos e atores é compreendida como educadora, ela deve pois, ser também compreendida como não-educadora. Eis a contradição que não é explicitada.

A urbanização em nosso país é crítica (DAMINANI, 2000) e nos conta uma história marcada pela prática da exclusão da população pobre, migrante e negra. Exclusão esta, que como bem vimos, está de fato associada à própria reprodução da sociedade capitalista moderna e o desenvolvimento da urbanização no país:

A modernização implica o aburguesamento de determinadas camadas sociais e, ao mesmo tempo, a reprodução de uma massa crescente da população condenada à vida precária, no corpo da apropriação, pelas economias centrais, das maiores quotas do excedente econômico gerado (Fernandes, 1981 apud Damiani, 2000, p.23-24).

A cidade educadora fala de uma cidade em que existem os “marginais”, que necessitam ser incorporados ao processo produtivo e às relações sociais desta sociedade urbanizada, e para os quais a escola deve agir na construção de uma subjetividade que vá de encontro à esse padrão do “sujeito de aprendizagem”. Contudo, reiteremos, é preciso ir além nesta leitura de “marginal” que necessita “ser incluído” e:

[...] entender que a marginalidade, no sentido de exclusão do sistema social que este termo assume em determinados contextos teóricos, não passa de um mito [...]; que deter a análise das causas do processo da marginalização da mão-de-obra a nível de questões étnicas ou raciais deixa intacto o cerne econômico do problema; que as propostas de possibilitar a todos oportunidades iguais de ascensão social, através do acesso a melhores empregos, viabilizado pela aquisição de um maior nível de escolaridade, implica um profundo desconhecimento da dinâmica do sistema social (PATTO, 1984, p.124).

É preciso compreender que a história do urbano no Brasil não está associada a um “subdesenvolvimento” provocado por elementos “arcaicos”, “tradicionais”, “atrasados”, mas que, pelo contrário, tais elementos se constituíram como “suporte ao processo de criação de riquezas” (KOVARICK, 2009a, p.73). É comum o discurso – ainda (!) – de que o processo de urbanização do Brasil tratou-se de uma

modernização insipiente e débil, e a falta de planos e legislações eficientes para sanar os “problemas urbanos” fez com que a cidade crescesse de “modo predatório” e fosse marcada pela exclusão (MARICATO, 2006).

[...] vale frisar que a questão da marginalidade não foi equacionadora enquanto algo à parte, excluído das dinâmicas básicas da sociedade, mas como uma modalidade de inclusão intermitente, acessória, ocasional, marginal, porém integrante do processo produtivo. Nada mais oposto, portanto, da situação de exclusão, se por isso se entender configurações de desligamento social e econômico que conformam um mundo isolado (KOVARICK, 2009a, p.73)

A cidade constituiu-se, pois, produzindo as relações de “exclusão” uma vez que elas próprias foram – e ainda o são – necessárias e funcionais para a manutenção da ordem vigente. As moradias urbanas evidenciam este processo muito bem. A chamada “cidade ilegal”, desde o final do século XIX e começo do XX com o advento dos cortiços e chegando nos dias de hoje com a periferia autoconstruída e as favelas, mostram como sua reprodução é necessária para a “manutenção do baixo custo de reprodução da força de trabalho, como também para um mercado imobiliário especulativo [...]” (MARICATO, 2006, p. 148).

Diversas foram as medidas governamentais para tentar barrar, por exemplo, esse crescimentos dos cortiços no centro da cidade desde o fim do século XIX. As moradias “pobres e insalubres” de São Paulo foram atacadas por uma infinidade de leis que visaram proibir ou definir padrões de ocupação, como nos mostra Maricato. A legislação versava sobre a obrigatoriedade da aprovação da planta para construção; a definição dos padrões das edificações; a proibição da construção de cortiços; a intervenção municipal em tais edificações; a proibição de habitações coletivas e a definição e padronização das “vilas operárias”; a proibição da adaptação de edifícios antigos para a habitação coletiva (MARICATO, 2006).

A partir da segunda metade do século XX então, aumenta-se a busca por parte dessa população por soluções para o rebaixamento do custo de vida: tem início a chamada “periferização” da cidade de São Paulo:

Combinação do lote precário e irregular na periferia urbana com a autoconstrução da moradia. Uma nova alternativa de moradia popular é implementada pela dinâmica própria de produção da cidade e não pelas propostas de regulação urbanística ou de política habitacional, mostrando que, enquanto os projetos de leis constituíam ideias fora do lugar, um lugar estava sendo produzido sem que dele se ocupassem as ideias (MARICATO, 2006, p. 151).

Da mesma forma, em fins do século XX, continua-se na aposta de que o problema habitacional da cidade poderia ser resolvido por meio de legislação, recusando-se a ideia de que a reprodução dessa “cidade ilegal” longe de ser um problema da população pobre e migrante excluída, é “estrutural e institucionalizada pelo mercado imobiliário”. Essa ilegalidade é “resultado de um processo de urbanização que segrega e exclui”.

Apesar de o processo de urbanização da população brasileira ter se dado, praticamente, no século XX, ele conserva muitas das raízes da sociedade patrimonialista e clientelista próprias do Brasil pré-republicano, como já foi mencionado. As resistências que, durante décadas buscaram contrariar a abolição do trabalho escravo marcaram o surgimento do trabalho livre. A cidade é, em grande parte, reprodução da força de trabalho. Desde sempre, essa reprodução, entre nós, não se deu totalmente pelas vias formais e sim pelos expedientes de subsistência, que vigem até pleno final do século XX (MARICATO, 2006, p.155).

Afinal, essa cidade vista como não-educadora (também) esta circunscrita em um contexto que diz mais do que sobre “forças e inércias deseducadoras” (Rede Brasileira de Cidades Educadoras, 2006, p.156). Diz sobre uma população que vive onde a sociedade capitalista e sua lógica de especulação imobiliária e crise do trabalho lhe permite. Diz sobre sua contradição fundante, onde os espaços da cidade são regidos por essa lógica segregatória, em que pobre mora na periferia e não no centro, onde a oferta de aparelhos culturais da periferia são ínfimos e precários, onde a disponibilidade de transporte que alcança os confins da cidade é miserável, onde o museu, o teatro, o cinema não são opções tão acessíveis assim como se admite na cidade que educa.

Os jovens dessa escola, nalguma medida, sabem disso, pois que sentem. Sabem que seu bairro é o negativo do bairro bonito, arborizado, seguro, com teatro, cinema, praça, clube, parquinho, espaços públicos para o lazer e a prática de exercícios, caçambas de lixo por todos os lados, córregos canalizados, coleta de lixo e esgoto integrais, iluminação mesmo nas menores vielas. Pedem ajuda para entender essa desigualdade sócio-espacial estrutural e as ferramentas necessárias para compreender a forma estruturante como esse mundo se reproduz.

