



DA REJEIÇÃO À PARCERIA NA BUSCA DO SUCESSO DA ESCOLA PÚBLICA

Dirce Camargo Riani

UNIFIEO

camargoriani@uol.com.br

Introdução

Na minha trajetória profissional, na área da educação, envolvi-me numa rede de questionamentos, reflexões e dúvidas, que muito me tem incomodado, face uma situação de tantas incertezas. Do meu pensar e do meu agir na educação, condicionados pelos meus “demônios”, no dizer de Edgar Morin, têm rompido suas amarras institucionais e, ao se nutrirem da minha própria cultura, construída na trajetória de vida, vêm fortalecendo o desejo de buscar novos saberes e novas trilhas que possam clarear as intenções, os objetivos e as metas do sistema educacional brasileiro para a criação e instalação da escola pública.

Da observação de fatos e acontecimentos, revendo cenários por mim vividos e dando vez a desabafos, à releitura de velhas ideias e à discussão de novas, na tentativa de identificar as razões que, moveram meus passos em direção ao entendimento sobre o impacto e os desdobramentos da instalação de uma escola pública, no interior de uma comunidade carente, que mesmo tendo direito a ela, a rejeitava, iniciei uma pesquisa.

Adentrando no cotidiano¹ de uma comunidade localizada em região periférica da rande São Paulo, pude conhecer a história de sujeitos, da comunidade e da escola pública, que viveram por muito tempo em confrontos, pela ocupação do mesmo espaço físico/geográfico. Porém, puderam, por meio de uma tessitura coletiva, promover a conscientização da comunidade e o sucesso² da escola, à revelia do que se esperava, a partir das propostas formais do poder público.

Busquei fundamentar minhas ideias sobre os eventos do cotidiano e sua relevância nas opiniões de vários teóricos, entre eles, o da pesquisadora Franco (2007:34), quando ao tratar da investigação social acrescenta:

¹ Por cotidiano, estou entendendo tudo aquilo que sucede no dia-a-dia de pessoas e comunidades, formando redes de saberes, integração cultural, representações e significados ao vivido, e o despertar da criatividade, que podem fortalecer, ou não, as decisões, as reivindicações e os compromissos com os bens comuns como a educação.

² A palavra sucesso tem várias conotações, mas utilizarei o sentido dado a tudo aquilo que se sucede e com bom êxito a partir de parâmetros determinados *a priori*. Este é, também, o sentido que estou aplicando à escola de sucesso, isto é, aquela que obtém êxito, com uma aprendizagem significativa dos alunos, de uma ação gestora democrática, da integração harmoniosa da escola/ comunidade, do trabalho coletivo comprometido, da construção da identidade e autonomia tanto da escola como dos sujeitos envolvidos, da valorização da escola pela comunidade e do reconhecimento do seu sucesso pela sociedade.



[...]...a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional[...]

Foi preciso mergulhar no cotidiano(da comunidade e da escola) e, por meio de recursos científicos, encontrar pistas para o entendimento dos significados, das representações e do valor das ações dos sujeitos envolvidos no processo, desvelando as vozes, as emoções, os ecos, as luzes e a constituição de redes de saberes, que se refletem no pensamento e nas ações de todos, tecem sua história de vida e constroem suas identidades. [...]

Nesse contexto, várias questões passaram a me chamar atenção: Qual era a concepção de cidadania dos indivíduos viventes na comunidade? Que noção tinham sobre seus direitos de cidadão? Que significado davam à escola? O que pensava a escola sobre tais direitos? Seria possível construir a gestão democrática, no dia-a-dia da escola em meio a conflitos e adversidades, e conquistar o sucesso?

Entendo que a escola é um palco de encontro e desencontro de culturas, de expectativas, lugar de contradições, confrontos, problemas e dificuldades; mas que ao mesmo tempo faz emergir de seu cotidiano ações práticas e eficazes, geradas por sua equipe de trabalho institucional aliada a grupos sociais informais, os quais coexistem no mesmo espaço e, cuja dinâmica, é isto faz avançar o processo educativo. Muitas vezes os resultados são bastante positivos, embora não na mesma proporção dos negativos, que sempre atingem maior dimensão e divulgação na mídia.

No dizer de Tim Sanders(2003: 157):

““As conversas proporcionam muitas oportunidades diferentes para você se expressar, seja viajando de avião, almoçando ou trabalhando com outras pessoas num projeto. Uma coisa muito importante é emoldurar a sua conversa com amor”.”



Mergulhar na realidade do cotidiano escolar e entender o seu dinamismo, por meio de falas, conversas e diálogos, torna possível, como diz o autor, emoldurar as trocas do dia-a-dia com respeito, confiança, cumplicidade, ética e novas perspectivas de trabalho.

A importância deste trabalho, acredito, está em se falar sobre a relação entre comunidade e escola, a escrever e a divulgar o trabalho nesse espaço e os êxitos dele decorrentes, a despeito das determinações e controles oficiais das autoridades educacionais.