A relação escola-cidade

Na sequencia nos aventuramos na difícil tarefa de identificar as relações que os alunos estabelecem entre a escola e o bairro. Como traçam essa relação entre ambos? De desvelar essa contradição – fracasso e potência – do Programa e do projeto da escola.

O Programa Mais Educação, indubitavelmente, propõe uma reflexão crítica das práticas escolares bem como o desenvolvimento da construção do conhecimento sob uma perspectiva crítica (SÃO PAULO, 2014, p 81-83, 95). Contudo, centra suas estratégias de ensino em práticas e metodologias que, por si só, seriam capazes de produzir essa escola e essa cidade inclusivas (p.95).

Ao propor essa escola integrada à cidade o Programa afirma a necessidade de “criar formas de pesquisar e conhecer a Cidade, seus problemas, potencialidades e conflitos”, para a construção de uma relação humanizadora com o espaço urbano (p.57). Passo inicial para isso seria, pois, problematizar a realidade, identificar o “universo de preocupações de alunos e professores”, adentrar na “vida de significados dos alunos e do saber local” (p.83).

De fato, nossa escola tem demonstrado essa preocupação em conhecer o saber do aluno, o saber local, a rede de significados, os conhecimentos, as motivações dos alunos e da comunidade local (p.83). E tal estratégia nos revelou, como discutido anteriormente, que os jovens tem de fato muito a dizer sobre o que e como vivem. Potência inquestionável do Programa e do Projeto Político Pedagógico da escola, passo necessário e imprescindível para a produção de um conhecimento crítico do mundo.

Potência que advogamos no sentido de ser manifestação de uma preocupação genuína e legítima com uma prática e conteúdos escolares que questionem e ajudem os estudantes na compreensão do mundo que vivem (CARVALHO, 2015). Proposta complexa, profunda, que como defendeu desde há muito Paulo Freire, diz respeito à um trabalho extensivo e dedicado que é fazer com que os alunos percebam que aprender conteúdos implica aprendê-los como objetos de conhecimento. Que aprender conceitos dos conteúdos de nada vale sem a ação ativa de desvelá-los. Que se trata, sobretudo, da necessidade de construir com os alunos uma “curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer” (FREIRE, 1991, p59)

“[...] O necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica’ da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do ‘pensar certo’ desligado do ensino dos conteúdos.” (p29)

Conquanto a potência do Programa e do projeto político da escola se expressem aí, atentemos para uma qualidade dessa relação entre a escola e a cidade revelada pelos jovens em suas falas, que ambos (PME e PPP) parecem preferir ao propor uma escola integrada, que realize alianças, pactos, cobranças e estabeleça redes sociais que olhem para os problemas e busquem soluções (p.83-84).

“Na escola tem educação, no bairro não. Aqui na escola as pessoas te dá atenção. Na escola tem limpeza, o bairro tem muita poluição, é sujo” [Aluna do 9º Ano].

“Aqui na escola tem política, a gente fala disso. O bairro não tem nada. E aqui também tem respeito, na rua não [...]” [Aluno do 9º Ano]

“As crianças fica na rua e não aprende nada de bom lá. Só tem droga e biqueira. Elas não têm atenção e o crime dá atenção. Eu acho que seria diferente se as pessoas fossem vir estudar aqui. Porque elas não quer ir pra escola porque não gosta, mas aqui é diferente, elas iam querer vir” [Aluna do 9º Ano]

“Sabe, aqui na escola tem muita gente que usa drogas, mas eles não usa aqui dentro, usa lá fora. Os professores conversam com eles, bastante, uns até pararam, mas volta, né?” [Aluna do 9º Ano]

“Prefiro ficar na escola do que na rua” [Aluna do 9º Ano]

“Lá fora tem as drogas, aqui na escola não [...]. Aqui na escola o vidro não é anti-balas, né [risos]? E não tem baile funk” [Aluno do 9º Ano]

“Na escola tem regras e um convívio positivo, é um lugar mais seguro” [Aluno do 9º Ano]

Os alunos dizem de uma escola segura, de uma escola que sinaliza para um canal de prática política no bairro, de uma escola que “faz a proteção” e que estabelece um “certo grau de suspensão em relação à ordem exterior e às demandas imediatas do mundo” (CARVALHO, 2015).

“A escola separa o mundo do bairro, drogas e tudo mais, da gente. Tipo uma proteção mesmo, sabe?” [Aluna do 9º Ano]

Mesmo o diretor Antonio, quando nos conta sobre a genealogia do projeto político da escola, revela seu implicado processo de reflexão acerca da realidade da vida na escola:

“O ponto de partida desses projetos é uma coisa interessante [...] Naquela época era todo mundo no seu quadradinho, da aula, acabou a aula vai embora pra sua casa [...] Tinha um inspetor de aluno que controlava, né, as entradas, as saídas, então você não podia ficar aqui fora do seu horário de aula. No entanto, nós tínhamos umas meninas, umas quatro meninas, e alguns meninos também, que eles permaneciam na escola, e eles desenvolviam e desenvolveram certas habilidades de fugir dos perseguidores, do inspetor de alunos, do [nome do inspetor], eles foram desenvolvendo algumas habilidades pra se esconder ao longo do dia. Então eles ficavam um pouco na sala de leitura, porque a professora acolhia eles ali, depois a professora talvez fosse embora, eles aprendiam a se esconder em um outro lugar, e eles passavam o dia aqui se escondendo. E um dia desses eu me deparei com essa situação, porque uma chorava pra não ir embora, e a inspetora colocando ela pra fora, e eu falei calma, peraí. Aí eu fui percebendo que elas desenvolveram essa técnica de se esconder, falei ‘aí meu deus do céu, não pode, né? Elas ficam aqui o dia inteiro, se escondendo, pra permanecer na escola’. Olha que piração, e a escola expulsando pra ir embora, né? Aí eu falei, não, essas crianças tem que fazer alguma coisa aqui, nós temos que legitimar a permanência deles aqui na escola, no período fora do horário de aula. Por que assim, não dá pra só ficar aqui, só pra ficar, né? Tudo bem, as quatro meninas começaram a ficar aqui, tudo bem, deixa elas ficarem, mas que atividades nós vamos pensar pra que elas possam permanecer aqui com

autonomia, com liberdade. Foi aí que começamos a pensar essa questão de projetos, né? Projetos para que essa criança permanecesse na escola. E aí, qual era a razão que essas crianças, que essas quatro meninas não iam, e não queriam ir pra casa? Eu um dia, conversando com elas, elas disseram, nós não queremos ir pra casa porque o nosso tio vai abusar de nós, então é melhor estar aqui na escola, porque aqui eu estou livre do abuso. Aí você imagina isso, então a partir de hoje você vai ficar o tempo todo na escola, independente de projeto, de qualquer coisa, claro! E aí que nós começamos a elaborar essas atividades pra que eles pudessem ficar aqui, todos né? Independente de abuso, etc etc etc. Então são situações que você enxerga a necessidade da escola, do quanto a escola é importante socialmente, no território. Ela pode fazer uma diferença enorme na vida dessas crianças, sabe? Do ponto de vista da aprendizagem, do ponto de vista de ser um lugar seguro, de ser um lugar que as crianças possam aprender, possam ter segurança, possam desenvolver outras habilidades” [Diretor Antonio].

É fato que os estudantes têm o que dizer sobre a forma que vivem no bairro e querem entender como esta sociedade está organizada. Afora isso, também têm claro uma separação necessária entre o mundo da escola e o mundo de fora dela. Sabem da importância da escola no que diz respeito à sua oferta para com eles de um “tempo de formação”, apartado do tempo e do espaço do cotidiano urbano, produtivo, mercantilizado, fragmentado. E que, justamente por isso, esse espaço escolar revela-se enquanto a potência outra do processo formativo (CARVALHO, 2015).

Os conteúdos na escola construídos não devem, pois, revelar sua funcionalidade imediata. Eis o imbróglio no qual se envolve o Programa, sua contradição. Na mesma medida em que defende e propõe essa formação crítica do aluno, também quer “preparar seus educandos para o mundo do trabalho” e “prepará-los para lidar com as demandas do mercado” (SÃO PAULO, 2014, p.18). Recorre novamente, à essa escola que deve formar um grupo de pessoas que foram “marginalizadas” para a sua inserção no mundo do trabalho, para uma integração na vida produtiva da cidade moderna - que nem sequer pode ofertar essa inclusão à eles - e não à uma escola onde a matemática ou a literatura seja ensinada com vistas a compreensão do mundo (CARVALHO, 2015).

E é justamente essa preciosa separação entre o mundo da escola e o mundo da cidade que os alunos denunciavam em suas falas, revelando a própria contradição do Programa. Reivindicam seus muros posto que são eles que os separam do mundo das drogas, da violência, da falta de diálogo, da ausência de canais de participação política, da pobreza.

Por isso a escola deve, sim, ter muros. São seus muros que deixam – ou ao menos deveriam deixar! – do lado de fora a violência policial, a redução do valor do sujeito à sua condição econômica, a ideia de que só o que está na superfície do presente merece um lugar na existência humana. Que outra instituição pode valorizar um livro escrito há mais de dois mil anos, o tempo da meditação, o espaço da discussão sem um fim utilitário? A escola precisa de muros que a protejam de uma ordem social na qual os imperativos econômicos subjuguem os ideais políticos e os princípios éticos. Não uma barreira que a transforme em cidadela distante e alienada, mas um muro poroso. Um muro que se comunique com o exterior, mas que preserve a possibilidade da existência de um tempo e um espaço de formação numa ordem social em que tudo se reduz aos imperativos da produção (CARVALHO, 2015).

O Trabalho Colaborativo Autoral

E por fim, tratamos de construir com os alunos o percurso de desenvolvimento dos trabalhos colaborativos produzidos por eles, desde a escolha do tema, os motivos e aspirações que os moveram, as facilidades e dificuldades enfrentadas, como veem a potência interventiva apregoada pelo documento base e, principalmente, o entendimento que tem sobre esta proposta.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelos jovens estão os seguintes temas: intolerância e preconceito, depressão na adolescência, saúde, motivação, cultura do estupro, espaços públicos de lazer, drogas, poluição do ar. A princípio ressaltamos que a escolha dos temas dos alunos não se deu ao acaso. De fato, como já constatamos anteriormente, os jovens escolheram os temas de acordo com a necessidade que sentem de abordar tais assuntos, de falar dos dramas que vivem na cidade, com as drogas, a violência policial e contra mulher, os problemas ambientais, a segregação espacial e a falta de espaços públicos para o lazer, a carência de aparelhos urbanos para o cuidado com a saúde.

São temas caros a eles tanto quanto a necessidade do seu debate, que vão na contramão do discurso corrente de que os jovens pobres não entendem, não percebem, tem dificuldade de realizar uma análise crítica da forma que vivem. São

temas que, como eles próprios justificam, povoam a sociabilidade cotidiana e pedem entendimento.

“A gente escolheu intolerância e preconceito porque é um tema permente aos dias atuais que ambas partes se identificam porque tudo que fazemos esta errado independente da situação. Por exemplo, na rua se você esta escutando música em um volume muito alto e outras pessoas não gostam do mesmo estilo de música que você eles vão lhe criticar, se for funk vão dizer que é maloqueiro e que não faz nada da vida mesmo se for trabalhador, esteja com filho, a pessoa que criticar sempre vai estar certa, sempre será a trabalhadora, isso é intolerância. Se uma pessoa for bissexual, lésbica ou homossexual existe muitas pessoas que não concordam e criticam se uma pessoa for alta, magra, negra, índia, japonesa, etc... sempre vai ter alguém para criticar e isto que pensamos que é a intolerância” [Aluno do 9º Ano]

“A gente escolheu o tema da depressão na adolescência porque não é um tema muito falado na escola, mas deveria. As pessoas acham que é frescura e as pessoas sofrem bullying por isso. Aí tem aquelas pessoas que se cortam para aliviar a dor e chamar atenção. Tem as meninas que se ferem por causa de meninos mas é porque não aprendem a se amar [...] É, e cada uma acha seu jeito de se aliviar [...] A maior dificuldade foi o preconceito que as pessoas tem com esse tema e elas tem medo também de se abrir e ser julgado [...] A gente quer que as pessoas se informe, vão atrás de psicólogo se tiverem com problemas, acabar com o preconceito, né? [Aluna do 9º Ano]

“A gente ia fazer sobre abuso sexual infantil. É muito ocorrente aqui no bairro. O professor [nome do professor] não queria deixar a gente fazer sobre esse tema. Disse que era complicado e tal... Aí a gente teve que mudar e tá fazendo sobre saúde, que as pessoas aqui não tem como passar no médico e não tem muita noção de saúde [...] O que a gente quer é lembrar as pessoas pra cuidar da saúde, fazer as pessoas pensar mais no assunto. Minha mãe adorou o tema” [Aluna do 9º Ano]

“A gente fez sobre espaço públicos de lazer, mas é difícil porque não tem muito o que falar de parques, porque não tem [risos], só o Parque do Carmo, que nem é tão

perto. O CEU é de graça mas ninguém gosta muito de ir lá não, aí tem o shopping de Itaquera... mas tem que pegar ônibus e a gente não tem passe livre porque mora perto da escola” [Aluno do 9º Ano]

“A gente escolheu esse tema porque hoje em dia o mundo está muito de roubos, e drogas por aí. Então devemos combater as drogas cracks, maconhas, cocaína, etc. Escolhemos esse tema porque a nossa comunidade tem uma série de problema de drogas. Envolvidos com os adolescentes e crianças. Encontramos muitos jovens e adolescentes em funk, raives e show e bailes com drogas, bebidas e remédios. E outros também tem muitos jovens que caem no golpe “boa noite cinderela”. As consequências das drogas podem ser muito pior porque as pessoas não lembram o que fizeram e na noite passada muitas jovem e adolescentes engravidam cedo por causa das drogas, em funk. Drogas são certamente o mal que mais assola as famílias e jovens em todo o mundo [...]” [Aluno do 9º Ano]