Contudo, a principal preocupação que me estimulou à realização desta pesquisa foi a necessidade de encontrar resposta às inquietantes questões: Como uma escola pública pôde chegar ao sucesso, numa comunidade que a rejeitava, por priorizar outras necessidades? Como se desenvolveu o processo educativo, num cenário de conflitos e de interesses divergentes entre escola e comunidade?

Essa situação ensejou um grande desafio, para esta pesquisadora, em investigar sobre o envolvimento, não amistoso, de uma comunidade periférica situada no bairro Jardim Aliança na cidade de Osasco, com uma instituição educacional, a Escola Estadual Educador “Paulo Freire. Entrei em contato com a escola por volta de 2004 para um trabalho pedagógico, cujo nome me motivara por ter sido aluna do grande mestre, além de julgá-la, muito bem assistida pelo governo, aceita e muito respeitada na região pelo nome que carregava e com excelente proposta pedagógica assessorada pelos continuadores da obra do patrono, cujo trabalho poderia contribuir para a formação de meus alunos universitários e poder inovar minha prática. Porém, a situação em que a encontrei foi totalmente diferente, contrária a tudo o que tinha imaginado e sonhado. Tal fato reforçou a minha sedução pelas suas histórias, face tanta rejeição.

Ao longo de vinte e três anos a ocupação da área loteada e invadida só fez crescer o Jardim Aliança, com a construção de moradias, e até na mata fechada existente, aos poucos foram aparecendo barracos. Neste processo surgiram até espaços para o lazer como foi o campo de futebol usado por essa comunidade heterogênea, com pessoas donas de lotes e pessoas da área livre, que se uniam por interesses comuns, procurando dentro da diversidade cultural, encontrar caminhos para a sobrevivência, em especial para o esporte e recreação, menos para a escola instalada no mesmo espaço.

É possível, perceber, através dos depoimentos dos antigos moradores, que na área, em que seria construída a escola, esta alvo da minha pesquisa, via-se de tudo: pessoas jogando futebol e

realizando torneios, crianças e jovens brincando, amigos e namorados se encontrando e grupos de traficantes desenvolvendo o seu trabalho ilícito como já foi mencio.

Nesse local, narra um antigo morador: A molecada se divertia, enfim, era um campo muito benm quisto pelos moradores. Houve uma invasão de pessoas, que construíram barracos, mas o campo foi preservado”.

O campo de futebol era um bem comum, ponto de convergência e um elemento articulador onde não haviam diferenças, fato constatado pelo mesmo narrador, que continua a fala sobre a escola:

[...] a instalação da Escola Paulo Freire, sem divulgação prévia, foi uma surpresa, quando vimos às placas da construtora dizendo que construiria uma escola, porque não foi uma reivindicação da comunidade, foi uma imposição do Governo do Estado porque queria ampliar a rede de ensino estadual e decidiram que Osasco deveria ser beneficiada. Como havia essa área grande, que era o campo de futebol, eles construíram a escola aqui. A comunidade não aceitou muito porque o campo era uma área de lazer, jogavam-se todos os finais de semana, vinha um grupo do CEASA... Tinha campeonatos organizados de times juvenis.

Segundo Certeau, é na prática cultural dos grupos sociais, no seu cotidiano, que as pessoas podem constituir sua identidade, que lhes permitirá ocupar um lugar na rede das relações sociais de que fazem parte. Para ele, o bairro acaba sendo um domínio social, onde as pessoas de forma positiva ou negativa se sentem reconhecidas, espaço público, em geral anônimo, que aos poucos vai se tornando privado pelo uso cotidiano de seu grupo social. Desta forma, diz Certau Certeau (1994:40):

A fixidez do habitat dos usuários, o costume recíproco do fato da vizinhança, os processos de reconhecimento – identificação – que se estabelecem graças à proximidade, graças à coexistência concreta em um mesmo território urbano, todos os elementos “práticos” se nos oferecem como imensos campos de exploração em vista de compreender um pouco melhor esta grande desconhecida que é a vida cotidiana”



Para ele, o espaço representa um cruzamento de elementos móveis, animado pelo desdobramento de um conjunto de movimentos e onde as pessoas agem e reagem no vai e vem de seu cotidiano.

Reverendo as ideias de Aristóteles, os grupos sociais que se iniciam com as famílias, quando unidos a outros grupos sociais, formam as várias comunidades, que se aglomeram em áreas próximas e usufruem dos mesmos bens comuns, transformam-se numa única e grande comunidade – a cidade.

Comparando esse pressuposto aristotélico com a realidade urbana de hoje, podemos verificar no desenho das cidades algo bem diferente, em que, a cidade, em seu crescimento, exclui inúmeros grupos que num processo constante nela buscam recomeçar a construção da sua vida social reconstruindo suas identidades, a partir das suas raízes culturais. É o contexto vivido pelos sujeitos desta pesquisa.