“Ano passado a gente fez sobre preconceito racial e bullying. Esse ano foi sobre motivação, sabe? O que a gente podia fazer pras pessoas fazer seus sonhos, não desistir dos sonhos [...] As pessoas escutam críticas e já desistem do que elas querem por isso que a gente acha que tem que ter motivação”. [Aluna do 9º Ano]

“Nosso tema é poluição do ar no Parque das Flores, aí a gente quer ir lá na [nome da rua] entrevistar as pessoas [...]” [Aluna do 9º Ano]

“A gente fez sobre violência contra a mulher porque a gente sabe que isso acontece muito, né? A minha mãe já sofreu, a gente entrevistou ela. [...] Eu era bem pequena, tinha uns sete, oito anos. Aí meu pai batia muito nela, em mim, na minha vó. Um dia minha mãe me pegou e fomos embora. A gente foi pro Rio e meu pai foi até pra lá, atrás da gente. Mas meu vô ameaçou ele, falou que se ele aparecesse mais uma vez na frente nossa matava ele [...] só depois que a gente voltou pra cá [...] as mulheres estão sendo muito agredidas pelos homens atualmente, sendo muito desvalorizadas porque são frágeis, as mulheres não são tratadas hoje em dia como eram antigamente, com muito mais respeito. Graças a lei Maria da Penha somos tratadas com um ‘pouco’ mais respeito, ainda não somos tratadas do jeito que

deveríamos ser tratadas. A lei Maria da Penha poderia ser mais ágil, por que muitas das vezes enquanto a justiça decide o que irá fazer as mulheres estão sofrendo agressões por aí”. [Aluna do 9º Ano]

“O tema a gente escolheu é cultura do estupro, e foi assim: A gente tava na sala de aula, aí a professora falou que a gente tinha que discutir sobre um tema que a gente não tinha discutido ainda, que é a cultura do estupro. Ai ela, eu tipo, eu interpretei, ela falou assim que meio que a gente tava culpado, disso que tá acontecendo, tipo estupros todos os dias, menores, crianças, mas aí eu lembrei que, tipo, nesse decorrer de escola, matéria, tem muitas vezes que a professora falava, só que ela falava que a gente devia tomar cuidado, usar sempre camisinha, exemplo essas coisas, e meio que ela acabava esquecendo de fala que a gente tem que respeitar, nossos amigos, nossos colegas e meio que deixou isso de lado, lembrou só de falar dessas coisas. Aí eu pensei assim, falei assim, por que que a gente não faz um tema assim, aí a gente acabou escolhendo assim o tema [...] A gente percebeu que a escola só vai assim, muito da prevenção, da doença, mas não vai na questão humana. Se o parceiro também vai querer, entendeu? Aí a gente entrou com esse tema, porque é muito importante, né? Porque querendo ou não é tabu você falar disso, que a pessoa que sofre disso, ela vai esconder, e não tem muito apoio essa pessoa. A pessoa fica com medo, fica insegura. E não só em respeito a mulher, mas em respeito a pessoa, independente do que ela queira ser. E a escola acabou esquecendo um pouco de falar disso [...] E a gente sabe que a nossa região, onde a gente mora, a violência sexual é muito grande, principalmente com crianças. Essa questão que a gente queria entrar também. A gente pensa estupro e vem só mulher na mente, mas não é só mulher. E muitas vezes o estuprador é da família, é os parentes, é conhecido, é uma pessoa que convive com a pessoa, é bastante assim, não é só assim, o homem saiu na rua, olho a pessoa... não, a pessoa conhece a vítima”. [Aluno do 9º Ano]

Além de nos contarem sobre os dramas que vivem cotidianamente na cidade e no bairro em que moram por meio dos temas escolhidos, os estudantes ainda denunciavam um elemento fundamental para a nossa análise: relatam com frequência a dificuldade da própria escola em realizar esse trabalho de produção do

conhecimento com eles. Fazem referência aos professores que não quiseram ajudá-los em determinado tema por achá-los *“complicados”* demais, e aos debates e temas importantes que não são *“muito falados na escola, mas deveriam”* ou que *“a escola acabou esquecendo um pouco [...]”*, e ausentou-se do seu papel de informar, esclarecer e criticar.

A proposta do Programa Mais Educação do T.C.A. juntamente ao projeto político pedagógico da escola apontam para esta conquista do espaço de diálogo e de entendimento dos problemas que os alunos têm direito. Mas a prática vivida e observada na escola aponta igualmente suas limitações, que não dizem respeito às metodologias e didáticas propostas, mas ao próprio projeto formativo que propõe, ou ainda, que não esclarece.

Ao mesmo tempo em que sugere tornar o conteúdo de fora da escola, os problemas do bairro e a exclusão social e espacial em conteúdo formativo para ser trabalhado dentro da escola, o trabalho parece incorrer em uma dificuldade sobre o que fazer após levar esses alunos para conhecer o bairro, após fazê-los olhar para os problemas enfrentados ali.

Essa dificuldade não está inscrita na proposta formal do projeto que dá ênfase ao domínio apropriado das diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) e ao manuseio das ferramentas técnicas de produção para uma pesquisa (SÃO PAULO, 2014, p.9). Seu arranjo curricular que propõe o desenvolvimento destes trabalhos pelos estudantes a partir das experiências dos problemas reais que vivem refere-se a um único desafio a ser enfrentado: a criação de espaços para que os alunos sejam estimulados a se expressar por meio das linguagens acima descritas (SÃO PAULO, 2014, p.19).

Pois temos mostrado aqui, nesta pesquisa, o desafio não é este. Os alunos são mais do que capazes de se expressar, e o fazem de formas diversas conscientemente.

“[...] O tema [drogas] é bem fácil porque a gente convive e vê, né, vê os amigos fazendo, mas é difícil porque tem gente que usa e vai criticar o que a gente falar, não vamos mudar o jeito deles pensar, né?” [Aluno do 9º Ano]

“Eu achei fácil fazer a parte escrita do trabalho, a gente escreveu vários poemas e eu gosto de escrever. Mas foi difícil explicar porque aquilo era importante...” [Aluna do 9º Ano]

“Eu gostei de fazer só uma parte do trabalho. [...] Eu não gostei de apresentar porque é muita adrenalina, a gente fica nervoso, não consegue explicar. Mas o trabalho até que foi legal” [Aluna do 9º Ano]

“Nosso tema é intolerância e preconceito. Físico, sabe? Racial... A gente entrevistou as pessoas do bairro [...] Acho que o trabalho pode fazer as pessoas pensarem, mudar elas, como ela vem isso do outro ser diferente, até aqui dentro, na escola [...] Pra gente foi fácil... fazer o vídeo, sabe, edição... mas na hora de apresentar foi muito ruim, ninguém falava nada” [Aluno do 9º Ano]

“O TCA é bem chato, o professor mandou refazer as perguntas mas nem veio ainda pra ver”. [Aluno do 9º Ano]

“Bom, uma coisa que eu fico indignado é por que ele [professor] não mora na periferia para vê o que as pessoas passa na periferia. E fica reclamando do que a gente faz” [Aluno do 9º Ano]

“Não gosto porque essa desorganização atrapalha a gente, e falta conteúdo... sei lá” [Aluna do 9º Ano]

A dificuldade que relatam está circunscrita à própria apropriação do conhecimento, a produção deste. Sabem que não basta identificar os problemas enfrentados no bairro e na cidade em que vivem, mas que é preciso achar a natureza desses problemas, para assim poder explicá-los. Por isso reclamam da falta de conteúdo, da própria dificuldade do professor em trabalhar com os conteúdos necessários, da complexidade de elaborar uma fala organizada para explicar um tema conceitualmente.

Denunciam que além de falar dos problemas sociais na escola, é necessário fornecer as ferramentas para a elaboração crítica desse mundo que vivem. É

justamente a necessidade de entender esse mundo - que também está dentro da escola, nas suas relações já estabelecidas entre professores e alunos, entre a escola e as famílias, no bairro e a cidade - que pede à escola a construção de uma compreensão crítica.

A escola vem tenazmente realizando um esforço para dar conta deste trabalho e seus desafios. Primeiro porque tem de se haver com um Programa cujas ambiguidades dificultam a elaboração dos conteúdos; segundo porque se vê forçada a filtrar e selecionar cuidadosamente o que de fato, na organização curricular, pode lhe ser útil, pode lhe ajudar neste trabalho, pode contribuir para este projeto; e por fim, porque a própria escola, com o diretor, o coordenador e seus professores, padece de uma dificuldade de construir a crítica social com seus estudantes, e não porque não o queiram, mas porque enfrentam os mesmos problemas que eles, que dizem respeito a uma sociedade em que a produção do conhecimento é seletiva e excludente, assim como sua escola e sua cidade.

8. UMA BREVE REFLEXÃO

O percurso investigativo e analítico realizado até aqui nos permite uma reunião de considerações e reflexões possíveis. Intentamos, contudo, elaborar um movimento de síntese que compreenda os principais aspectos do nosso objeto de estudo, ou seja, como o olhar voltado para a escola e suas práticas pedagógicas nos ajudou a compreender sua relação com a cidade e os projetos de inclusão destinados aos seus estudantes, especialmente, os projetos propostos pelo Programa Mais Educação dentro do contexto de construção de uma Cidade Educadora. A partir disso, destacamos três pontos principais.

1) População “marginal”: escolarização e integração na cidade.

A construção dos argumentos que justificaram a escolarização da população pobre brasileira esteve, desde o princípio, relacionada ao advento da sociedade urbanizada e letrada dos grandes centros em processo de industrialização no Brasil. Como apontamos, há um entendimento sobre a escolarização dessa população pobre que é atravessado pela própria constituição da ideologia de modernização do país. Trata-se, pois, de um movimento constituído na sociedade moderna em que a educação escolar - em meados do século XX, no contexto de um país passando por um surto de urbanização e com uma crescente população migrante vinda das regiões agrárias - adquiriu de forma quase hegemônica a função de modernizadora das relações sociais para a constituição de uma sociabilidade urbana e letrada voltada para a inserção dessa população no novo modo de vida civilizado. Era necessário “produzir certo tipo de cidadão moderno e civilizado” e convocar a “educação como instrumento necessário ao equacionamento de problemas urbanos” (VIEIRA, 2012, p.56) no processo de modernização do país.

Esse “tipo de cidadão” seria moldado através da modernização das relações de trabalho e estudo no país e produziria uma superação da “cultura arcaica”, “atrasada”, e “rústica” da população rural que migrava para as cidades, livraria o Brasil de uma “cultura tradicional”, “desajustada sócio-culturalmente”, e garantiria o progresso do país (PEREIRA, 1967; FERNANDES, 1981).

Enquanto ideologia, reiteremos: a escola e a cidade que nascem na modernização das relações sociais brasileiras nos contam sobre uma forma de ver o “de fora” como negativo e inferior e que deve ser incorporado, e onde o “todo” é definido apenas pela perspectiva urbana, da cidade (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1985; PETRONE, 1995). Revelam a ideologia do próprio processo de modernização que chama a escola a cumprir o papel de “incluir” o que na verdade não está “excluído” - pois que se integra à lógica histórica das formações capitalistas dependentes (PATTO, 1984, p.122) – e “integrar” na sociedade produtiva, civilizada e letrada, o “marginal” - que longe de estar “à margem”, se insere particularmente e é necessário para manutenção do modo de produção capitalista (PAOLI, 1973).

2) Administração da crise: (auto)gestão dos problemas escolares e urbanos

O final do século XX e começo do XXI nos revela um cenário de crise dessa modernização, seu próprio colapso. Marcada pela estagnação econômica, pelo desemprego estrutural, pela “urbanização crítica” em que não há moradia, emprego, tampouco alternativas políticas para todos, e sobram a pobreza, a fome e a violência (DAMIANI, 2006), esta sociedade está tendo de lidar com a crise dos fundamentos do próprio capitalismo.

À vista disso, a educação escolar passa a figurar uma função de gestora dos problemas urbanos reproduzidos nesta sociedade que não pôde compreender que o próprio processo de modernização coloca seus limites para a “inclusão” de todos, ou ainda, que só pode reproduzir-se por meio de uma “inclusão excludente”, seja na cidade, seja na escola. Sua função recairá, portanto, na habilidade de desenvolver “estratégias para a redução da pobreza, melhoria da qualidade de vida e maior sustentabilidade econômica” e as reformas educacionais responsáveis por esta gestão da crise devem adequar-se às “novas condições e limites do Estado e às novas demandas formativas, requeridas pelo mundo em transformação, cujas questões e encaminhamentos estão vinculados aos organismos internacionais” (SILVA, 2014, p.72).

A crise estrutural da sociedade moderna retira o Estado “incapaz” das suas responsabilidades sociais e as entrega ao livre mercado, à sociedade civil, aos

indivíduos e suas “habilidades” de gerir sua própria miséria (KURZ, 2003). Neste contexto, a escola é chamada a responder e atender as demandas e problemas que assolam a vida urbana, nas cidades. Ela é chamada a ajudar seus estudantes a enfrentar as questões familiares, emocionais, as carências materiais, a violência, a pobreza, as dificuldades de inserção produtiva em uma sociedade desigual. Dela são demandadas as funções assistencialistas e de gestão da pobreza (SILVA, 2014).