Trajatória metodológica

Para realizar meu projeto, transitei por vários caminhos, a fim de buscar os instrumentos de pesquisa e as formas de interpretação de dados, compatíveis com as intenções propostas. Nessa trajetória, na constituição da trilha metodológica, a opção foi pela pesquisa qualitativa e técnicas variadas, com o auxílio de dados quantitativos.

Por meio da observação participante, em antropologia, das falas dos sujeitos e do envolvimento no trabalho, pude conhecer vários aspectos da região, da comunidade e da escola, desde sua controvertida criação, até aqueles dias, tendo assim a oportunidade de presenciar alguns fatos ligados quanto à imagem, ao ambiente e ao entorno da escola.

Para o pesquisador Oliveira (2.000) sobre o trabalho do antropólogo, a etnografia é uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para realizar estudo e descrição de culturas e sociedades sob um olhar que pode alterar a realidade, uma vez que busca investigar sobre valores, crenças, hábitos, práticas sociais, comportamentos de grupos, entre outros. Esse olhar etnográfico é que proporciona ao investigador a estruturação do objeto, cujos dados podem ser colhidos de forma quantitativa, por meio de diferentes instrumentos, como exemplo questionários. Desta forma o que não se realiza sozinha, antropólogo usa como recurso o ouvir, atividade similar ao olhar, que exerce função especial na medida que pode eliminar os ruídos que não sejam constituídos de sentido para o pesquisador.



Nas leituras sobre pesquisas em Ciências Sociais, outros teóricos, puderam me ajudar na fundamentação dos meus procedimentos. No pensamento de Weber (1864 – 1920), como representante da Sociologia compreensiva, pareceu-me que o principal interesse da Ciência Social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, isto é, em que os indivíduos agregam significado ao seu comportamento, considerando o comportamento de outros.

Dos trabalhos e obras de Franz Boas e Malinowski aprendi que os antropólogos devem passar um período de tempo razoável nas sociedades em que estão estudando para poder registrar os dados e poder interpreta-los, a partir do contato particular e da lógica própria de cada uma delas, na dinâmica de seu cotidiano.

Para Malinowski a prática da observação participante, como trabalho de campo, possibilita mergulhar na cultura do grupo para aprender a viver, falar, pensar e sentir com seus membros, impregnando-se de sua mentalidade, a fim de entender as lógicas particulares e as características da sua respectiva cultura. Entendendo o outro, é possível compreender a nós mesmos.

Quanto à antropologia interpretativa, Clifford Geertz, seu representante maior, propõe um modelo de análise cultural hermenêutica em que o antropólogo deverá fazer uma profunda descrição das culturas, uma descrição densa, para poder alcançar vários significados do vivido a fim de interpreta-los.

Busquei assim nessa metodologia as ferramentas para a minha pesquisa de campo uma vez que oferecia as condições necessárias às minhas investigações, ligadas às questões de comunidade, escola e produções de seus espaços. Utilizei de aplicação de questionários, além de colher depoimentos e analisar documentos.

O questionário abordava aspectos culturais, sociais, religiosos, econômicos, familiares, características pessoais e considerações sobre a escola. Quanto às entrevistas, o trabalho foi de ouvir o relato de pessoas selecionadas, aleatoriamente, incluindo antigos moradores do bairro, profissionais da escola professores, funcionários, ex-alunos e pais, sobre suas vivências no cotidiano do bairro, da comunidade e da escola, cujas falas, eram registradas diretamente ou gravadas com para posterior transcrição. Não houve um roteiro fechado de questões para as

entrevistas, mas sim colocações temáticas que permitiam maior liberdade para a fala dos depoentes.

Procurei exercitar o olhar, o ouvir e o escrever, etapas fundamentais para a apreensão dos fenômenos sociais e dos atos cognitivos neles inscritos elementos que me ajudaram na construção do saber, pois “[...] enquanto no olhar e no ouvir <disciplinados> realiza-se a nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais cabal”. (Oliveira (1988:18).

Não foi possível separar o meu olhar do meu ouvir, visto que ambos se complementavam. O ouvir me possibilitou interagir com os sujeitos, favorecendo o desenvolvimento da observação participante e a captação dos dados e, o escrever, me permitiu exercitar o pensar na busca das representações coletivas, da sua interpretação.

Na organização dos dados minha expectativa era poder mapear, a partir dos movimentos dos sujeitos da comunidade e da escola, seu perfil, seus objetivos, desejos e buscas, que aos poucos foram se desvelando e evidenciando as suas prioridades e o sentido que davam às suas práticas sociais. Foi preciso contextualizar os cenários, e espaços e indivíduos tinham que de ser compreendidos em suas bases de origem, tanto individuais como grupais, importantes para o processo dialético de compreensão.

Foram muitos os olhares próximos e distantes, que se cruzaram na dimensão prático-teórica das ações do cotidiano das pessoas que transitavam nesses espaços e criavam, ao mesmo tempo, suas possibilidades de vida.