Mesmo que tencione com essa responsabilização, o Programa Mais Educação abarca muitas destas qualidades que delineiam a nova função escolar deste século. Seus próprios critérios para a participação das escolas são relativos à localização destas em regiões periféricas da cidade, ditas em condições de “vulnerabilidade social”, com baixo Ideb, e onde a maioria de seus estudantes participem do Bolsa Família: “O combate à pobreza se daria por meio da criação de ações tópicas e fragmentárias, de caráter filantrópico, e a escola, em especial por meio do programa citado, cumpriria seu papel” (SILVA, 2014, p.71).

A cidade, por sua vez, realiza um movimento que sinaliza para sua absoluta mercantilização (VAINER, 2013): vira mercadoria atraente, solvável ao capital internacional. Torna-se empresa produtiva que envolve todos em um espetacular simulacro de participação. Transforma-se em pátria e produz patriotas cívicos para acreditar em um projeto de transformação da sociedade por meio da “educação na diversidade”, “para a compreensão e cooperação” e na conquista da “paz no mundo”. E defende a inclusão de uma população “marginalizada” via escolarização e integração à vida produtiva na cidade, pois que é preciso encerrar com a “exclusão” para que a cidade tenha valor no mercado internacional (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.161)

3) Escola que existe: resistências na cidade

Cidade e escola são chamadas a cumprir o papel de gestão da crise. Contudo, não só se vêm sem as ferramentas teórico-práticas necessárias para isso, como não encampam cegamente o papel de cidade-educadora ou de escola-cidadã (VIEIRA, 2012).

Quem constrói essa resistência e denuncia esse estado de coisas são, pois, as crianças e jovens que vivem essa cidade e essa escola cotidianamente. Vivem a cidade que exclui, segrega, que é desigual, violenta e árida e reclamam por uma escola que as ajude a entender tantos problemas e demandas que se colocam no dia-a-dia. Sobretudo, vivem também a escola que não está preparada para lidar com tais problemas tanto quanto eles, uma escola cujas relações sociais que se estabelecem em seu interior reproduzem a exclusão, a segregação, a desigualdade, a violência e a aridez que se espalham por toda a sociedade.

Denunciam um projeto de cidade-educadora-mercadoria que defende a “valorização da cultura”, o “fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento” (SÃO PAULO, 2014), do olhar voltado para as “potencialidades da cidade” e não para suas limitações e problemas (REDE DE CIDADES EDUCADORAS, 2006). Dizem que é preciso sim, falar dos problemas da cidade: das drogas, da violência policial, da violência contra a mulher, dos problemas ambientais, da segregação espacial, da falta de espaços públicos para o lazer, da carência de instituições para o cuidado com a saúde, da precarização do mercado de trabalho, da ausência de espaço efetivo para a participação política. Seja na escolha dos temas dos Trabalhos Colaborativos Autorais (T.C.A.s), nas redações durante as atividades da escola, ou ainda, nas conversas entre eles e com os professores e a direção, os estudantes elaboram os problemas enfrentados na cidade e recusam essa “ideologia da diversidade” baseada em uma “estetização do heterogêneo” que “esconde a miséria (COMPANS, p.30, 2004).

A ideia de trabalhar o saber do aluno e o saber local problematizando a realidade da cidade e do bairro em que estes jovens vivem (SÃO PAULO, 2014, p.31; 54; 83) é de certa forma considerado um primeiro e importante passo para os estudantes desta pesquisa. Para além disso, questionam a importância de entender o porquê da forma como vivem e pedem ajuda e as ferramentas necessárias para entender essa desigualdade sócio-espacial, para compreender a forma estruturante como esse mundo se reproduz. Ademais, resistem na aposta nesta escola que parece lhes prometer algo mais, mesmo quando ela deixa de falar de certo tema por achá-lo “*complicado*”, ou quando ignora determinado assunto que não é “*muito falado na escola, mas deveria*”, ou ainda, quando deve fazer a crítica, mas “[...] *acabou esquecendo um pouco [...]*”. Resistem recusando um projeto que não

questiona a própria produção e apropriação do conhecimento, e por isso reclamam da falta de conteúdo, da dificuldade da escola em trabalhar com os conteúdos necessários, da complexidade de elaborar um tema conceitualmente.

Fazem frente também à cidade-educadora-empresa que acata as receitas dos organismos internacionais e subestima seus impactos na vida cotidiana da escola. A escola empresa, bem gerida, é contra o poder centralizado e “autoritário” das políticas educacionais e do Estado, e é apologética da redefinição dos papéis e dos agentes (privados) implicados na resolução dos problemas sociais do país, estabelecendo o que chamam de co-responsabilidade (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006).

Os estudantes e professores da Emef do Parque das Flores têm recusado essa nova “escola-cidade” que veladamente os responsabiliza pela gestão dos problemas sociais e pelo futuro das cidades. Para os estudantes, “participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade”, produção de conhecimentos “comprometidos com a intervenção social” e “responsabilidade de transformação social [...]” (SÃO PAULO, 2013a, p. 37; 2014, p.81) revelam uma contradição desse chamado “protagonismo”.

Recusam esse protagonismo da cidade-educadora que os quer responsáveis individualmente frente aos problemas que não são simples acumulados de práticas individuais, e mais uma vez, resistem: “[...] e a prefeitura não faz nada”; *“Eu não sei nem porque nós faz, nós se esforça tanto pra chegar na hora e não adiantar nada”*. Inclusive com suas professoras: *“Bem, não é nosso papel, [...] mas na ausência de quem faça esses papeis, as políticas publicas o poder publico, a gente tenta fazer”*.

Faz parte de um projeto de modernização das cidades-educadoras produzir essa demanda por uma prática política nos diversos atores urbanos. Contudo, os estudantes têm revelado que há um buraco entre a formação do cidadão crítico-consciente das mazelas sociais e a possibilidade de existir um espaço de ação política concreta para eles. Por isso, resistem na confiança que depositam na escola como um espaço de enfrentamento desse “simulacro de participação”, onde há um canal de prática política efetivo, de há “proteção” e um “tempo de formação”, apartado do tempo-espaço da cidade-educadora-empresa, produtiva e mercantilizada (CARVALHO, 2015): *“Na escola tem educação, no bairro não”; “Aqui na escola tem política, a gente fala disso. O bairro não tem nada”; “Prefiro ficar na*

escola do que na rua”; “Na escola tem regras e um convívio positivo, é um lugar mais seguro”.

Novamente, recusam a cidade-educadora-pátria e seu projeto de patriotismo cívico, de transformação da sociedade por meio da “educação na diversidade para a compreensão” e para a “cooperação solidária internacional e a paz no mundo” (REDE DE CIDADES EDUCADORAS, 2006). As estratégias delineadas por esta cidade que quer seus habitantes responsáveis por uma transformação social coletiva passam pela ideia de formar os estudantes para a “resolução dos conflitos através do diálogo”, “a tolerância, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade” (SÃO PAULO, 2014, p. 38) e assim, enfrentar os problemas escolares e urbanos como a violência, a discriminação, os preconceitos e desrespeito à diversidade (SÃO PAULO, 2013a, p. 19).

Eis uma das apostas do Trabalho Colaborativo Autoral (T.C.A), que propõe a “construção de conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social”, a “responsabilidade na vida em sociedade” e a “transformação das condições sociais vigentes mais justas” (SÃO PAULO, 2013a, p.37). Contudo, os estudantes resistem a certa forma de produção de conhecimento e participação vazias. Enfrentar os problemas da sociedade, para eles, não está inscrito em ações programadas, moralmente corretas e socialmente entendidas como justas. Resistem, afinal, no que a escola lhes permite ofertar para a produção de conhecimentos que os tornem capazes de elaborar a crítica social e os ajudem a compreender a produção da desigualdade social ou da exclusão como produto da divisão social e econômica da própria sociedade capitalista.

Finalmente, fazem frente ao projeto de cidade-educadora-inclusiva e, de fato, têm claro o engodo que é a ideia de que “escolarização” garante inserção à sociedade (im)produtiva, ou a ficção da noção de “dar a voz” aos “pouco reconhecidos na sua cidadania” (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006).

Se o que essa cidade educadora propõe é a inclusão (escolar e social) de uma população que está “marginalizada” e que precisa ser incluída para que a cidade tenha valor no mercado internacional, os estudantes, por outro lado, parecem reconhecer a crise dessa sociedade moderna, ou pelo menos, pedem ajuda para isso. Sabem que a ascensão social centrada na estabilidade do trabalho já não lhes

é muito mais factível posto que a conjuntura atual não sinaliza para a grande demanda de força de trabalho, e que o Estado já não pode cumprir a promessa de distribuir postos de trabalho onde os conhecimentos aprendidos na escola serão efetivamente empregados no futuro. Pelo contrário, as transformações democratizantes da escola produzem uma aparência de que o acesso a ela basta, mas reproduzem as formas de exclusão dentro e fora dela (BOURDIEU, 1998).

Da mesma maneira, quando a cidade-educadora-inclusiva diz aos estudantes para que tenham voz na sociedade e para que protagonizem um processo de transformação social (BRASIL, 2013, p.33) enquanto “sujeito das ações a serem desenvolvidas” e “sujeitos de cultura” (SÃO PAULO, 2013a, p. 13), eles, uma vez mais, resistem. Para estes jovens, ser ouvido indicaria algo mais do que uma “falsa inclusão” ou uma “simulada participação”. Indicaria, pois, um enfrentamento frente às práticas de exclusão vivenciadas, inicialmente, no interior da própria escola, marcadas pela falta de diálogo, pelas relações preconceituosas, autoritárias e/ou abusivas, pelo descaso de colegas e professores para com eles, pelo discurso naturalizado dos problemas e personificado em suas identidades.

A proposta de T.C.A. do Programa Mais Educação e o projeto político pedagógico da escola sinalizam para esta conquista que é o espaço de diálogo e de compreensão sobre os problemas vividos na escola e na cidade. Entretanto, ao contrário do que arroga essa cidade-educadora-inclusiva, ou ainda, essa escola cidadã, estes jovens não tem necessidade de falar dos problemas que enfrentam ou de ter um espaço para ser ouvidos com o objetivo de “resolver os problemas do mundo” e “transformar a sociedade”. Trata-se afinal, de uma urgência mais radical, de um desejo vivo e potente que é, sobretudo, de falar dos problemas e apenas (com toda a força que isso carrega) entendê-los, explicitá-los, e enfim, resistir ainda...

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas – SP: Papirus, 2004.
- ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ARANTES, O. *Urbanismo em fim de linha*. São Paulo: Edusp, 1998.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. *Carta das Cidades Educadoras* (1990). Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>> Acesso em out. 2016.
- AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac, 2006. p. 105-123.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Estudio sectorial Del Banco Mundial. Depart de educación y políticas sociales, 1995.
- BARROS, A.; ALMEIDA, F.J.; NOGUEIRA, M.A.; ROCHA, S. *Que cidade educadora queremos?* São Paulo: Cadernos CENPEC – Pesquisa e Ação Educacional, vol.1, nº.1, 2006.
- BLASIS, E. *Os habitantes fazem a diferença nos projetos municipais de educação*. São Paulo: Cadernos CENPEC – Pesquisa e Ação Educacional, vol.1, nº.1, 2006.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.) *Escritos de Educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *O mito da “mundialização” e o Estado social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- _____. *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- _____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o

Programa Mais Educação. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacao%20s&catid=70:legislacoes>. Acesso em: jun 2015.

BURGOS, R. *Periferias urbanas da metrópole de São Paulo: territórios da base da indústria da reciclagem no urbano periférico*. São Paulo, 2008, 258p. Doutorado (Geografia Urbana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CARLOS, A.F. *O espaço e o tempo sociais no cotidiano*. In: *O Espaço Urbano. Novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CARVALHO, J.S.F. de. *A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais*. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.47, maio-ago, 2011.

_____. *Os muros da escola: Por que preservar as instituições de ensino das demandas imediatas do mundo*. Revista Educação, abr. 2015. Disponível em:
 <<http://www.revistaeducacao.com.br/os-muros-da-escola/>>. Acesso em: dez de 2017.

CARVALHO, M.C.B. de. *Pensar e repensar, fazer e refazer, junto, a ação social pública*. São Paulo: Cadernos CENPEC – Pesquisa e Ação Educacional, vol.1, nº.1, 2006.

CASTELLS, M. & BORJA, J. *As cidades como atores políticos*. Novos Estudos Cebrap, n.45, jul. 1996, p.152-166.

CAVALIERI, A.M. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação & Sociedade, Campinas, v.28. n.100. p. 1015-1035, out. 2007.

CHARTIER, R. *The cultural origins of the french revolution*. Durham: Duke University Press, 1991.

CHAUÍ, M. *Democracia e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1989.

COLLARES e MOYSES, M. A. *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

COMPANS, R. *Intervenções de recuperação de zonas urbanas centrais: Experiências nacionais e internacionais*. In: Alvaro A. Comin; Nadia Someck. (Org.). *Caminhos para o centro: estratégias de desenvolvimento para a região central de São Paulo*. 1ed. São Paulo: PMSP/CEBRAP, 2004, v. 1, p. 23-60

DAMIANI, A.L. *A Metrópole e a Indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica*. São Paulo: Terra Livre, v. 15, p. 21-37, 2000.

_____. *A cidade (des)ordenada – concepção e cotidiano do conjunto habitacional Itaquera I*. 1993, 358p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FAURE, E. *Aprender a ser*. São Paulo: Livraria Bertrand, 1977.

FELTRAN, G. de S. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. 2008, p.336, Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *O Homem e a cidade metrópole*. In: Mudanças sociais no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960, p.266-286.