Quanto aos episódios da minha jornada profissional, em especial no campo da gestão educacional, pude reconstituir e reinventar, por meio da memória, vários momentos por mim vividos, para realizar a releitura crítica que daria sentido às minhas ações, como afirma Ivani Fazenda (1991:108):

É a memória em especial que caracteriza o movimento desse trabalho. O movimento capaz de desenhar um quadro já vivido, em outras cores em outros contornos e formas. A memória, quando desenha um quadro já vivido, sempre o faz de maneira diferente. Diferente porque já impregnado por um crivo, por uma seleção que—se não afiança a precisão da objetividade—garante a riqueza da subjetividade, que igualmente é fidedigna e indicadora de validade, pois substitui o



propósito da precisão por outro: selecionar do quadro aquilo que mais marcou, o que foi, ou que parece ter sido mais significativo, a ponto de se tornar inesquecível e inesgotável.

Tudo o que se constrói fica armazenado na memória e em determinados momentos, emergem lembranças de fatos, ações e emoções que pontuam o nosso cotidiano. Isto nos faz, como profissional da educação, tecer nossa história e habitar naquilo que constrói, no dia-a-dia, com esforço e responsabilidade. Portanto, revisitar sua memória é preciso, relembando Cecília Meireles, a poetisa que comprovou em seus poemas que “a vida só é possível, reinventada.”

Os dados quantitativos, extraídos a construção de tabelas, permitiram realizar a caracterização da clientela escolar, sendo que o perfil que se pode constatar, quanto aos aspectos sócio-econômico, cultural e educativo, é que se tratava de uma população estudantil de baixo poder aquisitivo; com descendência direta de pessoas do nordeste brasileiro que aqui vieram à busca de emprego, instalando-se na região periférica da Grande São Paulo, em particular na cidade de Osasco.

Suas famílias haviam ocupado o espaço livre da Prefeitura para montar barracos como moradia e eram majoritariamente católicos, com grande número de evangélicos e protestantes.

Buscavam na área livre, também, um espaço para lazer e recreação.

As moradias eram dormitórios fixos, de onde saíam para trabalhar fora e só voltavam à noite para dormir, ficando as avós, ou outros parentes e amigos responsáveis pelos cuidados com os filhos e barracos.

O nível de escolaridade da família se constituía na maioria do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, com elevado índice de pessoas que só assinavam o nome ou eram totalmente analfabetos.

A população do bairro, segundo informações, não aceitava manter muitos contatos com pessoas de fora da comunidade porque tinham receio de movimentos que pudessem tirá-los do espaço invadido, que era da Prefeitura.

A partir dessa situação é possível deduzir algumas razões da rejeição da escola.

Quanto aos dados étnicos o censo realizado, recentemente, pelo SARESP, informa que a comunidade era constituída de brancos e negros, os quais construía famílias e a nova geração se apresentava com pessoas mais claras, isto é morenas, no conceito dessas pessoas. Contudo não



aceitavam falar muito da raça e cor, viviam sempre bem juntos, para eles bastava dizer que eram nordestinos. A maior concentração era proveniente da região do Piauí.

Das considerações sobre o significado da escola para o grupo de alunos do curso regular era um lugar de aprendizagem e para os alunos de educação de jovens e adultos era um lugar para se alcançar objetivos. Pode-se notar, também, equiparando-se os grupos, que era forte o significado da escola como lugar de relações sociais para todos os alunos. Ressalvas para um grupo que achava a escola um mal necessário.

Da fala dos entrevistados aqui tomados como sujeito coletivo, pude perceber o caminhar de uma população que, aos poucos, ia me fazendo entender o sentido das coisas, e, a singeleza de seu discurso, as verdades subjetivas, que motivaram comportamentos, atitudes e ações do sujeito coletivo, aqui, entendido como uma agregação humana, com características comuns, tanto em função da posição que ocupa num dado campo social, quanto em função de pertencer a uma mesma cultura por condições semelhantes de vida, acredita e compartilham dos mesmos valores. São grupos que reconhecem ter raízes culturais comuns e uma meta política e social a ser alcançada, vivendo uma experiência de unidade e de solidariedade, embasadora de sua identidade. Um bom exemplo desses grupos são as populações que foram empurradas para a periferia dos grandes centros urbanos e que para desfrutarem do que os mesmos podem oferecer em termos de trabalho, de educação, saúde ou de recreação experimentam longa caminhada, a ser trilhada pelos próprios passos.

Apropriei-me das idéias de Consorte, esboçadas na pesquisa feita nos anos 1.950, sobre favelados do Rio de Janeiro, para entender a rotina dessa população.

Embora a integração dessas populações à vida metropolitana implique num grande esforço de sua parte e numa série de problemas para a administração local, quase nada é feito no sentido de assisti-las. A solução dos seus problemas tanto de moradia como de emprego, assistência médica, educação e quantos mais defrontarem, fica inteiramente a cargo de sua iniciativa. Sua incorporação à sociedade urbana, com todas as dificuldades que envolvem, faz-se por um processo “espontâneo”.