FERRARO, A.R. *Escolarização no Brasil na ótica da exclusão*. In: Marchesi, A.; Gill, C.H. e col. *Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTES, P. *Um Nordeste em São Paulo: Trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66)*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

FORN Y FOXÀ, M. de. *Barcelona: estrategias de transformación urbana e económica*. [s.l.]: [s.e.], 1993 [mimeo.].

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. C. de. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas Formas de Exclusão, Velhas Formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, vol.25, n.86, p.131-170. 2004.

FRELLER, C.C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003.

GADOTTI, M. *A escola na cidade que educa*. São Paulo: Cadernos CENPEC – Pesquisa e Ação Educacional, vol.1, nº.1, 2006.

GENTILI, P. *O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GIAVAROTTI, D.M. *Eles não usam macacão: Crise do trabalho e reprodução do colapso da modernização a partir da periferia da metrópole de São Paulo*. 2017, 229p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GODOY, C. M. de O. *Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís-MA*. 2012, 134P. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. *A justiça social e a cidade. Valor de uso/valor de troca e a teoria do uso do solo urbano*. São Paulo: Hucitec, 1980.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSBAWM, E. J. *A era das revoluções*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Editora 34, 2009a.

_____. *Escritos Urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2009b.

_____. *A espoliação urbana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KURZ, R. *Acabou-se a brincadeira. A viragem do espírito do tempo ocidental: regresso da auto-responsabilização ao autoritarismo coercivo*. O beco, 07/09/03. Disponível em: < <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz135.htm>>. Acesso em: 13 jan de 2018.

LECLERC, G.F.E., MOLL, J. *Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p.91-110, jul/set., 2012. Editora UFPR.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. *La presencia e La ausência. Contribución a La teoria de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

_____. *A produção do espaço*. 2006. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Disponível em:< http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf> Acesso em: 08 jan 2017.

_____. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa. vol.38 núm. 1, São Paulo: Jan./Mar., 2012.

LOPES, R.H. *Face Leste: revisitando a cidade*. São Paulo: Mitra Diocesana São Miguel Paulista, 2011.

LOUREIRO, M.C.S. *Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação?* (p 449-458). In Patto, M.H. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MARCILDO, M. L. *A Cidade de São Paulo: povoamento e população, 1750-1850*. São Paulo: Pioneira, 1973;

MARICATO, E. *As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. Planejamento urbano no Brasil*. In: A cidade do pensamento único: desmanchando consensos/Otília Arantes, Carlos Vainer, Ermínia Maricato. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, J.S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *O cativo da terra*. São Paulo: LECH, 1981.

_____. *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

MARTUCCI, E. M. *Estudo de caso etnográfico*. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MELLO, Guiomar Nano de. *Eficiência, Qualidade e Equidade nos Sistemas Educativos, 2004*. Disponível em:< file:///C:/Users/Cliente/Downloads/oie-argentina.pdf> Acesso em: out. 2016.

MEC (Ministério da Educação). *Rede Brasileira de Cidades Educadoras (2011)*. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: out 2016.

MOREIRA, S.C. *Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS*. 2013, 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, M. A. *O que é afinal aprendizagem significativa*. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010.

OLIVEIRA, L.B.S. *O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista*. 2015, 194p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, F. *Elegia para uma Re(li)gião. Sudene Nordeste. Planejamento e Conflitos de Classes*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Crítica à razão dualista o ornitorrinco*. São Paulo: Vozes, 1981.

PAOLI, M.C.P.M. *Trabalho e marginalidade: um estudo de caso*. Revista de Administração de Empresas, vol. 13, num.3. São Paulo: Jul/Set 1973.

PATTO, M.H. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

_____. *Mutações do Cativo, escritos de psicologia e política*. São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª ed., revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, G.C. *Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental*. 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1967.

PETRONE, P. *Aldeamentos paulistas*. São Paulo: EDUSP, 1995.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. 2009, 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

POPPOVIC, A.M. et al. *Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (14): 7-73, set. 1975.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). *Escola e Território*. São Paulo: 2016.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS. *Carta das Cidades Educadoras – Proposta definitiva* (Nov. 2004). São Paulo: Cadernos CENPEC – Pesquisa e Ação Educacional, vol.1, nº.1, 2006.

ROCKWELL, E. *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e Pesquisa, vol.27, n.1, São Paulo Jan/Jun 2001.

SABOYA, M.G.F.de. *Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. 2012, 166p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, M. G. C. dos. *O Programa 'Mais Educação' e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral*. 2014. 129p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. São Paulo: SME / DOT, 2014. 116p.

_____. Secretária Municipal de Educação. *Mais Educação São Paulo: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Documento de Referência*. São Paulo: SME, 2013a. 91 p.

_____. Secretária Municipal de Educação. *Políticas Pedagógicas Curriculares: Contexto, Diretrizes e Ações. Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: Contexto e Perspectivas*. São Paulo: SME, 2013b.

SANTOS, M. *Espaço e Sociedade: ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SARMENTO, M. J. *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAWAYA, S. *Os relatórios internacionais e a reforma na educação: reflexões sobre a formação*. International Studies on Law and Education, n. 11, mai-ago 2012.

SEADE (Fundação Sistema de Análise de Dados). *Informações dos Municípios Paulistas*. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>> Acesso em: jan. 2017.

SETTON, M.G.J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, n.20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SICINSKI, A. Objetivos educativos y valores culturales. In: UNESCO: Sobre El futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid: 1990.

SILVA, C. C. (Org.); AZZI, D.; BOCK, R. *Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. In: HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e MI. O impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, R., BARROCO, S. *Psicologia, Ideologia e Políticas Públicas para a Educação: reflexões necessárias*. In: ZIBETTI, M., SOUZA, M. BARROCO, S., (org^{as}). *Psicologia, políticas educacionais e escolarização*. Florianópolis: Pandion, 2015.

SILVA, A.L.F. da. *Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?* 2014, 274p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, B.A.R. da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. 2013. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, M. L. *São Paulo: os dinamismos da pobreza*. In: CARLOS, A. F.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs). *Geografias de São Paulo: representação e crise da metrópole*. São Paulo: Contexto, 2004.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, M. A. A. de et al. *Metrópole e globalização*. São Paulo: Cedesp, 1999. VAINER, C. *Pátria, empresa e mercadoria*. In: A cidade do pensamento único: desmanchando consensos/Otília Arantes, Carlos Vainer, Ermínia Maricato. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STELLA, R. S. *Anchieta e a Fundação de São Miguel de Ururá*. Anais do Congresso Internacional Anchieta 400 anos. São Paulo, Comissão do IV Centenário de Anchieta, 1997, pág. 329-336.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Horizonte, 1984.

VIEIRA, E. *A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 96p., 2012.

VILLAÇA, F. *Efeitos do espaço sobre o social na metrópole brasileira*. In: Encontro Nacional da ANPUR, 7., 1997, Recife. Anais. Recife: ANPUR, 1997. p. 1375 - 1385.

VILLAR, M.B.C. *A cidade Educadora: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. 4ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

ZAPLETAL, P. P. *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?* 2017, 135p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.