Os indivíduos tecem redes de saberes com as ações do cotidiano e ao atribuírem sentido às coisas, aos poucos descortinam o brotar um novo modo de viver. Assim, a comunidade se



constitui, no cruzamento das culturas, dos interesses, dos conflitos, da solidariedade, da reciprocidade, na busca de soluções e realizações em prol da sobrevivência, elaborando nos meandros da sociedade as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social.

Os episódios narrados pelos entrevistados, sobre o cotidiano da comunidade do Jardim Aliança e sua evolução, puderam demonstrar os determinantes sociais e os mecanismos de ocupação desse espaço urbano, os movimentos que organizavam diariamente pela sobrevivência, em especial pela moradia e lazer além de alguns projetos de vida de seus habitantes.

Conhecer as histórias é como uma coisa mágica que aos poucos vai delineando em nossas cabeças o que não é visível a olho nu, mas intuído. Falo do impacto das políticas públicas e da cultura do poder sobre as culturas locais, invadindo e interferindo no cotidiano das comunidades, com a bandeira da democracia e do atendimento ao direito do cidadão, sem que este tenha clara a razão das benesses oferecidas.

Ao estudar a comunidade de bairro, é possível perceber que elas surgem de agrupamentos de pessoas, de variados interesses, e que ao se juntarem no mesmo espaço e se solidarizarem buscam alternativas comuns para satisfazerem suas necessidades. Daí meu interesse em estudar a forma como a comunidade do jardim Aliança se organizara e se acomodara nesse território, para análise mais crítica de sua cultura e de suas peculiaridades.

A noção de cultura, na abordagem de Geertz, me fez apreender, que se trata de conjunto de ações simbólicas, postas em prática por um grupo, um povo ou uma nação, que dão significado às suas vidas e que os símbolos não são categoricamente fixados, mas se desenvolvem e se modificam no tempo e no espaço.

A construção da escola que parecia ser ideal aos olhos do Estado veio, no entanto, ferir diretamente interesses de uma parcela desta população, dada a maneira como foi conduzido o processo.

Como analisar toda essa situação?

Para Clifford Geertz (1997:29)

“[...] o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. Vários problemas ocorreram naquele espaço, desde os ataques à construtora, à rejeição da



escola pela comunidade, às dificuldades internas para funcionamento da própria instituição pela falta de professores e funcionários, que não permaneciam por muito tempo com medo das agressões. Vale lembrar que para os educadores efetivados por concurso público, ainda existia o direito de remoção, de dois em dois anos, garantido pelo poder público.

Toda essa situação demonstra que dentro do espaço da escola e da comunidade havia conflitos de várias ordens:

- valores culturais, em que várias culturas estavam em jogo e que as pessoas estavam aprendendo a viver com as diferenças;
- questão do poder, visto que políticos também tinham uma disputa partidária pelo espaço;
- interesse econômico, representado pelos traficantes que, por omissão do Estado, o crime organizado começou a tomar conta do espaço e fazer o seu comércio.

Portanto, as forças culturais, políticas e econômicas desorganizaram a comunidade, ressaltando o campinho de futebol único espaço de agregação das pessoas. A escola imposta à comunidade, conforme informação, não conseguiu aglutinar essas forças, ficou refém delas, dadas as incompatibilidades culturais, a força política desejava assumir a escola como ganho político e o crime organizado tinha receio que o Estado, ao tomar conta dela, poderia provocar uma repressão aos bandidos. Assim todos passam a ter desconfiança da força da escola, como do poder e do controle do Estado.

Para completar havia outro aspecto que merece ser destacado, é o modelo pronto e importado que a escola parece ter sido concebida pelo Estado, e implantado numa comunidade que o desconhecia totalmente.

Conscientização e construção de parceria em busca do sucesso da escola

A princípio, a população invadiu terras, ocupou espaço e dele se apropriou, destinando-o ao lazer, mesmo que ilegalmente. No entanto, o Estado, em nome dos direitos do povo, limpou o terreno, demoliu barracos e instalou ali uma escola, não priorizada no momento pelos seus ocupantes, os quais, não se intimidando, partiram para os confrontos. Por que lutar contra um bem que lhe cabia por direito? Era uma reação contra a escola ou contra o poder estatal?



Vale lembrar que os anos de 1970, no Brasil, foram marcados pelos surgimentos de múltiplos movimentos sociais, associações e comitês, nas periferias das grandes cidades. Pesquisas organizadas pelo CEPRAP, a pedido da Arquidiocese de São Paulo, destacam os principais movimentos sociais que marcaram presença e contribuíram para conquista dos direitos sociais. No livro “Crescimento e Pobreza” organizado por Camargo (1975:115), importantes dados foram publicados. Vejamos:

As organizações de caráter reivindicativo expressam ao mesmo tempo as aspirações específicas de certas camadas da população e as condições políticas e econômicas gerais em que se inscrevem essas aspirações. O caso das associações de bairros em São Paulo é um bom exemplo das relações entre as lutas específicas em torno de carências localizadas e as condições políticas gerais.

As associações de bairro não surgiram somente da consciência de que há carências da vida urbana que tornam necessária a reivindicação. Elas surgiram também da consciência de que – seja pela rigidez do sistema político, seja pela perda de autonomia da municipalidade – os habitantes da cidade encontravam-se afastados dos organismos de decisão dos problemas que os atingiam. É isso que explica o peso político que tiveram as organizações reivindicativas locais e a importância que assumiram os movimentos autonomistas em certos momentos da história da cidade. É também o que explica a considerável mobilização realizada pelas associações de bairro, em diversos momentos, embora apenas uma proporção de pouco mais de três por cento da população paulistana participe dessas sociedades.

Confrontando as pesquisas descritas no texto de Camargo com os depoimentos apresentados percebe-se que existe uma certa sintonia entre os mesmos.

As associações comunitárias geralmente se formam a partir de uma necessidade, em que se busca encontrar uma saída. As questões do loteamento e a ocupação dos espaços são descritos nos textos do livro “O Povo em movimento”, organizado por Paul Singer (1980), favorecendo a caracterização dos movimentos de bairro como uma contribuição para criar uma nova consciência, um meio de auto-ajuda. Segundo Singer (1980:104):

As principais atividades das CEBs – Clubes de Mães, Clube de Reflexão, Cursos, compras em comum – tem todas este objetivo. A ação



para fora decorre dessa atitude e as reivindicações levantadas assumem o caráter de exigências de direitos e não dádivas a serem obtidas mediante barganha com os representantes do Estado.

Para aquela população, acredito que falava mais alto, no interior de cada um, a necessidade do prazer, da alegria, da descontração e da amizade do grupo, unidos, no seu dia a dia, pela força do sujeito coletivo envolvido pela emoção. A Psicologia, ao tratar de Eros e Tânatos, do princípio do prazer e do princípio da realidade, da alegria e da dor, afirma que é natural na humanidade escolher o que aparentemente lhe devolva sempre a vida e o prazer, abstendo-se das dificuldades, do que é real e contundente. Claro que a escola e os estudos exigem sacrifícios, enquanto um espaço de lazer é a própria alegria de viver.

A transformação de atitudes, de auto-estima, auto-afirmação acontecem por um processo dialético, que entre os indivíduos se instaura suavemente e ativa o espírito solidário de luta, permitindo consolidar ideias e saberes, reconhecer os direitos e deveres, estabelecer limites e criar sentimentos de pertença.

Desta forma o espaço para os indivíduos só passa a ter sentido quando é construído por eles próprios, por meio dos movimentos individuais e grupais em busca de moradia, lazer e escola, numa concepção diferente do Estado. É a sabedoria dos sujeitos que está presente, embora não documentada, nem contada, mas que constrói história no espaço de seu cotidiano.

No decorrer deste trabalho fiquei intrigada com o destino dos cidadãos e busquei capturar uma noção de cidadania tecida nas tramas da relação comunidade e escola. A cidadania não pode ser estudada e compreendida somente a partir dos ordenamentos jurídicos e dos marcos legais, mas de compreendê-la no bojo das relações do cotidiano. É no fazer do cotidiano que percebemos como que os ordenamentos jurídicos influenciam a vida das pessoas e como elas recriam esses ordenamentos, quando passam a lhes dar sentido e se tornam parte do seu grupo social.

Entretanto, percebi, uma situação, que deverá ser refletida de forma mais crítica, trata-se das varias nuances de exclusão que pessoas e comunidades passam ao longo da vida, mas que por serem os protagonistas da situação, reagem de forma agressiva contra o Estado, como foi a depredação da escola pesquisada, que deveria ser considerada um bem comum a todos os partícipes do grupo social do Jardim Aliança, e merecedora de respeito e confiança.



Foi mais uma situação paradoxal constatada por mim, em que pessoas originárias de outros Estados, já excluídos por falta de trabalho local, vêm para os grandes centros urbanos, alojam-se em casebres, tentam organizar os grupos sociais e seus respectivos espaços, mas por força das circunstâncias, são novamente excluídos, despertando a questão: Será que algum dia foram incluídos?

Aqui entra a educação e o compromisso do verdadeiro educador, pois com sua persistência pode provocar mudanças, não combatendo o crime, mas defendendo o espírito de pertença da comunidade à escola e vice-versa.

A construção da parceria entre escola e comunidade que pesquisamos, passou por um trabalho de “formiguinha” como disse a coordenadora da escola da época, em que predominou uma ação de conscientização dos parceiros e elaboração da proposta de trabalho da escola. A equipe responsável pelo trabalho pedagógico renovador da escola levava em conta, entre outros movimentos mundiais, que o fenômeno da globalização dos anos 1990 tinha feito com que se visse a educação como uma prioridade e a qualidade da escola básica como uma exigência mundial, diante das questões multiculturais e das adversidades que se apresentaram, ocasionadas, também, por esse movimento.

O trabalho de conscientização da comunidade e da aproximação com a escola, desenvolvido pela equipe pedagógica da unidade escolar, incluíam as ações do cotidiano. Como diz Fagundes (1993:34): “Será preciso aprender a se organizar, a dialogar, e, em primeiro lugar aprender a aprender.”

Ao inovar, a escola, segundo informações mais atuais, modificou estratégias, buscou novas metodologias de ensino, despertou para a elaboração de ações conjuntas e reiniciou o caminho da construção do conhecimento daqueles que nela habitam.

Isto reforça o pressuposto sobre a conscientização, aprendizagem e cuidados com a cidadania, além de evidenciar, com mais veemência, que é preciso prestar muita atenção aos alunos, conhecê-los melhor, entender suas falas, ouvir suas idéias e expressões, desafiá-los, buscar alternativas para uma ação educativa em direção à autonomia moral e intelectual. É uma prática da escola, que se deve ampliar, também, aos professores e demais profissionais, às pessoas da comunidade do entorno, na tentativa da produção de parcerias em ações que, mesmo pequenas, resultem em êxito.



O grupo de profissionais da educação da citada escola e seus colaboradores reorganizaram ideias, priorizaram ações e elaboraram o novo projeto pedagógico da escola. É o desafio do aprender a construir um trabalho em parceria, é aprimorar a sua cultura. Voz da equipe pedagógica da escola:

A gente tem feito uma ação boca a boca. Fazemos reunião de pais diferenciada, vamos às escolas de 1ª. a 4ª. séries e pedimos à direção que falem nas reuniões de pais deles, da proposta da nossa escola, que a escola está mudando. Pedimos à comunidade para vir aos eventos proporcionados pela escola, a direção trabalha com um grupo específico da comunidade para fazer essa divulgação. A escola tem uma nova postura.

Outra coisa também é a forma de o professor tratar o aluno, não é porque ele mora numa área cedida que ele é diferente de qualquer outro aluno. Esse aluno tem que ser ouvido, tratado com carinho, com atenção, com amor... É dessa forma que vamos conduzindo o nosso trabalho. É um trabalho de formiguinhas, mas voltado à cidadania.

Dos vestígios encontrados, no movimento conceitual, pude inferir que cidadania não se refere exatamente aos direitos estabelecidos, nem conforme as concepções encontradas, mas pode ser entendida como o sentido que damos a nossas emoções, às nossas lutas, às nossas construções, elevando nosso espírito pelas oportunidades da liberdade do pensar, do ser, do existir e do viver com alegria.

Voltar à atenção para a escola da periferia das grandes metrópoles é uma urgência não em época eleitoral, mas é uma necessidade contínua, duradoura, infinita, amorosa, de toda sociedade, preenchendo suas lacunas financeiras, valorizando seus projetos e seus profissionais, garantindo o ir e vir das pessoas com absoluta segurança, para que ela conquiste sua autonomia e credibilidade.

É da confiança nela depositada que a comunidade se torna a fiel parceira no desenvolvimento de suas funções educativa e social, que contribuirão para a formação das crianças, do cuidado com sua educação, da construção de seu conhecimento, a fim de desenvolver sua cidadania, possibilitando que de menores cidadãos se tornem os grandes cidadãos de que a sociedade tanto necessita.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Orgs.). Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya Ed., 1997.
- _____; OLIVEIRA, Inês B. Pesquisa no/ do cotidiano da escola: sobre redes de saberes. 2ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. “A abordagem etnográfica. Uma perspectiva na avaliação educacional”. Tecnologia Educacional. Vol.24. p.9-12. 1978.
- _____. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- AZANHA, José Mário P. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP, 1992.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.
- BARDIN, Laurence. Análise do discurso. 3ª. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BERGER, P. I; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.
- BERNARDO, Teresinha; TOTORA, Silvana (Orgs.). Ciências sociais na atualidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGES, Abel Silva et. al. O diretor - articulador do projeto da escola. Série Idéias. nº. 15. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1992.
- BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, Carlos R. et. al. O educador: vida e morte. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Helena H. N. Introdução à análise do discurso. 3ª. ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases do Ensino. Brasília, 1996.



- BUBER, Martin. Sobre comunidade. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BUFFA, Ester et. al. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 2ª. ed. Coletânea Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.
- CALDEIRA, T. A política dos outros. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. “A presença do autor e a pós-modernidade da antropologia”. Novos Estudos. nº. 21. 1988.
- CAMPOS, Rogério C. A luta dos trabalhadores pela escola. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.
- CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1966.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. “O que é isso que chamamos de antropologia brasileira?” Anuário Antropológico. nº.85. 1986.
- _____. Sobre o pensamento antropológico. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1988.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
- CARNOY, Martin. Estado e teoria política. 4ª.ed. Campinas: Papyrus. 1994.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 6ª. ed. 2v. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CHAUÍ, Marilena S. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- CHIZZOTTI, Antonio. O senso comum, filosofia e educação. São Paulo: PUC, 1989.
- _____. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- CIAMPA, A. C. “Identidade”. In: LANE, S. T. M. Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COHN, Gabriel (Org.). Max Weber. Sociologia. São Paulo: Ática, 1996.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves Editora, 1975.
- DA MATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares: sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa. Campinas: Papyrus, 2001.
- DURHAN, Eunice R. A caminho da cidade. São Paulo: Brasiliense, 1973.



- DURKHEIM, É. *Lês règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, 1949.
- ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. 9ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel/ SESC, 1997.
- FICHTER, Joseph H. *Sociologia*. São Paulo: Herder, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. 2ª. ed. Série Pesquisa. Vol.6. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. "O sonho possível". In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *Educação e mudança*. Rio da Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *A importância do ato de ler*. 15ª. ed. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez; Brangaça Paulista - SP: USF-IFAN, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/ Ed. Autores Associados, 1990.
- _____.; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.1978



- _____. “Anti-relativismo”. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.3. nº.8. 1988.
- GIROUX, Henri. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____. Escola crítica e política cultural. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOLDEMBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- _____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUERREIRO, Silas (Org.). Antropos e psique. São Paulo: Olho D’água, 2001.
- GUIDENS, A. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.
- HABERMAS, Jurgen. Dialética e hermenêutica. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- _____. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HALL, Stuart. A Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HELLER, Agnes. Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. O cotidiano e a história. 6ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KOENIG, Samuel. Elementos de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LEFEBRE, Henri. A vida cotidiana no muno moderno. São Paulo: Ática, 1991.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Recuperando a fala social. Série Monográfica. nº.9. São Paulo: Universidade São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, 1998.
- _____. Novas abordagens metodológicas em pesquisa qualitativa. São Paulo, 1999.
- _____. et. al. (Orgs.). O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2000.

- LÉVI-STRAUSS, C. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1981.
- MACHADO, Cristina Gomes. Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACHADO, Nilson José. Cidadania e educação. Coletânea Ensaio Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 3ª. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.
- MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELLO, Luiz Gonzaga. Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). Filosofia da educação brasileira. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. O planejamento educacional no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. “De Mauss à Claude Lévi-Strauss”. In: Signes. Gallimard, 1960.
- MOCHCOVITCH, Luna G. Gramsci e a escola. 2ª.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- MORENO YÁNES, S. Antropologia ecuatoriana: passado y presente. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1989.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. Meus demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. 2ª.ed. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2000.
- _____; MOIGNE, Jean-Louis Lê. A inteligência da complexidade. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NOGUEIRA, Oracy. Pesquisa social: introdução às suas técnicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.



- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.
- PADILHA, P. R. Planejamento dialógico. Guia da Escola Cidadã. nº. 7. São Paulo: Cortez, 2001.
- PASSOS, Ilma (Org.). As dimensões do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.
- PAULO NETTO, J.; FALCÃO, M. C. Cotidiano: conhecimento e crítica. 5ª. ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- PINSKY, Jaime (Org.). Práticas de cidadania. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. Cidadania e educação. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 7ª. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- POUTIGNAT, Philippe. Teorias da etnicidade. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUFISCAR, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- RICOEUR, P. Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 9ª.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROMANELI, Otaiza. História da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.
- ROUANET, Sérgio P. A razão cativa. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Mal-estar na modernidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie. França: Ed. Paraulo, 1768.
- RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão. Campinas: Alínea, 2007.



- SANDERS, Tim. O amor é a melhor estratégia: uma nova visão do sucesso e da realização profissional. Rio de Janeiro: Sextante/ GMT, 2003.
- SAUL, Ana Maria (Org.). Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. Bauru: Edusc, 1999.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). Políticas públicas para a educação superior. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1997.
- SILVA JUNIOR, Celestino A. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Moraes Editora, 1977.
- _____. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA NETO, João Clemente. De menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais. São Paulo: Nuestra América, 1993.
- SPINK, Mary Jane (Org.). Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano. São Paulo: Cortez, 1999.
- SPOSITO, Marília P. O povo vai à escola. São Paulo: Loyola, 1984.
- THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social & enquête operária. São Paulo: Polis, 1987.
- _____. Metodologia da pesquisa-ação. 5ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- TOGNARELLI, Vanda R. Entre sombras e luzes da baixada: a construção da escola pública. São Paulo: Lúmen, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto. Teoria social e educação. São Paulo: Edições Afrontamento, 1996.
- TRINDADE, Azoilda L. da (Org.). Multiculturalismo mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- TRIVINOS, N. S. A. Introdução às ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 3ª.ed. Brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

23

WANDERLEY, Luiz E. “Educação popular e processo de democratização”. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WEBER, Max. Ensaio de Sociologia. São Paulo: Atlas, 1979.

_____. Metodologia das Ciências Sociais. São Paulo: Cortez e Editora UNICAMP, 1992. (2 volumes)

_____. Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1994.

_____. Ciência e Política : duas vocações. São Paulo: Ed.Cultrix, 2000.